

MARIA PIOTROWSKA



PROCES DECYZYJNY TŁUMACZA

Podstawy
metodologii
nauczania
przekładu
pisemnego

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków

PROCES
DECYZYJNY
TŁUMACZA

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 481

MARIA PIOTROWSKA

PROCES DECYZYJNY TŁUMACZA

Podstawy
metodologii
nauczania
przekładu
pisemnego

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2007

Recenzenci

dr hab. Alicja Pisarska, prof. UAM

dr hab. Leszek Berezowski, prof. UWŕ.

© Copyright by Maria Piotrowska & Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2007

redaktor Jolanta Grzegorzek

projekt okłádki Jadwiga Burek

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-449-7

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe AP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662-63-83, tel. 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoap.pl>

łamanie, druk i oprawa

Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 56/07

Spis treści

Wstęp 7

Rozdział pierwszy

KONTURY METODYKI NAUCZANIA PRZEKŁADU

NA MAPIE PRZEKŁADOZNAWSTWA 12

1. Refleksja teoretyczna a praktyka przekładowa 12
2. Aspekt terminologiczny i zarys mapy 18
3. Interdyscyplinarność przekładu i jej odniesienie do metodyki 24

Rozdział drugi

METODYKA NAUCZANIA PRZEKŁADU PISEMNEGO

JAKO DYSCYPLINA NAUKOWA 35

1. Szkic historyczny metodyki i wpływ nauczania języków obcych na podejście do tłumaczenia 35
2. Innowacje i nowe kierunki metodyczne 43
3. Metodyka nauczania przekładu pisemnego w Polsce 48

Rozdział trzeci

KONCEPCJA TŁUMACZENIA STRATEGICZNEGO 56

1. Pojęcia kluczowe 57
Problem tłumaczeniowy 57
Strategia i procedura 63
2. Wprowadzenie do tłumaczenia strategicznego – elementy „teorii gier” 73
3. Proces decyzyjny tłumacza 77
Psychologia procesu decyzyjnego 77
Protokoły głośnego myślenia w analizie procesu decyzyjnego 80
Strategiczna mediacja kulturowa 84
Proces decyzyjny w dydaktyce przekładu 87

Rozdział czwarty

PODSTAWOWE ZAGADNIENIA METODYCZNE 98

1. Profile kształcenia 98
Kształcenie tłumaczy (przygotowanie zawodowe) 99
Kształcenie przekładoznawców (przygotowanie akademickie) 103
Kształcenie nauczycieli przekładu (przygotowanie metodyczne) 105
2. Cele edukacyjne 109
3. Specjalizacja w nauce przekładu 111
4. Kompetencje tłumacza 116

Rozdział piąty

ELEMENTY UKŁADU DYDAKTYCZNEGO 132

1. Programy i treści nauczania 132

2. Środowisko dydaktyczne 141

3. Techniki dydaktyczne 147

4. System oceniania 153

Zakończenie 160

Suplementy 162

Polska Bibliografia Przekładoznawcza (przekład pisemny) 184

Bibliografia 197

Spis tabel i suplementów 218

Wstęp

*Świadomość tłumacza jest najistotniejsza.
Proces tłumaczenia jest świadomym proce-
sem podejmowania decyzji.*

Tłumaczenie, oscylujące między biegunami przeciwieństw i przekraczające dychotomiczne podziały, zawsze przyciągało uwagę zarówno osób parających się nim teoretycznie lub praktycznie, jak i osób zainteresowanym tłumaczeniem jedynie amatorsko. Przeciwnostawne poglądy typu: „śmiesz da się wyrazić w każdym języku” i „humor jest pierwszą rzeczą, która znika w tłumaczeniu” lub: „poezji nie da się tłumaczyć, tak jak nie można tłumaczyć muzyki”, a jednocześnie: „wszystko jest przetłumaczalne”, nie są w myśleniu o przekładzie niczym niezwykłym. W literaturze przekładowej stanowiły one wyraz erudycji wypowiadających się na ten temat autorów, ale w istocie nie rozszyfrowywały natury tłumaczenia, które od zawsze było interesującym przejawem ludzkiej kreatywności. Rdzeń tego myślenia pozostaje ulotny, nieprecyzyjny, nieścisły. Przekład od zawsze kochał sztukę. Czy współczesna metodyka nauczania przekładu uwzględni tę relację?

W dobie globalizacji, lokalizacji i migracji przekład zyskał nowy wymiar. Kreacja postawy tłumacza i społecznego wymiaru jego roli ulega ciągłym przemianom, a tworzenie jego wizerunku poprzez pragmatyczny i zawodowy kontekst jest dynamiczne i podlega różnorodnym uwarunkowaniom. Manufakturowy charakter jego warsztatu przekształca się w sieciowy, technologiczny system procesowania tekstów, a globalizacja rynków tłumaczeniowych prowadzi do skracania cyklu produkcji tłumaczonych tekstów. Przepływ informacji i wiedzy, możliwy w dzisiejszych czasach już na skalę globalną, oraz rosnące znaczenie ekonomii powodują, że wymogi zleceńodawców są coraz większe. Tłumacz tekstów pisanych przestaje być indywidualistą, pracującym w zaciszu swojej pracowni ze słownikiem książkowym nad pojedynczym tekstem, którego specyficzna trudność może być jednorazowym wyzwaniem. Planowanie działań, a równocześnie dynamiczne

i błyskawiczne zarządzanie własną działalnością upodabniają pracę – już nie indywidualnego tłumacza, ale raczej agencji tłumaczeniowych lub zespołów tłumaczy – do działalności przedsiębiorstw, dla których znaczenie mają koszt, tempo pracy i konkurencyjna jakość usługi. Czy w takim tłumaczeniu jest miejsce na proces decyzyjny tłumacza?

Niniejsza książka to podsumowanie wielu lat pracy akademickiej i praktyki tłumaczeniowej. Stanowi realizację modelu triady „tłumaczenie – nauczanie – teoretyzowanie”, której funkcjonowanie w środowisku przekładowym jest dość typowe. Triada ta tworzy współczesne ramy przekładoznawstwa, ponieważ bez praktykowania tłumaczenia nie może być mowy o skutecznej dydaktyce, a bez dydaktyki i praktyki tłumacza trudno kreować rzetelne teorie przekładowe. Wszystkie elementy triady współistnieją i współdziałają, ponieważ metodologia nauczania przekładu ma charakter dyscypliny stosowanej. „Rozczochrane myśli przekładowe” powinny znaleźć swoje miejsce w systemie. Pragnienie wprowadzenia jakiegoś systemu narastało wraz z rozwojem dziedziny przekładoznawstwa, które, raczkując w Polsce od lat 80. ubiegłego wieku, obecnie rozkwita, realizując się na wielu płaszczyznach i w wielu kontekstach. W niniejszej pracy przedstawiam możliwie najbardziej spójny system metodologii nauczania przekładu pisemnego, wychodząc z założenia, iż tłumaczenie posiada elementy umiętności i, jako takie, może być uczone ze skutkiem pozytywnym.

W Polsce dydaktyka przekładu podąża ścieżkami utartymi przez organizacje zawodowe, których zasługi w kształtowaniu profilu tłumacza i uznania profesji na rynku są niezaprzeczalne. Innymi słowy, drogę dla nauczania tłumaczenia toruje wykonywany od wieków zawód tłumacza, posiadający w Polsce dość wysoki status społeczny, podnoszony przez osiągnięcia wybitnych tłumaczy wybitnej literatury. Metodyka jako dyscyplina w obrębie przekładoznawstwa stawia dopiero pierwsze kroki. Najlepszym dowodem takiego stanu rzeczy jest fakt, iż choć kształcenie tłumaczy w Polsce odbywa się obecnie w bardzo wielu placówkach, to jednak żadna z nich do tej pory nie zaoferowała systematycznego szkolenia nauczycieli przekładu. Nie ma też wyczerpującego polskiego podręcznika metodologii nauczania przekładu pisemnego. Nauczanie przekładu to jeden z najczęściej dyskutowanych tematów w literaturze przekładowej, między innymi z powodu ukierunkowania dyscypliny na aspekty zawodowe; brak jest jednak satysfakcjonującego kompendium metodycznego.

Wraz z rozwojem dyscypliny zwiększa się liczba obszarów wymagających rzetelnych badań. Spontaniczne obserwacje czy intuicyjne sądy powinny być wsparte analizami empirycznymi. Ważna jest relacja zwrotna: badania naukowe – metodyka, a w konsekwencji zastosowanie dydaktyczne założeń metodycznych. Dla metodyki przekładu istotny jest również rozwój psychologicznie i socjologicznie uzasadnionych teorii. Empirycznych analiz na dużych zbiorach danych jest wciąż mało, problem masy krytycznej w badaniach nadal nie został rozwiązany. Grupy przekładoznawców badających dany temat są ciągle niewielkie w porównaniu do innych nauk (nawet w krajach o silnych tradycjach przekładoznawczych, np. w Kanadzie). Problem polega na tym, że nawet badania o ograniczonym zasięgu, obejmujące niewielką grupę testowanych lub danych, są bardzo czasochłonne. Synergia nauk o poznaniu, metodach, uczeniu się, kulturze i tłumaczeniu jest obiektywną potrzebą we współczesnym przekładoznawstwie.

Książka jest wynikiem mojej pasjonującej pracy nad tłumaczeniem w jego różnych przejawach: tłumaczeniem jako interpretacją, tłumaczeniem jako teorią, tłumaczeniem jako pracą naukową, tłumaczeniem jako rzeczywistą mediacją międzyjęzykową i międzykulturową oraz tłumaczeniem jako praktyką zawodowego tłumacza i nauczyciela tego przedmiotu. Inspiracja rzeczywistością i nowymi kierunkami w przekładoznawstwie oraz w edukacji językowej i interkulturowej doprowadziła do stworzenia koncepcji tłumaczenia jako procesu decyzyjnego tłumacza – z pierwotnie rozrzuconych tematów przekładowych, pragmatycznych i kulturowych. „Myśli rozczochrane” znalazły swoje miejsce w systemie.

Celem głównym publikacji jest opracowanie systemu metodologicznego zawierającego konieczne komponenty w metodyce nauczania przekładu pisemnego, opartego na koncepcji strategicznego tłumaczenia. Ma ona orientację pragmatyczną, ale zawiera również szerszy opis teoretycznych i metodologicznych zagadnień. Książka ma być zarówno akademickim omówieniem tematu, jak i praktycznym materiałem dydaktycznym (dzięki informacjom zawartym w suplementach). Podejmuję w niej tematy fundamentalne dla przekładoznawstwa, a równocześnie trudne do jednoznacznego dookreślenia, jak np. strategia, problem tłumaczeniowy, kompetencja tłumacza. Nie jest moim celem ogarnąć przekład holistycznie, chciałabym raczej pokazać, czym naprawdę jestem zainteresowana pisząc o tłumaczeniu, podkreślić w nim element woli i świadomości czynnika najbardziej

zaangażowanego: tłumacza. Pragnę – może nawet trochę wbrew współczesnemu technologicznemu zaawansowaniu narzędzi tłumaczeniowych i dominującym w postrzeganiu kompetencji i pracy tłumacza „technicyzującym” tendencjom – pokazać, niekoniecznie spektakularny i raczej niecieiszący się prestiżem, teren dydaktyki przekładu, podkreślając jednocześnie możliwości twórczego działania w tym obszarze zarówno osób uczących się, jak i nauczających.

Ponieważ stawianie właściwych pytań jest równie ważne jak dostarczanie właściwych odpowiedzi, istotnym zagadnieniem, obok wielu wątpliwości zawartych w tekście, jest to, do kogo kieruję tę książkę. Dostrzegając lukę metodologiczną i potrzebę przygotowywania materiałów kształcących dla nauczycieli przekładu, chcę do takiej właśnie grupy docelowej odbiorców skierować niniejsze uwagi i w ten sposób pomóc im w stosowaniu konsekwentnej metody. Książka jest napisana dla polskiego odbiorcy w ogóle, ponad podziałami językowymi, chociaż opieram się głównie na polskiej i anglojęzycznej literaturze przedmiotu, co pokazuje bibliografia. W tym też celu podjęłam się przetłumaczenia wszystkich tekstów obcojęzycznych na język polski. Rezygnując z oryginalnych wersji cytatów angielskich, a tym samym niwelując barierę znajomości tego języka jako koniecznego narzędzia w podążaniu za tokiem myślenia przekładoznawczego, wprowadziłam własne tłumaczenia. Tylko przy kluczowych cytatach, otwierających kolejne rozdziały, podałam oryginalne wersje dla porównania.

Książka jest może bardziej adekwatna jako wprowadzenie do metodyki przekładu dla osób dopiero się z nią zapoznających, niż dla specjalistycznych ośrodków kształcenia tłumaczy, w których realizowanych jest wiele jej założeń metodologicznych. Zidentyfikowanie takich problemów metodologicznych, jak: brak systematycznego i ujednoliconego zbioru terminologicznego, niezwyfikowane procedury badawcze i interdyscyplinarny charakter studiów tłumaczeniowych oraz odczuwalny brak konsekwentnego i spójnego systemu, który mógłby być zdefiniowany jako metodyka nauczania przekładu, leżało u podstaw *Procesu decyzyjnego tłumacza*. Moją intencją było zawarcie nie tylko własnych poglądów, ale także rzetelnych informacji. Częścią pracy było przygotowanie bibliografii przekładoznawczej, zarówno w działach literatury przedmiotowej przy poszczególnych rozdziałach, jak i w osobnej kategorii Polskiej Bibliografii Przekładoznawczej. Zdaję sobie sprawę, że propozycje bibliograficzne są tylko skromnym wycinkiem istniejącej literatury. Jak często się zdarza, su-

biektywny pogląd okazał się nadrzędny wobec obiektywnej rzeczywistości, chociaż przy doborze literatury kierowałam się nie tylko dostępnością materiałów, ale także ich znaczeniem i rolą w badanej dziedzinie. Innym kryterium selekcji był pryzmat polsko-angielskiego tłumaczenia, które całościowo wpłynęło na moje badania. Rozwinięcia odniesień zamieszczonych w głównym tekście znajdują się w bibliografii, natomiast literatura przedmiotowa to źródła na omawiany temat.

Polska Bibliografia Przekładoznawcza z adnotacjami stanowi niejako odrębną całość i wynik procesu badawczego połączonego z poszukiwaniami metodologicznymi. Sama nazwa brzmi może nieco zbyt dumnie, jednak taki tytuł wydał mi się funkcjonalny. Nie deprecjonuje go fakt, że zbiór ten będzie podlegał stałym przekształceniom; wręcz przeciwnie – wybór autorski powinien wywołać dyskusję, która nawiązuje do dopracowywania cech na mapie przekładoznawstwa związanych z rozbudowującą się tematyką dyscypliny. Jakkolwiek byłaby niedoskonała zaproponowana kategoryzacja, według mnie, pomaga ona w organizowaniu i systematyzowaniu wiedzy na temat przekładu.

To, co ciekawe w badaniach naukowych, to fakt, że każdy badacz może wychwycić inny aspekt badanego przedmiotu – patrząc na ten sam obiekt może dostrzec zupełnie inne jego cechy, a mierząc go, przyłożyć różne skale. W omówieniach przekładu niebezpieczeństwo polega na dezaktualizacji treści. Uwagi o bieżącym stanie rzeczy szybko tracą na aktualności – transformacje przekładu, tak w wymiarze profesji, jak i nauki są niezwykle dynamiczne. Drugim problemem jest rozległość horyzontu – omawiana tematyka jest tak obszerna, że musiałam ją podjąć z pełną świadomością, że mój wybór i zakres prezentowanych tematów i zagadnień będzie do pewnego stopnia arbitralny, gdyż bazujący na indywidualnych doświadczeniach naukowych i przekładowych.

Rozdział pierwszy

KONTURY METODYKI NAUCZANIA PRZEKŁADU NA MAPIE PRZEKŁADOZNAWSTWA

Pedagogika przekładu musi wywodzić się ze zrozumienia realiów tłumaczenia. [...] Pedagogika bez podstaw teoretycznych będzie ślepą pedagogiką. Nie będzie w stanie określić sensownych celów, nie będzie mogła ani stworzyć i zastosować metod odpowiednich do zadań dydaktycznych, ani zmierzyć i ocenić wyników, a w ostatecznym rozrachunku nie będzie przygotowywać skutecznych tłumaczy, na których społeczny popyt zwiększa się coraz bardziej¹. (Shreve 1995: x)

1. Refleksja teoretyczna a praktyka przekładowa

słowa kluczowe: praktyczny, praktyka tłumaczeniowa, przekładoznawczy, stosowany, teoretyczny, teoria przekładu

Dyskusja o splatających się wątkach teoretycznych i praktycznych przekładu jest tak typowym motywem, że często refleksje nad różnymi jego aspektami od niej właśnie się zaczynają. Jest to niejako istota rzeczy – praktyka i teoria tłumaczenia pozostają w sprzeczności, a jednocześnie nawzajem uzasadniają swój byt i swoje role. Szczególnie istotny jest problem zależności pomiędzy teorią (teorią tłumaczenia, teorią przekładu) a praktyką (praktyką tłumaczeniową, przekładową, praktycznym tłumaczeniem) na gruncie dydaktyki przekładu. Niewątpliwie sens obu określeń w tym kontekście nie

¹ W oryginale: *A pedagogy of translation has to derive from an understanding of translation reality. [...] A translation pedagogy without a theoretical basis will be a blind pedagogy. It will fail to set reasonable objectives, will be unable to create and apply methods appropriate to the learning task, will be unable to measure and evaluate results, and will ultimately fail to create the effective translators our society increasingly demands.*

jest jednoznaczny. Po pierwsze, to, co się dzieje w środowisku dydaktycznym, musi być praktyczne. Po drugie, uczenie przekładu powinno skupiać się na praktyce przekładowej, a więc osoby uczące się powinny praktykować tłumaczenie przygotowując się do zawodu tłumacza. Po trzecie, uczenie przekładu musi odnosić się do rzeczywistych realiów zawodu (por. Shreve 1995: x). Teoretyczno-praktyczna dwoistość natury tłumaczenia widoczna jest w przeciwstawnych poglądach, które nie są wcale rzadkie w literaturze przedmiotu:

1) bez praktyki przekładowej, teoria przekładu po prostu nie zaistniałaby; praktyczne tłumaczenie jest bowiem sprzężone z teoretycznym myśleniem;

2) teoria dla tłumacza jest zbędna.

Czy jest więc możliwe istnienie teorii przekładu bez praktyki tłumaczeniowej? Czy można tłumaczyć bez znajomości teorii? Pogląd o zbędności teorii jest na pewno wynikiem przesycenia tym, co bezużyteczne, ale czy nie jest zbyt radykalny? Krytyka przydatności teorii dla tłumacza często zasada się na utrwalonym przekonaniu o jego wrodzonym talencie. Czy w takim razie teoria ma spełniać rolę użytkową? W rozdziale piątym spróbuję wyjaśnić, w jaki sposób wątki teoretyczne wkomponowane są w program nauczania.

Relacja praktyki i teorii podlega przeformułowaniom ze względu na samą istotę obu pojęć. Co obecnie można nazwać praktyką tłumaczenia? Czy tłumacz siedzący przy biurku, „na brudno” zapisujący pierwszą wersję tekstu listu urzędowego zleconego mu przez indywidualnego klienta, i osoba zatrudniona w firmie jako element ciągu produkcyjnego wielojęzycznego komponentu, do którego dostarczana jest terminologia w postaci pamięci tłumaczeniowych, przetwarzająca dwujęzyczne ciągi tekstowe składające się na wielojęzyczne warianty w ramach globalnych strategii produkcji tekstów komercyjnych – to ta sama praktyka tłumaczeniowa i ten sam tłumacz? Jak łączyć tak rozbieżne cele i komponenty? Czy istnieje w ogóle taka możliwość? I jaki byłby cel takiego łączenia? Gdzie odniesienie do teorii w przypadku jednej i drugiej praktyki? Czy w drugim przypadku nie przydatniejsze byłoby wspomaganie informatyczne zamiast teoretyczno-przekładowego? Nie wszystkie z powyższych pytań doczekały się jednoznacznych odpowiedzi. Budzi się wręcz wątpliwość, czy stanowczość niektórych z nich nie ograniczałaby pola metodycznego w jego niezbędnej, do pewnego stopnia, elastyczności.

Pytanie Lévy'ego z 1965 roku: „Czy teoria przekładu okaże się przydatna dla tłumacza”², wciąż jest aktualne i wzbudza liczne kontrowersje, szczególnie co do znaczenia i sposobów wprowadzania komponentu teoretycznego do programów kształcenia. *Nihil novi* – teoria jest potrzebna w skutecznym kształceniu, pojawia się jednak wiele pytań, toteż stale poszukiwane są powody, dla których powinno się łączyć teorię z praktyką. Jaką teorię przekładu, teorię czego? Jakie powinno być nasycenie teorią programów dydaktycznych? W jakim układzie dydaktycznym? W jaki sposób i czy w ogóle przydatne jest pisanie o tłumaczeniu teoretycznie, abstrakcyjnie, w pewnym oderwaniu od samych fizycznie zaistniałych (utrwalonych, odbytych, odbywających się) aktów tłumaczenia? Czy trzeba teoretyzować, żeby tłumaczyć? Na ile w ogóle teoretyzowanie o przekładzie pomaga praktyce i działaniom tłumaczeniowym konkretnego tłumacza? Czy teoria wspiera praktykę przekładania? Czy z praktyki da się wyłowić ziarno do teoretycznych rozważań? W jaki sposób teoria i praktyka współdziałają ze sobą? Czy tylko na gruncie metodycznym? W jakim zakresie metodologia przekładu powinna być „teoretyczna”? Czy w systemowym kształceniu tłumaczy, na przykład w szkołach tłumaczy, na specjalizacjach tłumaczeniowych i innych formach dydaktycznych konieczne są elementy teoretyczne? Jeżeli tak, to jakie?

J. Pieńkos w swojej publikacji z 1993 roku, o ile nie zgadzał się z potrzebą teoretyzowania o przekładzie w praktykowaniu go, o tyle jednak uwzględnił dydaktykę przekładu jako „szczególnie powołaną do stymulowania teoretycznych refleksji nad przekładem”, twierdząc, iż: „z dydaktycznego punktu widzenia wartość teorii przekładu ocenia się wedle przydatności jej postulatów do konkretnych realiów językowych” (Pieńkos 1993: 394). Wzajemne powiązania teorii i praktyki wynikają tu ze specyfiki przedmiotu, który z założenia jest stosowaną dziedziną wiedzy i wymaga zaplecza empirycznego.

Teoria i praktyka przekładu to dwa uzupełniające się aspekty tej samej rzeczywistości. Każdy akt tłumaczenia jest w jakimś sensie świadomym lub nieświadomym myśleniem o przekładzie – albo odnoszącym się do istniejących możliwości, opcji i wyborów, albo tworzącym nowe. Nigdy przekład praktyczny nie jest oddzielony od jakiejś formy myślenia teoretycznego (Pisarska i Tomaszewicz 1996: 6).

² „Will Translation Theory Be of Use to Translators?” – jest to tytuł artykułu opublikowanego w tomie pod red. R. Italiaander *Übersetzen: Vorträge und Beiträge vom Internationalen Kongress literarischer Übersetzer in Hamburg 1965*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, 1965.

Ale równocześnie:

Podobnie jak znajomość praw rządzących językiem nie jest niezbędna do mówienia, tak znajomość teorii przekładu nie jest istotna dla praktyki przekładu. Dobrzy tłumacze w swej pracy przekładowej zawsze stosowali intuicyjnie reguły ekwiwalencji funkcjonalnych, bez potrzeby odwoływania się do naukowych praw przekładu (Pieńkos 1993: 44–45).

Shreve (1995) dostrzega dwa warianty teoretyczne: preskryptywny, z którego metodyka przekładu korzystała tradycyjnie – aczkolwiek jest to wariant odrzucany przez praktykujących tłumaczy, traktujących go jako oderwany od rzeczywistości i bezużyteczny; oraz deskryptywny (bazujący na DTS³). Inny teoretyk przekładu przekonuje, że najwyższy czas, by „zaoferować tłumaczom narzędzia, a nie reguły” (Robinson 1991: xvi). Można kwestionować przydatność teorii w praktyce tłumaczeniowej, ale można również zadać odwrotne pytanie: czy możliwe jest praktykowanie tłumaczenia bez teorii? Nie, ponieważ:

Każdy wybór tłumaczeniowy, każda decyzja wynika z określonego stanowiska teoretycznego. Teoria przekładu przyczynia się do uznania własnego stanowiska w kontekście historii tłumaczenia oraz na mapie refleksji nad tłumaczeniem i językiem. Teoria przekładu ma za zadanie systematyzowanie praktyk tłumaczeniowych i dlatego powinna być uznana za fundament kształcenia mediatorów językowych, gdyż wyposaża ich ona w umiejętności potrzebne przy rozwiązywaniu konkretnych problemów (Bartrina 2005: 178).

Tłumacze nie wykazują wielkiego zainteresowania teorią, której dostępność jest ograniczona, również ze względu na hermetyczny metajęzyk i nadmierną abstrakcyjność. Dychotomia pomiędzy teoretycznymi paradygmatami (uniwersytetem, *academia* w angielskiej literaturze przedmiotu) a warsztatem tłumacza (profesją) – jest szeroko dyskutowana we współczesnych studiach przekładowych⁴. Pojawiają się nawet głosy, że rozziew pomię-

³ *Descriptive Translation Studies* – przekładoznawstwo opisowe; patrz mapa Holmesa, Supplement 1.

⁴ Na temat rozdźwięku między „akademią” a profesją wypowiadała się przewodnicząca Komisji Europejskiej w Luksemburgu Emma Wagner, 27 września 2004 na Kongresie EST w Lizbonie. Był to również wiodący temat międzynarodowego sympozjum „Translation in the University and the Workplace” na Uniwersytecie Arystotelesa w Tesalonikach zorganizowanego w dn. 3–4 listopada 2006 roku przez Department of Translation and Intercultural Studies, School of English.

dzy praktyką tłumaczeniową a teorią jest coraz większy. Teorię krytykuje się za posługiwanie się nowym żargonem przy omawianiu znanych zjawisk, „odziewanie starego w nowe szaty” i „wyważanie otwartych drzwi”. Pomimo widocznego postępu, wciąż brakuje dostatecznych wysiłków intelektualnych grup i zespołów naukowych podejmujących badania szerzej zakrojone niż te, których mogliby się podjąć indywidualni przekładoznawcy. Tłumacze oczekują wiedzy popartej rzetelnymi badaniami empirycznymi. Ich głód preskrytywizmu i potrzeba wiedzy proceduralnej nie mogą być zaspokojone unikaniem tegoż preskrytywizmu i proceduralności przez teoretyków przekładu. Zasadniczo, każdy słuchacz kursu tłumaczeniowego przychodzi z nastawieniem „jak mam tłumaczyć” i oczekiwaniem na receptę, co, oczywiście, stoi w opozycji do antypreskrytywnego podejścia współczesnego przekładoznawstwa. Praktykującym tłumaczom zdecydowanie potrzebna jest wiedza techniczna – oprócz, jeśli nie zamiast, czytania w literaturze przekładoznawczej.

Specyficzną trudnością teoretycznych rozważań prowadzonych w tzw. językach o ograniczonym zasięgu (*Languages of Limited Diffusion* – LLD, co jest politycznie poprawnym wariantem określenia „małe języki” – *small languages*; mimo że, jak w przypadku Polski, takim „małym językiem” może posługiwać się nawet 40 milionów *native speakerów*) jest fakt, że korzystają one z obcojęzycznych literatur przedmiotowych, co w przypadku przekładu w Polsce najczęściej odnosi się do języka angielskiego⁵, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i hiszpańskiego, bo najwięcej teoretyków pisze w tych właśnie językach. Literatury źródłowe w zasadniczy sposób kształtują terminologię i paradygmat naukowy, natomiast przenikalność terminologii pomiędzy poszczególnymi filologami jest stosunkowo słaba, co, oczywiście, nie sprzyja szybkiej wymianie myśli i powoduje niekiedy replikację ścieżek naukowych.

Można się zastanawiać nad słusznością rozdzielania teorii i praktyki i realizowania dychotomicznego podziału również w kwestiach metodologicznych:

W kontekście przekładoznawstwa rzekoma opozycja między pojęciami *stosowany* i *teoretyczny* jest sztucznym tworem. Równa teorię z abstrakcją, a zastosowanie z konkretem. Innymi słowy, im więcej zajmujemy się językiem jako systemem (a mniej konkretnymi zachowaniami przekładowymi), tym bardziej

⁵ Niewątpliwie język angielski można uznać za wiodący język teoretycznej refleksji przekładowej.

teoretyczny staje się nasz model. Opozycja zaciemnia zależność pomiędzy teorią a praktyką (Neubert 1985: 67).

Teoria, wywodząc się z praktyki i na niej bazując, może zwrotnie uzasadniać praktyczne decyzje i rozwiązania oraz dostarczać swego rodzaju „konstrukcji”, w ramach której można opisywać i analizować przekład. Uczący się powinni rozumieć proces tłumaczenia; teoria odgrywa tu bezsprzecznie ogromną rolę, niezależnie od jej stosowanego paradygmatu. Jakże zatem mają być proporcje elementów teoretycznych i praktycznych w kształceniu tłumacza? Jaka jest wzajemna zależność pomiędzy zawodową praktyką tłumaczeniową a treściami dydaktycznymi wprowadzanymi w określonych formach kształcenia? Interesującą relację teorii i praktyki znajdujemy w podejściu refleksyjnym, do którego powrócę w rozdziałach czwartym i piątym (zob. Wallace 1991: 55, za: Rokita 2006: 10).

W niniejszych rozważaniach metodologicznych skłaniam się ku kompromisowi Gile’a: „skromna dawka teorii na zajęciach przekładowych jest pomocna”⁶ (Gile 2005: 140–141). Teoria jest niezbędna w samokształceniu i pomaga właściwie zlokalizować zjawiska przekładowe, z którymi studenci stykają się w trakcie nauki, oraz strategie w rozwiązywaniu problemów przekładowych. Autor uważa, że wyjaśniająca właściwość teorii jest jej prawdziwym atutem. Niezależnie od tego, jakie paradygmaty, modele czy systemy teoretyczne przedstawiane są osobom uczącym się przekładu, ich przydatność będzie większa, jeżeli prowadzący będzie posługiwał się nimi w celu objaśniania i interpretacji, po to, by uczący mógł:

zrozumieć zjawiska przekładowe [...], zrozumieć trudności tłumaczeniowe [...], zrozumieć strategie tłumaczeniowe [...], ponieważ schemat pojęciowy, który wyjaśnia zjawiska, ich powody oraz możliwe konsekwencje, jest łatwiejszy do przechowywania w mózgu jako punkt odniesienia niż wyizolowane reguły zachowania (Gile 1995: 13–14).

Według Gile’a optymalizacja wprowadzenia wątków teoretycznych w programach kształcenia profesjonalnych tłumaczy lub w programach akademickich o szerszych celach edukacyjnych (we wstępnych modułach przekładoznawstwa) polega na stosowaniu prostych pragmatycznych komponentów i wstępnym wprowadzeniu praktycznych procedur tłumaczeniowych w pierwszym semestrze. Komponenty teoretyczne są korelowane z ce-

⁶ Oczywiście mam na myśli zajęcia z praktycznego tłumaczenia. Z takiego kompromisowego założenia również wychodziłam pisząc *Learning Translation – Learning the Impossible* (1997/2003).

lami pedagogicznymi, co autor przedstawia normatywnie jako następujący zbiór reguł:

- Reguła nr 1: Komponenty teoretyczne powinny być *bezpośrednio* relewantne do potrzeb studentów.

- Reguła nr 2: Komponenty teoretyczne powinny być *przystępnie przedstawiane* (czyli nie przy pomocy hermetycznego języka akademickiego).

- Reguła nr 3: Komponenty teoretyczne powinny być raczej wprowadzane *po wstępnym uwrażliwieniu* studenta (najpierw zapoznanie się z problematyką, np. interferencja).

- Reguła nr 4: Komponenty teoretyczne powinny być *przypominane regularnie* w trakcie trwania kursu tłumaczenia.

Oczywiście, wszelkie metodologiczne sugestie i rozpatrywanie komponentu teoretycznego w pedagogicznych rozważaniach powinny uwzględniać cele i profile kształcenia, o czym traktuje rozdział czwarty. Interesujące jest także przesłedzenie tego, jak refleksja teoretyczna zespala się z praktyką przekładową w biografiach wielu nauczycieli przekładu, którzy zaczynając karierę jako praktykujący tłumacze, przechodzą następnie przez etap dydaktyczny do etapu refleksji teoretycznej opierającej się na wcześniejszych doświadczeniach.

2. Aspekt terminologiczny i zarys mapy

słowa kluczowe: EST, instruktor, mapa przekładoznawstwa, metodyka nauczania przekładu, nauczyciel przekładu, przekładoznawstwo, publikacje przekładoznawcze, student

Problem z terminologią zaczyna się już na etapie nadania nazwy samej dyscyplinie zajmującej się przekładem. Niejednoznaczność jej określenia w polszczyźnie wynika między innymi ze wspomnianej już wielojęzykowej bazy terminologicznej. W innych językach jest podobnie. Niuanse znaczeniowe w terminologii przekładoznawczej występują często i dotyczą większości podstawowych pojęć, które w literaturze przedmiotu pojawiają się zwykle w nieostrych definicjach, zamiennie z innymi terminami, od terminu podstawowego, czyli od tłumaczenia począwszy. Polszczyzna właściwie nie stawia granicy między przekładem a tłumaczeniem, używając obu nazw synonimicznie, aczkolwiek często w różnych kontekstach. Na ogół pojęciem

„przekład” posługujemy się mówiąc bardziej panoramicznie, tzn. kreśląc obraz dziedziny, jej historii, poetyki lub w odniesieniu do specyficznych typów, np. przekład audiowizualny (jako subdyscyplina przekładoznawstwa). „Tłumaczenie” ma zabarwienie bardziej praktyczne; oznacza działania, procedury, zadania. Naukę o przekładzie nazywamy „przekładoznawstwem”, jednak niektórzy autorzy posługują się zapożyczeniami, takimi jak: „translatologia” („translatologiczny”), „traduktologia” („traduktologiczny”) i „translatoryka” („translatoryczny”).

Europejska nazwa *Translation Studies*, której odpowiednikami są: fr. *traductologie*, niem. *Übersetzungswissenschaft*, ros. *непосредственное*, hiszp. *traductologia* i która zaproponowana została przez André Lefevere’a (1978), oznacza refleksję akademicką i badania naukowe związane z tłumaczeniem i interpretowaniem języka. Poprzedzona była różnymi określeniami świadczącymi o procesie tworzenia się kształtu i zakresu tej dziedziny:

- *the principles of translation* (zasady tłumaczenia);
- *the philosophy of translation* (filozofia przekładu);
- *translatology / translatologie / Translatologie* (translatologia);
- *translation theory / traductologie / Übersetzungstheorie* (teoria przekładu);
- *the theory of translation (-ting), translation science / theorie de la traduction / Übersetzungswissenschaft* (translatoryka);
- *translation science* (nauka o przekładzie).

Przekładoznawstwo (ang. *Translation Studies*) rozumiane jest obecnie jako dyscyplina akademicka zajmująca się tłumaczeniem w ogóle, włącznie z przekładem literackim i nieliterackim, różnymi formami przekładu ustnego, w tym dubbingiem i napisami filmowymi. [...] Obejmuje szeroki zakres badań naukowych i działań dydaktycznych, począwszy od tworzenia systemów teoretycznych, a skończywszy na analizie konkretnych tematów przekładowych i zadań praktycznych, jak na przykład kształcenie tłumaczy lub ustalanie kryteriów oceny jakości tłumaczenia (*Routledge Encyclopedia of Translation Studies* 1998: 277).

Podwalin pod stworzenie nowej dziedziny dostarczył wykład Jamesa Holmesa, wygłoszony w Kopenhadze w 1972 roku na Trzecim Międzynarodowym Kongresie Językoznawstwa Stosowanego, w którym określił jej domeny tematyczne przedstawione następnie w postaci „mapy” przez Gideona Toury’ego (1995). Mapa ta ma obecnie większą wartość historyczną niż praktyczną, niemniej jednak jest częstym punktem odniesienia

w analizach przekładowych i warto ją znać⁷. W obrębie przekładoznawstwa – bo tak konsekwentnie będę nazywać studia przekładowe – mieści się nauka zajmująca się kształceniem tłumaczy.

Przekładoznawstwo według mapy Holmesa (zob. Suplement 1) dzieli się na⁸:

- czyste (teoretyczne i opisowe);
- stosowane.

Przekładoznawstwo teoretyczne może mieć charakter:

– ogólny (czyli może dotyczyć generalnych zasad, prawidłowości, zjawisk);

– cząstkowy (czyli analizować zjawiska z pewnej perspektywy lub w jakimś wycinku), które z kolei ograniczone być może:

- środkiem przekazu (np. przekład ustny, pisemny),
- obszarem (np. obszar językowy lub kulturowy),
- poziomem języka (np. fonetyka),
- typem tekstu (np. przekład biblijny, przekład literacki),
- czasem (np. przekład średniowieczny, współczesna poezja w przekładzie),
- problemem (np. ekwiwalencja, tłumaczenie nazw własnych).

Przekładoznawstwo stosowane zawiera trzy domeny:

- kształcenie tłumaczy;
- środki wspomagające przekład;
- krytyka przekładu.

Na mapie Holmesa *Translator Training* określone jest więc jako „kształcenie tłumaczy”. Ponownie, jak w przypadku nazwy samego przekładoznawstwa, prześledzenie ewolucji nazwy tej subdyscypliny daje pewien pogląd na jej charakter i rozwój. W anglojęzycznej, dominującej obecnie literaturze przekładoznawczej (Colina 2003a, 2003b) pojawiają się nazwy:

- *training* (kształcenie, szkolenie):
translator/interpreter training / *training translators and interpreters*
(szkolenie tłumaczy pisemnych i ustnych),
training programmes (programy szkoleniowe);

⁷ Po raz pierwszy modelem mapy posłużyły się Pisarska i Tomaszek w 1996 roku w jednej z pionierskich publikacji teoretyczno-przekładoznawczych o charakterze podręcznikowym na rynku polskim.

⁸ Prezentowana wersja polska wzorowana jest na tłumaczeniu pochodzącym z podręcznika Pisarskiej i Tomaszek (1996: 41–42). Wprowadzone zostały dwie zmiany leksykalne: zamiast „ograniczone medium” podaję „ograniczone środkiem przekazu”, zamiast „ograniczone rangą” podaję „ograniczone poziomem języka”.

- *teaching translation/interpreting* (nauczanie przekładu pisemnego i ustnego);
- *pedagogy (pedagogies) of translation* (pedagogika/pedagogiki przekładu);
- *methods of teaching translation* (metodyka nauczania przekładu).

Mounin w 1984 roku użył określenia: *une pédagogie de la traduction* i termin ten nadal funkcjonuje w języku francuskim w takiej formie. Hiszpański odpowiednik to: *pedagogia de la traducción*, niemiecki: *Metodik des Übersetzung*, a rosyjski: *методика преподавания перевода*. Odnosząca się do aplikacji metodycznych nazwa „dydaktyka” straciła swoją atrakcyjność w Europie, w Polsce natomiast wciąż jest powszechnie używana. Powinniśmy mówić raczej szerzej: o pedagogice przekładu, wychowaniu lub edukacji tłumacza, nie tylko o technikach nauczania. To ostatnie określenie z kolei zawiera silny element preskryptywny i wskazuje na dominującą pozycję nauczyciela w środowisku dydaktycznym, co współcześnie nie jest w edukacji postrzegane pozytywnie. Metodyka nauczania przekładu zawiera komponent teoretyczny i praktyczny oraz obejmuje profile ogólnego i specjalistycznego kształcenia tłumaczy – taką nazwą często się posługujemy.

Dla przejrzystości wywodu należy zdefiniować uczestników procesu kształcenia. Czynniki ludzkie odnosi się do osoby podmiotowo uczestniczącej w procesie edukacji, innymi słowy – będącej jej obiektem, oraz osoby lub osób, które są związane z edukacją poprzez pełnienie różnych ról dydaktycznych. Mówimy o osobie uczącej się i nauczającej, chociaż, jak podają współczesne publikacje przedmiotowe, nie są to jedyni uczestnicy procesu edukacyjnego. Obok uczących się i nauczycieli, uczestnikami tego procesu są także autorzy programów, podręczników, ciała akredytacyjne i egzaminatorzy (Campbell 1998, Kearns 2006a). Uczący to nauczyciel, ale także edukator, instruktor, mentor i wykładowca. Niektóre z wymienionych ról może spełniać ten sam wykonawca, ale zazwyczaj są one rozłączne. Daje się zauważyć widoczne przesunięcie z typowej roli nauczyciela przekładu do roli instruktora i przekładoznawcy (zob. rozdział czwarty). Anglojęzyczna literatura preferuje określenie *educator* w miejsce *teacher* i nie jest to tylko zmiana powierzchownej etykiety słownej (zob. rozdział piąty, który, między innymi, porusza kwestię autonomii ucznia).

Jak z kolei nazwać osobę uczącą się tłumaczenia? Takie opisowe określenie przyczynia problemów kontekstowych, jest „nieekonomiczne”, a więc niepraktyczne i przy częstych powtórzeniach niefortunne stylistycznie. Uczą-

cy się – od razu chcemy dodać: czego? Student, uczeń – to słowa zbyt ogólne; w języku polskim brakuje trafnych odpowiedników nowoczesnego angielskiego określenia *trainee*, czyli osoby kształconej, szkolonej na tłumacza. Ponieważ uczeń zwykle konotuje niższe przedziały wiekowe, pozostawiam nazwę student, gdyż kształcenie osób nabywających kompetencję tłumaczeniową odbywa się instytucjonalnie na poziomie co najmniej pomaturalnym.

Wiedza o każdej dziedzinie kształtuje się i gromadzi w publikacjach, które powstają na jej temat. One wzmacniają jej rozwój i pozwalają na jej popularyzowanie i rozpowszechnianie. Proces ilustrowania rozwoju wiedzy poprzez wzrost publikacji widać dobitnie na przykładzie przekładoznawstwa, które w interesujący sposób rozbudowuje swoją bazę i rejestry publikacji. Praktycznie nieistniejące jako odrębny dział tematyczny w opracowaniach bibliograficznych z końca ubiegłego tysiąclecia, obecnie tworzy systemy rejestrów zwykłych i elektronicznych⁹, wprowadzając tematyczne podkategoryzacje, co znamionuje rozwój poszczególnych działów i ogólny rozwój przekładoznawstwa. Tworzy się ono już na silnym fundamencie komputerowego wspomaganie ze względu na specyfikę pracy tłumacza, w której niezbędne jest korzystanie z Internetu i różnych usług elektronicznych, dających łatwość w sięganiu do wiedzy o przekładzie, tłumaczeniach, działalności, wydarzeniach i publikacjach przekładowych, nowych badaniach i nowych pomocach dla tłumacza.

Interesujące jest porównanie liczby publikowanych prac przekładoznawczych na przestrzeni ostatnich dwóch dekad w Polsce. Przedostatnia dekada XX wieku to wciąż jeszcze policzalna ilość opracowań na tematy przekładowe. W chwili obecnej liczba tworzonych i publikowanych tekstów przekładoznawczych jest ogromna (wystarczy przyrzeć się ilości prac akademickich w wielu ośrodkach w Polsce). Problemem pozostaje natomiast tworzenie zespołów badawczych oraz spójnych systemów wymiany informacji i konsolidacji działań akademickich. Zmianom ulegają również forma i charakter publikacji, co zauważyły autorki w latach 90.:

Coraz liczniejsze publikacje książkowe i czasopiśmiennictwo nie zawierają już wyłącznie rozważań nad językoznawczymi czy krytycznoliterackimi sposobami badania tekstów oryginału i tłumaczenia. Badacze nie próbują formułować ogólnych, mających charakter praw naukowych, zasad dokonywania przekładu. Tłumacze–praktycy wiedzą już, że badania translologiczne dotyczące coraz szerszego spectrum zagadnień nie mogą i nie powinny stanowić

⁹ Na przykład elektroniczne bazy danych wydawnictw St. Jerome oraz John Benjamins.

praktycznego zbioru porad, jak tłumaczyć i nie oczekują takich wskazówek od badaczy (Pisarska i Tomaszewicz 1996: 6).

Potrzeba badań naukowych jest obecnie bardzo często podnoszonym postulatem. Badania powinny być oparte na rzetelnych danych, wiedzy interdyscyplinarnej, nie zaś na wnioskach formułowanych intuicyjnie. Porozumiewanie się ponad wąskimi specjalnościami naukowymi i szukanie kompromisów na linii przeciwieństw, obieranie właściwego kierunku pomiędzy metodologicznymi wariantami badawczymi świadczy o kreatywności badaczy. Działanie takie wspiera rozwój dyscypliny, która w swym rozwoju zaczyna czerpać ze źródeł własnej tradycji, polegając na naukowcach, których można nazwać przekładoznawcami, a tym samym powoli tworzy własną historię i tradycję naukową. Postrzegane w tym świetle przekładoznawstwo wydaje się nie ograniczać do jednego kierunku czy jednej teorii przekładu; charakteryzuje się raczej pluralistycznym i pragmatycznym planem badawczym. W swojej interdyscyplinarnej naturze jest też ponadnarodowe i interkulturowe, ponieważ tworzy się jako nauka ponad poszczególnymi językami, aczkolwiek w praktyce tłumaczeniowej jest uwarunkowane językowo.

Ostatni Kongres Europejskiego Stowarzyszenia Translatologicznego (EST) w Lizbonie w 2004 roku (zob. Suplement 2) szczególnie podkreślał wagę i potrzebę badań metodologicznych i kształcenia¹⁰, a poprzez wymianę opinii na temat formatów, struktur, kontekstów kulturowych i nastawienia do prac magisterskich i doktorskich w przekładoznawstwie określił konieczność standaryzacji i wprowadzania procedur kontroli jakości tych prac. Oczywiście, konkretne kroki czy działania polityczne, ekonomiczne lub administracyjne pozostają poza zasięgiem oddziaływania EST, niemniej jednak samo sformułowanie i zainicjowanie myślenia w tym kierunku jest nader istotne. Kongresy EST od początku istnienia stowarzyszenia odzwierciedlały transformację, którym dyscyplina podlegała w okresie początkowego formowania się, i przyciągały osoby o zainteresowaniach przekładoznawczych do prezentowania na platformie międzynarodowej swoich idei, obserwacji, rozważań i przeprowadzanych badań. Wraz ze wzrostem i konsolidacją dziedziny, jej ambicje stania się niezależną,

¹⁰ Wśród sześciu zorganizowanych paneli, jeden – prowadzony przez Andrew Chestermana z udziałem Sebnem Susam-Sarajeva, Jenny Williams, Karen Bennett i Christiny Schäffner – omawiał problem promowania prac akademickich. Badania przekładoznawcze były również tematem sympozjum w Lublanie: Symposium on Research Skills in TS and Their Acquisition, we wrześniu 2006 roku.

szeroko uznaną i zaawansowaną nauką, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i stosowanym, doprowadziły do rozpowszechniania się różnych poglądów na to, jak naukowe badania przekładoznawcze były, są i powinny być prowadzone. Paradygmaty badawcze mają ogromne znaczenie zarówno dla postępu samego przekładoznawstwa, jak i metodologii nauczania. Wielu z nas, tzw. *practisearchers*, którzy łączą działania naukowe (prowadząc własne badania), praktyczne (pracując jako tłumacze) i dydaktyczne (ucząc przekładu) poszukuje modeli, wskazówek, metod i pomysłów w tym niezwykle produktywnym obszarze naukowym.

3. Interdyscyplinarność przekładu i jej odniesienie do metodyki

słowa kluczowe: dyscyplina, interdyscyplinarność, językoznawstwo, literaturoznawstwo, przekładoznawstwo

Kreśląc mapę dyscypliny dla celów metodologicznych, należy uwzględnić lokalizację metodyki nauczania w studiach przekładoznawczych oraz wziąć pod uwagę istotny czynnik lokalizujący, jakim jest interdyscyplinarność przekładoznawstwa i to, w jaki sposób przyczynia się ona do wyznaczenia kierunków dydaktycznych. Przekładoznawstwo, zgodnie uznane przez wielu teoretyków za dziedzinę interdyscyplinarną (por. Snell-Hornby, Pöchhacker i Kaindl 1994), czyli czerpiącą z różnych dziedzin wiedzy i funkcjonującą w obszarze pomiędzy nimi, buduje swoją autonomię adaptując różne pozycje naukowych paradygmatów i prowadząc dialog między stanowiskami empirycznymi a hermeneutycznymi. Owa interdyscyplinarność – przykład w metaforze „handlarza fenickiego wśród osiadłych nacji”, jak nazywa go McCarty (1999, za: Munday 2001: 182), świadczy o konsolidacji dyscypliny. Przekładoznawstwo rozważa obecnie swój status naukowy, akademicki i społeczny, autonomiczną pozycję i znaczenie, jakie posiada nie tylko dla samych przekładoznawców wewnątrz dyscypliny, ale także wśród innych nauk¹¹, jak również dla praktykujących tłumaczy oraz w ich kształceniu.

¹¹ Właśnie na interdyscyplinarnym znaczeniu przekładoznawstwa skupiał się V Kongres EST odbywający się we wrześniu 2007 roku w Lublanie (zob. Suplement 2). Podobnie był to wiodący temat na konferencji zorganizowanej na Uniwersytecie Bożażići w Istambule w kwietniu 2007 roku, „Translation and Translation – *Des faux amis*: Tra-

Pierwotnie, przed narodzinami współczesnego przekładoznawstwa, sam przekład był subdyscypliną innych dziedzin: mieścił się w nauce języków, w literaturoznawstwie, w językoznawstwie. Nadal zresztą trudno go uznać za odrębną i równie prestiżową co powyższe dyscyplinę¹². Konsolidując się jako dyscyplina naukowa, przekładoznawstwo czerpało z wielu innych dziedzin wiedzy i nadal istnieje potrzeba dookreślenia obszarów granicznych między nimi.

Intensywny rozwój dziedzin humanistycznych, szczególnie nauk o komunikacji, w perspektywie których postrzegane jest tłumaczenie, nie zapewnił przekładoznawstwu odrębnej niszy¹³. Przekład wciąż funkcjonuje pod hasłem: Lingwistyka/Językoznawstwo, Literatura/Literaturoznawstwo; brak jest powszechnej świadomości odrębnego statusu dyscypliny i organizacji wiedzy na jej temat; nadal borykamy się z niejednoznacznością samej nazwy. Równocześnie w procesie tworzenia autonomicznego bytu przekładoznawstwo przekracza granice dyscyplinarne, co jest w pewnym sensie wpisane w jego naturę, gdyż sloganowa interdyscyplinarność wynika z wielopłaszczyznowej natury samego przekładu. Przekładoznawcze badania naukowe również mają taki charakter, a do niedawna były wręcz „rozrzucone” po innych dyscyplinach, pomimo niewątpliwie słusznej krytyki, iż „wykonywanie badań interdyscyplinarnych przypomina siedzenie na kilku krzesłach jednocześnie” (Jääskeläinen 1999: 3). Problemem jest określenie przydatności teorii, metodologii i terminologii zaczerpniętej z innej dziedziny oraz właściwe ich zastosowanie na gruncie przekładowym¹⁴. Każda teoria

cing Translation Across Disciplines”, na której pojawiły się pojęcia, metafory i modele przekładu w kontekstach nauk humanistycznych, społecznych, historii, literatury itd.

¹² Na przykład nie ma w Polsce naukowego tytułu doktora przekładoznawstwa, na niższym poziomie funkcjonuje natomiast tytuł magistra filologii o specjalności tłumaczeniowej.

¹³ Wyniki badania pilotażowego, przeprowadzonego na Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2004 roku, pokazały, iż w lokalnych bibliotekach niespecjalistycznych brakowało hasła katalogowego (katalog według Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej) „tłumaczenie” lub „przekład” oraz czasopism przekładowych, były natomiast bibliografie literatury tłumaczonej. Niekiedy pod hasłem przedmiotowym: przekładoznawstwo, przekład, translacja, mieściły się różne znaczenia, pod hasłem „przekłady” umieszczone były pozycje będące tłumaczeniami.

¹⁴ Nowo powstające czasopismo przekładowe pod redakcją Kate Sturge i Michaeli Wolf ma na celu skupienie się na interdyscyplinarnych związkach przekładoznawstwa z innymi obszarami wiedzy. Zaproszenie do dyskusji skierowano do badaczy spoza przekładoznawstwa, np. literaturoznawców, filozofów, etnografów, semiotyków, histo-

stosuje swój własny system pojęciowy, a zbiór danych, które potrafi opisać i na których bazuje, jest dla niej specyficzny. Przekładoznawstwo jest tak wielowątkowe, że korzysta z różnych systemów, stąd wywodzi się specyficzna dla niego niejednoznaczność terminologiczna.

Poniższe zestawienie alfabetyczne (tab. 1) grupuje pojęcia zaczerpnięte z poszczególnych nauk, z którymi przekładoznawstwo pozostaje w relacjach interdyscyplinarnych. Nie jest ono wyczerpujące, służy natomiast zilustrowaniu skomplikowanych sieci tych zależności. Aktualizowanie danych w tabeli powinno być dokonywane wraz z ewolucją nowych gałęzi wiedzy i nowych dyscyplin naukowych mających wpływ na przekład. Równocześnie można by sporządzić analogiczne zestawienie uwzględniające teoretyków przekładu w ich interdyscyplinarnym myśleniu (np. poststrukturalizm Venutiego, generatywizm Nidy i Tabera, hermeneutyka Steinera itd.).

Historycznie przekład był zawsze związany z literaturą piękną, stąd analizy przekładowe były ukierunkowane literacko i literaturoznawczo. W połowie XX wieku (głównie lata 50. i 60.) studia nad przekładem znalazły się pod silnym wpływem lingwistyki. Powiązania z językoznawstwem i klasycznymi szkołami myśli o języku i komunikacji widoczne były w posługiwaniu się pojęciami i założeniami strukturalizmu de Saussure'a, praskiej szkoły funkcjonalizmu lingwistycznego, rosyjskiego formalizmu, deskryptywizmu Bloomfielda, generatywizmu Chomsky'ego i Jakobsona. Dopiero w następnych dwóch dekadach nastąpiło otwarcie na inne dyscypliny. Przekład wydostał się spod bezwzględnej dominacji perspektywy lingwistycznej lub literackiej i zaczął posługiwać się również innymi metodologiami i paradygmatami teoretycznymi. Wyraźnym krokiem w kierunku zniesienia bariery między literackością a nieliterackością przekładu było podejście integracyjne (*integrated approach*) Mary Snell-Hornby (1988), w którym autorka proponuje *continuum* różnych gatunków przekładu.

ryków i in. Inicjatywa ta daje pogląd na temat interesującego przesunięcia, które nastąpiło w tym względzie – dawniej artykuły przekładoznawcze rozproszone były po periodykach różnych dyscyplin, dzisiaj czasopisma przekładoznawcze włączają artykuły o innym charakterze.

Tabela 1. Interdyscyplinarne relacje przekładoznawstwa (zestawienie pokrewnych dyscyplin, pojęć i autorów)

Przykładowa dyscyplina pokrewna	Przydatne pojęcia, teorie, wiedza	Przykładowi autorzy
Analiza tekstu i dyskursu	języki różnią się rodzajem spójności i organizacją tekstu wzajemne relacje między tekstami – intertekstualność typologie tekstów rejestr akty mowy	Austin Halliday Searle
Antropologia	kontekst sytuacyjny (środowisko tekstu) i kulturowy parametry kontekstu sytuacyjnego	Boas Firth Malinowski Sapir i Whorf
Dydaktyka językoznawcza	formy i techniki ćwiczeń przyswajanie języka obcego	Białystok Crystal Johnson Komorowska Littlewood Richards Underwood
Filozofia języka	teoria znaczenia; typ a znak sens a odniesienie język a rzeczywistość; logika zdań mówienie i poznanie przekładalność hermeneutyka, dekonstrukcja	Austin Frege Kripke Peirce Quine Wittgenstein
Gramatyka generatywna	kompetencja a działanie językowe	Chomsky
Językoznawstwo ogólne i stosowane	<i>langue and parole</i> – język a użycie, <i>signifiant, signifie</i> – forma a treść język jako zjawisko społeczne: funkcje języka, behawioryzm funkcje języka	de Saussure Halliday Bloomfield Jakobson

Językoznawstwo kontrastywne	transfer wyjaśnienie i przewidywanie trudności językowych błędy metodologia – materiały, pojęcia ekwiwalencja, kongruencja, <i>tertium comparationis</i>	Krzeszowski Lado James Fisiak Vinay i Darbelnet
Językoznawstwo korpusowe	korpusy tekst dostęp do informacji	Baker Laviosa Olohan
Kognitywizm	świadome procesy myślowe wiedza a werbalizacje opozycja do binarnej kategoryzacji; <i>continuum</i> kreatywność kontekst jako domena poznawcza	Langacker Lakoff Tabakowska
Kulturoznawstwo	kontekst kulturowy wzorce kulturowe doświadczenie i zachowania społeczne	Hall Trompenaars
Leksykologia	słownik etymologia	Geeraerts
Literaturoznawstwo komparatywne	kreatywność i indywidualizacja intertekstualność	Hermans Holmes Lambert Lefevere Bassnett-McGuire Venuti
Metafizyka	spór o uniwersalia	Putnam Searle Wittgenstein
Pragmatyka	znaczenie a kontekst – nadawca a znaczenie (użytkownik a znak językowy) parametry sytuacyjne presupozycja, implikatura – wiedza odbiorcy akty mowy i czasowniki performatywne konwencje tekstowe	Carnap Grice Strawson

Pragmatyka interkulturowa	problemy kulturowe komunikacja interkulturowa	Wierzbicka
Pragmatyzm	strategiczne myślenie myślenie jako czynność użyteczność teorii zanik dualizmów	James Peirce
Psycholingwistyka	przetwarzanie języka; odbiór i tworzenie znaczenia protokoły głośnego myślenia	Morris
Psychologia	rozwiązywanie problemów tłumacz w procesie przekładania procesy myślowe („czarna skrzynka”) czynniki motywacyjne	Newell i Simon Maslow
Semantyka	wartość semantyczna składni leksykon a składnia prototypy znaczenie relacje leksykalne (np. polisemia, synonimia) pola i role semantyczne cechy pozajęzykowe teoria oznaczania sens i desygnat; denotacja i konotacja	Frege Kripke
Semiotyka	podobizny, symbole, indeksy podział na syntaktykę, semantykę i pragmatykę typy tłumaczenia	Carnap Morris Peirce
Socjolingwistyka	język a społeczność (społeczeństwo) grupy językowe dialekt i idiolekt rejestr społeczny i geograficzny relacje między kulturą a językiem (np. prototypy, normy, determinizm językowy) kompetencja komunikacyjna	Hymes Labov

Stylistyka	styl i rejestr cechy stylistyczne funkcja emocjonalna języka	Fowler Halliday
Teoria informacji	komunikacja przekaz przetwarzanie i przechowywanie informacji	Ericsson i Simon
Teoria literatury	teksty podlegają indywidualnym interpretacjom – względność tekstu	Heidegger Sartre Derrida Kristeva

W ujęciu interdyscyplinarnym można traktować wiele zjawisk przekładowych, poczynając od klasycznego utworu Catforda z 1965 roku *A Linguistic Theory of Translation*, w którym autor stwierdza, że każda teoria przekładu musi opierać się na jakiejś teorii języka, podkreślając oczywiste związki przekładoznawstwa i językoznawstwa jako dwóch fundamentalnie zbliżonych dziedzin. Fawcett (2003: 1) nazywa te relacje „kłopotliwym związkiem” (*a troubled relationship*); dążenia przekładoznawstwa do usamodzielnienia się i odrzucenia nadrzędności językoznawstwa jako uznanej dyscypliny naukowej kolidują z naturalnymi zależnościami związanymi z materią języka.

Płynność i zmienność połączeń interdyscyplinarnych przejawia się w kilku istotnych „przewrotach”, którym uległa dyscyplina: najpierw dominacja językoznawcza, dominacja kulturowa („zwrot kulturowy”) w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku, następnie „zwrot komputerowy”, istotny wpływ psycholingwistyki i „zwrot językoznawczy” kreślą specyfikę interdyscyplinarnego przekładoznawstwa. Ostatnio szczególnie widoczne są powiązania ze studiami kulturowymi (etno- i antropologicznymi) oraz socjologicznymi. Pojęcie kontekstu sytuacyjnego Firtha dostarcza podstawy socjologicznej dla teorii pedagogicznej. Analiza dyskursu i rejestrów (Delisle 1981, Hatim and Mason 1990), badania korpusowe (Baker 2003), teoria skoposu (Reiss i Vermeer 1981, 1984, Nord 1988) – to tylko małe wycinki prowadzonych badań interdyscyplinarnych.

Niekiedy teorie tłumaczenia rozpatruje się europocentrycznie i w uwarunkowaniu geograficznym: wschód Europy – teoria i filozofia literatury (interpretacja); zachód – lingwistyka, strategia przekładowa, skopos. W pol-

skim przekładoznawstwie łatwo dostrzec zdecydowaną orientację literacką utrwaloną ingardenowskim autorstwem w przekładzie (zob. Legeżyńska 1986). Równie silne obecnie są trendy kognitywistyczne, które do polskiego przekładoznawstwa wprowadziła Elżbieta Tabakowska:

[...] językoznawstwo kognitywne nie ma ambicji dokonywania nowych odkryć. Chce jedynie nadać kształt spójnej teorii intuicjom, wychodząc ze słusznego chyba założenia, że opis języka musi być w ostatecznym rozrachunku opisem ludzkiego poznania (Tabakowska 1995a: 39).

Obok kognitywizmu, w polskim przekładoznawstwie pojawiła się także szkoła relewancji (Mioduszevska 2004, Korzeniowska i Grzegorzewska 2005).

Interdyscyplinarność przekładoznawstwa to intensywny prąd widoczny w ostatnich badaniach naukowych i rodzajach przekładu. Przekład audio-wizualny, komercyjny (reklama), filmowy i sceniczny, przekład języka migowego, tłumaczenie wspólnotowe, studia korpusowe, CAT (ang. *Computer Assisted Translation* – tłumaczenie wspomagane komputerowo), MT (*Machine Translation* – przekład maszynowy), PGM (protokoły głośnego myślenia, albo inaczej protokoły werbalne), terminologia, przekład LSP (ang. *Language for Special Purposes* – język specjalistyczny), studia genderowe i wiele innych subdyscyplin są najlepszym dowodem możliwości interdyscyplinarnych, którym globalizacja otwiera drogę.

Niewątpliwie teorie uczenia języka (behawiorystyczne, mentalne, kognitywne) miały zasadniczy wpływ na podejście do przekładu i kształtują obecnie podstawy dydaktyki przekładu (zob. rozdział piąty, dotyczący układu dydaktycznego). Importowanie istotnych założeń metodyki nauczania języka obcego na grunt przekładoznawczy jest kierunkiem propagowanym w niniejszej publikacji i równocześnie realizacją interdyscyplinarności. Skomplikowana relacja słowo – tekst – kontekst – kultura, przeniesiona na teren metodyczny, wiąże się z dodatkową perspektywą naukową, a dynamiczne interfejsy między teorią metodyczną a praktyką dydaktyczną, między teorią(ami) przekładoznawczą(ymi) a zawodowym tłumaczeniem tworzą trudną sieć zależności i powiązań. W metodologii nauczania przekładu należy przyjąć interdyscyplinarny fundament, jako że nie można traktować zjawisk przekładowych monochromatycznie, opierając się wyłącznie na wiedzy językoznawczej, tekstowej czy innej. W autentycznym akcie tłumaczenia występuje konglomerat różnorodnych czynników ma-

jących wpływ na ten rodzaj komunikacji. Pomimo więc toczącej się nieustannie debaty, czy interdyscyplinarność przekładu jest jego siłą czy słabością, syntezywanie wątków lingwistycznych, pragmatycznych, społecznych i psycholingwistycznych wydaje się stanowić jedyne sensowne podłoże metodologii nauczania przekładu (por. Kiraly 1995).

Rozważanie pozycji interdyscyplinarności przekładu w metodyce jego nauczania nie może toczyć się w oderwaniu od zyskujących coraz większy wpływ nowych form wiedzy technologicznej, która staje się w tłumaczeniu czynnikiem niezbędnym. W programach edukacyjnych musi być uwzględniony pewien eklektyzm naukowy i odnoszenie się do nauk informatycznych, społecznych, psychologicznych, językoznawczych i innych – słowem, tych wszystkich, które tworzą bazę interdyscyplinarną w odpowiednich uwarunkowaniach danego kontekstu dydaktycznego¹⁵. Przekładoznawstwo nie opiera się wyłącznie na wiedzy przekładowej; w swojej specyfice przedmiotowej jest ono zależne od innych obszarów wiedzy i metodyka nauczania przekładu¹⁶ tę swoistą „niehomogeniczność” powinna uwzględniać. Powiązania interdyscyplinarne w edukacji tłumacza będą również uwarunkowane rynkowo, w zależności od bieżących potrzeb tłumaczeniowych.

O interdyscyplinarnym charakterze niniejszej publikacji świadczą zagadnienia w niej poruszane, tj. teoria gier, pragmatyczne uwarunkowania kontekstowe, psycholingwistyczne badania nad problemem i tłumaczeniem strategicznym przy użyciu PGM, metodologiczne założenia dydaktyki językoznawczej, kognitywna filozofia ciągłości, socjologiczne ujęcie kompetencji i ról tłumacza oraz wątki analizy kulturowej.

Literatura przedmiotowa

Baer, B.J., Koby, G.S. 2003. *Introduction: Translation Pedagogy: The Other Theory*. [In:] Baer, B.J., Koby, G.S. (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. ATA Scholarly Monograph Series. Vol. XII. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vii-xv.

¹⁵ Na przykład w kształceniu ustnych tłumaczy wspólnotowych oczywiste jest korzystanie z wiedzy socjologiczno-kulturowej oraz psychologicznej, podobnie jak wprowadzenie podstaw literaturoznawstwa i komparatystyki literackiej na warsztatach przekładu literackiego.

¹⁶ Która *notabene* również sięga interdyscyplinarnie do metodyki nauczania języków obcych.

- Bartrina, F. 2005. *Theory and Translator Training*. [In:] Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 177–189.
- Bassnett-McGuire, S. 1980. *Translation Studies*. London: Methuen and Co. Ltd.
- Bassnett, S. 1991 [wyd. popr.]. *Translation Studies*. London: Routledge.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London–New York: Longman.
- Colina, S. 2003. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1984. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Gentzler, E. 1993. *Contemporary Translation Theories*. London–New York: Routledge.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gonzáles Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Holmes, J.S. 1988/2000. *The Name and Nature of Translation Studies*. [In:] Venuti L. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London–New York: Routledge, 172–85.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu yliopisto: Joensuu.
- Kearns, J. 2006. „Curriculum Renewal in Translator Training. Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture”. Niepublikowana praca doktorska. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained. Vol. 10*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- Leuven-Zwart, K. van, Naaijken T. (eds.) 1991. *Translation Studies: State of the Art*. Amsterdam: Rodopi.
- Maia, B. 1996. *The Role of Translation Theory in the Teaching of General and Non-Literary Translation*. [In:] Thelen, M., Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.) *Translation and Meaning. Part 3*. Hogeschool Maastricht, School of Translation and Interpreting, Maastricht, 165–173.
- Munday J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London–New York: Routledge.
- Peters, J. (ed.) 2005. *On the Relationships between Translation Theory and Translation Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisarska, A. i Tomaszewicz, T. 1998. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Shuttleworth, M. 2001. *The Role of Theory in Translator Training: Some Observations About Syllabus Design*. „Meta” 46: 3, 497–506, <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n3/004139ar.pdf>
- Snell-Hornby, M., Pöchhacker, M.F., Kaindl, K. (eds.) 1994. *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tennent, M. (ed.) 2005. *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rozdział drugi

METODYKA NAUCZANIA PRZEKŁADU PISEMNEGO JAKO DYSCYPLINA NAUKOWA

Nauczanie i uczenie się są wzajemnie uzupełniającymi się działaniami (taką mamy nadzieję), których obszarem jest umysł ludzki¹. (Shreve: xii)

1. Szkic historyczny metodyki i wpływ nauczania języków obcych na podejście do tłumaczenia

słowa kluczowe: audiolingwalizm, dydaktyka, historia metodyki nauczania, historia przekładoznawstwa, kognitywizm, łacina, metody glottodydaktyczne, metoda bezpośrednia, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metodyka nauczania przekładu, nauka języka, ośrodek przekładoznawczy, przekładoznawca, umiejętność językowa

Obecnie nie zastanawiamy się już nad słusznością tezy Eugene’a Nidy zawartej w tytule jego artykułu z 1981 roku pt. „Translators are Born, not Made” („Tłumaczem się rodzisz, a nie stajesz”). Edukacja tłumaczy jest prowadzona w wielu krajach, w licznych ośrodkach, w różnych układach dydaktycznych, profilach nauczania i instytucjach kształcących. Wątpliwość, którą sama sugerowałam tytułem podręcznika z 1997 roku *Learning Translation – Learning the Impossible?* („Nauka tłumaczenia – nauka niemożliwości?”), a która odzwierciedlała ówczesny stan rzeczy, jest dzisiaj rozstrzygnięta pozytywnie, chociaż – co podkreślam w całym tekście – metodyka przekładu jako subdyscyplina przekładoznawstwa dopiero kształtuje się i rozwija.

Przedstawiciele różnych metod glottodydaktycznych w rozmaity sposób podchodzili do tłumaczenia, od pełnej akceptacji do całkowitego odrzuce-

¹ Angielska wersja oryginalna brzmi: *Teaching and learning are complementary (one hopes) activities whose arena of operation is the human mind.*

nia, ale generalnie od końca XIX wieku do lat 60. XX wieku tłumaczenie stanowiło element pracy nad językiem obcym. W opozycji do współczesnego przekładoznawstwa, postrzegającego tłumaczenie jako mediację interkulturową, w drugim nurcie, czyli metodyce nauczania języków, tłumaczenie określone było jako piąta umiejętność językowa (*fifth skill*), obok podstawowych umiejętności czytania, pisania, mówienia i słuchania – spełniało więc wyłącznie funkcję instrumentalną. Służyło do wyjaśniania gramatyki, sprawdzania rozumienia, instrukcji itp.; było ogólnie postrzegane jako środek prowadzący do celu, czyli narzędzie wykorzystywane do przyswajania znaczeń, wyrażen i struktur języka obcego (*a means of instruction*), nie zaś jako cel sam w sobie (*an end of instruction*).

Poniższy przegląd daje bardzo skrótową charakterystykę poszczególnych metod glottodydaktycznych w odniesieniu do przekładu.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa / klasyczna

Wprowadzona w połowie XIX w. w Prusach stała się stereotypem wykorzystania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych i niezbędnym elementem procesu uczenia i testowania języka. Bazowała głównie na klasycznych tekstach łacińskich i greckich. Jej celem było czytanie tekstów literackich w oryginale oraz poznawanie reguł gramatycznych i struktur języka obcego. Tworzone na potrzeby ćwiczeń tłumaczeniowych konteksty były sztuczne i oderwane od rzeczywistego użycia języka; zresztą język podstawowy, a mianowicie łacina, z założenia nie był językiem służącym do komunikowania się. Tłumaczenie występowało w pisemnych ćwiczeniach i objaśnieniach, stanowiło przekaz instrukcji, natomiast język docelowy był językiem rodzimym nauczyciela. Poprzez dostępność języka rodzimego uczących się, podręczniki miały często charakter samouczków. Miarą kompetencji w języku docelowym była dokładność leksykalnych i gramatycznych ekwiwalentów tłumaczeniowych, które często występowały w formie glosariuszy, pozbawionych kontekstu jednostek leksykalnych. Metoda ta dawała błędne pojęcie o języku jako o zbiorze oddzielnych jednostek leksykalnych. Powodowała też opaczne pojmowanie relacji zachodzących pomiędzy językami, które muszą posiadać ekwiwalencję między poszczególnymi jednostkami (stąd też błędne rozumienie samego pojęcia ekwiwalencji) i uznawanie tłumaczenia właściwie wyłącznie w kategoriach transferu syntaktyczno-leksykalnego.

Założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej nie przyczyniły się do rozwoju myśli przekładowych, wprost przeciwnie, poprzez popieranie li-

nearnej i werbalnej ekwiwalencji, dekontekstualizację i ignorowanie mowy szkodziły temu obrazowi tłumaczenia, który funkcjonuje obecnie. XX-wieczne metody odrzuciły tłumaczenie w reakcji na metodę gramatyczno-tłumaczeniową, skupiając się bardziej na mowie niż piśmie.

Metoda bezpośrednia / komunikatywna

Wprowadzona w latach 60.–70. rugowała użycie języka ojczystego. Dominowało wówczas przekonanie, że najkorzystniejsze jest przyswajanie języka obcego w sposób zbliżony do uczenia się języka rodzimego, popularyzowano więc ideę *native-like learning* i nauczyciela będącego rodzimym użytkownikiem języka docelowego. Metoda ta stanowiła opozycję wobec poprzedniej, a więc promowała autentyczne warunki nauki języka oraz wyłączone posługiwanie się językiem docelowym jako językiem instruktazowym, językiem rodzimym nauczyciela i językiem podręczników.

Praktykowano transmutację (według Jakobsona), czyli przekład poprzez demonstrację i kojarzenie systemu znaków wizualnych z językowymi, posługiwanie się pomocami wizualnymi przy uczeniu nowego słownictwa, co, oczywiście, zdaje egzamin przede wszystkim w przyswajaniu konkretnych rzeczowników. Wykorzystywano również tłumaczenie intralingwalne. Twierdzono, iż: „znaczenie ma być kojarzone bezpośrednio z językiem docelowym, bez przechodzenia przez proces tłumaczenia na język ojczysty uczących się” (Larsen-Freeman 1986: 18). Interlingwalne tłumaczenie, wycofane z etapów początkowych nauki, dopuszczone było na wyższych szczeblach zaawansowania jako forma „sztuki językowej”, co do pewnego stopnia przetrwało w dzisiejszym postrzeganiu kwalifikacji językowych niezbędnych do tłumaczenia.

Metoda audiolingwalna

Tłumaczenie występuje w formie równoległej (np. dialogi tłumaczone obok oryginalnych) oraz w mechanicznych powtórzeniach językowych. Teorie dyskredytujące tłumaczenie, np. behawioryzm Skindera, traktujący przyswajanie języka jako tworzenie reakcji nawykowych, lub koncepcja Chomsky'ego, ujmująca predyspozycje językowe jako zdolności wrodzone, generalnie porównywały przyswajanie języka obcego do procesu uczenia się języka rodzimego. Błędy, jako wzmocnienie złych nawyków językowych, były niepożądane. Metoda audiolingwalna promowała podejścia kontrastywne i uznawała łatwość w przyswajaniu języka obcego za proporcjonalną do podobieństwa z językiem rodzimym.

Kognitywizm

Przeciwny do natywistycznego poglądu na język jako zdolność wrodzoną kognitywizm akceptuje tłumaczenie będące świadomym procesem intelektualnym w nauce języka. Tłumaczenie na język ojczysty i na język obcy jest działaniem uruchamiającym różne procesy myślowe. Proces rozwoju jest generalnie poszukiwaniem równowagi między tym, co wiemy, a tym, czego doświadczamy po raz pierwszy. Doświadczenie środowiska następuje przez indywidualne konstruowanie znaczenia, które z kolei wynika ze zrozumienia. Dwa istotne procesy wyszczególniane w kognitywistycznych teoriach uczenia się: asymilacja (modyfikowanie przychodzącej informacji w systemie naszej wiedzy) i akomodacja (modyfikowanie wiedzy w celu przyswojenia nowej informacji) (Trawiński 2005: 16) składają się na budowanie silnej korelacji między językowym a kognitywnym rozwojem. Uczenie nie stanowi reakcji nawykowej, ale reakcję myślową zachodzącą podczas przyswajania obcej informacji oraz modyfikację istniejących konstrukcji mentalnych. W toku myślenia tworzą się nowe schematy jako system reprezentacji.

W kognitywizmie mieści się konstrukcjonizm oraz inne kierunki, ale podstawowe zasady, że systemy językowy i kognitywny danego ucznia są wzajemnie powiązane ze sobą, że uczeń jest aktywny w procesie przyswajania języka i konstruowania znaczenia oraz że błąd jest naturalnym etapem uczenia się, wyznaczają zupełnie odmienne traktowanie tłumaczenia niż dotychczas.

Interesującą kwestią w kształtowaniu się podejścia do tłumaczenia w cywilizacji europejskiej była pozycja łaciny w dydaktyce. Fakt, iż łacina tak długo zajmowała poczesne miejsce w systemach edukacyjnych i była tak ważnym odniesieniem kulturowym w przekładzie biblijnym – który odegrał przecież ogromną rolę historyczną i, jako przekład tekstu kanonicznego, zyskał wpływ na całokształt myśli przekładowej – nie pozostał bez znaczenia dla metodyki nauczania przekładu. Odejście od łaciny, której roli w rozwoju tłumaczenia nie można przecenić, było rewolucyjne i spowodowało zasadnicze zmiany w podejściach pedagogicznych. Teorie nauczania języka obcego odcisnęły swoje piętno na metodyce tłumaczenia, ze szczególnym uwzględnieniem metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Interesującą obserwację na ten temat czyni współcześnie Cronin w swojej refleksji nad blisko stuletnią dydaktyką tłumaczenia twierdząc, że:

zmierch łaciny w edukacji nie doprowadził do przesunięcia w paradygmacie nauczania. Tłumaczenie między językami narodowymi przez większą część XX wieku podążało za tradycyjnym, autorytatywnym, skoncentrowanym na nauczycielu i tekście oryginału, obsesyjnym na punkcie gramatyki łacińskim modelem praktyki tłumaczeniowej (Cronin 2005: 250).

Znajdowało to, oczywiście, oddźwięk w procedurach dydaktycznych i powszechnie stosowanym uczeniu poprzez instrukcję: „przeczytaj i przetłumacz”.

W rozdziale pierwszym, w kontekście interdyscyplinarności przekładu, podkreślałam związki metodologiczne między nauczaniem tłumaczenia a nauczaniem języka obcego. Refleksja historyczna wyraźnie te związki pokazuje. Niekoniecznie pozytywna interakcja między podejściem do tłumaczenia w nauce języków obcych i, wzajemnie, do nauki języka obcego podczas tłumaczenia jest ogólnie wynikiem formalistycznych teorii języka (zob. Colina 2002). Negatywne postrzeganie procesu uczenia się języka poprzez tłumaczenie opiera się na wynikach badań, w których można jasno dostrzec tłumaczenie ukierunkowane na znak (zob. Lörscher 1991b, 1992b) oraz nadmierną dosłowność przekładu. Nowe głosy o rewizje poglądów na temat pozycji tłumaczenia w nauce języków obcych² są coraz donośniejsze i wynikają z przekształceń w teoriach pedagogicznych stanowiących reakcję na zmiany zachodzące tak w dziedzinie humanistyki, jak i w otaczającym nas świecie. Dlatego w pewnym sensie naturalne wydaje się połączenie niektórych wątków metodyki nauczania przekładu z metodyką nauczania języków obcych (autonomia ucznia, system oceniania, komunikacja). Cronin w swoim artykule z 2005 roku odnosi się do tej kwestii, ale, kreśląc panoramę pedagogiki przekładu, nie podaje praktycznych sugestii:

O ile spostrzeżenia metodyki nauczania języków obcych są dla dydaktyki przekładu stymulujące i wyzwalające, o tyle należy je zawsze przyjmować z uwagą i czujnością. Jak inne domeny nauk społecznych i humanistycznych, przyswajanie drugiego języka nie jest obce trendom ideologicznym. Powojenna moda behawiorystyczna wpływała na stosowanie językowych ćwiczeń mechanicznych oraz laboratoriów językowych; kontrkultura po 1968 r. inspirowała komunikatywne *aggiornamento*; natomiast filozofia wolnego rynku „Reaganomika”

² Na przykład w ramach seminariów Translation Studies Seminar Series 2006/7 organizowanych przez Centre for Translation and Intercultural Studies, School of Languages, Linguistics and Cultures na Uniwersytecie w Manchester, jednym z prelegentów był Guy Cook, który podawał argumenty za przeanalizowaniem relacji tłumaczenie – język obcy.

w latach 80. stanowiła kluczowy element w kreowaniu studenta jako autonomicznego konsumenta produktów edukacji, co jest pojęciem łatwo odnoszącym się do autonomicznego ucznia pracującego przy PC. Każde przesunięcie w edukacji językowej jest przedstawiane jako reewaluacja wartości do momentu pojawienia się następnego paradygmatu, który przyciąga wyobraźnię pedagogiczną. Przekładoznawstwo również nie jest odporne na zmiany ideologiczne, ale pedagogika przekładu powinna unikać izolowania technik dydaktycznych z szerszego kontekstu zmian w *Weltanschauung* (Cronin 2005: 253).

W ciągu ostatnich 30 lat odnotowujemy ewidentny postęp historii przekładu³ jako subdyscypliny przekładoznawstwa⁴; opracowanie historii metodyki w ramach historii przekładoznawstwa wydaje się logicznym następstwem tego postępu, ponieważ można już mówić o pewnej historii rozwoju teorii dydaktycznych przekładu. Interesujące w tym kontekście byłoby analizowanie tego, jak kształtują się metodyki nauczania przekładu w konkretnych kulturach – dobrym przykładem może być porównanie Polski (Tabakowska 1992) i Turcji (Yazici 2005) – co częściowo czynię, szkicując obraz polskiej metodyki w następnej części rozdziału.

Istnieje pewna *geopolityka pedagogiki*, która, zignorowana, może prowadzić do zrytualizowanej hipokryzji odbywania konferencji, w czasie trwania których mówcy nauczają co innego, a w praktyce zmuszeni są stosować co innego. [...] Niektóre głosy rzadko słychać (na międzynarodowych konferencjach dzieje się tak z powodów finansowych), a modele pedagogiczne osadzone w konkretnych materialnych okolicznościach ulegają globalizacji w klasyczny, dyfuzjonistyczny sposób (Robertson 1992). Pedagogika przekładu znacznie zyskałaby nie tylko dzięki naprawdę międzynarodowemu charakterowi, ale również dzięki inicjatywom wielu etnograficznych studiów, które przebadałyby ekonomiczne i instytucjonalne konteksty, w jakich nauczają się przekładu (Cronin 2005: 254).

Dostosowanie metod nauczania do lokalnych uwarunkowań zapewnia ich skuteczność, natomiast oderwanie modeli teoretycznych od takich uwarunkowań jest, według Cronina, wyrazem niekorzystnego imperializmu

³ Zdajemy sobie sprawę z różnicy między kilkoma historiami w kontekście tłumaczenia: historią myśli o tłumaczeniu w ogóle, historią tłumaczeń jako tekstów w kulturze, historią przekładoznawstwa jako nauki o tłumaczeniu.

⁴ Obok kanonicznych pozycji, takich jak historyczna antologia E. Balcerzana z 1977 roku *Pisarze polscy o sztuce przekładu. Antologia 1440–1974* lub historia przekładu *Translators through History*, red. J. Delisle, J. Woodsworth (1995) pojawiają się wciąż nowe, np. G. Bastin, P. Bandia, *Charting the Future of Translation History* (2006).

metodologicznego w nauce. Badania generalnie dowodzą słuszności pragmatycznych fundamentów metodyki nauczania przekładu, a świadomość istnienia czynników pragmatycznych wpływających na tłumaczenie ma implikacje dydaktyczne poprzez zwrócenie uwagi na te aspekty, które wymagają interwencji pedagogicznej.

Historycznie Europa jest kolebką studiów translatologicznych, aczkolwiek istniejąca do niedawna blokada wewnątrz niej zarówno polityczna, jak i językowa determinowała powstawanie hermetycznych publikacji w mało dostępnych dla siebie językach na zachodzie i wschodzie kontynentu oraz brak możliwości wymiany myśli, co nie wpływało korzystnie na kształtowanie się spójnego systemu metodologii nauczania przekładu.

Ośrodki przekładoznawcze działały na zasadzie enklaw rozrzuconych po wielu krajach Europy (Gile 1995: 243–252, Płusa 2000). Genewska szkoła tłumaczy Ecole de Traduction et d'Interprétation na Université de Genève w Szwajcarii od lat 50. była przodującym centrum kształcącym tłumaczy i kształtującym teorie przekładowe⁵. We Francji działały centra tłumaczeniowe na Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) – Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (E.S.I.T.) oraz Institut Catholique de Paris – Institut Supérieure d'Interprétation et de Traduction (I.S.I.T.), a światowej sławy naukowcy francuscy: Seleskovitch, Lederer, Déjean Le Féal, Maillot w znaczący sposób przyczynili się do rozwoju przekładoznawstwa. Niemieckie przekładoznawstwo – wymieniając tylko niektóre nazwiska: Königs, Neubert, Nord, Reiss, Snell-Hornby, Vermeer, Wilss – koncentrowało się w silnych ośrodkach w Getyndze, Heidelbergu, Kolonii, Lipsku, Magdeburgu, Mainz i innych. Również w wielu pozostałych krajach Europy Zachodniej w drugiej połowie ubiegłego wieku powstawały szkoły i instytuty kształcące tłumaczy i prowadzące działalność naukową – w Belgii (Haute Ecole de la Communauté Française – Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes (I.S.T.I.) w Brukseli; Hogeschool Antwerpen – Hoger Institut Voor Vertalers en Tolken w Antwerpii), Danii (Business School w Kopenhadze), Finlandii (uniwersytety w Joensuu, Tampere, Turku i Savonlinna), we Włoszech (The Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori of the Università degli studi di Trieste). Wydarzenia typu *Scandinavian Symposia on Translation Theory* (SSOTT) czy *Language International Conferences* organizowane przez Caya Dollerupa w Elsinore (Dania) na zawsze wpisały

⁵ W tych ośrodkach powstały klasyczne podręczniki tłumaczeniowe: J. Herbert, *Le Manuel de l'interprète* (1952); J.-F. Rozan, *Le prise de notes en interprétation consécutive* (1956).

się w krajobraz przekładowy. Stosunkowo mało znane prace wschodnich przekładoznawców, np. rosyjskich, powinny być zachętą dla badaczy polskich w pośredniczeniu naukowym.

Ostatnio bardzo aktywnym regionem, biorąc pod uwagę metodykę nauczania przekładu pisemnego, jest Hiszpania i przekładoznawstwo hiszpańskojęzyczne. Poza Europą koniecznie należy wspomnieć zasługi naukowców izraelskich: Toury'ego, Even-Zohara i Shlesinger, a przede wszystkim działalność i osiągnięcia dwujęzycznych przekładoznawców kanadyjskich z University of Montreal i University of Ottawa (bardzo istotne publikacje metodyczne Jeana Delisle'a *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, 1980 i *La traduction raisonnée*, 1993). Otwierają się również nowe rejony w Stanach Zjednoczonych Ameryki (The Graduate School of Translation and Interpretation, Monterey Institute of International Studies, Monterey, Kalifornia; Division of Translation and Interpretation, Georgetown University, Washington D.C.), Japonii i Chinach oraz w Australii i Ameryce Południowej⁶.

Tradycyjnie problemami w nauczaniu przekładu były:

- nauczyciel jako wzorzec, nauczanie zorientowane na nauczyciela (*teacher-centred*);

- bierna postawa uczących się (oczekiwanie odpowiedzi na pytanie „jak mam to przetłumaczyć?”, bez chęci aktywnego i kreatywnego kształtowania własnych umiejętności); przedmiotowa rola studenta;

- brak systematycznego podejścia do edukacji tłumacza i konsekwentnych metod i technik dydaktycznych;

- niedostateczne wykorzystanie w metodyce nauczania przekładu wyników badań innych pokrewnych dyscyplin;

- jednowymiarowe spojrzenie na tłumaczenie jako na akt językowy;

- brak uniwersalnych zasad oceny tłumaczeń i ogólnie uznawanych standardów oceny postępów ucznia;

- nieadekwatna organizacja środowiska dydaktycznego (np. zbyt duże grupy) (por. Kiraly 1995: 8–9, 18–19).

Lata 80. – okres rozkwitu przekładoznawstwa i twórczości głównych metodyków: Harrisa, Wilssa, Königs, Ladmirala – cechowała silna preskryptywność metodyki przekładu oraz wątpliwości co do samej możliwości kształcenia tłumaczy. Wcześniej w przekładoznawstwie sprawy metodyczne

⁶ Strona www.deraaij.com/irt/schools.html zawiera listę internetowo ogłaszanych instytucji kształcących tłumaczy na świecie.

uznawane były za dość marginalne i mało istotne. Powszechnie panował model autorytatywnego nauczania, z nauczycielem w roli głównej (zob. rozdział piąty), jednocześnie zaś tłumaczenie postrzegano jako umiejętność, którą po prostu przyswaja się w trakcie jej wykonywania, bez potrzeby wdrażania jakiegokolwiek dydaktyki (por. Kelly 2005).

Krótką historią metodyki nauczania przekładu pisemnego przechodzi w teraźniejszość. Większość autorów publikacji metodycznych żyje i pracuje współcześnie, co powoduje, że na ogół brakuje dystansu do ich przemyśleń, osiągnięć i wniosków.

2. Innowacje i nowe kierunki metodyczne

słowa kluczowe: (auto)refleksja, badania dynamizujące, empiryczny, innowacje metodyczne, luka pedagogiczna, racjonalizacja, socjokonstruktywizm

Koncepcja *performance magistrale* Jean-René Ladmirała z 1977 roku, gdzie pojawia się mistrz-nauczyciel przekazujący wiedzę uczniowi, ustąpiła zupełnie odmiennym trendom w metodyce przekładu, w których nauczyciel schodzi z piedestału swego autorytetu, przestając być dla ucznia niedościgłym wzorem. Autonomia ucznia, którą bardziej szczegółowo omawiam w rozdziale piątym, jest dzisiaj kanonem metodycznym. Można uznać, ogólnie komentując kierunek rozwoju metodyki nauczania przekładu, że dogmatyczność z przeszłości dziś przechodzi w funkcjonalizm i socjokonstruktywizm. Wśród wymienionych teorii glottodydaktycznych właśnie teorie kognitywne i społeczno-konstruktywne są najbardziej produktywne metodycznie.

Do niedawna prowadzono niewiele badań empirycznych wnikających w naturę działań zawodowych tłumaczy, a – w konsekwencji – formułowano mało teorii pedagogicznych na nich opartych. Rozwój badań nad procesem produkowania tekstu docelowego od połowy lat 80. prowadzonych przez Jeana Delisle’a, Daniela Gile’a, Donalda Kiraly’ego, F.G. Königs’a i Paula Kussmaula – chociaż główny nacisk kładziony był na tłumaczenie jako bilingwalną umiejętność tekstową, a nie profesję – doprowadził w konsekwencji do tworzenia teorii pedagogicznych skierowanych na aspekty zawodowe tłumaczenia i założeń metodycznych dotyczących metod, strategii, typowych problemów i standardowych rozwiązań.

Cronin czyni stosowne uwagi na temat relacji między badaniami naukowymi a pedagogiką:

Pedagog przekładu w przyszłości prawdopodobnie będzie musiał stosować rodzaj *bricolage'u* między teoriami języka i kultury, które wydają się rozsądnie opisywać to, jak tłumaczenie działa w rzeczywistym świecie, a przemyśleniami z psycholingwistyki i psychologii kognitywnej na temat tego, co faktycznie dzieje się w czarnej skrzynce, kiedy tłumacz przenosi się ze świata jednego języka do drugiego (Cronin 2005: 252).

W pewnym sensie przełomową pracą na drodze formowania się metodyki nauczania przekładu była opisowa monografia Donalda Kiraly'ego pt. *Pathways to Translation* (1995), oparta na dokładnej teoretycznej analizie praktyki tłumaczeniowej. Kiraly, podobnie jak inni myśliciele lat 90. XX wieku, postrzega tłumaczenie jako proces, podkreślając jego kulturowe osadzenie i społeczny wymiar. Przeprowadzone przez niego badania potwierdzają powszechne, nieudowodnione wcześniej intuicje dotyczące procesu dydaktycznego. Metodologia nauczania przekładu, mówi Kiraly, powinna opierać się na połączonym doświadczeniu dydaktycznym i doświadczeniu przekładowym. W socjokonstruktywnym podejściu Kiraly'ego zasadnicze jest środowisko; język rozwija się w interakcji, a co za tym idzie, tłumaczenie jako czynność i proces komunikowania się również można kształtować interaktywnie. Metodika musi uwzględnić dwa aspekty tłumaczenia: zarówno jako fizycznego aktu społeczno-komunikacyjnego, jak i nienaocznego procesu kognitywnego. Na tym założeniu Kiraly (2000: 16) oparł podejście edukacyjne, którego podstawą są „autentycznie zlokalizowana czynność, społeczna konstrukcja wiedzy i doświadczenie osobiste”. Dynamiczny charakter współpracy nauczyciela i studenta w trakcie podejmowanych zadań tłumaczeniowych ma zastąpić naukę reguł i zasad językowych, a postawa nauczyciela-doradcy zastąpić postać nauczyciela-guru⁷. Kiraly mówi o luce pedagogicznej (*pedagogical gap*) – luce między praktyką dydaktyczną, a więc tym, co się dzieje na zajęciach tłumaczeniowych, a rozumieniem procesów tłumaczenia i kompetencji tłumaczeniowych oraz sposobów ich kształcenia. W dydaktyce luka wynika z braku konsekwent-

⁷ Interesująco brzmi w tym miejscu oryginalny tekst Kiraly'ego: *Learner-centred approach to classroom activity with learner-autonomy highlighted is effected in the teacher's roles as the guide and counsellor „the guide on the side” replacing „the sage on the stage”* (Kiraly 2000: 16).

nego systemu zasad metodycznych opartych na znajomości celów dydaktycznych, natury kompetencji tłumaczeniowej i wpływu instrukcji dydaktycznej na osiąganе rezultaty tłumaczeniowe (por. Kiraly 1995).

Od czasu opublikowania pedagogiki Kiraly'ego powstało wiele nowych inicjatyw, zarówno metodologicznych, jak i dydaktycznych. Jedną z nich jest publikacja powstała po forum na temat pedagogiki przekładu, które miało miejsce w Hiszpanii na University of Vic, School of Translation and Interpreting w maju 1999 roku (Tennent 2005). Dwanaście artykułów – nie będących właściwie prezentacjami konferencyjnymi, ale tekstami przygotowanymi w odpowiedzi na tematy zlecone przez forum – dotyczyło kluczowych zagadnień, a więc programów metodycznych, treści kursowych, dynamiki środowiska dydaktycznego, teorii w programach i wielu innych problemów metodologicznych, zawsze przedstawianych na podstawie badań empirycznych.

Inną ciekawą inicjatywą są seminaria on-line, z których jedno zorganizowane było przez Anthony'ego Pyma i Intercultural Studies Group 17–25 stycznia 2000 roku na Universitat Rovira i Virgili w Tarragonie. Seminarium to, „Innovation in Translator and Interpreter Training” (ITIT)⁸, stawiało następujące pytania:

- Czy istnieje wymiana informacji między nauczycielami przekładu?
- Czy istnieje korelacja między różnymi modelami dydaktycznymi w kraju?
- Czy teorie przekładu wpływają na metodykę przekładu?
- Czy powinno się kształcić techników czy humanistów?
- Jakie są współczesne osiągnięcia dydaktyczne?
- Jakie są niedociągnięcia?
- Jakich innowacji należy się spodziewać we współczesnej metodyce nauczania przekładu?

Odpowiedzi udzielano pod kątem znalezienia wspólnej płaszczyzny, a równocześnie poszukiwania innowacji metodycznych. Takim innowacyjnym myśleniem jest w przekładoznawstwie synergia socjologii, edukacji, sztuki, zarządzania, komunikacji i technologii i oparcie założeń metodologicznych na ARinTS (Action Research in Translation Theory), czyli badaniach dynamizujących (Hatim 2001). Podstawowymi komponentami w tych badaniach są:

⁸ <http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>

- badacz – kooperujący z innymi, aktywny uczestnik procesu badawczego, pracujący w rzeczywistym świecie, a nie laboratorium;
- podmiot badań – osobowy, analizowany w danym kontekście i potencjalnie zmienny;
- metoda – jakościowe badania prowadzone w spiralnych cyklach badawczych;
- refleksja.

Ten ostatni komponent rozwinięty został w metodologiczne podejście (auto)refleksyjne, charakteryzujące się autonomią, rozwiązywaniem problemów, dialogiem i myśleniem refleksyjnym. Spiralny charakter faz w myśleniu refleksyjnym polega na tym, że:

nie następują jedna po drugiej, w porządku chronologicznym, ale występują w przesunięciach w tył i w przód, w swoistych pętlach, a niektóre fazy powtarzają się wielokrotnie. Jeśli to prawda, możemy przypuszczać, że istnieje bliski związek między produkcją a refleksją, co oznaczałoby, że poszukiwanie pomysłów jest możliwe tylko wtedy, gdy jesteśmy w pełni świadomi problemu, a ponadto nie możemy przyjąć danego pomysłu, o ile nie oceniliśmy go według kryteriów stosowności (Preiser 1972, za: Kussmaul 1995: 49).

O ile kryteria stosowności w podanym wyjaśnieniu są pojęciem mało precyzyjnym, to z pewnością charakterystyka spiralnego procesu tłumaczenia oraz waga świadomości problemu nie wzbudzają tu istotnych kontrowersji przekładowawczych.

Niewątpliwie autorefleksja, zapożyczona w przekładowawstwie z glotodydaktyki, działa zapładniając na tłumaczenie strategiczne jako na proces decyzyjny tłumacza, dlatego jej podstawowe postulaty na poziomie dydaktyki przekładu zrealizowane są w poszczególnych sekcjach rozdziału piątego. Podejście refleksyjne zakłada, że istnieje powołanie do zawodu nauczyciela, wspomagane intuicją sugerującą rozwiązania dylematów pedagogicznych i dydaktycznych, ale równocześnie można determinować rozwój tego powołania poprzez proces kształcenia nauczyciela tłumaczenia. Wiedza – zarówno teoretyczna, deklaratywna, jak i empiryczna – jest źródłem refleksji. Przemyślenia autorefleksyjne wpływają na decyzje podejmowane w ich wyniku i poprawę skuteczności działań (zob. Rokita 2006: 8). Dotyczy to studentów, ale także nauczycieli, co w kontekście tłumaczenia jest szczególnie skuteczne:

Uczymy się refleksji tak, jak uczymy się mówienia w towarzystwie innych [...] widzenie z różnych perspektyw pozwala dostrzec coś naprawdę. Przy okazji sprawdzamy i potwierdzamy szukając celów, które sami dla siebie wyznaczyliśmy. Refleksja staje się nawykiem, takim nawykiem, który przeobraża (Yancey, za: Johnson 1996: 99).

Tłumaczenie polega między innymi na rozumieniu odmiennego punktu widzenia.

Polegająca na podejściu refleksyjnym praktyka pedagogiczna pozwala na rozwój osobowościowy, zarówno ucznia, jak i nauczyciela, pozostawiając miejsce na racjonalizację, która wydaje się zasadna w trakcie tłumaczenia. Może być przydatna przy uczeniu procedur. Pewien stopień świadomości metajęzyka⁹ jest potrzebny; dyskutując o konkretnych zjawiskach czy problemach używamy przecież szczególnego języka opisu, pozwalającego na relację z dystansu – aczkolwiek proporcje czasu racjonalizacji do czasu faktycznego wykonywania zadań tłumaczeniowych powinny być odpowiednio zachowane, gdyż werbalizowanie problemów jest czasochłonne (zob. Cronin 2005: 255). Kiraly stoi na stanowisku, że powinniśmy „maksymalizować przetwarzanie intuicyjne” (Kiraly 1995: 109), dlatego racjonalizujemy nasze decyzje i wybory, myślimy na głos. Robinson argumentuje z kolei za przesunięciem koncepcyjnym w pedagogice przekładu w kierunku równoważenia świadomej analizy z intuicyjnym odkryciem i iluminacją (Robinson 1997: 2).

Ponieważ ogólnych sformułowań w literaturze przedmiotu nie brak, natomiast ciągle za mało jest empirii dydaktycznej, po przedstawieniu koncepcji tłumaczenia strategicznego w następnym rozdziale oraz wprowadzających informacjach metodycznych w kolejnym, w rozdziale piątym przejdę do omówienia poszczególnych komponentów tworzących układ dydaktyczny, tzn. programów i treści dydaktycznych, środowiska i procedur dydaktycznych oraz systemu oceniania na bazie założeń podejścia refleksyjnego. Aby zrealizować to zadanie w rodzimym kontekście, w następnej części narysuję szkic polskiej metodyki.

⁹ Sam metajęzyk w przekładoznawstwie jest odrębną kwestią do dyskusji: kiedy i jak go uczyć? Czy na osobnych kursach teoretycznych – wtedy następuje rozdźwięk między celem działań tłumaczeniowych a ich opisem, czy w sposób zintegrowany w praktycznym nauczaniu tłumaczenia?

3. Metodyka nauczania przekładu pisemnego w Polsce

słowa kluczowe: dydaktyka, językoznawczy, literaturoznawczy, model dydaktyczny, polska metodyka, polskie przekładoznawstwo

Czy istnieje w polskiej metodyce nauczania przekładu coś wyjątkowego, co odróżniałoby ją od innych, np. włoskiej czy niemieckiej? Czy w ogóle modele dydaktyczne powinny opierać się na fundamencie specyfiki danej kultury, czy też powinny być uniwersalne? Powszechnie wychodzi się z założenia, że pewne teoretyczne przesłanki można uogólniać na gruncie przekładowym, stąd możliwość wprowadzania teorii przekładu ponad bazą dwujęzyczną w konkretnym interlingwalnym tłumaczeniu, natomiast rzeczywista dydaktyka przekładowa musi uwzględniać konkretne uwarunkowania kulturowe.

Wpływ rozłamu prowadzącego do utrwalenia się podziału na językoznawcze i literaturoznawcze podejście do przekładu na kształt polskiego przekładoznawstwa jest ewidentny, a silne nacechowanie literackie ma również odzwierciedlenie w polskiej metodyce nauczania przedmiotu:

Gdyby napisanie zarysu historii teorii przekładu było zadaniem wykonalnym, należałoby pójść dwiema równoległymi ścieżkami: jedna, 'językoznawcza', opisywałaby nowe odkrycia w dziedzinie językoznawstwa, druga zaś, 'literacka' – w dziedzinie literaturoznawstwa (Tabakowska 2001: 8).

Raison d'être polskiej metodyki przekładu przez długi czas było uznanie procesu tłumaczenia za sztukę, na co zdecydowany wpływ miały silne korzenie literackie przekładu. Jeszcze Halina Dzierżanowska w swojej prekursorskiej publikacji z 1988 roku, kiedy nad badaniami przekładowymi wciąż dominowała dychotomia *art vs. craft* (sztuka czy rzemiosło), wyraźnie rozgraniczając właściwości tłumaczenia tekstów literackich od nieliterackich pisała:

Dla umiejętności [tłumaczenia literackiego], w której wyobraźnia i osobiste upodobania są ważniejsze niż wierność i dokładność, trudno jest formułować założenia metodyczne (Dzierżanowska 1988: 10).

Przekład traktowany jako sztuka usankcjonowany został w polskim przekładoznawstwie artystycznie i kulturowo dzięki działalności wybitnych tłumaczy literackich, jak np. Stanisław Barańczak, autor manifestu przekła-

dowego i esejów na temat teorii i praktyki przekładu, lub Edward Balcerzan, który swoje przemyślenia na polu przekładu literackiego zebrał jako szkice w książce *Literatura z literatury*¹⁰. „Aby stać się artystą malarzem, muzykiem czy powieściopisarzem, nie trzeba pogłębionych studiów w dziedzinie historii sztuki, muzykologii czy literatury pięknej” – pisze w swojej monografii Pieńkos (1993: 71). Podobnie tłumacz-artysta miałby nie potrzebować studiów tłumaczeniowych, ponieważ zdolność tłumaczenia jest jego talentem. Jak jednak przebiega zależność pomiędzy geniuszem tłumacza a dydaktyką? Czy można ograniczać geniusz tłumacza dydaktyczną instrukcją?

Inaczej wygląda sytuacja tłumacza tekstów nieliterackich:

Podstawowym zadaniem tłumacza tekstów nieliterackich jest jasne i wyraźne oddanie myśli autora, a przekazanie charakterystycznych właściwości stylu autora jest w najlepszym wypadku sprawą wtórną. Jakże często należy ten styl poprawiać. W takiej sytuacji opracowanie wskazówek metodycznych wydało mi się możliwe, a uzupełnienie ich przykładami ćwiczeń wraz z kluczem uważałam za wskazane (Dzierżanowska 1988: 10).

Klasyczne zbiory Rusinka (1955) i Pollaka (1975) były jedynymi „podręcznikami” do nauki przekładu literackiego. Większość artykułów opublikowanych w tych zbiorach, tak jak w ogóle większość teoretycznych komentarzy pochodzących z tego okresu, sugeruje, że sztuka przekładu nie może być obiektem działań dydaktycznych – ci, którzy posiadają talent do tłumaczenia, mogą się uczyć od swoich mistrzów, a teorie przybierają formę subiektywnych komentarzy wybitnych tłumaczy na temat trudności i pokonywanych przeszkód. Tworzone są więc autorskie poetyki przekładu.

Z drugiej strony silny trend stanowiły studia konfrontatywne (szczególnie polsko-angielskie) i nurt gramatyczno-kontrastywny poznańskiej szkoły Jacka Fisiaka na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od lat 60. (zob. np. Fisiak i in. 1978) oraz pragmatyczno-kontrastywny Tomasza P. Krzeszowskiego (zob. np. 1970, 1982, 1990). Pragmatyczny inwariant u Krzeszowskiego (1981) stanowił nową inicjatywę przekładoznawczą, chociaż nadal jeszcze tłumaczenie postrzegane było jako procedura głównie językowego transferu. Częste są opracowania wychodzące z toku myślenia gramatyki kontrastywnej, z tradycyjnym podziałem na poziomy języka i odniesieniami trudności lub błędów tłumaczeniowych do tych poziomów,

¹⁰ Recenzja książki autorstwa Jean Ward znajduje się w numerze 6 (jesień 1999 – zima 2000) „Przekładańca”.

a następnie omówieniami konkretnego przypadku tekstowego. Krytyka przekładu również wiąże się z analizą błędów, która stanowi bazę dydaktyczną w polskim przekładoznawstwie; nadal w pracach naukowych występuje analiza porównawcza (oryginał plus jego tłumaczenie według klasyfikacji błędów). Właściwie można powiedzieć, że historia przekładoznawstwa zaczyna się właśnie od kontrastywnych prób i przejścia od analizy błędów do językoznawczych teorii przekładu (Wojtasiewicz 1957, 1975).

O ogromnym wpływie kognitywizmu na polskie przekładoznawstwo, a co za tym idzie, na nauczanie przekładu, trudno jest mówić pobieżnie i „przy okazji”. Pozostawiając ten temat na odrębne studium, ograniczę się więc tylko do krótkiego komentarza Krzysztofa Hejwowskiego, który zwięźle podsumowuje wkład poetyki kognitywnej w ujęciu Elżbiety Tabakowskiej w przekładoznawstwo w ogóle, a konkretnie w metodykę nauczania przedmiotu:

Model Tabakowskiej dostarcza nam niezwykle czonego instrumentu do analizy tekstów, do porównywania tekstu oryginału i przekładu i jako taki powinien stać się elementem procesu kształcenia tłumaczy (Hejwowski 2004: 37).

Przedstawiając problematykę polskiej metodyki nauczania przekładu piśmennego należy wymienić wszechstronne i na owe czasy wyczerpujące ujęcie bardzo wielu językowych, terminologicznych i dydaktycznych aspektów przekładu, z komentarzem na temat misji tłumacza w ówczesnej rzeczywistości pt. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*, autorstwa Jerzego Pieńkosa z 1993 roku. Również ważną publikacją z metodycznego punktu widzenia jest, stanowiąca wprowadzenie do teorii przekładu, książka Alicji Pisarskiej i Teresy Tomaszewicz zatytułowana *Współczesne tendencje przekładoznawcze* z 1996 roku¹¹. W części pierwszej autorki dają przegląd teorii przekładoznawczych, otwierając polskiemu czytelnikowi dostęp do przekładoznawstwa zachodnioeuropejskiego, w części drugiej natomiast skupiają się na samym procesie tłumaczenia, przybliżając konkretne zagadnienia przekładowe. Na uwagę zasługują również polskie publikacje źródłowe podane w Polskiej Bibliografii Przekładoznawczej.

Polscy autorzy często dzielą się doświadczeniem zdobytym w ośrodkach zachodniej Europy i opisują tamtejsze modele kształcenia oraz paradygmaty naukowe (np. Kowalska 2000, Płusa 2000, Setkowicz 2000). Powstaje tra-

¹¹ Recenzja książki autorstwa Andrzeja Pawelca znajduje się w numerze 8 (wiosna – lato 2001) „Przekładańca”.

dycja organizowania cyklicznych wydarzeń naukowych, np. „Maastricht-Łódź Duo Colloquia on Translation and Meaning” organizowane od 1990 roku przez Marcel Thelen z Hogeschool Maastricht, School of Translation and Interpreting i Barbarę Lewandowską-Tomaszczyk z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego, konferencji „Między oryginałem a przekładem” na Uniwersytecie Jagiellońskim organizowanych przez Jadwigę Konieczną-Twardzikową i Marię Filipowicz-Rudek, i wielu innych; a w ich wyniku tworzenie seryjnych publikacji (zob. serie wydawnicze w Polskiej Bibliografii Przekładoznawczej). W serii *Między oryginałem a przekładem* treści oscylują między teorią, przekładem literackim, krytyką przekładową a analizą problemów kulturowych i innych w przekładzie; tomy zorganizowane są tematycznie i gromadzą artykuły, w których są odniesienia do różnych języków (w centrum zainteresowania pozostaje zwłaszcza literatura iberoamerykańska, ale nie tylko), tematy są urozmaicone, a materiał przykładów bogaty. Seria ta w ogóle nie zajmuje się nauczaniem przekładu, podobnie jak pozostałe wymienione w bibliografii.

Metodyka w wymiarze naukowo-badawczym przeważnie zajmuje tylko wąską niszę i formalnie nie ma statusu dyscypliny akademickiej (zob. Hartzell 1997: 182–187). Pierwsza specjalistyczna konferencja „Metodologia nauczania przekładu” zorganizowana została w Krakowie 30 maja 1998 roku przez Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Podyplomowe Studia dla Tłumaczy przy UJ oraz Polskie Towarzystwo Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych. Poruszano na niej tematy kompetencji tłumacza, uczenia przekładu w kilku kontekstach instytucjonalnych oraz dydaktyki specjalistycznej (np. kształcenia tłumaczy prawniczych, przekładu audiowizualnego i in.)¹². Natomiast jeśli chodzi o wymiar dydaktyczny, nauka przekładu traktowana jest jako modny i popularny obecnie kierunek. Występuje bardzo duże zapotrzebowanie na nią, pojawiają się coraz liczniejsze oferty kursów i przedmiotów przekładowych w obrębie uniwersytetów, ale także „na wolnym rynku” edukacyjnym.

Przestarzałe metody i techniki lekcyjne w stylu „czytaj i tłumacz” (*read-and-translate*) lub analiza błędów tłumaczeniowych na podstawie pracy samodzielnej wykonanej poza zajęciami zastępowane są nowoczesnymi projektami (*task-targeted assignments*), autentycznymi kontekstami, tłumaczeniem specjalistycznym i stosowaniem technik problemowych (*problem-solving techniques*), aczkolwiek modernizacyjne procesy nie są jeszcze uni-

¹² Wedle mojej wiedzy, konferencja ta nie miała kontynuacji.

wersalne. Nadal występuje problem adaptowania istniejących struktur akademickich i organizacji dydaktyki do współczesnych wymogów oraz kwestia elastyczności i modułowości w kształceniu tłumaczy (por. Gile 1995). W Polsce odczuwa się dzisiaj dotkliwy brak projektów grupowych i kooperacji między placówkami tłumaczącymi (np. biurami tłumaczy) a placówkami kształcącymi tłumaczy, chociaż niewątpliwie pojawiają się zwiastuny postępu, który powinien nastąpić lawinowo po pierwszym przetarciu szlaków. Nasz kraj boryka się z problemami podobnymi do tych, z jakimi zmagano się przekładoznawstwo w innych krajach europejskich. Nie ma uniwersalnych wydziałowych programów czy materiałów dydaktycznych. Nauczanie jest w dużej mierze zorientowane na nauczyciela, który dokonuje wyboru materiałów i opracowuje założenia programowe. Brak jest współpracy pomiędzy nauczycielami przekładu w kwestii programu, wyboru tematów zajęć i tekstów do tłumaczenia, systemu oceniania prac tłumaczeniowych, zadań i ćwiczeń. Jedyną uniwersalną zasadą wydaje się humorystyczne stwierdzenie Kiraly'ego (1995: 10): „w chwili ukończenia kursu studenci powinni tłumaczyć lepiej niż w chwili jego rozpoczęcia”.

Na polskim rynku wydawniczym, co pokazuje Polska Bibliografia Przekładoznawcza, mało jest opracowań tematycznych. Na ogół pojawiają się przekłady i omówienia krytycznoliterackie, przypadki literackie na materiale kontrastywnym, modelowe analizy przekładowe, np. baśni lub utworów poetyckich danego autora (por. Krysztofiak 1999). Wiele opracowań ma charakter analizy błędów, a omówienia zagadnień przekładowych stanowią margines względem innych nurtów badawczych w publikacjach. Dobrym przykładem może być *Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza, tom II*, pod redakcją Alicji Pstygi wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego w 2005 roku, gdzie obok problematyki leksykograficznej i językoznawczej omawiany jest także przekład, lub tom *Język trzeciego tysiąclecia* pod redakcją Grzegorza Szpili w serii *Język a komunikacja* wydany w Krakowie przez Towarzystwo „Tertium” w 2000 roku, gdzie język przekładu stanowi jedną z siedmiu sekcji, obok zagadnień ogólnych, odmian i rejestrów języka, języka mediów, języka polityki, polszczyzny a języków obcych i nauczania języków. Na przykładzie tej właśnie serii widać ewolucję domeny przekładoznawczej – w 2005 roku ukazał się odrębny tom *Języka trzeciego tysiąclecia* zatytułowany *Konteksty przekładowe*.

Wśród publikacji cyklicznych na uwagę zasługuje „Przekładaniec”, którego redaktorem naczelnym jest Magdalena Heydel – do niedawna jedyne

czasopismo wyłącznie przekładowe (choć nie metodyczno-przekładowe) w Polsce. Powstał z inspiracji poezją w przekładzie po seminarium na ten temat w roku akademickim 1994/1995 w Instytucie Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim i posiada wyraźne aspiracje literackie i literaturoznawcze. Rola teorii przekładu jest tu znikoma, a publikowany materiał opiera się na autentycznie dokonanych przekładach prozy i poezji¹³ głównie, ale nie tylko, w obszarze angielszczyzny i polszczyzny, oraz na komentarzach tłumaczy, którzy odnoszą się do własnych lub cudzych dokonań. Skierowane zarówno do polonisty, badacza innych literatur, jak i tłumacza i badacza przekładu pismo wyraźnie wyrasta z tradycji literackich i takim przekładem się zajmuje. Metodyka nauczania przekładu nie jest w nim poruszana.

Planowany nowy periodyk pod redakcją Lecha Zielińskiego i Macieja Pławskiego pt. „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu” jest jedną z prób wypełnienia tej luki. Dydaktyczne zagadnienia pojawiają się w publikacjach przekładowych jakby mimochodem. Wciąż zasadniczy profil to różne tematy ukorzenione literacko. W kilku trzech największych seriach wydawniczych tematem dominującym jest przekład literatury. Analizy przekładowe w niektórych profilach nie zmieniły się zasadniczo: przypadek translatorski polega na przytoczeniu kontekstu i opatrzeniu go luźnymi uwagami, jak u Seweryna Pollaka (1975). Powstaje pytanie o przydatność dydaktyczną takich publikacji: czy ich lektura może przyczynić się do zwiększenia kompetencji tłumacza?

O ile od sformułowania komentarza Tabakowskiej (1992: 7) na temat braku systemu kształcenia tłumaczy w ramach spójnej struktury metodologicznej dużo się zmieniło, to nadal występuje zdecydowana potrzeba szczegółowej analizy sytuacji edukacyjnej we wzajemnej współpracy instytucji kształcących, naukowych i zawodowych, ponieważ wiele rozwiązań kwestii metodologicznych ma charakter doraźny. Oczywiście nie ma tu możliwości omówienia czy choćby nawet wspomnienia wszystkich polskich publikacji przekładoznawczych; nie to jest moim celem, zresztą temu służy załączona Polska Bibliografia Przekładoznawcza. Natomiast ważną konstatacją podsumowującą te krótkie uwagi o polskiej scenie metodycznej jest wniosek, iż metodologia nauczania przekładu pisemnego pozostaje nieznanym lądem – może nie do odkrycia, ale z pewnością do gruntownej eksploracji.

¹³ Na przykład nr 10 (1/2003) w całości poświęcony jest przekładom poezji Wisławy Szymborskiej.

Literatura przedmiotowa

- Atkinson, D. 1987. *The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Resource?* „ELT” 41, 241–247.
- Becher Costa, S. 1988. *Adding Variety in Translation Courses*. „Forum” vol. XXVI, 1.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London: Longman.
- Chamberlin, D. i White, G. 1978. *Advanced English for Translation*. London: Oxford University Press.
- Colina, S. 2002. *Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies*. „The Translator” 8: 1, 1–24.
- Colina, S. 2003. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- González Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grucza, F. (red.) 1979. *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa.
- Grucza, F. (red.) 1981. *Glottodydaktyka a translatoryka. IV Sympozjum ILS UW, listopad 1976*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Hartzell, J. 1997. *Models of Translation and Interpretation Studies: A Polish Perspective*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B. i Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning. Part 4*. Maastricht: Hogeschool Maastricht, 305–315.
- Hartzell, J. 1997. *Reflections on Translator Training in Poland*. [In:] Rybińska, Z. i Kierzkowska, D. (eds.) *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIŚ, 182–187.
- Kearns, J. 2006. „Curriculum Renewal in Translator Training. Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture”. Niepublikowana praca doktorska. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained. Vol. 10*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Menacere, M. 1992. *An Approach to Testing Translation*. „English Teaching Forum” XXIV, 7.
- Nadstoga, Z. 1988. *A Communicative Use of Translation in the Classroom*. „Forum” vol. XXVI, 4.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Płusa, P. 1986. *Tłumaczenie w dydaktyce a dydaktyka tłumaczenia: nowe aspekty*. [W:] *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Tabakowska, E. 1973. *The Function of Translation in Foreign Language Teaching*. „PSICL” I. Poznań.
- Tabakowska, E. 1992. *Translation Studies and Translator Training in Poland – past, Present and Future*. [In:] Kralova, J., Cenková, I. (eds.) *Folia Translatologica, International Series of Translation Studies*. Vol. 1. Praga: Faculty of Arts, Charles University, 7–16.
- Tabakowska, E. 1992. *Translation Studies in Poland*. „The European English Messenger” 1: 2.
- Tennent, M. (ed.) 2005. *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 1985. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ulrych, M. 1986. *Teaching Translation in the Advanced EFL Lass*. „English Teaching Forum” XXIV, 2.
- Ulrych, M. 1992. *Translating Texts. From Theory to Practice*. Cideb Editrice, Rapallo.
- Vinay, J.P., Darbelnet, J. 1958/1995 [tłum. ang.] *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rozdział trzeci

KONCEPCJA TŁUMACZENIA STRATEGICZNEGO

Jesteśmy przekonani, że absolutna wolność wyboru w tłumaczeniu jest albo iluzją, albo wymówką dla nieodpowiedzialności. Uważamy natomiast, że 'kreatywny' wybór jest zlokalizowany w zbiorze określonych strategii tłumaczeniowych¹. (Hewson, Martin 1991: 208)

Głównym założeniem tego rozdziału są implikacje pedagogiczne, a mianowicie określenie celowości i skuteczności podejścia strategicznego oraz stosowania właściwych technik kompensacyjnych w nauce przekładu i w metodologii nauczania przekładu. Koncepcja tłumaczenia strategicznego, czyli postrzeganie procesu tłumaczenia jako procesu decyzyjnego tłumacza, pojawiła się na gruncie przekładowym począwszy od preskryptywnych badań Höniga i Kussmaula z roku 1982². Potraktowanie tłumaczenia strategicznego jako swego rodzaju pryzmat mentalny, przez który postrzegamy akt tłumaczenia, umożliwia konsekwencję i spójność rozważań teoretycznych. Skoro zatem myślenie strategiczne jest celem zabiegów dydaktycznych, istotne wątki tej koncepcji wymagają analizy i należy przedstawić najważniejsze pojęcia tworzące jej konstrukcję terminologiczną, wśród których pojawiają się: kompensacja i model kompensacyjny (zob. Piotrowska

¹ W wersji oryginalnej: *It is our belief that absolute freedom of choice in translation is either an illusion or an excuse for irresponsibility. We rather tend to think that the 'creative' choice is situated within a set of identifiable translation strategies.*

² Również w Polsce zaczynają pojawiać się publikacje z przekładu ustnego ujmujące w ten sposób proces tłumaczenia, a więc jako proces strategiczny, np. praca doktorska Anny Małgorzewicz pt. „Dydaktyka przekładu ustnego skierowana na proces” na Uniwersytecie Wrocławskim z 1999 roku (*Prozessorientierte Dolmetschdidaktik*, Wrocław 2005), w której autorka zajmuje się procesami kognitywnymi i tworzy koncepcję strategicznego przetwarzania informacji na podstawie teorii strategii językowych.

2002b, 2005a)³, problem tłumaczeniowy, tłumaczenie strategiczne, kompetencja tłumacza i kreatywność. Są to pojęcia bardzo często spotykane w literaturze przedmiotu, natomiast ich rozumienie nie jest jednoznaczne. Do szczegółowej analizy zostały wybrane i omówione w następnej części bieżącego rozdziału dwa najistotniejsze ze względu na ich przydatność dydaktyczną, a mianowicie: problem tłumaczeniowy i strategia tłumaczeniowa.

1. Pojęcia kluczowe

słowa kluczowe: problem tłumaczeniowy, procedura, strategia, technika, tłumaczenie strategiczne

Problem tłumaczeniowy

Zjawisko problemu tłumaczeniowego jest o tyle ciekawe, że pomimo osiowego, wydawałoby się, znaczenia – przecież cała nauka o przekładzie skupia się na tym, co problematyczne, rozlicznych odwołań do tego pojęcia w rozmaitych pracach przekładowych oraz bardzo wielu publikacji na temat różnorodnych, pod względem natury i dystrybucji, analiz problemów tłumaczeniowych, nie ma systemowego opracowania tego tematu. Wielu autorów nie traktuje go jako terminu (por. Nord 1988, Jääskeläinen 1993), zasadniczo ze względu na jego – poniekąd subiektywną – naturę. Również w klasycznej pedagogice pojęcie to używane jest potocznie. W przekładoznawstwie wszystko, co jest trudne w tłumaczeniu, stanowi problem. Można rozważyć, czy problem tłumaczeniowy zyskuje obecnie status terminologiczny. Nie potwierdza tego przegląd terminów przekładoznawczych w opublikowanych dotychczas źródłach encyklopedycznych (zob. Suplement 3). Brak jest omawianego hasła w słowniku Shuttlewortha i Cowie (1997) oraz w encyklopedii Routledge (1998). W *Małej encyklopedii przekładoznawstwa* pod redakcją Urszuli Dąmbskiej-Prokop (2000) termin 'problem' jako hasło występuje jedynie w kontekście problemów

³ W moich poprzednich publikacjach, a szczególnie monografii z 2002 roku temu poświęconej, omawiałam model kompensacyjny w nauczaniu przekładu pisemnego, koncepcję kompromisu, kompensacji i procedur kompensacyjnych oraz strategii w tłumaczeniu, a także powiązanie procesu rozwiązywania problemów tłumaczeniowych z podejmowaniem decyzji.

tłumaczenia Biblii. W literaturze anglojęzycznej pojęcie problemu często pojawia się w postaci kolokacji *problem-solving*, oznaczającej szersze zjawisko i proces mentalny związany z sytuacją tłumaczeniową. Problem z pewnością jest raczej jednostką kategoryalną niż terminologiczną, jednak jego istotne znaczenie i przydatność w dydaktyce przekładu wywołują potrzebę rozważenia jego terminologicznego uzusu.

Najczęstszym sposobem rozumienia problemu tłumaczeniowego jest odnoszenie go do błędu lub poziomu języka, co nawiązuje do Kollerowskiej typologii relacji ekwiwalencji (Koller 1979). W wielu analizach problemy tłumaczeniowe są albo prognozowane na podstawie językowej oceny tekstu wyjściowego, albo identyfikowane wynikowo i retrospektywnie na bazie błędów popełnionych w tworzeniu tekstu docelowego (Krings 1986: 266). W uproszczeniu, problemy tłumaczeniowe dzieli się na leksykalne (lub szerzej: językowe), tekstowe, kulturowe i pragmatyczne. Problemy językowe wynikają z różnic pomiędzy systemami języków, na przykład takich, jak strukturalne rozbieżności leksykalne, składniowe, luki w polach semantycznych. Tekstowe związane są z różną specyfiką tekstów w obu językach. Problemy określane jako problemy kulturowe obejmują wszelkie trudności tłumaczeniowe wynikające z różnego osadzenia kulturowego: konwencji, systemu wartości, zbioru skojarzeń, odniesień historycznych, literackich i innych. Kontrast między sytuacją wyjściową a docelową powoduje problemy pragmatyczne, które zasadniczo mogą być włączane do problemów kulturowych.

Problem tłumaczeniowy kieruje nas w stronę rozpatrzenia jednostki tłumaczeniowej⁴, co jednakże wymagałoby zgoła odrębnej dyskusji i odpowiedzi na pytanie, czy proces tłumaczenia postępuje z wyraźną sekwencją jednostek tłumaczeniowych. Formalna zamknięta struktura zdania jest najczęściej jednostką rozumienia, ale problem tłumaczeniowy, jak wynika z badań (dotyczy to głównie badań protokołów werbalnych albo, inaczej, protokołów głośnego myślenia PGM), nie może być utożsamiany z poziomem zdania. Rozpatrując jednostkę tłumaczeniową, można ustalić, że problemy występują na poszczególnych etapach procesu tłumaczenia (zob. Kussmaul 1995a: 86). Potoczne powiedzenie: „zastanawiam się, jak to powiedzieć” na etapie tworzenia tekstu tłumaczenia sygnalizuje trudność w sformułowaniu jednostki leksykalnej w języku docelowym, a więc prob-

⁴ Problemem określenia jednostki tłumaczeniowej zajmuje się np. Bednarczyk (2005: 42–77) na materiale rosyjsko-polskim.

lem z werbalizacją. Problem tłumaczeniowy wiąże się ogólnie ze złożonym zjawiskiem nieprzekładalności (nieprzetłumaczalności), stanowiącym centralną oś rozważań przekładowych, nad którym rozpoczęcie dyskusji wyłącznie przyczynkowej, toczącej się *à propos* interesującego nas tematu tłumaczenia strategicznego, nie wydaje się sensowne. Problemy nie funkcjonują odrębnie, lecz są łączone z konkretnymi użyciami języka w danych uwarunkowaniach pragmatycznych lub tekstowych, tak jak w przypadku wspomnianych problemów biblijnych, problemów w tłumaczeniu poezji śpiewanej, odtwarzaniu gier słownych, efektów semiotycznych w reklamach, antroponimów i in.

Reasumując, problem tłumaczeniowy nawiązuje do takich zjawisk, jak:

- błędy językowe i/lub tłumaczeniowe;
- poziomy języka;
- nieprzekładalność (identyfikacja problemu w określonym obszarze trudności);
- specyfika danego zjawiska językowego lub kulturowego;
- transfer i fazy procesu tłumaczenia (problemy w rozumieniu, interpretacji i wyrażeniu).

Nieskończone możliwości mnożenia przykładów problemów tłumaczeniowych mogą badacza zaprowadzić w przysłowiową „ślepą uliczkę”, w której oprócz wyliczeń tych możliwości nie pojawia się żadna struktura organizowania problematyczności. Niektórzy przekładoznawcy (zob. Gutt 2000: 199) uważają, że analiza problemów przekładowych i ich rozwiązań jest bezzasadna, gdyż: „problemy tłumaczeniowe są tak różnorodne jak języki, intencje i konteksty, w których powstały”. Zawsze może wystąpić problem nie mieszczący się w żadnej klasyfikacji, kategorii nakładają się na siebie i brak między nimi wyraźnych granic. Aby jednak wprowadzić możliwość jakiegoś usystematyzowania, przekładoznawstwo europejskie poszło w kierunku analiz psycholingwistycznych skupiających się na postrzeganiu etapowego przebiegu procesu tłumaczenia.

W jednej z pierwszych eksperymentalnych analiz protokołów werbalnych przeprowadzonych na tłumaczeniach niemiecko-francuskich Krings (1986: 267) podaje następujące wyznaczniki problematyczności:

- identyfikacja problemu przez testowanego;
- użycie słownika;
- podkreślenie fragmentów oryginału;
- analizowanie znaczenia jednostki oryginału;

- wahanie w poszukiwaniu potencjalnych ekwiwalentów;
- rozważanie konkurujących potencjalnych ekwiwalentów;
- modyfikacja stworzonego tekstu docelowego;
- ocena jakości wybranego wariantu tłumaczenia;
- wystąpienie cech para- lub niejęzykowych.

Lörscher (1991a: 80), opisując problemy z punktu widzenia tłumaczącego, wyróżnia trzy elementy składowe problemu tłumaczeniowego:

- 1) niepożądany stan początkowy;
- 2) cel zamierzony;
- 3) bariera, która uniemożliwia przejście od 1 do 2.

Wystąpienie bariery trudności jest specyfiką problematyczności, która wywołuje potrzebę nieprzypadkowego i celowego działania.

Mackenzie (1998: 201) generalnie postrzega tłumaczenie jako proces „kreatywnego rozwiązywania problemów”, którego fazy Wallis (1981: 24, za: Mackenzie 1998: 200 i n.) przedstawia w sposób następujący:

1) przygotowanie – *preparation* (zbieranie informacji, analiza sytuacji tłumaczeniowej, usytuowanie problemów w kontekście zadania tłumaczeniowego; stawianie właściwych pytań co do natury i specyfiki zadania tłumaczeniowego i problemów z nim związanych, przewidywanie narzędzi i środków potrzebnych do wykonania zadania);

2) inkubacja – *incubation* (nieświadome procesy mentalne) – analiza tekstu (analiza ekstralingwalnych, intralingwalnych czynników i efektu według modelu analizy tekstowej Christiany Nord) i wielokrotne odczytywanie znaczeń w tekście; etapem przygotowawczym w fazie inkubacji jest analityczne myślenie;

3) iluminacja – *illumination* (dochodzenie do rozwiązań);

4) weryfikacja – *verification* (sprawdzanie i poprawianie rozwiązań).

W zbliżonym modelu Sagera (1994: 166) również wyróżnione są cztery etapy:

- specyfikacja;
- przygotowanie;
- tłumaczenie;
- ewaluacja/korekta.

W tłumaczeniu strategicznym problem konfrontowany jest nie z odrębnymi tekstami, ale z konkretnymi zadaniami tłumaczeniowymi. Kussmaul podaje systematyczne propozycje rozwiązywania problemów przekładowych w formie listy instrukcji dla studentów przekładu (Kussmaul 1995c: 150–151):

1) zrozumienie funkcji i celu tłumaczenia (zadania tłumaczeniowego), np. w ramach pracy zbiorowej zleconej przez biuro tłumaczy;

2) określenie typu danego problemu tłumaczeniowego – o charakterze pragmatycznym (sytuacja, styl, akt mowy i illokucja, kultura, konwencje tekstowe) czy semantycznym (znaczenie denotatywne i konotatywne);

3) zapoznanie się ze stosownymi konwencjami rozwiązań (np. w tekstach paralelnych).

W spiralnym, a nie linearnym procesie następują wyraźne „strategiczne” i „niestrategiczne” zachowania tłumacza, jak twierdzi Lörscher (1991a). Te pierwsze wywołane są wystąpieniem trudności, która powoduje, że tłumacz aktywizuje świadome operacje mentalne w celu jej pokonania (na przykład poszukiwanie neologizmu w sytuacji pojawienia się leksemu, którego bezpośredni odpowiednik docelowy nie istnieje). Strategiczność ma więc związek z problematycznością. Niestrategiczne zachowanie natomiast to naturalny płynny tok transferu językowego między oryginałem i tekstem docelowym, który nie jest zaburzony wahaniem czy wątpliwościami tłumacza co do podejmowanych decyzji i wyboru wersji docelowej tłumaczenia, niewymagającej dodatkowych działań, jak na przykład korzystanie ze źródeł lub pomocy innego typu (np. eksperckiej).

Na ogół przyjmuje się, że proces tłumaczenia odbywa się dwufazowo:

- faza bezproblemowo-spontanicznego tworzenia komunikatu w języku docelowym;

- faza rozwiązywania problemów (Jääskeläinen i Tirkkonen-Condit 1991, Jääskeläinen 1999).

Faza bezproblemowo-spontanicznego transferu, czyli faza niestrategiczna, to transfer określany w przekładoznawstwie jako „automatyczny”. Można ogólnie skonstatować, że problem tłumaczeniowy pojawia się w kontekście automatyzacji procesu tłumaczenia. Wiedza proceduralna aktywizuje mechanizmy automatycznego przetwarzania informacji. Pożądanym skutkiem jest szybkość reakcji, co w tłumaczeniu jest ważne. Automatyczne przetwarzanie wykonywane w trakcie tłumaczenia przyspiesza ten proces, ponieważ nie wymaga takiego wysiłku umysłowego co rozwiązywanie problemów. Jako sprzyjająca przyspieszeniu tempa tłumaczenia, faza automatyczna wydaje się więc skuteczniejsza. Wadą mechanicznych odruchów mentalnych tłumacza jest brak elastyczności i ograniczenie kontekstu, gdyż taka proceduralna i zautomatyzowana wiedza przydatna jest najczęściej w sytuacjach rutynowych, które w praktyce tłumaczy bynajmniej nie do-

minują. Podejmowanie działań rutynowych i wyrabianie określonych nawyków jest wprawdzie istotnym elementem kształcenia tłumacza, jednak główną rolę w jego pracy powinno odgrywać doświadczenie.

Fazę strategiczną określa się również jako transfer nieautomatyczny, albo właśnie fazę rozwiązywania problemów. Świadczą o niej werbalizacje występujące w analizach protokołów głośnego myślenia (omówionych w dalszej części tego rozdziału), które sygnalizują aktywizowanie wiedzy potrzebnej do rozwiązania danego problemu tłumaczeniowego. Brak werbalizacji w protokołach odzwierciedla uaktywnianie automatycznego przetwarzania. Przejście do fazy automatycznego transferu sygnalizowane jest redukowaniem werbalizacji. Doświadczenie powoduje częstsze zachowania automatyczne tłumacza, a więc rzadsze występowanie faz problematyczności. Dlatego w badaniach nad zachowaniem tłumaczy zawodowych skupiano się często na sprawdzaniu, czy rzeczywiście doświadczenie sprzyja automatyzacji procesu tłumaczenia (Krings 1986, Séquinot 1996).

Zjawisko automatyzacji w tłumaczeniu, jakkolwiek istotne dla dydaktyki, nie jest centralnym punktem moich rozważań. Proces tłumaczenia może zostać zautomatyzowany w pewnych obszarach, ale jednak obszar decyzyjny nadal pozostaje ogromny i to właśnie sfera świadomych wyborów i decyzji tłumacza jest, z perspektywy strategicznego tłumaczenia, najbardziej interesująca.

W metodologicznej koncepcji tłumaczenia strategicznego problem tłumaczeniowy jest traktowany w znaczeniu psycholingwistycznym jako bariera psychologiczna i kognitywna, blokująca postęp procesu tłumaczenia, gdyż właśnie taka psycholingwistyczna analiza zdaje się mieć największą relewancję metodyczną.

Problem tłumaczeniowy można zdefiniować jako werbalny lub niewerbalny segment, który może wystąpić albo we fragmencie tekstu (na poziomie lokalnym), albo w tekście pojmowanym jako całość (poziom globalny). Mobilizuje to studenta przekładu / tłumacza do podjęcia świadomej decyzji wyboru wśród istniejących opcji uzasadnionej strategii, procedury i rozwiązania tłumaczeniowego ([w:] Glosariusz Gonzáles Davies 2004a, na podst. Gonzáles Davies et al. 2001, Gonzáles Davies i Scott-Tennent 2005b, Scott-Tennent et al. 2000).

Według badań na temat kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów, problemy ogólnie dzieli się na zamknięte i otwarte. Te ostatnie charakteryzuje brak wstępnej możliwości rozwiązania. Nie są one rozwiązywane

świadomie, w kontrolowanej sytuacji i przy zdefiniowanych parametrach. Właśnie problemy otwarte są typowe dla wielu sytuacji tłumaczeniowych. Świadomość problemu i działanie celowe w kierunku wyboru procedury jego możliwego rozwiązania odnosi się nie tylko do sytuacji użycia języka, ale szerzej – do ludzkiego zachowania w ogóle. Przekładoznawstwo jednoznacznie ustaliło, że praktykujący tłumacz powinien posiadać zdolność rozpoznawania problemów, którą można i trzeba kształcić i w tym tkwi potencjał strategicznego podejścia (por. Gonzáles Davies 2004a).

Strategia i procedura

Zjawisko problematyczności jest bezpośrednio powiązane ze zjawiskiem strategii. W tłumaczeniu strategicznym pojęcie „strategia” pojawia się nieuchronnie. Jego pozycja terminologiczna w teorii przekładu nie jest jednoznaczna, jednak, podobnie jak w przypadku problemu tłumaczeniowego, jest ono w ciągłym, potocznym użyciu. Zasadniczą przeszkodą terminologiczną jest wyraźny brak oddzielenia strategii od innych pokrewnych terminów, takich jak: metoda, plan, taktyka, technika, chwyt przekładowy, procedura lub operacja⁵ (zob. np. Lörscher 1991a), chociaż niektórzy przekładoznawcy odróżniali strategie, jako procedury bardziej lokalne, od ogólniejszych metod ponadindywidualnych i sprawdzalnych (por. Wilss 1982, Königs 1987). Problemem jest także chwiejność granic definicyjnych w poszczególnych kontekstach użycia⁶. Równocześnie strategia jest przydatna w opisywaniu wielu zjawisk przekładowych, usuwanie więc jej ze słownika terminów byłoby nieuzasadnione, pomimo wiążącego się z jakąkolwiek próbą definiowania pewnego niebezpieczeństwa naukowej nieścisłości. Strategia występuje bardzo powszechnie w psychologii, socjologii, biznesie i ekonomii, polityce, sporcie, naukach wojskowych; można zaryzykować twierdzenie, że w aktualnej rzeczywistości jest pojęciem–„kapeluszem”, nakrywającym dowolne odniesienia. Na gruncie językoznawstwa strategia pojawiła się przede wszystkim w lingwistyce stosowanej (por. Białystok 1990), gdzie mowa jest o strategiach komunikacyjnych lub strategiach nauczania i uczenia się języka (por. model komunikacji literackiej a strategia

⁵ W polskiej literaturze przedmiotu często używane jest pojęcie operacji lub chwytu.

⁶ Świadczy o tym analizowany przeze mnie przykład posługiwania się pojęciem „strategia” przez Marię Gonzáles Davies w jej najnowszej monografii z metodyki przekładu pt. *Multiple Voices in the Translation Classroom* (2004a) (Piotrowska 2007, w druku).

Popoviča /1972/, założenia teorii komunikacji Lévy'ego /1967/ oraz nauczania drugiego i obcego języka Faercha i Kasper /1980, 1984/).

Rozumienie pojęcia strategii ewoluowało i przekształcało się w czasie. Historyczne motywacje wokół opozycji: oryginał – tekst tłumaczenia zasadały się generalnie na dychotomii dwóch pojęć strategicznych:

- wierność = *literal rendering* (przekład dosłowny) – średniowiecze, XIX wiek

- swoboda = *free translation* (przekład wolny) – renesans, XVII i XX wiek.

Poczynając od klasycznego kontekstu tłumaczeń greckich oratorów, których Ciceron przekładał *ut orator ut interpres* (jako mówca, a nie słowo w słowo), lub kluczowego postulat *non verbum e verbo sed sensum exprimere sensu* (nie słowo w słowo, lecz by myśl odpowiadała myśli) św. Hieronima (347–420), tłumaczącego Pismo Święte z języków oryginalnych na łacinę w IV w. n.e., podział na strategię dosłownego i swobodnego (wolnego) przekładu naznaczył stulecia historii tłumaczenia. To właśnie było istotnym kryterium podziału: czy tłumaczenie wiernie podąża za słowem oryginału? Jak wierność słowom przekłada się na wierność myślom? Wielokrotnie w dziejach miało to, oczywiście, wymiar ideologiczny i wręcz polityczny, jak choćby przekład Biblii na europejskie języki rodzime w czasach reformacji i kontrreformacji.

W dywagacjach na tematy przekładowe normatywny charakter przekładowego „jak należy tłumaczyć” emanował z komentarzy tłumaczy, które aż do XX wieku tworzyły właściwie jedyne „przekładowe szkoły myślenia”. Strategiczne odniesienia miał choćby klasyczny podział Johna Drydena (1631–1700), który w *Przedmowie do Listów Owidiusza* wyróżnił trzy typy tłumaczenia:

- metafraza – „słowo w słowo i werset w werset”;
- parafraza – najlepsza metoda oddawania Ciceronińskiego sensu;
- imitacja – adaptacja.

Te trzy pojęcia są wciąż aktualne w przekładoznawstwie. Generują współcześnie nazywane techniki, szczególnie w analizach przekładu literackiego. Strategie dosłownego lub swobodnego przekładu nie funkcjonują dzisiaj jako opozycja, ale raczej gradacja. Oba ekstrema związane są głównie z czynnikami semantycznymi i syntaktycznymi.

Niezwykłą karierę zrobiło zwłaszcza zdanie z *Listu do Pizonów*: *Nec verbo verbum curabis reddere fidus interpres*⁷. Przytoczył je m.in. ks. Franciszek Bohomolec w *Rozmowie o języku polskim* (1758): Słowa są Horacyjusza [...] Tych

⁷ „Nie tylko słowo w słowo starannie oddaje wierny tłumacz”.

zaś, co się do słów w tłumaczeniu przywiązują, słuchaj, jako tenże Horacyjusz nazywa: 'O *imitatorem, serum pecus!* Nie na słowa, ale na rzecz w tłumaczeniu oglądać się należy'.

Wypada zaznaczyć, że Bohomolec należał do grona pisarzy błędnie interpretujących zdanie z *De arte poetica*. Już w XVII wieku zauważono, że Horacy nie głosił bynajmniej zasady niedosłowności przekładania, lecz miał na myśli niewłaściwy, według niego, sposób naśladowania obcych utworów (Ziętarska 1997: 29).

Historyczne dywagacje na temat strategii mogłyby zdecydowanie zająć centralną pozycję w rozważaniach nad procesem decyzyjnym tłumacza, ale ponieważ nawet w najmniejszym stopniu nie aspiruję do pokazania perspektywy diachronicznej, naszkicowany tylko pobieżnie kontekst historyczny ma służyć uwypukleniu faktu, iż pojęcie strategii, która jest niejako wpisana w samą naturę tłumaczenia, nie jest bynajmniej wymysłem współczesnego przekładoznawstwa.

O znaczeniu strategii w przekładoznawstwie świadczy na pewno publikacja z 1998 roku wydawnictwa John Benjamins (Beylard-Ozeroff, Kralova, Moser-Mercer 1998), która była wynikiem zorganizowanej w Pradze we wrześniu 1995 roku IX Międzynarodowej Konferencji Przekładu Ustnego i Pisemnego pt. *Translators' Strategies and Creativity* („Strategie tłumaczy a kreatywność”) i która powstała w okresie kulminacyjnego zainteresowania strategiami przekładowymi. Jej główne motywy dotyczyły rozwoju działań strategicznych, interpretacji kreatywności, norm oraz wzajemnych relacji norm i strategii, a także ograniczeń kontekstowych i ich wpływu na kreatywność. Generalnie przełom lat 80. i 90. ubiegłego stulecia charakteryzował się wzmożonym zainteresowaniem strategiami przekładowymi, które skonsolidowały się najbardziej w psycholingwistycznych analizach procesu tłumaczenia, w innych obszarach przekładoznawstwa pozostając terminem niedodefiniowanym lub definiowanym pragmatycznie i szeroko. Większość omówień strategii rozpoczyna się od apologetycznego komentarza na temat nieobecności jej gruntownych opracowań w literaturze przekładoznawczej (np. Jääskeläinen 1993, Kirby 1993, Wilss 1982, Kwieciński 2001).

Problematyczność może być traktowana jako kryterium strategiczności, na co wskazują obserwacje automatycznego i nieautomatycznego transferu, chociaż strategiczne działanie niekoniecznie musi nosić znamiona problematyczności (np. obranie kierunku adaptacyjnego ze względu na odbiorcę docelowego), co zbliża strategię do „dobrze zorganizowanego podejścia do danego problemu” (Kellerman 1977: 93).

Omawiając strategie nieuchronnie wkracza się na teren norm (Toury 1980, 1995), które określają strategię pracy tłumacza (Baluch 1972b: 37). Temat norm w przekładoznawstwie obejmuje bardzo obszerne i przekrojowe zjawiska, dlatego traktowanie go powierzchownie niesie wiele oczywistych niebezpieczeństw. Strategie występują również w paradygmacie relewancji (Gutt 2000), a przewidywalność użycia strategii wiąże się ze skoposem, który determinuje jej wybór (Vermeer 1996: 15). Strategia jako proces i „forma wyraźnie *tekstowej* manipulacji” pojawia się jako „mem” u Chestermana, czyli koncept podstawowy albo idea, która jest przekazywalna (Chesterman 1997: 89). U Kielar (1988: 17) strategia odnosi się do świadomego i celowego działania. Bednarczyk (2005: 25–41) traktuje ją jako determinantę wyborów translatorskich.

Ważną dychotomią w dyskusji nad strategicznością jest opozycja między preskryptywnym a deskryptywnym charakterem strategii. Bogucki (2004: 121)⁸ uważa, że strategie powinny być traktowane opisowo, a nie preskryptywnie, a ich konceptualizacja to systematyzowanie często podejmowanych wyborów w tłumaczeniu jako procesie decyzyjnym. Bogucki, podobnie jak większość polskich przekładoznawców, jest zdania, że: „są rodzaje przekładu, które pozwalają na większą swobodę wyboru (*freedom of choice*), w których występują szersze paradygmaty [por. teoria gier], wybory w obrębie konkretnych paradygmatów mniej ograniczone, a różnorodność stosowanych (*applicable*) procedur tłumaczeniowych większa” (Bogucki 2004: 122). Z kolei Leppihalme (1997) postrzega uzasadnienie preskryptywności strategii w kontekście dydaktycznym.

Listy możliwych strategii tłumaczeniowych proponowanych przez różnych autorów (np. Hönig i Kussmaul 1982, Wilss 1982) są obszerne i niekoniecznie spójne, szczególnie że badacze często unikali definiowania strategii lub posługiwali się nią potocznie. Systematyzując wiedzę o strategiach tłumaczeniowych stwierdzamy, iż były one analizowane z różnych perspektyw, a ich taksonomie bazują na różnych fundamentach, stąd pojawiają się wątki procesualne (psycholingwistyczne), strukturalno-językowe, kognitywne, pragmatyczne (kulturowe) i tekstowe. Podział może odbywać się według:

- skali zasięgu (strategie makro-/ogólne, mikro-/ lokalne);
- czynnika świadomości (strategie przewidywalne, świadome i arbitralne, nieświadome);

⁸ W taksonomii strategii tłumaczeń kinowych Boguckiego, opierającej się na teorii relewancji, stopień luki tłumaczeniowej (*translation loss*) jest kryterium na skali od całkowitej utraty znaczenia do utraty nieznacznych niuansów kulturowych (2004: 126 nn).

- czynnika skuteczności (ewaluatywne postrzeganie strategii jako skutecznych/nieskutecznych, właściwych/niewłaściwych);
- środka przekazu (strategie przekładu ustnego i pisemnego, strategie audiowizualne);
- kategoryzacji typów tekstowych (strategie przekładu literackiego);
- poszczególnych etapów procesu tłumaczenia (strategie przygotowawcze, strategie rozumienia tekstu, strategie wyboru, strategie sprawdzania);
- wiedzy (strategie deklaratywne i proceduralne);
- konkretnego zjawiska (np. strategie tłumaczenia humoru, idiomów);
- typu opisu zjawiska (strategie deskryptywne i preskryptywne jako zbiory instrukcji tłumaczeniowych);
- zachowania tłumacza (strategie profesjonalne i nieprofesjonalne).

Kiedy więc określamy strategię przekładową i wpisujemy ją do konkretnej kategorii, powinniśmy pamiętać, według jakich parametrów wyznaczamy ten podział i jakie przyjmujemy wskaźniki definicyjne. Najobszerniejsze opracowanie pojęcia strategii na gruncie polskiego przekładoznawstwa daje Kwieciński (2001), wyszczególniając jej istotne definicje i klasyfikacje.

Poniżej przedstawiam grupy strategii według przyjętego wyróżnika, jakim mogą być: a) struktura językowa, b) etap procesu tłumaczenia, c) posiadana wiedza i doświadczenie, d) kulturowy element obcości. Upraszczające etykiety sygnalizują najsilniejszy motyw w danej grupie, należy natomiast uwzględnić fakt, iż strategie nie występują w zbiorach rozłącznych.

Strategie strukturalne

Najbardziej osadzone w kontrastywnym porównywaniu oryginału z tłumaczeniem i analizą błędów tłumaczeniowych są strategie w ujęciu strukturalnym (np. Nida 1964, Newmark 1991, Baker 1992, Pieńkos 1993, Chesterman 1997). Zasadniczym odejściem od oryginału pod względem cech formalnych jest zastosowanie strategii opuszczenia, dodania lub substytucji. Konieczne opuszczenia i dodania są wynikiem rozbieżności strukturalnych między językami wyjściowym i docelowym; są to działania w obszarze struktury słowa, grupy słownej lub zdania. Strukturalne zmiany wobec języka wyjściowego mogą być obligatoryjne (zob. Żmudzki 2005), a zatem wynikać z inherentnych różnic strategicznych między językami. W profilu strukturalnym mieści się siedem klasycznych procedur Vinaya i Darbelneta (wersja francuska: 1958, wersja angielska: 1995), których pionierskie opracowanie bazuje na kontraście angielsko-francuskim. W strukturalnych podziałach widać pewną linearność, o czym wspomina Bogucki (2004: 127)

odnośnie do procedur w przekładzie audiowizualnym i napisach, co, oczywiście, należy do specyfiki innego typu przekładu niż pisemny⁹.

Strategie psycholingwistyczne

Przełom w niekonsekwentnym, niespójnym i niejednoznacznym traktowaniu strategii nastąpił wraz z rozwojem badań psycholingwistycznych nad przekładem (Gerloff 1986, Krings 1986, Séguinot 1988). Praca Lörschera (1991a), opierająca się na psycholingwistycznej koncepcji Faerch i Kasper (1984), była tu niewątpliwie ważnym przyczynkiem (zob. Suplement 4). U Lörschera strategia służy do badania i opisu procesu tłumaczenia i bazuje na trzech kryteriach, określanych jako: *problem-orientedness*, *potential-consciousness* i *goal-orientedness* (problematyczność, świadomość i celowość). Problematyczność jest wyraźnie uwzględniana w definiowaniu strategii, a jej brak oznacza fazę transferu niestrategicznego, czyli taką, w której proces przekładu przebiega niejako automatycznie. W ujęciu psycholingwistycznym strategie łączą się z etapami procesu tłumaczenia i odnoszą się do mechanizmów psychologicznych tłumacza, np. szukania informacji, inkubacji, inferencji, monitorowania, rozwiązania problemu.

Strategie pragmatyczno-kognitywne

Interesujący pogląd na strategię z uwzględnieniem kognitywnych procesów aktywizowania pokładów wiedzy przedstawia Séguinot: „Im więcej dowiadujemy się na temat pracy mózgu, tym wyraźniej widzimy, że rozumienie języka i jego produkcja zależą zarówno od przechowywanej wiedzy, jak i od strategii jej aktywowania lub sięgania po nią” (1988: 79). Strategie pragmatyczno-kognitywne wiążą się ze schematami mentalnymi i wyrównywaniem poziomu wiedzy o świecie, z rodzajem dopasowania doświadczenia intelektualnego do zakresu wiedzy pragmatycznej, które są różne u odbiorcy oryginału i odbiorcy przekładu. Konieczność uzupełniania wiedzy w tekście docelowym prowadzi np. do strategii wyrażania eksplcytnego tego, co w tekście wyjściowym jest implicytne. Najbliższa kognitywnej zmianie perspektywy jest modulacja według Vinaya i Darbelneta; inne strategie to np. selekcja informacji, fuzja, rozszerzenie koncepcyjne, rozszerzenie (rozwiniecie) definicyjne, koordynacja, ukrycie, wyjaśnienie,

⁹ Bogucki wykorzystuje taksonomię Gottlieba z artykułu pt. „Subtitling – a New University Discipline”, która jednak w jego relewantnym ujęciu jest odpowiednio zmodyfikowana. Zasadniczo i Gottlieb, i Bogucki opierają się na podziale Vinaya i Darbelneta oraz Baker.

zmiana obrazu świata: konkretyzacja, zmiana perspektywy, dynamizacja, dookreślenie, uogólnienie.

Strategie pragmatyczno-kulturowe

Komponent kulturowy jest istotnym czynnikiem w kształtowaniu świadomości i wiedzy zarówno autora, jak i tłumacza oraz odbiorcy tekstu i jako taki jest ważny w tłumaczeniu strategicznym. Określanie pozycji przekładu na skali obcości zajmował się Venuti (1995); wprowadzona przez niego opozycja między egzotyzacją (*foreignisation*) a udomowieniem (*domestication*)¹⁰ należy do kanonu pojęć przekładowych. Rolę tłumacza w aktywizowaniu obcości w odbiorze przekładu ukazuje Lewicki:

Na poziomie strategii tłumacz kieruje się różnymi motywami, kształtującymi różne cele strategiczne. Cele te mogą występować oddzielnie lub łącznie. Są nimi najczęściej:

- a) dążenie do egzotyzacji tekstu (wywołania u odbiorcy wrażenia egzotyczności, niezwykłości opisywanego środowiska i jego języka);
- b) względy poznawcze [...];
- c) przedkładanie przez tłumacza wymogu „wierności” przekładu nad jego „naturalność” (Lewicki 2000: 137).

Egzotyzacja jest, według Lewickiego, „procedurą nakierowaną na strategiczne wprowadzanie obcości” (2000: 144). Można więc oceniać tekst przekładu w kategoriach strategicznego wyboru egzotyzacji, a założenia strategiczne – oczywiście, nie tylko przy strategiach kulturowych – przejawiają się w konsekwencji kroków tłumacza i jego śladów w tekście (Dąmbaska-Prokop 1997).

W polskich badaniach przekładoznawczych, o silnej orientacji literackiej, o strategiach tłumaczeniowych mówi się w odniesieniu do konkretnych przypadków literackiego przekładu (np. transformacje kulturowe, estetyczne i leksykalno-semantyczne w przekładzie baśni, zob. Krysztofiak 1999; strategie tłumaczenia literatury dziecięcej, strategie tłumaczenia poezji konkretnego autora itp.). W przekładzie literackim wykorzystywane są strategie strukturalne, kognitywno-pragmatyczne, stylistyczne i kulturowe. Nie umieszczono ich w odrębnej grupie, gdyż współczesne przekładoznawstwo europejskie nie skłania się ku podziałom opartym na typach tekstów,

¹⁰ W literaturze przedmiotu stosowane są również inne polskie ekwiwalenty: efekt obcości /forenizacja oraz urodzimienie/domestykacja.

a szczególnie na rozróżnieniu literackości–nieliterackości, występującej tak często w polskiej literaturze przekładoznawczej.

Do strategii przekładowych odnosi się poetycko Balcerzan, wprowadzając innowacyjną koncepcję, która w niniejszej publikacji może być potraktowana wyłącznie jako atrybut dodatkowy:

[...] w pracowniach tłumaczy i w gabinetach badaczy przekładu, różnicują się szkoły, kierunki, metody, które nazywam (co w dużym stopniu jest kwestią umowną, a po części też sentymentalną) [Przypis autora: Mam pewien udział w życiu tego terminu, który w badaniach nad sztuką nie tylko zastępuje – nieco już sfatygowane – ‘kierunki’, ‘prądy’, ‘tendencje’, ‘orientacje’ czy ‘konwencje’, ale i ma tę zaletę, że pozwala mówić zarówno o dążeniach zbiorowych, jak i jednostkowych, a przede wszystkim sprzyja teleologicznym, aktywistycznym ujęciom tych dążeń. Do moich *Strategii Lirycznych* (podtytuł książki *Poezja polska w latach 1939–1965*, Warszawa 1982, wyd. II 1984) nawiązywało kilku badaczy, m.in. Wojciech Wyskiel w pracy o strategiach emigranta, Tadeusz Lubelski w książce o „strategiach autorskich” w filmie polskim; pamiętam też o wcześniejszych niż moje zastosowaniach tego pojęcia do refleksji literaturoznawczych (Kazimierz Bartoszyński analizował swego czasu strategię narratora, Janusz Sławiński charakteryzował dowcipnie strategię badacza) termin ten nie jest obcy translatoлогии, o czym świadczy piąty tom serii *Przekład artystyczny* (pod redakcją Piotra Fasta) pt. *Strategie translatorskie* (Katowice 1993).] s t r a - t e g i a m i – mając na myśli złączenie teorii i praktyki, a dokładniej – zespolenie wizji przekładu w kulturze z odpowiadającym danej wizji zbiorem ustaleń technicznych, czy – jak to dowcipnie nazywa Andrzej Litwornia – z ‘instrukcją obsługi’ (translatorską lub translatoologiczną) (Balcerzan 1998a: 192).

W pewnym sensie ta „instrukcja obsługi” jest czymś niezbędnym w warstwie tłumacza. „Instrukcja strategiczna” nie może być algorytmicznym spisem poleceń, których wykonanie gwarantuje sukces przekładowy, może natomiast stanowić wytyczną, swoisty drogowskaz. Obranie innej drogi niż ta wyznaczona drogowskazem wiązałoby się z konsekwencjami, których świadomość chroniłaby tłumacza przed niewłaściwym wyborem, a uniknięcie niepożądanego efektu (jakkolwiek ów efekt miałby być określany w konkretnych sytuacjach i zadaniach przekładowych) byłoby dla tłumacza celem jego działań.

Balcerzan włącza strategię w nurt odtwórczej roli tłumacza, która jest nietożsama z rolą autora oryginału, a dowodem tej nietożsamości, jak pisze, jest to, że: „akt poczęcia dzieła oryginalnego stanowi zawsze niepochwytą

tajemnicę (lub wyrafinowaną łamigłówkę), podczas gdy wykonanie przekładu to proceder jakby racjonalny i podlegający rzeczowemu opisowi” (1998a: 106). Na tej racjonalności można oprzeć wykorzystanie strategii w dydaktyce.

Przenosząc zagadnienie strategii jako funkcjonalnego pojęcia na grunt nauki przekładu, należy zauważyć, że jeszcze w 1993 roku Kirby (1993: 387) stwierdzał: „do dzisiaj pojęcie ‘strategia’ nie było prominentne w dyskusjach pedagogicznych”, wyszczególniając powody, dla których tak się działo:

1) prowadzone przez poprzednie dekady studia nad językiem, które miały duży wpływ na naukę przekładu, podkreślały aspekt wrodzoności, postrzegając cały proces uczenia się jako proces naturalny, w którym rola nauczyciela jest znikoma;

2) silny trend literacki w nauce o przekładzie wpływał na odbiór języka obcego przede wszystkim w kategoriach artystycznych.

Skupiano się generalnie na formie tekstu docelowego, a nie na samym procesie tworzenia go. Stąd minimalne znaczenie strategii. Od tego czasu przeprowadzono wiele badań przekładoznawczych, udowadniających słusność też o tłumaczeniu strategicznym. Coraz silniej wykorzystywany jest element świadomości uczącego się jako przyszłego tłumacza. Zmiana w podejściu do metodyki nauczania przekładu przyniosła równocześnie inne postrzeganie strategii. Uznanie mniejszej wagi czynnika wrodzoności spowodowało wzrost „interwencyjnej” roli nauczyciela przekładu, a także zwiększenie „strategiczności” w nauczaniu przekładu. Tę strategiczność interesująco interpretuje Leppihalme, twierdząc, iż zamiast traktowania każdego problemu tłumaczeniowego na zasadzie indywidualnego przypadku, tłumacz może wypracować podejście strategiczne, w którym wykorzystanie strategii oznacza, że:

różne potencjalne sposoby rozwiązywania takich problemów można grupować w kategorie oznaczane takimi etykietkami, jak: objaśnienie, substytucja, opuszczenie. W nauce przekładu dyskusja nad takimi ogólnie oznaczonymi strategiami jest pożyteczniejsza niż rozważanie tylko poszczególnych przykładów, ponieważ może pomóc studentom nauczyć się czegoś, co da się zastosować również i w innych przypadkach (Leppihalme 1997: 27).

Oczywiście, nie chodzi o formułowanie sztywnych reguł strategicznych, ale o wyrabianie podejścia, które umożliwia uogólnianie zastosowania pewnych procedur ze względu na ich skuteczność kontekstową, oraz o kształtowanie odpowiedzialności za obraną strategię. Zastosowanie strategii jest decyzją tłumacza.

W przyjętym dla potrzeb dydaktycznych modelu kompensacyjnym (zob. Piotrowska 2002b: 2.3), który jest podstawą strategicznego tłumaczenia, definicyjnie oddziela się strategię od procedury tłumaczeniowej. W modelu tym strategia stanowi jednostkę wyższego rzędu, rozpatrywaną na poziomie abstrakcyjnym; dotyczy koncepcji i całościowego potraktowania zadania tłumaczeniowego. Można ją określić jako politykę globalną tłumacza wobec konkretnego zlecenia, całościową i kontekstowo uwarunkowaną politykę wobec tłumaczonego tekstu, w tym więc sensie strategia zbliża się znaczeniowo do metody i normy wstępnej Toury’ego¹¹. Strategia obejmuje wszelkie działania tłumacza, a nie tylko jego wybory językowe.

Tabela 2. Definicyjne parametry pojęć ‘strategia’ i ‘procedura’¹²

Strategia (decyzje ogólne)	Procedury (decyzje szczegółowe, techniki)
1. globalna (obejmuje holistycznie zadanie tłumaczeniowe)	1. lokalne, jednostkowe (dotyczą poszczególnych jednostek tłumaczeniowych)
2. poprzedzająca (w jej wyniku stosowane są procedury)	2. następujące (wynikają z przyjętej strategii)
3. tekstowa i makrokontekstowa (dotyczy całego zadania tłumaczeniowego, np. tekstu pisanego)	3. problemowe i mikrokontekstowe (stosowane są w celu rozwiązania konkretnego problemu)
4. abstrakcyjna (dotyczy koncepcji)	4. konkretne (są fizycznie stosowane)
5. ogólna (celem jest wykonanie zadania tłumaczeniowego)	5. celowe (skierowane na osiągnięcie zamierzonego celu)
6. dominująca (nadrzędnie determinuje wybór techniki)	6. podrzędne (podlegają obranej strategii)

strategia: globalne podejście (polityka) tłumacza zorientowane na cel i kontekst zadania przekładowego; metoda przyjęta w stosunku do konkretnego transferu komunikatu z języka wyjściowego do docelowego;

technika (procedura) przekładowa: konkretne rozwiązanie proceduralne przyjęte przy wypełnianiu luki tłumaczeniowej w zetknięciu z problemem przekładowym.

¹¹ „Norma wstępna odnosi się do podstawowego wyboru tłumacza między biegunowymi alternatywami: poddania się tekstowi oryginalnemu, z całym bagażem związków tekstualnych i z normami, które wyraża lub zawiera, albo poddania się językowym i literackim normom aktywnym w tekście docelowym oraz docelowym literackim polisystemie lub pewnej jego części” (Toury 1980: 54).

¹² Oba pojęcia odnoszą się do konkretnego zadania tłumaczeniowego, stąd strategia jako globalne podejście występuje w liczbie pojedynczej, a procedury, których może być wiele, w liczbie mnogiej.

Z konsekwentnie stosowanej strategii globalnie sterującej procesem powstawania tekstu docelowego wynikają decyzje szczegółowe (nawiązanie do norm operacyjnych Toury'ego¹³), procedury, albo inaczej techniki przekładowe, czyli rozwiązania konkretnych problemów tłumaczeniowych w określonych jednostkach tłumaczeniowych (por. Hervey i Higgins 1992). Tłumacz decyduje o zasadniczych parametrach tłumaczeniowych w konkretnym zadaniu, gdzie rozpatruje prawdopodobnego (lub np. określonego polityką wydawniczą) odbiorcę, cel tłumaczenia, istotne filtry tekstowe itp. (zob. Piotrowska 1998).

2. Wprowadzenie do tłumaczenia strategicznego – elementy „teorii gier”

słowa kluczowe: gra językowa, kompromis, teoria gier, tłumaczenie strategiczne, zasada mini-max

Teoria gier pierwotnie stanowiła dział matematyki wywodzący się z badania gier hazardowych, zajmujący się badaniem optymalnego zachowania w przypadku konfliktu interesów. Z matematyki przeniesiona została do ekonomii, socjologii, socjologii, informatyki i wielu innych nauk, a ostatnio również, poprzez językoznawstwo, do przekładoznawstwa. Warto wspomnieć, że geneza teorii gier sięga lat 40. XX wieku i publikacji *The Theory of Games and Economic Behaviour* napisanej przez Johna von Neumanna i Oskara Morgensterna. Ogólne cechy tej teorii niewątpliwie wpłynęły na koncepcję Lévy'ego, o której później. Jej atrakcyjność dwaj teoretycy, Robert Aumann i Oliver Hart, wyjaśniają w następujący sposób:

Teoria gier może być rozumiana jako rodzaj terminu-„parasola” lub teorii jednoczącej racjonalną stronę nauk społecznych [...] nie używa [ona] konstrukcji *ad hoc* [...] rozwija metodologie, które dają się zastosować zasadniczo do wszelkich sytuacji interaktywnych (Aumann i Hart 1992).

Gra jest interakcją między uczestnikami, rządzoną przez określone zasady, których przestrzeganie podczas podejmowania kolejnych kroków może prowadzić do sukcesu. Skomplikowany układ interakcyjny zakłada

¹³ „Bezpośrednie faktyczne decyzje podejmowane w trakcie procesu tłumaczenia” (Toury 1980: 54).

nie jednego, lecz więcej uczestników oraz cały kompleks czynników kontekstowych. Rodowód gry językowej sięga również wittgensteinowskiej analogii między regułami gry i regułami gramatyki oraz koncepcji konstruowania znaczenia jakby poprzez wykonywanie ruchów w grze językowej (*Philosophical Investigations*, 1965). Dla Wittgensteina holistycznie traktowany język, a więc język w sytuacji komunikacyjnej, stanowi grę. Z tej filozoficznej, ale osadzonej społecznie koncepcji biorą się następne sposoby rozumienia gry językowej, z których szczególnie jeden jest w kontekście tłumaczenia najistotniejszy: tłumaczenie jest grą językiem, jakby grą w szachy materia języka (por. Chrzanowska-Kluczevska 2004: 33–35). Pojawiają się także inne terminy o zbliżonym znaczeniu:

- gra słów (Gumul 1998);
- gra językowa (Szczerbowski 1998);
- chwyt językowy (Balcerzan 1998a).

W kategorii 'chwytu językowego' mieszczą się kombinacje elementów mowy – aktywizujące w danym tekście wybrany walor semantyczny słowa lub zespołu słów. Takim walorem może być polisemia słowa, czas, tryb, rodzaj gramatyczny, forma wewnętrzna słowa (Balcerzan 1998b: 62).

Van den Broeck (1998) nazywa interpretację przekładową skomplikowaną grą strategiczną (*a complex strategic game*). Gra mieści się w interpretacji procesu tłumaczenia jako modelu komunikacyjnego (Popovič 1972). Kwintesencją teorii gier jest zachowanie strategiczne – logika, przewidywanie, skupienie na problemie – stąd powiązanie elementów teorii gier z procesem decyzyjnym tłumacza. Tłumacz jako gracz–negocjator w grze tłumaczeniowej wybiera optymalne rozwiązania trudnych sytuacji.

Poglądy na temat tłumaczenia strategicznego oparte zostały w przekładowaństwie głównie na myśli czeskiego językoznawcy Jiříego Lévy'ego, a ich kwintesencją jest cytat pochodzący z artykułu z roku 1967 pt. *Tłumaczenie jako proces decyzyjny*:

Tłumaczenie jest procesem decyzyjnym, seria pewnej ilości konsekwentnych sytuacji, ruchów jak w grze, sytuacji narzucających tłumaczowi konieczność dokonywania wyboru między pewną liczbą (często możliwą do określenia) rozwiązań (Lévy 1967: 1171).

Tłumacz stoi przed wyborem i musi podjąć decyzję. Elementami składowymi problemu decyzyjnego są sytuacja (*an abstraction of reality*) i pa-

radygmat, klasa możliwych rozwiązań (*the class of possible alternatives*). Wybór między dostępnymi opcjami w konkretnej sytuacji dylematu przekładowego nie jest przypadkowy, lecz uwarunkowany kontekstem. Każda interpretacja jest rozwiązywaniem problemu tłumaczeniowego. Oczywiście, im bardziej nieograniczony jest zbiór możliwych opcji, tym trudniejszy staje się wybór tłumacza. Wstępny wybór determinuje następne działania tłumaczeniowe, a proces tłumaczenia ma formę gry z pełną informacją (*a game with complete information*), porównywalnej do gry w szachy, w której wykonywane ruchy podyktowane są posiadaną wiedzą o całym kontekście sytuacyjnym i wcześniej podejmowanymi decyzjami (Lévy 1967: 1172). Wybierając jakąś opcję i odrzucając inne, a tym samym redukując ilość możliwych konsekwencji z nich płynących, tłumacz zaczyna grę. Gra ma wyraźny cel i określony przebieg, a świadomość i swoista premedytacja są elementami koniecznymi w tak rozumianym procesie gry tłumaczeniowej. Różne gry prowadzą do różnych wariantów tłumaczeniowych. Problem związany z podejmowaniem decyzji o wyborze rozwiązywany jest przy pomocy zdefiniowanej klasy możliwych opcji oraz dzięki instrukcjom selekcji w paradygmacie.

Lévy odróżnia instrukcje definicyjne (wyznaczniki definicji) od instrukcji selektywnych (wyznaczników wyboru). Instrukcje mogą mieć charakter obiektywny (np. instrukcje językowe) i subiektywny (np. standardy estetyczne tłumacza). Decyzje tłumacza, czyli proces interpretacyjny jako podejmowanie decyzji, w jego ujęciu mogą być:

- a) konieczne i uzasadnione (wynikające z samej materii języka);
- b) konieczne i nieuzasadnione (tworzące największe niebezpieczeństwo błędu tłumaczeniowego – poszukiwanie motywacji w szerszym kontekście);
- c) niekonieczne i uzasadnione (wynikające z uwarunkowań kontekstowych);
- d) niekonieczne i nieuzasadnione (swoboda tłumacza).

Lévy wyjaśnia, iż wybór determinowany jest odwrotnie proporcjonalnie do ograniczeń instrukcji selektywnych i paradygmatu (im większe ograniczenia, tym mniejszy wybór).

Tłumaczenie strategiczne jest więc decyzyjnym procesem rozwiązywania problemów tłumaczeniowych i znajdowaniem równowagi między koniecznymi stratami (luką tłumaczeniową) a zyskiem w postaci sukcesu tłumaczeniowego. Racjonalny proces decyzyjny nie przebiega linearnie, wprost przeciwnie, różne operacje umysłowe, luki, edycje, powroty, cofnię-

cia itd. nakładają się na siebie i powtarzają. Z tego powodu przebieg działań nie musi być chronologicznie usystematyzowany, aczkolwiek zależy to od indywidualnego stylu pracy danego tłumacza. Natomiast wstępnie założona ogólna strategia wobec konkretnego zadania tłumaczeniowego wyznacza postępowanie tłumacza, sugerując mu rozwiązania konkretnych dylematów przekładowych i w tym sensie jest uprzednia i poprzedzająca działania szczegółowe. Lévy dostrzega więc hierarchiczność, a nie sekwencyjność ruchów tłumacza w procesie decyzyjnym. Tłumacz powinien mieć świadomość tego, jakie będą konsekwencje podjętych przez niego decyzji, a uświadomiona konieczność pomaga mu w decyzjach szczegółowych.

Tłumaczenie z pewnością można określić jako sytuację interaktywną, której uczestnikami są autor oryginału, tłumacz jako czytelnik, tłumacz jako autor komunikatu w języku docelowym i wreszcie czytelnik przełożonego komunikatu – stąd uwaga o metodologicznej przydatności teorii gier w metodyce przekładu wydaje się słuszna. Istnieje bezpośredni związek teorii gier z kreatywnością w przekładzie: tłumacz wchodzi w strategiczne interakcje z tekstem oryginału i przewidywanym odbiorcą w określonym układzie kontekstowym. Przewidywanie, racjonalizacja, logiczna ocena i wybór strategii, eliminacja nieskutecznego rozwiązania oraz szacunek kosztów składają się na analityczne podejście i rozłożenie skomplikowanej sytuacji tłumaczeniowej na elementy składowe. Teoria gier mówi o stanie równowagi – *equilibrium*. Na gruncie przekładowym pojawia się zasada *mini-max* Lévy'ego, w której teoria gier łączy się z pragmatyką¹⁴. Zaczepnięta z matematyki zasada mówi o racjonalnym minimalizowaniu możliwych maksymalnych strat i kosztów poniesionych w realizowaniu zamierzonego celu, co w zbliżonej interpretacji Herveya i Higginsa (1992: 22) można porównać do strategii wyboru akceptowalnych kompromisów (por. również Barańczakowską dominantę semantyczną).

Tłumacz decyduje się na to z możliwych rozwiązań, które zapowiada maksymalny skutek przy minimalnym wysiłku. To znaczy, że intuicyjnie wybiera tak zwaną zasadę MINIMAX (Lévy 1967: 1178).

W teorii gier zachodzi optymalizacja rozwiązań problemów tłumaczeniowych. Wątpliwość może budzić pytanie, co jest zasadą lub kryterium minimalnego wysiłku mentalnego przy przetwarzaniu komunikatu w języku wyjściowym.

¹⁴ Istnieją badacze (zob. Bogucki 2004), według których poglądy Lévy'ego zainicjowały pragmatyczną teorię relewancji.

3. Proces decyzyjny tłumacza

słowa kluczowe: analiza procesu tłumaczenia, dydaktyka przekładu, intuicja, kontekst kulturowy, kreatywność, kultura, mediacja kulturowa, proces decyzyjny, protokoły głośnego myślenia (PGM) – protokoły werbalne, strategiczne myślenie, sztuka, świadomość, tłumaczenie strategiczne, wartości kulturowe

Wprowadzając proces decyzyjny tłumacza do metodologii nauczania przekładu pisemnego przyjmuję trzy założenia:

- a) tłumaczenie jest złożonym procesem kognitywnym;
- b) czynnik ludzki spełnia istotną rolę w tym procesie;
- c) tłumaczenie strategiczne nosi znamiona działania planowego, w którym pierwszym krokiem jest lokalizowanie i definiowanie problemów.

Na podstawie przyjętych założeń, w następnej części krótko omówię czynniki psychologiczne, szczególnie motywację i kreatywność, oraz przedstawię protokoły werbalne jako narzędzie analityczne.

Psychologia procesu decyzyjnego

Ostatnio temat przekładu jako sztuki – bardzo mocno osadzony w tradycji polskiej – nie pojawiał się zbyt często w przekładoznawstwie europejskim. Niemniej jednak, obok rzetelnych aspektów naukowych, metodologia nauczania przekładu powinna brać pod uwagę również te czynniki, które uznajemy za „artystyczne”: talent (indywidualne, wybitne predyspozycje danej osoby w wyczuwaniu materii języka i jego znaczeń), intuicję (łatwość trafnych i właściwych wyborów), kreatywność (twórcze podejście do trudności, ale i w ogóle całego procesu tłumaczenia), emocje i motywację (zob. Cronin 2000: 142–144; 2005: 256, Kussmaul 1995, rozdz. 2). Wydaje się, że przekładoznawstwo, oprócz borykania się z opozycją teoria/praktyka, powinno uwzględniać swoją dwoistą, a może nawet troistą naukowo-rzemieślniczo-artystyczną naturę¹⁵.

¹⁵ W ogłoszeniu XX Kongresu Kanadyjskiego Stowarzyszenia Przekładoznawczego, który odbył się w maju 2007 roku, pojawia się określenie „artistic science/scientific art/craft called translation” („artystyczna nauka/naukowa sztuka/rzemiosło zwane tłumaczeniem”), co potwierdza powrót, po okresie ich silnego „unaukawiania”, myśli przekładowych do tradycyjnych opozycji między sztuką a rzemiosłem, sztuką a nauką.

Psychologia poznawcza wchodzi w grę tłumaczeniową: „Tłumaczenie jest zarówno podlegającą obserwacji społeczno-komunikacyjną, jak i ukrytą kognitywną czynnością” (Shreve 1995: xi). W psychologii procesu decyzyjnego tłumacza mieszczą się takie elementy, jak czynniki emocjonalne, kreatywność i elastyczność. Czynniki emocjonalne w tłumaczeniu, a szczególnie postawa emocjonalna (nastawienie) tłumacza i jego motywacja, były przedmiotem uwagi w latach 90. ubiegłego wieku (por. Kussmaul 1991, Tirkkonen-Condit 1996, Tirkkonen-Condit, Laukkanen 1996). Wyraźnie podkreśla się związek między pozytywnym nastawieniem, właściwą motywacją a kompetencją zawodową tłumacza. Interesujące argumenty przedstawia Tirkkonen-Condit w swoich badaniach na temat relacji motywacji i jakości przekładu, twierdząc, iż poczucie pewności siebie tłumacza wzmacnia efekt jego działania także w wymiarze komunikacyjnym, a nie tylko jako reproduktora tekstu. Własne doświadczenie, autoświadomość i posiadana wiedza podnoszą i wspierają poczucie pewności siebie, podczas gdy jej brak jest rekompensowany motywacją i zaangażowaniem w pracę tłumaczeniową. „Wątpliwość i obawa przed popełnieniem błędu są wrogami kreatywności, wpływają również negatywnie na tempo pracy i jej efektywność. [...] Kreatywne myślenie to nie tylko myślenie analityczne; to również intuicja, wrażenie i emocja” – pisze Mackenzie (1998: 205). Znanе jest twierdzenie, iż tłumaczenie dosłowne, niewolnicza wierność słowom oryginału może wynikać z braku wiary w siebie tłumacza. „Emocje korzystnie wpływające na twórcze myśli wskazują na to, że pewność siebie jest również jednym z wymogów wstępnych kreatywnego tłumaczenia” (Kussmaul 1995: 51). Zakłada się, że tłumacz bardziej pewny swoich kompetencji, z większym prawdopodobieństwem użyje skutecznych procedur tłumaczeniowych. Z drugiej strony, mniejsze przekonanie co do słuszności własnych intuicji i wiedzy, jak pokazują badania, prowadzi do tłumaczenia ukierunkowanego na znak (Lörscher 1991b).

Bardzo istotne są niektóre cechy osobowościowe i charakterologiczne tłumacza, np. dynamizm, konsekwencja, pracowitość – oczywiście, w odmienny sposób przydatne w tłumaczeniu ustnym i pisemnym. Studia nad czynnikami afektywnymi, uczuciami, motywacją, temperamentem tłumacza, nastrojem, wpływającymi na ostateczny efekt i jakość pracy tłumaczeniowej, powinny być prowadzone na skalę zapewniającą rzetelność wyników i zdecydowanie nabierają coraz większej wagi w badaniach kognityw-

no-psychologicznych, szczególnie na gruncie metodyki nauczania języków obcych¹⁶.

Kognicja i emocje, kontrastowane w tradycyjnych poglądach językoznawczych, zaczynają być postrzegane jako równie istotne w rozpatrywaniu procesów decyzyjnych, stąd zdają się nabierać porównywalnego znaczenia również i w tłumaczeniu. „Czynniki emocjonalne odgrywają pewną rolę w procesach kognitywnych, takich jak percepcja, uwaga, pamiętanie i uczenie się” (Eysenck i Keane 1990: 467, za: Jääskeläinen 1999: 209). Jääskeläinen posługuje się pragmatycznym pojęciem „zaangażowania” w celu znalezienia metod analizowania różnic w postawach osób tłumaczących.

Wypowiadanie się na temat kreatywności w tłumaczeniu w sposób przyczynkowy i niemal marginalny jest znacznym przekroczeniem stosowności akademickiego dyskursu, bo przecież niemal cała literatura przekładowa to dowód kreatywnej działalności człowieka. Sloganowy wręcz postulat o kreatywnym rozwiązywaniu problemów jest częstym tematem w literaturze przedmiotu. Jak więc można sensownie skomentować to zjawisko w kilku słowach? Podejmuję się jedynie włączyć aksjomatycznie kreatywność do strategicznego myślenia, przyjmując, że człowiek kreatywnie posługuje się językiem i kreatywność jest „najbardziej wyróżniającą cechą ludzkiego tłumaczenia, gdyż tłumaczenie związane jest z wyborami, których nie determinują określone reguły” (Delisle 1988: 37) lub, jak pisze Tabakowska: „‘kreatywność’ jest nieuniknionym skutkiem ‘wyboru’, a wyboru z definicji nie można uniknąć” (Tabakowska 2001: 42).

Tradycyjnie przyjmowało się, że kreatywne tłumaczenie odbywa się w twórczości literackiej jako „sztuce cieni i echa” (Paz 1992: 155). Tłumaczenie tekstów nieliterackich nie było postrzegane jako czynność twórcza, czemu przeczą aktualne poglądy znoszące klasyczny podział na twórczą i artystyczną literackość oraz rzemieślniczą i nietwórczą produkcję nieliteracką. Twierdzimy, że tłumaczenie jako proces decyzyjny, proces rozwiązywania problemów, wymaga od tłumacza twórczego stosowania strategii i procedur przekładowych.

Obserwacje procesów kreatywnego tłumaczenia poczynione przez Kusmaula, który ukazuje związek autoanalizy z kompetencją tłumacza, prowadzą do sugestii wprowadzenia tychże procesów do nauki przekładu (1995:

¹⁶ We współczesnych badaniach nad motywacją w dydaktyce językowej pojawiają się takie tematy, jak: motywacja osiągnięć, motywowanie ucznia/nauczyciela, rozwój technik motywacyjnych, samoocena jako element motywujący i inne.

39 i n.). Na drodze do kreatywnego tłumaczenia trzeba kształcić świadomość własnych procesów myślowych i konsekwencji decyzji. Kształcenie tej świadomości przewiduje model refleksyjny: między tradycyjnymi czterema fazami procesu twórczego myślenia – przygotowaniem (w przypadku tłumaczenia etap rozumienia oryginału), inkubacją (płynne myślenie kształcone przy pomocy techniki „burzy mózgów” pozwalającej na relaks potrzebny do tworzenia skojarzeń), iluminacją i rozwiązaniem – nie ma ostrych granic, proces toczy się spiralnie i z nawrotami do poprzednich faz, a duża elastyczność myślenia wzmacniana jest czynnikami motywacyjnymi. Myślenie analityczne jest szczególnie ważne we wstępnej, przygotowawczej fazie procesu tłumaczenia oraz podczas korekty. Intuicja i inne czynniki emocjonalne są bardzo istotne w fazach inkubacji i iluminacji.

Kreatywność w tłumaczeniu to także, oprócz analitycznego myślenia, intuicja i wyczucie, które przyciągały dotychczas za mało uwagi, a które chcę omówić w kontekście strategicznego tłumaczenia jako ważny czynnik wzmacniający podejmowanie właściwych decyzji i reżyserujący sytuację tłumaczeniową. Wpływ na sytuację i zadanie tłumaczeniowe, obok uwarunkowań leksykalno-syntaktyczno-tekstowych, ma kontekst pragmatyczny oraz uwarunkowania kulturowe.

Protokoły głośnego myślenia w analizie procesu decyzyjnego

W latach 80. naukowcy, głównie z Niemiec (Gerloff 1986, Krings 1986, Könings, Lörscher 1991) i Finlandii (Jääskeläinen 1990, Tirkkonen-Condit 1991)¹⁷, zainicjowali badania w kierunku poznania mentalnych procesów tłumacza, poprzedzone analizami werbalnych protokołów w psychologii kognitywnej (Ericsson i Simon 1984) oraz studiami w nauce języka obcego (Faerch i Kasper 1984). Badania te były reakcją na dochodzącą do głosu coraz silniej potrzebę empirii w przekładowych metodach badawczych, a także próbą odejścia od wszechobecnych modeli normatywnych „jak należy tłumaczyć”.

Protokoły głośnego myślenia (PGM), inaczej: protokoły werbalne (ang. *think-aloud protocols* – TAPs), są techniką służącą analizie kognitywnych procesów myślowych tłumacza oraz zarejestrowaniem procesu tłumaczenia

¹⁷ Przegląd przeprowadzonych badań znajduje się w Jääskeläinen 1999: 36–53, Piotrowska 2002: Appendix 7.

w formie komentarzy towarzyszących, najczęściej audio lub wideo, dzięki którym, oprócz finalnego produktu, tzn. przetłumaczonego tekstu, powstaje również tekst poboczny, będący odzwierciedleniem procesów myślowych tłumacza. W Suplemencie 4 pokazano przykład protokołu werbalnego.

Protokoły zakładają, że w swojej aktywności komunikacyjnej (w interesującym nas przypadku chodzi, oczywiście, o tłumaczenie) użytkownik języka wykorzystuje pewne procesy mentalne, których obserwacja jest możliwa pośrednio przez autozapisy wykonywane w ich trakcie. Dzięki tym zapisom można uzyskać pewne dane, które służą analizie tych procesów. Na przykład, poprzez pośrednią analizę przerw, które tłumacz robi w trakcie tłumaczenia, jego wahań, wyborów leksykalnych, korekt, rewizji itd. możliwa jest – choć na pewno niepełna i niedoskonała, to jednak autentyczna – obserwacja procesu tłumaczenia. PGM monitorują procesy tzw. czarnej skrzynki tłumacza, a zapis tego monitoringu powstaje w formie transkryptu zawierającego nie tylko powstający w trakcie procesu ustny komentarz tłumaczącego, ale również wspomniane elementy pozawerbalne. PGM posiadają elementy introspektywne (np. częste, odruchowe mruganie oczu podczas rozwiązywania jakiegoś problemu) oraz elementy uświadomionej reakcji tłumacza – podejmowania decyzji w trakcie rozwiązywania problemów tłumaczeniowych. W protokołach uwidacznia się rola czynnika kreatywności – przerwy kreatywne podczas tłumaczenia mogą sygnalizować aktywizowanie procesów strategicznego myślenia. Uważa się także, iż znaczna liczba wartościujących wypowiedzi w konkretnym protokole może być sygnałem większego zaangażowania emocjonalnego w proces tłumaczenia osoby testowanej, a właśnie czynniki emocjonalne ocenia się ostatnio jako ważny element procesu decyzyjnego tłumacza (Jääskeläinen 1999: 209).

Do tej pory stosowano dwa warianty PGM – monologowe (praca jednego tłumacza), w których podmiot testowany tłumaczy, rozważając równocześnie na głos poszczególne decyzje szczegółowe, oraz dialogowe, w których rozwiązania trudności tłumaczeniowych są osiągane drogą negocjacji pomiędzy dwoma lub nawet kilkoma uczestnikami aktu tłumaczenia. Różne formy protokołów ukierunkowują badaczy na różne obszary, dzięki czemu możliwa jest analiza procesu tłumaczenia pod wieloma kątami.

Prowadzone poprzednio protokoły retrospektywne, rejestrujące dane o procesie, jaki wystąpił uprzednio w stosunku do czasu zapisu, zastępują protokoły bieżące, w których nagrywany jest cały przebieg procesu tłumaczenia, a oryginalny zapis przetwarzany jest na pisemny protokół, podlega-

jący następnie przestudiowaniu. Istotnym czynnikiem w testach PGM jest fakt, iż komentarze i proces transferu są prawie równoczesne, tzn. komentarz nie wykracza poza ramy czasowe ukończenia jednego zadania tłumaczeniowego.

Większość badań prowadzono dotychczas na podstawie danych z tłumaczeń ustnych, ewentualnie ustnie przygotowanych protokołów przy tłumaczeniu tekstów pisanych. W grupach badanych podmiotów byli tłumacze, uczniowie języków obcych, studenci przekładu, słuchacze zawodowych szkół dla tłumaczy. Analizowane były procesy czytania i pisania (Piotrowska 2000b, c, 2002b, 2006b). Pary języków analizowanych w protokołach w latach 80. to: niemiecki–francuski, angielski–francuski, niemiecki–angielski, angielski–francuski, fiński–angielski, ale, oczywiście, gama języków rozszerzyła się w późniejszych latach¹⁸.

Praca Kringsa z 1986 r., w której zajął się on strategiami problemowymi, zainicjowała metodologię PGM. Tirkkonnen-Condit w 1990 r. ustalała kryteria podejmowania decyzji w procesie tłumaczenia oraz porównywała różnice między profesjonalnym a nieprofesjonalnym zachowaniem, rozważając zakres wiedzy tłumacza stanowiącej trzon jego kompetencji przekładowej. Lörscher w swojej pracy z 1991 r. systematycznie analizował proces tłumaczenia poprzez statystyczne analizy PGM. O protokołach wypowiadali się Gile (1991: 155), Toury (1995: 182, 234–238), który komentował destrukcyjną funkcję protokołów w samym procesie przekładania, i wielu innych badaczy, jednak pomimo krytycznych uwag na temat protokołów (np. Wakabayashi 2003: 62–63) przekładoznawstwo uznaje ich przydatność metodologiczną:

Protokoły werbalne są przekonywujące, gdyż (pomimo wszelkich niedoskonałości) dostarczają sposobu na poznanie tego, co dzieje się w umyśle tłumacza i pozwalają nam formułować – jakkolwiek ostrożnie – rzetelny i wiarygodny psychologicznie opis aktu tłumaczenia (Cronin 2005: 251).

PGM nawiązują w pewnym sensie do zjawiska komentarzy odautor-skich, które od zawsze towarzyszyły przekładaniu. Ów historycznie kontynuowany metatekst wypowiedzi autorskich przyczyniał się do właściwego odczytania intencji tłumacza, wskazania, jak mówi Balcerzan, „na ukrytą metodę własnej pracy [...] «rozliczenia się» zarówno przed czytelnikiem, jak

¹⁸ Np. protokoły angielsko-polskie (Piotrowska 2002), japońsko-angielskie (Wakabayashi 2003).

i kolegami «po fachu» z własnych błędów, zdania sprawy z koniecznych, ale też i arbitralnych kompromisów” (1977: 47), innymi słowy, taki komentarz w pewnym sensie uzupełniał lukę w wiedzy na temat kreacji przekładowej. „Autokomentarz odsłania biografię wycofaną z tekstu tłumaczenia, przezroczystą w nim, sprowadzoną do roli instrumentu” (Balcerzan 1977: 6).

Obok wymiernych korzyści badawczych, pomimo krytyki i zarzutów co do rzetelności, PGM wnoszą do metodyki nauczania tłumaczenia również korzyści metodologiczne i dydaktyczne jako psychologiczne narzędzie diagnozowania i postępowania wobec powtarzających się trudności w procesie tłumaczenia. Jak zauważył Kiraly (1995: 51): „Zrozumienie tego, jakie rzeczywiste procesy kognitywne odbywają się w trakcie tłumaczenia jest zasadnicze w rozwoju pedagogiki przekładu”. Według Kiraly’ego, model praktyczny (opis praktyki tłumaczeniowej) nie jest wystarczającą podstawą do stworzenia modelu metodyki nauczania przekładu, ponieważ „większość tego, co powinniśmy wiedzieć, aby skutecznie uczyć praktyki tłumaczeniowej ukryte jest w mózgu tłumacza” (Shreve 1995: ix). Wątpliwości metodyczne, niepewność i chwiejna natura wielu twierdzeń i zaleceń dydaktycznych wynikały z braku wiedzy na temat tzw. czarnej skrzynki tłumacza. Częściową odpowiedzią były właśnie badania PGM, nad których metodyczną skutecznością zastanawiali się: Hönig, Kiraly, Kussmaul, Tirkkonen-Condit, Jääskeläinen.

Metodologia protokołów głośnego myślenia wydaje się odpowiednim narzędziem do identyfikacji świadomych strategii tłumacza, co potwierdzają badania (Gerloff 1986, Krings 1986, Lörcher 1991, Kiraly 1995). Zjawiska, do których dotarcie umożliwiają PGM, dają nam wgląd w proces decyzyjny tłumacza, co jest cenne z punktu widzenia dydaktyki. W protokołach wykorzystywana jest znana technika twórczego rozwiązywania problemów – *brainstorming*, która sprawdza się również w dydaktyce przekładowej. Nie można założyć, że studenci naturalnie i automatycznie stosują właściwe strategie, bez wcześniejszego przyswojenia ich. Stosowanie właściwych strategii w wyniku analizy PGM z uczącymi się, uświadomienie im, które ze stosowanych dotychczas sposobów rozwiązywania konkretnych sytuacji problematycznych są nieskuteczne, ma dużą wartość dydaktyczną. Kussmaul i Tirkkonen-Condit (1995b) podkreślają, iż strategie odtworzone na bazie PGM mogą stać się podstawą do tworzenia modeli skutecznego tłumaczenia. Nauczyciel chce wpływać na świadome reakcje przyszłego tłu-

macza poprzez uczenie go strategicznego działania. Świadomość wpływa na jakość tłumaczenia – PGM mogą temu służyć jako narzędzie dydaktyczne.

Poprzez analizę PGM możliwe jest uwzględnienie w programach nauczania przedmiotu tych elementów, które są kluczowe dla procesu tłumaczenia. Dla potrzeb dydaktycznych następuje modyfikacja PGM (zob. Piotrowska 2002b), co w autentycznych kontekstach zajęć dydaktycznych przejawia się w wykonywaniu ćwiczeń tłumaczeniowych z podawaniem strategii i decyzji szczegółowych. Służy to podnoszeniu poziomu autoświadomości tłumacza i uwrażliwianiu go na trudności.

Strategiczna mediacja kulturowa

Dialog z obcą kulturą, który jest obecny w tłumaczeniu, skłania do refleksji na temat roli kultury w kreowaniu wartości i światopoglądów oraz odtwarzaniu, a przynajmniej próbach odtwarzania tych wartości w tłumaczeniu.

Uważam, że rozwój poety następuje poprzez spotkania z obcym, innym, dziwnym i nieznanym. Jednym z najprostszych i prawdopodobnie najbardziej twórczych sposobów podejścia do aktu tłumaczenia jest uznanie go za minimalne, być może śladowe, ale mimo wszystko doskonałe zetknięcie z obcością (Midleton, za: Honig 1985: 192).

Ubogacenie poetyckie, dzięki spotkaniom z innymi kulturami, możliwym na skutek globalizacji dzisiejszego świata, rozszerzone zostaje na inne, niepoetyckie, a nawet nieliterackie konteksty. Międzykulturowy dialog, w którym tłumacz ma pośredniczyć, toczy się więc nie tylko w poezji, a rozszerzanie horyzontów dzięki poznawaniu inności jest po prostu ludzkie.

Niniejsze odniesienie do kultury w przekładzie to tylko kilka krótkich uwag poczynionych po to, by uwypuklić rolę analizy kulturowej w metodyce przekładu i znaczenie świadomości kulturowej w procesie decyzyjnym tłumacza; świadomości, którą jesteśmy w stanie rozbudowywać i pogłębiać dzięki odpowiednim działaniom dydaktycznym. Bez wątpienia, zajmując się przekładem, warto głębiej wejść w zagadnienia kulturowe, traktując je jako podmiot obszernej wiedzy, ale równocześnie jako bardzo konkretne i namacalne przypadki problemów tłumaczeniowych, wymagających zastosowania właściwych procedur, które możemy dostrzec, rozpatrzyć i opracować na zajęciach tłumaczeniowych.

Przekładoznawstwo, wykonawszy „zwrot ku kulturze” w latach 80. skłania się ku negacji odrębności języka i kultury, traktując oba pojęcia holistycznie. Komunikacja międzykulturowa i mediacyjna rola tłumacza w pośredniczeniu między kulturą źródłową a docelową stała się już dobrze zaadaptowanym do kontekstu metodycznego sloganem nowej dyscypliny.

Zapożyczając definicję z glottodydaktyki, kompetencję interkulturową określa się jako:

- dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki;
- umiejętność analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności;
- umiejętność patrzenia na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury, zrozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych;
- użycie tej wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia;
- tolerancja i umiejętność bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innej kultury;
- umiejętność radzenia sobie w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym także radzenia sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych (Komorowska 2003: 15–16).

Podobne aspekty komunikacyjne podkreślone są w programach *European Master's in Translation*, tzn. umiejętność interpretowania przejawów zachowań wynikających z uwarunkowań danej kultury, umiejętność mediacyjna tłumacza w doborze środków i procedur rozpoznawania i rozwiązywania problemów kulturowych w przekładzie, wrażliwość na różnice kulturowe i znaczenie czynników kulturowych w komunikacji poprzez przekład lub w ogóle w komunikacji międzynarodowej.

Kierowanie uwagi na edukację interkulturową w nauce języków obcych (Bandura 2006) ma bardzo korzystny wpływ na podnoszenie świadomości kulturowej wśród przyszłych kandydatów na studia tłumaczeniowe. To, co się dzieje w sferze edukacji interkulturowej na lekcjach języka obcego w Polsce, ma wpływ na kształcenie świadomości kulturowej tłumacza, który w swoim doświadczeniu edukacyjnym ma przecież lata odbytych takich właśnie lekcji. Kształcenie tłumacza musi opierać się na zmienionym kształceniu językowym i kulturowym. Przy braku odpowiedniej edukacji

na etapach wcześniejszych i wykształconej świadomości kulturowej, która stanowiłaby fundament edukacyjny w programach dla tłumaczy, na edukację kulturową powinno się znaleźć miejsce w ramach tychże programów¹⁹. Przyswajanie norm kształtujących znaczenie przekazu tłumaczeniowego i sposób rozwiązywania problemów na bazie istniejących w danej kulturze w określonym czasie norm jest właściwym fundamentem kształtowania tej świadomości.

Próby wyczerpującego potraktowania zjawiska mediacji kulturowej muszą okazać się nieskuteczne, ponieważ kultura jest w stanie ciągłego tworzenia. Wiedzy kulturowej nie można traktować jako zamkniętego, kompletnego systemu. W edukacji kulturowej dynamizm ten musi być uwzględniony, a interpretowanie kultury poprzez symbole, znaki, kody i wartości również powinno odbywać się w sposób dynamiczny i kontekstowy. Mówimy o użytkowniku języka, autorze, tłumaczu i czytelniku (odbiorcy), którzy nie istnieją w próżni, ale w konkretnej rzeczywistości kulturowej. Ponieważ tłumaczenie to nie tylko transfer językowy, ale również transfer kulturowy, pojawia się pytanie, jakimi dysponujemy metodami procesowania elementów kulturowych w tekście oryginału. Często używa się sformułowań obiegowych, typu: „tłumacz odtwarza koloryt kultury, pokonuje bariery kulturowe”. Metodyka nauczania przekładu powinna stawiać pytanie, jak ma nauczyć się to robić. W programie kursu dla tłumacza uświadamianie rozbieżności między kulturami odbywa się, na przykład, poprzez analizowanie stereotypów reklamowych, tekstów turystycznych itp. W Suplemencie 5 podaję propozycję analizy kulturowej jako specjalnego komponentu programu dydaktycznego.

Modrzejewska (2000) mówi o analizie semiologicznej, która pozwala rozpoznawać, interpretować oraz powiązać znaczenia, sensy, konotacje kulturowe, jakie niosą ze sobą dokumenty cywilizacyjne.

Cywilizacja traktowana jest w perspektywie semiologicznej nie jako całość przedmiotów czy instytucji, lecz jako język zbudowany ze znaków (Barthes). Znaki te są konotacjami kulturowymi, przedstawieniami zbiorowymi lub mitami. [...] A zatem każde dossier przygotowane przez studenta, mające doskonalić wiedzę przyszłego tłumacza poprzez przedstawienie konkretnego zjawiska

¹⁹ Stąd wziął się pomysł odrębnego przedmiotu analizy kulturowej na seminarium przedkładowym w ramach programu uzupełniających studiów magisterskich w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wprowadzonego w roku 2003.

kulturowego, powinno zawierać dokumenty socjologiczne, antropologiczne poddane analizie semiologicznej (Modrzejewska 2000: 34).

Chodzi o wyposażenie studenta w rozległą i interdyscyplinarną wiedzę, która będzie stanowić bazę mediacyjną i która obejmuje zarówno znajomość kultury wysokiej, jak i pojęcie o tym, co składa się na współczesną kulturę masową oraz co stanowi doświadczenie zbiorowe społeczeństwa i jednostki w tym społeczeństwie.

Koncepcja pojęcia kontekstu Malinowskiego w jego antropologicznych pracach z początku ubiegłego stulecia (1923, 1935) uwzględnia analizę kontekstu sytuacyjnego w celu dokładnego przekazania przemyśleń treści kulturowych. Te pionierskie przemyślenia na temat wagi kontekstu kulturowego dla zrozumienia komunikatów językowych są nadal aktualne i bardzo ważne w przekładzie. Czynniki kulturowe wpływają na nasze decyzje językowe i determinują je, dlatego perspektywa kształtowania świadomości w edukacji kulturowej tłumacza jest tak ważna; świadomości kultury docelowej, ale także kultury rodzimej, która jest punktem odniesienia. Jak twierdzą teoretycy przekładu:

Kurs [...] powinien przyczyniać się do otwartej świadomości [...] istnienia implicytnych zjawisk kulturowych oraz zdroworozsądkowego i profesjonalnego podejścia do nich. [...] To, co wydaje się oczywiste etycznie lub zawodowo w jednej kulturze, nie musi być takie w innej (Corsellis 2005: 160, 167).

Proces decyzyjny w dydaktyce przekładu

Kiedy mówimy o procesie decyzyjnym tłumacza, a więc procesie podejmowania decyzji w trakcie tłumaczenia, musimy dostrzec horyzont poznawczy, a nie tylko gramatyczno-kontrastywny. Pomimo że znaczenie procesu decyzyjnego tłumacza dla ostatecznego efektu jego pracy jest bardzo duże, w przekładoznawstwie, jak pisze Wilss (1988: 83)²⁰, waga tego procesu nie była powszechnie dostrzegana:

W obliczu skomplikowanej natury procesów decyzyjnych w tłumaczeniu, spodziewać by się można, że nauka o przekładzie wszczęła intensywną debatę nad ich charakterem, jednak do tej pory żadne znaczące dyskusje w tej kwestii się

²⁰ Wilss kontynuował swoje badania nad procesem decyzyjnym publikując wyniki w 1994 roku.

nie odbyły. W swojej obszernej literaturze przedmiotowej przekładoznawstwo używa pojęcia 'proces decyzyjny' w tytułach publikacji tylko trzykrotnie (Wilss 1988: 93, za: Gutt 2000: 8–9).

Te trzy publikacje, o których mówi Wilss, to: *Translation as a Decision Process* (Lévy 1967), *Type, Kind and Individuality of Text. Decision-Making in Translation* (Reiss 1981), *Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik* (Kussmaul 1986). Rzecz jasna, od czasów komentarza Wilssa z 1988 minęły prawie dwie dekady intensywnego rozwoju przekładoznawstwa, w tym również analiz procesu decyzyjnego dzięki PGM i nie tylko, niemniej jednak koncepcja myślenia strategicznego jest daleka od dogłębnej eksploracji jej istotnych wątków, jak choćby udziału emocji czy faz strategicznych.

Jednym z możliwych powodów takiego zaniedbania [tzn. uznania wagi procesu decyzyjnego] jest fakt, iż, uznając wagę w praktyce, niektórzy przeczyli, że ten aspekt tłumaczenia może i powinien być traktowany z teoretycznego albo naukowego punktu widzenia (Gutt 2000: 9).

Na pewno możemy uznać obszar intuicji i kreacji artystycznej, obecne przecież w akcie tłumaczenia, za przyczynę takiego myślenia.

W jaki sposób koncepcja tłumaczenia jako strategicznego procesu decyzyjnego tłumacza może być przydatna w nauczaniu przekładu oraz bardzo dynamicznym i wymagającym stałego uaktualniania modelu dydaktyki przekładowej? Czy można w ogóle zaproponować coś uniwersalnego na tak interdyscyplinarnym gruncie jak tłumaczenie? W kontekście zmieniających się potrzeb rynku, tworzenia nowych kategorii tłumaczy (np. publicznych), mocno już wyeksploatowanych haseł europeizacji i specjalizacji w tłumaczeniu oraz coraz bardziej rozbudowanych i rozległych pod względem dziedziny wiedzy komunikatów, konieczność stałego i konsekwentnego pogłębiania kompetencji tłumaczeniowej musi przekładać się na skuteczny warsztat tłumacza. Minął etap satysfakcji tłumacza z posiadanego wykształcenia filologicznego i kompetencji nauczyciela języka obcego, który „potrafi” tłumaczyć, ponieważ zna język. W dynamicznie rozwijającym się przekładoznawstwie tworzy się miejsce na innego typu profesjonalizm tłumacza.

Innowacyjność myślenia strategicznego, które w swej naturze jest pragmatyczne i które ma pomóc tłumaczowi w organizacji jego warsztatu i koncepcyjnym podejściu do zadania tłumaczeniowego, polega na holistycznym

spojrzeniu, elastyczności i kreatywności, umiejętności twórczego reagowania komunikacyjnego i planowaniu strategicznym. Są to znamiona tłumaczenia rozumianego jako proces decyzyjny.

Proces decyzyjny uznajemy w pewnym sensie za metaforę przekładu, a równocześnie za dydaktyczne hasło wywoławcze odnoszące się do realiów tłumaczenia. Tłumaczenie strategiczne wszechstronnie obejmuje działania tłumaczeniowe, brane są więc pod uwagę aspekty: osobowy, językowy, tekstowy i kulturowy. Proces decyzyjny funkcjonuje szczególnie na płaszczyźnie transpozycji kulturowej, kompensacji wywołanej dystansem kulturowym (zob. Gutt 2004) i przy rozwiązywaniu pragmatycznych problemów tłumaczeniowych odnoszących się do sytuacji, odbiorcy i celu tłumaczenia. Akt tłumaczenia w perspektywie teorii skopos to zadanie tłumaczeniowe, a nie tylko transfer tekstu.

Interesującym przyczynkiem do myślenia strategicznego o przekładzie jest koncepcja teoretyka przekładu Anthony'ego Pyma (1993), który określa tłumaczenie jako negocjowanie wątpliwości.

Kiedy nie ma wątpliwości, kiedy istnieje tylko jeden możliwy model, kiedy muszę powiedzieć 'the sun' to 'el sol'²¹ i nie może być innego docelowego odpowiednika, wtedy nie ma potrzeby kompetencji tłumaczeniowej. [...] Kompetencja tłumaczeniowa, dla mnie, dotyczy tych sytuacji, w których występuje wątpliwość, istnieją alternatywy, jest możliwość przetłumaczenia danego pojęcia na więcej niż jeden sposób (Pym 1993: 17).

Wątpliwość inicjuje proces decyzyjny. W momencie jej pojawienia się tłumacz przechodzi od automatycznego transferu, o którym pokrótce była mowa wcześniej, do przemyślanego podejmowania decyzji.

Wydaje mi się, że koncepcja tłumaczenia jako procesu negocyjacyjnego (między autorem a tekstem, między autorem a czytelnikami oraz między strukturami dwóch języków a encyklopediami dwóch kultur) jest jedyną, która odpowiada naszemu doświadczeniu (Eco 2003: 34).

Wątpliwość to niekoniecznie *tabula rasa*. Pokonywanie trudności i szukanie kompromisu pomiędzy przeciwieństwami wzmacnia kreatywne myślenie. Wątpliwość to nie brak myślenia, ale właśnie zainicjowanie „burzy mózgu” w celu jej rozwiązania, wyjaśnienia, znalezienia rozwiązania.

²¹ W swojej wypowiedzi Pym analizuje w kilku językach problem zachodzenia słońca i jego rodzaju – zachodzi czy idzie w dół, jest „tym” słońcem czy „tą” słońcem.

Na gruncie dydaktyki przekładowej można wykorzystać różne konteksty strategiczne – od poezji po teksty użytkowe. Ważna jest wiedza o procesie tłumaczenia i skuteczności strategii, które należałoby wprowadzić do procesu dydaktycznego. Decyzje tłumacza, zarówno na poziomie strategii, jak i procedury, nie są sekwencyjne i linearne, ale hierarchiczne i mogą być podejmowane cyklicznie – jedne wpływają na drugie, powodują ich zmianę lub przekształcenie. Zasadnicze pytanie brzmi: co konkretnie wpływa na decyzje tłumacza? Odpowiedź powinna zakładać modyfikację metody nauczania. Problem polega na tym, że właśnie strategiczny obszar decyzyjny nie jest do końca zbadany i konkretnej odpowiedzi na stawiane pytanie tak naprawdę nie ma. Istnieją natomiast pewne wskazania i założenia wspomagające dydaktykę w tym zakresie. Takim założeniem jest, na przykład, przejście z poziomu nabytej wiedzy deklaratywnej do poziomu wiedzy proceduralnej, która może być do pewnego stopnia automatyzowana w trakcie uczenia. Przyspieszenie tempa tego przejścia odbywa się przez wybór odpowiednich technik lekcyjnych, ćwiczeń, tekstów itp. Oczywiście, wiedza o nazwanych technikach nie może całkowicie automatyzować procesu tłumaczenia. Nie da się stosować algorytmów, natomiast istnieją prawidłowości i istnieje odpowiedzialność tłumacza za podejmowane decyzje i dokonywane wybory. Jak twierdzi Lévy (1967), ważne są rezultaty tych decyzji. Świadomość problemów i znajomość procedur przekładowych to sposób na uwrażliwienie tłumacza. W procesie dydaktycznym, poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń i zadań, rozwijać się powinno system socjokognitywny, bazę mentalnych struktur oraz bazę epistemologiczną – wiedzę o systemie wartości kulturowych i przekonań.

Podstawą tłumaczenia – w odróżnieniu od abstrakcyjnego dzieła – jest zawsze konkretny wybór, produkt konkretyzacji w znaczeniu ingardenowskim, rezultat wielu odczytań, spośród których tylko jedno otrzymuje należne *imprimatur* ze strony przekładowcy, i właśnie ta arbitralna decyzja leży u podstaw jego dalszych rozstrzygnięć (Świąch 1997: 52).

W analizach psychologicznych stwierdza się, iż czynniki emocjonalne, bardziej niż talent wrodzony lub praktyka, przyczyniają się do skutecznego odbycia długiego i trudnego szkolenia w zakresie tłumaczenia. Czynniki emocjonalne są dokładnie lokalizowane w środowisku dydaktycznym i ich pozytywny wpływ na efekt pracy jest widoczny. Dlatego tak istotna wydaje się pedagogika tłumaczenia uwzględniająca ich udział w tworzeniu kompe-

tencji tłumaczeniowej. W samym procesie decyzyjnym mieści się element emocyjny w postaci intuicyjnych preferencji. W dydaktyce przekładu zadaniem nauczyciela/instruktora jest stworzenie warunków odpowiednich do rozwoju kreatywności. Jak wspomniałam wcześniej, potrzebny jest pewien stopień pozytywnej pewności siebie, żeby rozwijać kreatywność, a zaczyna się ona właśnie w środowisku zajęć tłumaczeniowych.

Jeżeli studentów stawia się w sytuacji współzawodnictwa, pod presją, zamiast stworzyć atmosferę wzajemnej potrzeby dzielenia się myślami i pomysłami na rozwiązanie problemów tłumaczeniowych, taka sytuacja nie sprzyja nauce kreatywnego tłumaczenia. Obawa przed niewłaściwym rozwiązaniem jest czynnikiem blokującym. Z drugiej zaś strony, uczącym się potrzebna jest elastyczność w myśleniu:

Studentów należy uświadamiać co do faktu, że ich zadania tłumaczeniowe będą bardzo różnorodne, że będą wymagały od nich wytężonej uwagi i gotowości do reagowania na wielką różnorodność sytuacji (Corsellis 2005: 159).

Atmosfera akceptacji sprzyja kreatywnemu myśleniu, a jednocześnie pobudza do działania. Kreatywność łączy się z kooperacją i wiedzą. Zawsze powinno się znaleźć miejsce w środowisku dydaktycznym na twórcze dyskusje tłumaczeniowe – w fazach iluminacji i inkubacji procesu decyzyjnego ukazują one różne horyzonty mentalne, różne punkty widzenia i różne zbiory presupozycji uczestników dyskusji. Również na etapie korekty znajdzie się miejsce dla kreatywności, ale o tym będzie mowa w rozdziale piątym.

Z motywacją wiąże się atrakcyjność zajęć tłumaczeniowych uzyskiwana poprzez dobór tematów, tekstów, urozmaicone ćwiczenia, różne formy technik lekcyjnych, wykorzystanie obok tekstów także innych materiałów dydaktycznych.

W kształceniu tłumaczy opartym na tłumaczeniu strategicznym może być wykorzystany dwustopniowy kompensacyjny model strategii i technik (Piotrowska 2002b), który uwrażliwia uczącego się na problemy przekładowe i pozwala w sposób twórczy podejmować decyzje w trakcie aktu tłumaczenia. Priorytetami tłumacza są rozpoznanie i rozumienie problemów, funkcja tekstu docelowego, źródło, kontekst tekstu wyjściowego i docelowego, odbiorca, ale równocześnie wierność intencjom autora. Tak rozumiany proces realizowany jest w polityce kompromisu, a nie sztywnego normatywizmu. Proces decyzyjny jest realizacją strategii

i konsekwentnie stosowanych technik. Zasadniczą kwestią jest podkreślenie znaczenia myślenia strategicznego oraz potraktowanie elementów decyzyjnych za kluczowe w procesie kształcenia świadomości tłumacza. Pojmowanie procesu tłumaczenia jako procesu decyzyjnego wynika z założenia, iż osią metodycznych działań w nauce przekładu są pozamechaniczne czynności, które znajdują się w obszarze świadomości i stanowią obiekt zamierzonych, celowych poczynąń dydaktycznych. Potrzeba podejmowania decyzji w akcie tłumaczenia powstaje w wyniku niemożności identycznego odtworzenia w języku docelowym tekstu oryginalnego z całą jego specyfiką i wszystkimi sensami. Oczywiście, odrębną kwestią jest kształcenie mechanicznych nawyków tłumacza, które również podlegają formom treningu, natomiast tutaj zajmujemy się problemami, znajdującymi się w polu decyzyjnym tłumacza, a więc są nauczane w sposób bezpośredni i otwarty.

Konstytutywnymi cechami tłumaczenia strategicznego są:

- świadomość i twórcze rozwiązywanie problemów przekładowych;
- perspektywa teorii skopos;
- kontekstowość (kontekstowe parametry procesu decyzyjnego)²².

Na podstawie dotychczasowych przemyśleń oraz doświadczeń dydaktycznych, doszłam do wniosku, że stosowanie metody wykorzystującej elementy komunikacyjnej teorii gier, problemowego, strategicznego myślenia i procesu decyzyjnego w kontekście dydaktycznym jest uzasadnione. Podsumowując, w tłumaczeniu strategicznym uwzględnione są następujące założenia:

1. Metodologiczna podstawa opiera się na powszechnym obecnie stwierdzeniu, iż tłumaczenie jest realistycznym podmiotem zabiegów dydaktycznych.

2. Tłumaczenie jest postrzegane jako proces decyzyjny, w którym tłumacz świadomie rozwiązuje problemy tłumaczeniowe.

²² Parametry kontekstowe na ogół ujmowane są w następujących kategoriach:

- a) kontekst językowy – bezpośrednie środowisko werbalne danej jednostki tłumaczeniowej w tekście wyjściowym,
- b) kontekst sytuacyjny – zlokalizowanie jednostki tłumaczeniowej w danej sytuacji pozajęzykowej,
- c) kontekst tekstowy – cały tekst jest podłożem znaczeniowym,
- d) kontekst intertekstowy – stosunek danego tekstu do innych tekstów języka docelowego (np. w tej samej kategorii, tego samego autora),
- e) kontekst kulturowy – funkcjonowanie tekstu w kulturze.

3. Stosowany w dydaktyce przekładu pisemnego kompensacyjny dwustopniowy model strategii i technik kształci świadomość tłumacza.

4. Kreatywne kształtowanie świadomości jest jednym z celów osiągnięcia kompetencji tłumaczeniowej.

Literatura przedmiotowa

- Baker, M. 1992. *In Other Words*. London: Routledge.
- Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.). 1998. *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Broeck van den, R. 1998. *Translational Interpretation: A Complex Strategic Game*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–15.
- Chesterman, A. 1997. *Memes of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chesterman, A. 1998. *Communication Strategies, Learning Strategies and Translation Strategies*. [In:] Malmkjær, K. (ed.) *Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 135–144.
- Chrzanowska-Kluczevska, E. 2004. *Language-Games: Pro and Against*. Kraków: Universitas.
- Dollerup, C. 1982. *An Analysis of Some Mechanisms and Strategies in the Translation Process Based on a Study of Translations between Danish and English*. „Incorporated Linguist. The Journal of the Institute of Linguists”. Vol. 21, No 4, 162–169.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1984. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Faerch, C., Kasper, G. 1980. *Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication*. „Interlanguage Studies Bulletin” 5, 47–118.
- Fawcett, P. 2003. *Translation and Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Gerloff, P. 1986. *Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Talk-Aloud Protocols of Translation*. [In:] House J., Blum-Kulka S. (eds.) *Interlingual*

- and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 243–262.
- Gerzymisch-Arbogast, H., Schnatmeyer, U. 1991. *Case Studies in Teaching Translation*. [In:] *American Translators Association Scholarly Monograph Series. Translation: Theory and Practice, Tension and Interdependence*. Vol. V. State University of New York at Binghamton, 235–253.
- Gile, D. 1990. *Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation*. [In:] Gran, L., Taylor, Ch. (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Campanotto Editore Udine, 28–41.
- Gile, D. 1991. *Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research*. „Target” 3: 2. Amsterdam: John Benjamins, 152–174.
- González Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Harvey, K. 1985. *A Descriptive Framework for Compensation*. „The Translator”. Vol. 1, No 1, 65–86.
- Hervey, S. i Higgins I. 1992. *Thinking Translation. A Course in Translation Method*. London: Routledge.
- Hönig, H.G. 1991. *Holmes’ ‘Mapping Theory’ and the Landscape of Mental Translation Processes*. [In:] Leuven-Zwart, K. van, Naaijken, T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 77–90.
- Jääskeläinen, R. 1989. *Translation Assignment in Professional versus Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Séquinot, C. (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications.
- Jääskeläinen, R. 1990. *Features of Successful Translation Processes: A Think-Aloud Protocol Study*. Savonlinna School of Translation Studies, Uniwersytet w Joensuu.
- Jääskeläinen, R. 1993. *Investigating Translation Strategies*. [In:] Tirkkonen-Condit, S., Laffling, J. (eds.) *Recent Trends in Empirical Translation Research. Studies in Languages No 28*. Joensuu, 99–120.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuun yliopisto.
- Jääskeläinen, R., Tirkkonen-Condit, S. 1991. *Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Tirkkonen-Condit S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected papers of the TRANSIF seminar, Savonlinna, 1988*. Tübingen: Gunter Narr, 89–110.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Vol. 10. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.

- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- Kirby, J.P. 1993. *On the Use of Strategies in Translation*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning. Part 2*. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 387–395.
- Krings, H.P. 1986. *Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French*. [In:] House, J., Blum-Kulka, Sh. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr, 263–275.
- Kussmaul, P. 1995b. *Comprehension Processes and Translation. A Think-Aloud Protocol (TAP) Study*. [In:] Snell-Hornby, M., Jettmarova, Z., Kaindl, K. (eds.) *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 239–249.
- Kussmaul, P., Tirkkonen-Condit S. 1995c. *Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies*. TTR Vol. VIII, No 1. Orientations Européennes en traductologie, 177–199.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kwieciński, P. 2001. *Disturbing Strangeness. Foreignisation and Domestication in Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Lörscher, W. 1986. *Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance*. [In:] House, J., Blum-Kulka, Sh. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr, 277–292.
- Lörscher, W. 1991a. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lörscher, W. 1991b. *Process-Oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching*. LAUD 227, Series B. Duisburg: Linguistic Agency.
- Lörscher, W. 1992a. *Process-Oriented Research into Translation and Implications for Teaching Translation*. TTR 5: 1, 145–161.
- Lörscher, W. 1992b. *Translation Process Analysis*. [In:] *Translation and Knowledge*. SSOTT IV, 195–211.
- Lörscher, W. 1996. *Translation Process Analysis and Implications for Translation Teaching*. [In:] Hickey, R., Puppel S. (eds.) *A Festschrift for Jacek Fisiak*. Berlin: de Gruyter.
- Lörscher, W. 2005. *The Translation Process: Methods and Problems of Its Investigation*. „Meta” L, 2, 597–608.

- Lévy, J. 1967. *Translation as a Decision Process*. [In:] *To Honor Roman Jakobson*. Vol. II. Den Haag, 1171–1182.
- Mackenzie, R. 1998. *Creative Problem-Solving and Translator Training*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Králová, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 201–206.
- Piotrowska, M. 1998. *Towards a Model of Strategies and Techniques for Teaching Translation*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 207–213.
- Piotrowska, M. 2000. *Protokoły głośnego myślenia*. [W:] Dąbska-Prokop, U. (red.) *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Edukator, 134–139, 163–167.
- Piotrowska, M. 2000. *Uczenie przekładu w perspektywie Nauczycielskich Kolegiów Językowych. Wprowadzenie kompensacyjnego modelu strategii i technik w przekładzie pisemnym poprzez analizę TAPs*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS, 50–62.
- Piotrowska, M. 2002a. *Tłumaczenie strategiczne tekstów pisanych*. [W:] Chłopicki, W. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia II. Tom 2. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*. Kraków: Tertium.
- Piotrowska, M. 2002b. *A Compensational Model for Strategy and Techniques in Teaching Translation*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Piotrowska, M. 2005a. *Strategia kompensacji w tłumaczeniu kultury*. [W:] Piotrowska, M. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III. Tom 2. Konteksty przekładowe*. Kraków: Tertium, 397–407.
- Pisarska, A. 1989. *Creativity of Translators. The Translation of Metaphorical Expressions in Non-literary Texts*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reiss, K., Vermeer, J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Séguinot, C. 1988. *A Study of Student Translation Strategies*. [In:] Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Language in Performance. Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 79–88.
- Séguinot, C. 1989. *Professional vs. Non-Professional Translation. A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Séguinot, C. (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, 73–85.
- Tirkkonen-Condit, S. 1990. *Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Halliday, M.A.K., Gibbons, J., Nicholas H. (eds.) *Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics. Sydney 1987*. Amsterdam: John Benjamins, 381–394.

- Tirkkonen-Condit, S. (ed.) 1991. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar. Savonlinna 1988*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tirkkonen-Condit, S. 1993. *The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation. A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning. Part 2*. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 433–440.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv.
- Vermeer, H.J. 1989. *Skopos and Commission in Translational Action*. [In:] Chesterman, A. (ed.) *Readings in Translation Theory*. Finlandia: Oy Finn Lectura Ab, 173–187.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. 1958/1995. *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wakabayashi, J. 2003. *Think-alouds as a Pedagogical Tool*. [In:] Baer, B.J., Koby, G.S. (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. ATA Scholarly Monograph Series. Vol. XII. Amsterdam/Philadelphia: John Publishing Company, 61–83.
- Wilss, W. 1994. *A Framework for Decision-Making in Translation*. „Target” 6: 2, 131–150.
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rozdział czwarty

PODSTAWOWE ZAGADNIENIA METODYCZNE

Tłumaczenie jest możliwe dzięki względnemu podobieństwu struktur mentalnych i językowych oraz naszej umiejętności wczuwania się w inne sposoby myślenia, przyswajania sobie „innych reguł gry”. (Tabakowska 2001: 15)

1. Profile kształcenia

słowa kluczowe: nauczyciel przekładu, przekładoznawca, tłumacz

Zdarza się, że studenci myślą swoje oczekiwania, wpisując się na magisterską specjalizację przekładową w nadziei na zdobycie uprawnień i kompetencji tłumacza. Wciąż w instytucjach edukacyjnych stawia się znak równości pomiędzy uczeniem się tłumaczenia a przygotowaniem pracy magisterskiej z dziedziny przekładoznawstwa. Tymczasem horyzonty edukacyjne są w obu przypadkach zdecydowanie inne, chociaż, oczywiście, musi pojawić się wspólna baza fundamentu tłumaczeniowego. Dlatego w niniejszych rozważaniach metodologicznych chcę wyraźnie rozgraniczyć dwa profile kształcenia – mimo że w obecnych układach instytucjonalnych takie rozróżnienie nie występuje wyraźnie – pokazując jednocześnie wspólne pole metodyczne, w którym mieści się koncepcja strategicznego tłumaczenia.

Co tak naprawdę dzieje się w konkretnym układzie dydaktycznym? Czego nauczają się ucząc o tłumaczeniu? Jak uczy się tłumaczyć? Czy kształcimy kompetencję tłumaczeniową? Na jakim poziomie? Jaki jest profil studenta przekładu? Jakich badań potrzebujemy, żeby określić wymagane wykształcenie tłumacza? Na czym polegają umiejętności, które student wynosi z uniwersytetu w świat profesjonalnego wykonywania zawodu? Czy ma je zdobywać wyłącznie na uniwersytecie?

Z tych chaotycznych prób uświadomienia sobie i sprecyzowania trudności metodologicznych wyłaniają się dwa zasadnicze poziomy modeli dydaktycznych:

a) kształcenie tłumaczy (nauczanie tłumaczenia w szkołach dla tłumaczy i przygotowanie do zawodu);

b) kształcenie przekładoznawców (nauczanie tłumaczenia na magisterskich i licencjackich specjalizacjach przekładowych, prowadzenie seminariów specjalistycznych, kształcenie dla rozwoju dyscypliny).

Odrębną kwestią jest model kształcenia nauczycieli przekładu. Profile a i b różnią się między sobą w podstawowych założeniach. Kształcenie tłumaczy i kształcenie przekładoznawców to zdecydowanie nie to samo i różnicy tej nie można pominąć w ustaleniach metodologicznych. Przygotowując zawodowych tłumaczy na wymagający rynek pracy, na którym tempo i sprawność działania liczą się porównywalnie do jakości usługi i dostarczonego produktu, programy szkoleniowe powinny zawierać komponent technologiczny, zapewniając studentowi dostęp do CATs i innych narzędzi. Sensowne wydaje się opracowywanie takich metod nauczania, które umożliwiałyby wypełnianie luki między środowiskiem akademickiego nauczania/kształcenia a środowiskiem zawodowym.

Kształcenie tłumaczy (przygotowanie zawodowe)

Tocząca się na arenie międzynarodowej debata na temat przedmiotu kształcenia tłumacza zmierza obecnie w kierunku określenia dokładnych celów i treści dydaktycznych. W Polsce od ostatnich dwóch dekad problematyka ta również zaczyna przyciągać coraz większą uwagę środowisk edukacyjnych, a wyraźna potrzeba pewnej systematyzacji metodologicznej nie została jak dotąd w pełni zaspokojona.

O ile każdy zgadza się z opinią, że przyszły mistrz sportowy potrzebuje trenera, po cichu zakłada się, że przyszły tłumacz sam zaplanuje i zrealizuje swój własny program szkoleniowy. W konsekwencji w polskim przekładoznawstwie popularyzowanie było prawie nie odróżniane od dydaktyki, a dydaktyka od uczenia się. [...] Istnieje pilna potrzeba pełnego, instytucjonalnego kształcenia tłumacza. [...] Droga od intuicji do programu studiów jest długa, ale wydaje się, że koniecznie trzeba postawić na niej pierwsze kroki (Tabakowska 1992: 13, 15).

Tak określony stan rzeczy w metodyce przekładu na początku ubiegłej dekady można zestawzić z podobnymi komentarzami bardziej współczesnymi:

Analizując programy studiów na kierunkach neofilologicznych¹, łatwo zauważyć, że nauczanie przekładu w ogóle, oraz przekładu tekstów specjalistycznych w szczególności stanowi rodzaj mniej lub bardziej przypadkowego dodatku, który niekiedy ma charakter ćwiczeń, czasami ćwiczeń i ogólnego wykładu, a czasami nie występuje zupełnie. Na niektórych uczelniach wprowadzono przedmiot *translatorium* często o niewielkim wymiarze (30 godzin), na innych tłumaczenie przyporządkowano praktycznej nauce języka, przy czym ilość godzin i w tym przypadku jest zazwyczaj skromna. Nie będzie więc przesadą stwierdzenie, że kompetencje tłumaczeniowe, zdobyte w wyniku studiów na kierunkach neofilologicznych, są raczej znikome. [...]

Z moich obserwacji, odnoszących się do osób zatrudnianych w biurach tłumaczy bądź zakładających takie biura czy też pracujących w dużych przedsiębiorstwach w charakterze tłumacza, wynika, iż większość z nich to absolwenci kierunków neofilologicznych, w niektórych przypadkach również Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych, rzadziej lingwistyki stosowanej (Zieliński 2005: 429).

Wątpliwości i problemy metodyczne w edukacji tłumaczy są nadal ewidentne, a skomplikowany układ zależności pomiędzy uniwersytetami jako instytucjami kształcącymi, postępem technologii i potrzeb rynkowych wpływających na kształtowanie kompetencji tłumacza i rozwojem dyscypliny przekładoznawstwa na pewno nie sprzyja ich prostemu rozwiązaniu.

Na jakim poziomie należy szukać rozwiązań programowych i metodologicznych? Jaki powinien być całokształt studiów przekładowych w Polsce, czyli, innymi słowy, jak powinna przebiegać reforma obecnych standardów nauczania? Czy moduł przekładoznawczy mieści się w modelu studiów neofilologicznych? Obserwując realia naukowe i rozwój samego przekładoznawstwa, wydaje się, że nie. Przekładoznawca i tłumacz to niekoniecznie ten sam profil absolwenta studiów przekładowych.

Kontrowersyjny pogląd Płusy zawiera jeszcze jedną istotną wątpliwość, a mianowicie, czy programy studiów mogą być wystarczającym przygotowaniem do zawodu tłumacza:

¹ Analiza autora bazuje głównie na programach niektórych instytutów i katedr filologii germańskiej, niemniej jednak w polskiej rzeczywistości można ją uogólnić, rozpatrując w znacznie szerszym kontekście instytucjonalnym.

Pragniemy zwrócić uwagę na fakt, że ośrodki uczelniane i samodzielne szkoły kształcące przyszłych tłumaczy w Polsce nie biorą i nie mogą brać całkowitej odpowiedzialności za poziom kompetencji translacyjnych własnych absolwentów, ponieważ odbyte studia są jedynie pierwszym etapem na drodze doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Wydawane dyplomy są niejako 'przepustką' do dalszej kariery zawodowej (Płusa 2000: 38).

Zgadzam się z Płusą, że metodyka kształcenia tłumaczy i metodyka nauczania języków obcych są zbliżone (acz nie tożsame), natomiast umiejętności tłumaczeniowe i językowa kompetencja to nie to samo – fakt powszechnie uznawany w teorii, natomiast weryfikowany przez praktykę, w której nadal filolog jest powszechnie akceptowany jako tłumacz (zob. Ustawa o tłumaczach publicznych z 2004 roku). Tu bardzo ważne miejsce może zajmować praktyka studencka jako skuteczne uzupełnienie edukacji dla zawodu².

Pytanie, które postawił już Kiraly: „Jakie umiejętności i wiedza będą potrzebne wszystkim tłumaczom bez względu na kontekst?” (1995: 14) nie straciło na aktualności. W jaki sposób metodyka powinna uwzględniać powiązania między profesjonalizmem a akademickością studiów tłumaczeniowych, między kształceniem zawodowym a humanistycznym. Rodzi się tu dylemat: filologiczność czy kształcenie zawodowe, „produkowanie” fachowców czy kształcenie intelektualistów, tłumacz humanista czy tłumacz „technik” albo „informatyk/komputerowiec”. W przypadku kształcenia zawodowego trzeba brać pod uwagę aspekty ekonomiczne i rynkowe (np. w selekcji tekstów w programach tłumaczenia praktycznego, wprowadzając przedmioty zawodowe typu „podstawy przedsiębiorczości”). Tradycyjne scenariusze zatrudniania zmieniają się, wyłaniając profil specjalisty językowego, który jest producentem tekstu i osobą tworzącą i kierującą przekazem informacji³.

Czy istnieje możliwość wprowadzania do obydwu profili edukacji jakiejś wspólnej bazy? Kiraly'ego *empowerment of students*, czyli wyposażenie studentów w pewien potencjał, prowadzi do transferu umiejętności, a więc

² Informacje o prowadzonych przekładowych praktykach studenckich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu można uzyskać pod adresem: <http://ils.amu.edu.pl> – praktyki translatorskie.

³ *Marketing communicator, information designer, documentation manager, information manager, text producer* to nowo wprowadzane do angielszczyzny nazwy typów kompetencji, dla których polszczyzna nie zawsze znajduje fortunate odpowiedniki.

możliwości przenoszenia nabytych na drodze edukacji umiejętności i zdolności do kontekstu zawodowego (zob. *skills transferability*, Kearns 2006a).

Rozważania na temat przydatności studiów filologicznych w zawodzie tłumacza, a więc, zasadniczo, problem transferowalnych umiejętności, mieści się w wielkiej debacie współczesnej metodologii nauczania przekładu na temat profesjonalizmu tłumacza w edukacji (*academia vs. workplace*). Strefa styku środowiska dydaktycznego ze środowiskiem zawodowym, to znaczy znalezienie połączeń dydaktyki z praktyką zawodową albo, inaczej, tzw. *interface* między uniwersytetem a światem profesjonalnym, staje się w dzisiejszych czasach głównym obszarem dociekań metodycznych i metodologicznych. Procedury przełożenia teorii edukacyjnych na rzetelną kompetencję tłumacza, łączenie teorii i stosowanej praktyki, dostosowywanie edukacji do potrzeb rynkowych – mówiąc pokrótce, tworzenie metodologii nauczania przekładu, która byłaby skuteczna w kontekście profesjonalnym – to podstawowy cel edukacji tłumaczy w obecnym kształcie. Niektórzy pedagodzy przestrzegają przed „zawężeniem przestrzeni humanistycznej” w nowym dwustopniowym systemie kształcenia i podkreślają samodzielność intelektualną jako absolutnie niezbędny element kształcenia tłumacza⁴. Z drugiej strony nie można tracić z pola widzenia faktu, że tłumaczenie to konkretny zawód, do którego potrzebne jest przygotowanie praktyczne i techniczne. Bardzo ważny jest problem kompetencji przyszłego tłumacza (temat kontynuowany w części czwartej bieżącego rozdziału).

Zmiany w edukacji europejskiej wpływają na kształcenie tłumaczy w Polsce. W wyniku stosowania zasad Deklaracji Bolońskiej kompatybilność systemów studiów w państwach Unii Europejskiej oraz uzyskiwania porównywalnych dyplomów, ujednolicenie programów kształcenia jest w pewnym sensie nieuchronne, aczkolwiek w rzeczywistości polskiej trudno wyobrazić sobie szybkie i skuteczne stworzenie kierunku studiów przekładowczych. Realniejsze wydaje się bardziej powszechne wprowadzanie specjalności tłumaczeniowej wyszczególnionej na dyplomie z przypisaną specjalizacją przekładową, np. tłumaczenie ustne konferencyjne, tłumaczenie prawnicze, medyczne itd. Dotychczas stosowane różne struktury systemów edukacyjnych ustępują modelowi nauczania według European

⁴ Problematyka ta była poruszana przez prof. Elżbietę Tabakowską na debacie okrągłego stołu z udziałem kilku wybitnych naukowców reprezentujących różne filologie, moderowanej przez prof. Władysława Miodunkę z Uniwersytetu Jagiellońskiego na konferencji *Język trzeciego tysiąclecia IV*, która odbyła się w Krakowie w marcu 2006 roku.

Master's i krótkoterminowym modułem BA, MA. Obecnie na filologiach w Polsce funkcjonują specjalizacje przekładowe lub wyrosłe z filologii katedry, centra czy wręcz szkoły dla tłumaczy. W europejskim kontekście sytuacja jest zróżnicowana. Przekładoznawstwo często nadal ma charakter akademickich enklaw, ale tam, gdzie prowadzone są studia przekładowe, niekoniecznie istnieje powiązanie ze studiami filologicznymi w naszym rozumieniu. Interesującym pomysłem jest tworzenie interdyscyplinarnych, ponadwydziałowych jednostek, np. ponadinstytutowych (czyli bez ograniczeń do konkretnego języka docelowego) katedr przekładoznawczych i instytutów przekładowych z uwzględnieniem różnych kombinacji językowych. Istniejąca oferta edukacyjna nie jest jednak wyczerpująca. Odpowiedzi na wiele pytań pedagogicznych wciąż nie ma.

Profil studenta przekładu również podlega transformacji; student nie jest inwariantem, a jego „diachroniczna ewolucja” jest ewidentna i bardzo dynamiczna w ostatnich latach. Profil ten jest o tyle trudny do określenia, że, jak mówi Shreve (za: Kelly 2005a: 7), następuje „rozproszenie przemysłu językowego” i tradycyjne role tłumacza czy filologa przekształcają się, ustępując absolwentom funkcjonującym jako dwujęzyczni edytorzy tekstów, projektanci multimedialni, specjaliści IT, mediatorzy kulturowi, lokalizatorzy, terminologowie i inni⁵. Profil edukacji tłumacza powinien kształtować cele dydaktyczne i stopień specjalizacji, z czym bezpośrednio związana jest kompetencja. Do pytania, kto kształci współczesnego tłumacza, odnosi się dalsza część niniejszego rozdziału.

Kształcenie przekładoznawców (przygotowanie akademickie)

Obok rozbudowanego układu kształcenia tłumaczy zaczyna powstawać równoległy tok edukacji osób kształcących się akademicko w dziedzinie przekładoznawstwa, czyli przygotowywanie naukowców zajmujących się fundamentami teoretycznymi translacji. Dotychczas taki wariant funkcjonował pobocznie, obok językoznawstwa, językoznawstwa stosowanego, literaturoznawstwa, literackich badań komparatystycznych i, ostatnio, kulturoznawstwa – a i to w nader wąskim zakresie. Obecnie możliwości korzy-

⁵ Zapotrzebowaniu na takich specjalistów zaczynają odpowiadać placówki kształcące, powstające w miejscu tradycyjnych zakładów języka i instytutów lub wydziałów filologii, np. zakłady komunikacji interkulturowej, lingwistycznych studiów nad przekładem i in.

stania z seminariów przekładowych, czy to w ramach określonych filologii, czy studiów przekładowych, jest bardzo wiele. Oczywiście, ścieżka edukacyjna dla osób mających zawodowo zajmować się przekładoznawstwem jako dyscypliną naukową jest znacznie węższa niż dla tłumaczy, niemniej jednak poszerzają ją ci kandydaci, którzy wprawdzie nie będą zajmować się wyłącznie przekładoznawstwem w swojej karierze zawodowej, ale chcą uzyskać dyplom akademicki przygotowując dysertację o charakterze przekładoznawczym.

Konieczność kształcenia przekładoznawców (translatologów) – badaczy przekładu, aby dyscyplina mogła się rozwijać, dostrzeżono już w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku (zob. I Kongres EST w Pradze, Suplement 2). Naukowe badania przekładoznawcze wciąż pozostają na etapie fazy rozwojowej, a prace akademickie na temat przekładu zaczęły na większą skalę powstawać niedawno (zob. Płusa 2000: 29 – ocena metodologii prac dyplomowych).

Osoby sprawujące opiekę nad pracami dyplomowymi z przekładoznawstwa dostrzegają potrzebę poprawy standardów badań naukowych, szczególnie że procedury, profile i jakość tych prac różnią się w poszczególnych krajach, a obecny kontekst edukacyjny, przynajmniej w Europie, wzmacnia i promuje wymianę intelektualną, również w zakresie prowadzonych działań akademickich. Nie wszędzie dostępność publikacji i innych materiałów odnoszących się do opieki naukowej nad pracami akademickimi jest jednakowa.

Ponieważ w pracach akademickich w sposób naturalny, odzwierciedlając różnorodne zainteresowania magistrantów, silnie występują wątki interdyscyplinarne, zwykle zachodzi konieczność łączenia wiedzy z kilku dziedzin na potrzeby danego projektu akademickiego. Dlatego też rola międzynarodowych projektów badawczych i kolegiów czy zespołów zajmujących się korektą, koordynacją i prowadzeniem prac akademickich jest ogromna⁶. Sprzyja temu również fakt, iż społeczności studenckie w Polsce zaczynają być – a w Europie już są – wielokulturowe.

Tę potrzebę powinny uwzględniać programy dydaktyczne, w których mieszczą się seminaria magisterskie, seminaria z metodologii badań (znajomość nowych prądów i kierunków, pól oraz metod badawczych) i wiedzy

⁶ Na tym między innymi polegają prace CTTT (Komitetu ds. Kształcenia Tłumaczy przy EST), międzynarodowej grupy translatologów podejmujących opiekę naukową nad zgłoszonymi pracami.

przekładoznawczej, zajęcia z akademickiego stylu pisania prac i inne. Programy te mogą bazować na pewnych wymogach wstępnych, ponieważ cykl studiów magisterskich jest cyklem kontynuującym, czyli można zakładać istnienie np. bazy językoznawczo-pragmatycznej i dobrej kompetencji językowej.

Kształcenie przekładoznawców to kształcenie samodzielnych badaczy w tej dyscyplinie, a ważnym elementem tej samodzielności jest, tak jak w przypadku edukacji tłumacza, umiejętność korzystania z dostępnych pomocy i szukania informacji potrzebnych do badań.

Kształcenie nauczycieli przekładu (przygotowanie metodyczne)

Kim jest nauczyciel przekładu? Zastanawiamy się nad kompetencją (kompetencjami) tłumacza/studenta na rozpoczęciu i na zakończeniu procesu edukacyjnego, ale równie ważne są kompetencje nauczyciela. Kim powinien być? Czy nie psychologiem, skoro znajomość psychologicznych procesów zachodzących w tłumaczeniu jest tak ważna? Czy nie inżynierem informatykiem, skoro tłumacz bez znajomości nowoczesnych systemów przetwarzania i przechowywania informacji nie ma racji bytu na rynku usług tłumaczeniowych? Czy nie musi posiadać wiedzy z kilku dziedzin, skoro przekładoznawstwo jest tak interdyscyplinarne? Nauczyciel historii powinien znać swój przedmiot, czyli posiadać wiedzę historyczną i znajomość metodyki nauczania historii. Nauczyciel biologii powinien wykazywać się znajomością biologii oraz metod jej nauczania. Jakiej wiedzy potrzebuje nauczyciel przekładu? Czego naprawdę uczy przekładoznawca?

Zagadnienie kompetencji nauczyciela jest ogromnie ciekawe i, w pewnym sensie, nowe, ponieważ w chwili obecnej właściwie nie istnieje system kształcenia nauczycieli przekładu⁷. Do tej pory nie ma form instytucjonalnego kształcenia nauczycieli przekładu. Nauczyciele matematyki lub filozofii są przygotowywani w ich wydziałach lub instytutach, nauczyciele języka są szkoleni na wydziałach filologicznych, natomiast osoby starające się o stanowisko nauczyciela przekładu na wydziałach lub w instytutach translologicznych nie potrzebują żadnego formalnego przeszkolenia, a nawet, gdyby taka potrzeba wystąpiła, nie mieliby jej gdzie zaspokoić.

⁷ W Europie istnieją różne sporadyczne formy doksztalcania dla osób uczących tłumaczenia.

W środowisku akademickim nauczycielem zostaje „ochotnik”, pracownik akademicki, czyli osoba z wykształceniem wyższym filologicznym motywowana do funkcjonowania jako nauczyciel przekładu. W innych instytucjach kształcenia tłumaczy, np. szkołach tłumaczy, instruktaz tłumaczeniowy prowadzi tłumacz w roli nauczyciela. Rekrutacja odbywa się na zwyczajowych zasadach rekrutacji pracowników akademickich. Nauczyciele przekładu są na ogół tłumaczami lub mieli praktykę tłumaczeniową w przeszłości, nie chodzi więc o brak doświadczenia w tłumaczeniu. Poważniejszym problemem jest brak znajomości odpowiednich metod nauczania i właściwych technik dydaktycznych.

Z pewnością dla uczących się w szkołach przekładu bardzo ubogacającym czynnikiem jest fakt, że ich nauczycielami są zawodowi tłumacze, ale taki stan rzeczy nie jest bezproblemowy: zawodowi tłumacze nie mają bowiem odpowiedniego przygotowania (Durieux, za: Kelly 2005b: 184).

Trywialne stwierdzenie, że nauczycieli przekładu obowiązuje znajomość metodyki, ponieważ są nauczycielami, nie wydaje się aż tak trywialne w kontekście dydaktycznym, gdyż ten aspekt nie jest brany pod uwagę przy rekrutacji kandydatów do zawodu⁸. Istotniejszym wymogiem niż jakiegokolwiek kwalifikacje metodyczne w stosunku do nauczycieli przekładu wydaje się posiadane przez nich doświadczenie tłumaczeniowe.

Nie należy się spodziewać, że ci, którzy uczą języka obcego bez odpowiedniej wiedzy zawodowej zdobytej w profesji tłumacza będą sami posiadać profesjonalny *auto-image* lub że będą mogli pomóc swoim studentom w ukształtowaniu takiego wizerunku (Király 1995: 3).

Nauczyciele przekładu to z reguły eksperci od tłumaczenia, powinni być jednak również ekspertami od nauczania. Ten drugi aspekt został niejako pominięty, na korzyść faktu, iż nauczyciel tłumaczenia musi znać się na tłumaczeniu, musi znać swój przedmiot i typ tekstów, które tłumaczy. Nieistotne było do tej pory, czy umie uczyć, a więc aspekt pedagogiczny w pracy dydaktyka był prawie nieobecny. Wydaje się, że takie podejście istniało niezależnie od systemów instytucjonalnych i układów dydaktycznych. Nauczyciele tłumaczenia, którzy tylko uczą, są rzadkością (por. Kelly 2005b: 184) i bynajmniej nie twierdzą, że taki stan rzeczy powinien obowiązywać.

⁸ Chodzi na ogół o stanowiska instruktorów praktycznego tłumaczenia na akademickich specjalizacjach tłumaczeniowych i w szkołach tłumaczy.

Wprost przeciwnie, wszechstronność w tym zawodzie jest bardzo pożądana, pragnę podkreślić jednak potrzebę doskonalenia metodycznego. Oczywiście filologowie uczący przekładu dysponują ogólnym wykształceniem pedagogicznym i znajomością metodyki nauczania języka obcego; te kwalifikacje można dostosować do metodycznego kontekstu tłumaczeniowego, który jednak nie jest taki sam.

Dodatkowym utrudnieniem w uniwersyteckiej konfiguracji ról nauczyciela przekładu jest to, że nie wszystkie jego obowiązki są związane z dydaktyką przedmiotów tłumaczeniowych. Przede wszystkim, pozycja akademicka uwarunkowana jest rozwojem naukowym, czyli prowadzenie badań naukowych jest wpisane w stanowiska pracowników uniwersyteckich na etatach naukowych. Niestety, przy obecnym systemie nieistnienia przekładoznawstwa jako odrębnej dziedziny dopuszczającej przyznawanie doktoratów i habilitacji, siłą rzeczy kierunek naukowego rozwoju nauczyciela przekładu niekoniecznie musi się wiązać z przekładoznawstwem.

Według autorów listu otwartego *Quo Vadis, Germanistyko?* Łukasza Musiała i Arkadiusza Żychlińskiego skierowanego do pracowników Instytutów Filologii Germańskiej w Polsce dwa problemy wynikają z rozbieżności między poziomem dydaktycznym a naukowym pracowników filologii (treści uczone nie odnoszą się do treści badanych naukowo): malejąca elastyczność programu nauczania oraz swoista rutyna i powtarzalność.

Ponieważ awans zawodowy opiera się na badaniach naukowych, motywacje nauczycieli akademickich do poprawy własnych umiejętności i kwalifikacji dydaktycznych są niewielkie, pomijając brak zewnętrznych możliwości takiego kształcenia.

Skoro w chwili obecnej najlepszą ofertą pedagogiczną w dzisiejszych systemach kształcenia tłumaczy jest tłumaczący nauczyciel / uczący tłumacz, powinny istnieć jakieś możliwości uzupełnienia ewentualnych braków metodycznych. Złożone kompetencje nauczyciela przekładu odzwierciedlają w pewien sposób złożoność kompetencji tłumacza. Równocześnie konieczne jest posługiwanie się różnymi kompetencjami i umiejętnościami, do których nie zawsze można znaleźć właściwe systemy kształcące, a które są oczekiwane niejednokrotnie wbrew realiom. Innymi słowy, nawet jeśli nauczyciel nie może być świetnym językoznawcą, psychologiem i tłumaczem tekstów różnego typu jednocześnie, to jednak ma umieć tłumaczyć, rozwijać się naukowo i uczyć, chociaż sam nie był wcześniej uczony metodyki przekładu. Przyjmując pryzmat myślenia strategicznego zakładam, że

przede wszystkim nauczyciel przekładu może być strategiem; strategiem, który równocześnie kieruje myśleniem strategicznym studenta.

W wielu systemach obowiązkowe szkolenie odbywa się na wszystkich innych poziomach edukacji, ale na uniwersytetach po prostu przyjmuje się założenie, że ci, którzy posiadają wiedzę, wiedzą też, jak uczyć. Na szczęście w niektórych systemach uniwersyteckich wprowadzane są obecnie wstępne i kontynuujące programy kształcenia, jednak w wielu krajach nowi nauczyciele akademicki mają dosłownie „żyć i przeżyć” albo „zginąć” (Kelly 2005b: 185).

Czyli, innymi słowy, w swoich metodach i działaniach dydaktycznych pozostawieni są własnej intuicji i inwencji. Tak uogólniający sąd można ostrożnie wydać z nadzieją, że tymczasowo sporadyczne formy kształcenia dla nauczycieli przekładu staną się bardziej dostępne, spójne, regularne i metodologicznie rzetelne⁹.

Kelly (2005b) rozważa Obszar Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (EHEA – European Higher Education Area) jako kontekst ogólny, natomiast wszelkie formy kształcenia nauczycieli przekładu muszą brać pod uwagę kontekst lokalny. EHEA i Proces Boloński są dwoma czynnikami zasadniczo wpływającymi na uwarunkowania metodyczne, w których jednym z założeń podstawowych jest uczenie skupione na uczącym się. Dyktoriał Generalny ds. Tłumaczeń Komisji Europejskiej podaje, że potrzeby kształceniowe nauczycieli przekładu powinny być podane przed wprowadzeniem programu EMT.

Ogólny cel kształcenia nauczycieli przekładu w ramach EHEA można zdefiniować jako przygotowywanie do nowych struktur, w ramach których mamy pracować. [...] Dla wielu nauczycieli w Europie jest to zasadnicza zmiana w podejściu, a właściwie w filozofii edukacji, do czego potrzebne jest wprowadzenie oraz wstępne, a także stałe wsparcie (Kelly 2005b: 186).

O zasadach rozwoju zawodowego mówi Corsellis (2005: 168), przedstawiając umiejętności wprowadzane przez seminarium metodyczne: produktywność umiejętności językowe i umiejętności akademickie. Podstawy teoretyczne są dla nauczycieli przekładu ważne, ale przede wszystkim kształcenie

⁹ Jedną z takich możliwości szkolenia daje Certificate in Collaborative Translation Teaching, na Uniwersytecie Vic w Hiszpanii, intensywny kurs szkoleniowy (w trzech częściach: podstawy pedagogiki, przygotowanie materiałów dydaktycznych i systemy oceniania). Szczególnie uwzględnione są w nim modele kooperatywnego działania, podstawy dydaktyczne i pedagogiczne.

nauczycieli przekładu powinno pokazać, jak odnieść wiedzę teoretyczną do praktyki tłumaczeniowej w ciągłym procesie nauczania przekładu. Wiedza zawodowa nauczyciela zawiera dwa składniki: wiedzę deklaratywną (fakty, daty, teorie, badania) oraz wiedzę zdobytą w wyniku działań zawodowych – *know-how* albo wiedza proceduralna. Błędnie zakłada się, iż uczący się przedmiotu w sposób naturalny przenoszą teorię na praktykę, tzn. stosują praktycznie wiedzę, którą sami nabyli ucząc się.

W kontekście kształcenia nauczycieli przekładu, obok pytań „jak?” powinny pojawić się również pytania „po co?” i właśnie te ostatnie wprowadza podejście autorefleksyjne, które wiąże się z myśleniem strategicznym.

Studenci mają naturalną skłonność do systematyzowania wiedzy, którą nabywają w różnych kontekstach dydaktycznych i od różnych nauczycieli (Wallace 1991: 55), a więc autorefleksja, szczególnie prowadzona w formie zapisu, może pomóc uczącym się dostrzegać związki pomiędzy różnymi rodzajami wiedzy zdobytej nie tylko na zajęciach z metodologii, ale także psychologii, pedagogiki i lingwistyki. [...] Nauczyciel autorefleksyjny to taki, który jest w stanie monitorować, krytykować i bronić zachowań studentów w planowaniu, stosowaniu i ocenianiu [...] programów (Nunan i Lamb 1996: 120–121, za: Rokita 2006: 10).

Chociaż w cytowanym fragmencie mowa jest o programach językowych, łatwo przenieść te uwagi na grunt metodyki przekładu.

2. Cele edukacyjne

słowa kluczowe: cel edukacyjny, sprawność, umiejętność

Cele edukacyjne w sposób oczywisty powiązane są z poziomami i profilami nauczania. Z tego powodu będą one inne w kształceniu przekładoznawców, inne zaś dla tłumaczy-profesjonalistów. Ponieważ wprowadzane podstawy metodyczne dotyczą przede wszystkim kształcenia tłumacza, przedstawione tu cele jego edukacji powinny być zlokalizowane w tym właśnie trybie. Skoro rynek potrzebuje wykwalifikowanych tłumaczy, to metodyka przekładu ma rozważyć, o jakie kwalifikacje chodzi i jak można je kształcić. Istotne aspekty dydaktyczne w edukacji tłumacza to: komunikacja, profesjonalizm, reagowanie pragmatyczne (adaptacja do wymogów

pragmatycznych), uwrażliwianie tłumacza na społeczny wymiar jego pracy i pozycji zawodowej.

Podniesienie poziomu świadomości procesu decyzyjnego i decyzji podejmowanych przez tłumaczącego, świadomości sytuacji tłumaczeniowej, całego kontekstu tłumaczeniowego, dostępnych wyborów i odpowiedzialności za te wybory, ale równocześnie uczenie pewnej elastyczności i dynamiki w działaniu traktujemy jako nadrzędne cele metodyczne. Głównym celem edukacyjnym jest kompetencja tłumacza, celami szczegółowymi, wyznaczanymi na konkretnych zajęciach tłumaczeniowych, są poszczególne sprawności i umiejętności budujące tę kompetencję, np. umiejętność rozpoznawania kontekstu po jego wskaźnikach.

Priorytety dydaktyczne w edukacji tłumacza to:

- kształcenie umysłu (por. Tabakowska 1995a, Hejwowski 2004), wszechstronny rozwój intelektualny;
- podnoszenie świadomości czynników i zjawisk przekładowych (Kiraly 2000a: 49);
- wzmacnianie osobowości tłumacza;
- rozwijanie sprawności (ogólnych, np. rozwinięcie sprawności tłumaczenia tekstów prawniczych) i szczegółowych umiejętności (np. umiejętność tłumaczenia aktów metrykalnych);
- wprowadzanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej.

Głównym celem dydaktycznym w modelu tłumaczenia strategicznego jest wprowadzenie *teachable strategies* – nauczalnych strategii, czyli tworzenie więzi między świadomością w ogólnokształcących procesach nauczania i poszerzania horyzontów a stosowaniem wiedzy proceduralnej w konkretnych zadaniach tłumaczeniowych, przyjmując odpowiednie perspektywy w nauczaniu: kognitywną (skoncentrowaną na procesach umysłowych tłumacza) i społeczną (zaangażowanie tłumacza w społeczny proces komunikacji).

Balcerzan mówi o „instytucjonalizowaniu świadomości translatorskiej” (Balcerzan 1988a: 117). Takie instytucjonalizowanie stanowi w pewnym sensie istotę metodyki nauczania przekładu. Co innego kanon najwyższej literatury światowej w przekładzie, a co innego bieżący tok tłumaczenia rozmaitych tekstów o różnym charakterze, nie zawsze bardzo ważnych (rzecz do dyskusji), nie zawsze dobrych. Spotkanie wybitny autor – wybitny tłumacz nie jest codziennością przekładu. Musimy ten fakt uwzględnić, ale równo-

częściej, dopuszczając możliwość takiego spotkania, zostawić w metodyce przekładu miejsce na sztukę i indywidualność (por. Balcerzan 1998: 108).

3. Specjalizacja w nauce przekładu

słowa kluczowe: przekład pisemny, przekład ustny, specjalizacja

Specjalizacja jest podstawowym postulatem metodyki przekładu. W jaki sposób powinna być realizowana? Pojawiają się dwa zasadnicze podejścia. Pierwsze zakłada, że specjalizacja jest absolutną koniecznością, bo przecież nie można dyskutować o problemach tłumaczeniowych w oderwaniu od konkretnego kontekstu, a student musi mieć możliwość zapoznania się z realnymi rejestrami i typami tekstów. Z drugiej strony, skoro nie można zapewnić kompletnej oferty specjalistycznej, nie ma możliwości „nauczenia” wszystkich typów tekstów, z którymi student-przyszły tłumacz może się zetknąć w swojej pracy, nie da się tak naprawdę adekwatnie nauczyć, bo adekwatnie do czego? Do możliwości danej instytucji kształcącej, do potrzeb rynku? W którym momencie, skoro te potrzeby ewoluują, kształcić specjalistów? Niszowy charakter rynku pracy, różnorodność i różnorodność zleceń powodują, że konkretne wykształcenie specjalistyczne może okazać się nieadekwatne w karierze danego tłumacza. Jest pewna możliwość kształtowania rynku pracy tłumaczy poprzez wywieranie presji na zleceńodawców, aby zatrudniali wyłącznie osoby kompetentne. Niestety, jest to postulat wciąż mało realny w obecnej sytuacji polskiego rynku podaży kompetentnych tłumaczy i popytu na usługi tłumaczeniowe, aczkolwiek trzeba mieć świadomość, że sytuacja taka szybko się zmienia. Bez specjalistycznego przygotowania tłumacz nie może kompetentnie funkcjonować w danej branży, a nabycie tych specjalistycznych kompetencji już w trakcie edukacji, a nie dzięki indywidualnemu wysiłkowi podjętemu w praktyce zawodowej, wzmacnia konkurencyjność kandydata na dane stanowisko i pod wieloma względami jest słuszne.

Domeny tematyczne młodej dyscypliny przekładoznawstwa w pewien sposób ilustrują, jak kształtują się specjalizacje wewnątrz niej (zob. Suplement 2: Kongresy EST). Nurty ekonomiczno-polityczne, ideologiczne i tekstowe także mają wpływ na powstawanie nowych języków specjalistycznych,

nowych gatunków przekładu, a tym samym nowych specjalizacji. Fundamentalnym zagadnieniem jest pytanie o rodzaj i stopień specjalizacji.

Podział na przekład ustny i pisemny to podstawowa bariera specjalizacyjna. Interesujący, chociaż mocno kontrowersyjny pogląd w tej sprawie przedstawia Gile (2005), komentując relację między oboma typami przekładu. Wbrew standardowym modelom, Gile zdaje się przyjmować pewną wspólną bazę dla obu w metodyce nauczania przekładu i nieunikniony wspólny mianownik w faktycznej praktyce zawodowej.

Czasami twierdzi się, że przekład ustny i pisemny wymagają zupełnie odmiennych umiejętności oraz typów osobowości. Jak dotąd, żadne wyniki badań naukowych takiego poglądu nie potwierdziły. [...] Zarówno tłumaczenie ustne, jak i pisemne bazują na dobrej kompetencji językowej, na pozajęzykowej wiedzy o świecie oraz na zdolności rozumienia komunikatów przekazywanych werbalnie i przeformułowywania ich¹⁰, pokonując trudności przez podejmowanie właściwych decyzji. [...] Na etapie przygotowawczym studenci uczą się patrzeć na tłumaczenie nie jako na językowy proces transkodowania, ale jako na operację rozumienia, po której następuje operacja przeformułowania, rządzona z kolei przez cele komunikacyjne, których osiągnięciu służą konkretne strategie tłumaczeniowe (Gile 2005: 128–129).

Niebanalnie do zagadnienia podziału na przekład ustny i pisemny podchodzi również Michael Cronin:

Anomalią tłumaczenia jako działalności w obecnej dobie jest to, że polega ono zasadniczo na odbiorze i produkcji słowa pisanego. Jednakże cechą charakterystyczną współczesności jest rozwój przekazów ustnych w różnych przejawach naszego życia (Cronin 2005: 258).

Wbrew takim innowacyjnym spojrzeniom na kwestię podziału przekładu na dwa podstawowe typy, w praktyce dydaktycznej w Polsce i Europie ten podział jest stosowany i na ogół tłumacze przygotowujący są albo w module ustnym, albo pisemnym. Istnieją również systemy edukacyjne uznające hierarchiczność, co oznacza, że opcja ustna wprowadzana jest po kształceniu podstawowym i pisemnym.

Tak jak podział na przekład ustny i pisemny, tak zawsze występował też podział na przekład literacki i nieliteracki, o czym była mowa w rozdziale drugim, przy czym tradycyjny prestiż, jakim cieszył się ten pierwszy, równo-

¹⁰ Z tego względu w programach dydaktycznych istotny jest komponent analizy tekstu.

ważony jest obecnie znaczną wagą przykładaną do przekładu użytkowego, specjalistycznego, czyli ogólnie mówiąc – nieliterackiego. Znacznie więcej tłumaczy się nieliteratury, a na pewno w metodyce przekładu na taki przekład kieruje się więcej uwagi, nie stawiając zresztą ostrej granicy między literackim a nieliterackim (zob. model integracyjny Snell-Hornby 1988).

W ostatecznym rozrachunku różnica między tekstem 'literackim' i 'nieliterackim' jest jedynie różnicą ilościową i polega na stopniu skonwencjonalizowania obrazu oraz na technicznej sprawności w jego tworzeniu (Tabakowska 1995a: 35).

Andrzej Kątny stwierdza w jednym ze swoich artykułów, iż około 90% tłumaczonych obecnie tekstów to teksty fachowe (Kątny 2001: 23). Ten stan rzeczy skłania go do postulowania szerszego uwzględnienia w procesie kształcenia na kierunkach neofilologicznych problematyki tłumaczenia, ukierunkowanego na tę właśnie grupę tekstów. W tym samym tomie Krzysztof Hejwowski, zastanawiając się, komu lepiej powierzyć tłumaczenie tekstów specjalistycznych: neofilologom czy specjalistom z danej dziedziny, sugeruje, że jakość tłumaczenia przemawia na korzyść tych pierwszych (Hejwowski 2001: 178), co potwierdza potrzebę specjalistycznego kształcenia filologów.

W Polsce zdecydowanie zwiększyło się zainteresowanie językami specjalistycznymi (ang. LSP – *Language for Special Purposes*), które „determinują sprawność poznawczą, produkcyjną i komunikacyjną” (Pieńkos 1993, Dolata-Zaród 2000, Lewandowska-Tomaszczyk 2005). Język specjalistyczny to:

szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka ponaddialektalnego przede wszystkim słownictwem fachowym, niejednokrotnie zawierającym wiele internacjonalizmów, oraz składnią, jak również częstotliwością użycia określonych form gramatycznych (Szulc 1984, za: Lewandowska-Tomaszczyk 2005: 174).

Nowo zaistniała rzeczywistość, np. nowy obszar działalności człowieka, nowa technologia, nowa gałąź wiedzy, powoduje powstanie języka opisującego tę rzeczywistość, czyli języka specjalistycznego, którego zasadniczym wyznacznikiem jest swoista terminologia, chociaż warstwa leksykalna nie jest, oczywiście, jedynym poziomem ingerencji językowej.

Tak więc język specjalistyczny jest systemem obejmującym wiele zakresów kompetencji merytorycznej, których granice są trudne do wskazania. Język ten bazuje na sprawnościach typowych dla języka ogólnego, nieco zawężonych o specyfikę wynikającą ze sposobu formalizacji kontaktów w danej dziedzinie. Zatem dla dydaktyka język specjalistyczny to jedynie większa lub mniejsza część przedstawionego powyżej systemu. [...] Język specjalistyczny to tworzony przez autora kursu docelowy zespół umiejętności komunikacyjnych na określonym poziomie zaawansowania [...] i nakładający się na kompetencję merytoryczną (Dolata-Zaród 2000: 90).

Zakres badań języków specjalistycznych rozszerza się, czego dowodzi program badawczy Katedry Języków Specjalistycznych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego¹¹ i obejmuje takie tematy, jak: struktura wiedzy specjalistycznej, typologia tekstów specjalistycznych, systemy terminologiczne, kody semiotyczne i in. Komunikacja fachowa, której podstawą są właśnie języki specjalistyczne, wchodzi w zakres kompetencji tłumacza.

Niepokojącym natomiast faktem, zdaniem Hejwowskiego, jest to, że

niektórzy pedagodzy mający kształcić tłumaczy nie bardzo zdają sobie sprawę z tego, jakie stoją przed nimi zadania. Sądzą na przykład, że wystarczy uzupełnić typowy program *filologiczny* paroma „językami specjalistycznymi”, by wykształcić tłumaczy tekstów specjalistycznych (Hejwowski 2004: 167).

Specjalizacja w metodyce przekładu interesująco organizuje się w obszarach geopolitycznych. Czy regionalizacja specjalizacji ma sens? Czy jest naturalna ze względu na podaż – popyt usług tłumaczeniowych? Są to pytania, na które odpowiedzi nie muszą być jednoznaczne. „Wszystkoizm” dydaktyczny, to znaczy koncentrowanie wszystkich zagadnień edukacyjnych i specjalizacji w jednym ośrodku nie ma już chyba racji bytu na obecnym etapie zaawansowania przekładoznawstwa i nie jest realne ze względu na możliwości kadrowe uczelni.

Płusa (2000) mówi o „tendencjach traduktologicznych” albo nurtach, przykładając je do konkretnych europejskich ośrodków przekładowych¹² i wyszczególniając następująco:

¹¹ http://www.kjs.uw.edu.pl/nauka/dzialalnosc_naukowa.html

¹² Programy uniwersyteckie:

- Multimedia Systems and Technical Communication, University of Vaasa
- MA in Technical Documentation, University of Karlsruhe

- nurt tłumaczenia literackiego;
- nurt informatyczno-audiowizualny;
- nurt leksykologiczno-terminologiczny;
- nurt eklektyczno-pragmatyczny;
- nurt podstaw dydaktycznych tłumaczenia.

Specjalizacje tłumaczeniowe w Polsce rozprzestrzeniają się szybko¹³, a wymienione nurty są dostrzegalne w konkretnych ośrodkach badawczo-naukowych.

Czy w nauce przekładu uczący się powinni nabywać rzeczywiste umiejętności potrzebne w konkretnym wąskim polu specjalizacyjnym, np. czy student ma przejść szkolenie w gatunkach tekstów medycznych i umieć je tłumaczyć na odpowiednio akceptowalnym poziomie; czy powinien być tylko wyposażany w wiedzę ogólną i uświadamiany co do problematyki przekładowej, a kształcenie powinno rozwijać jego potencjał intelektualny oraz przygotowywać go ogólnie do rozwiązywania problemów przekładowych w przyszłej praktyce tłumaczeniowej?

Znana metodologiczna kontrowersja, kto jest idealnym tłumaczem: lingwista ze znajomością przedmiotu czy specjalista z danej branży ze znajomością języka, odzwierciedla dylematy w zróżnicowaniu i formatach programów specjalistycznych oraz doborze tekstów w kształceniu modu-

- MA in Technical Communication, Sheffield Hallam University
- Multimedia project on Localisation Gruppo L10N
- Distance course, University of Rovira Virgili Tarragona.

¹³ Z oczywistych względów nie mogę zająć się tutaj omówieniem istniejących programów i specjalizacji, ale warto nadmienić, że w niektórych polskich ośrodkach nurty specjalizacyjne są bardzo silne, poczynając od pierwszej w Polsce placówki kształcącej tłumaczy – Instytutu Lingwistyki Stosowanej w Warszawie, który w kooperacji z Towarzystwem Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS przygotowuje tłumaczy prawniczych i sądowych; warsztatów przekładu literackiego przy Katedrze UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową w Krakowie, studiów korpusowych w Łodzi (Lewandowska-Tomaszczyk 2005), programu kształcenia tłumaczy na potrzeby komunikacji audiowizualnej w Poznaniu (Tomaszkiewicz 2000). Tematyka badawcza w obszarze przekładu audiowizualnego podjęta została w Polsce na początku lat 90. XX wieku i był to praktycznie początek tej dziedziny przekładu, która poprzednio nie była uznawana za priorytetową ani właściwie w ogóle nie tworzyła samodzielnego bytu teoretycznego w obrębie przekładoznawstwa. Obecnie istnieją już opracowania tej problematyki i nurt w kształceniu tłumaczy z wypracowaną metodologią. Tłumaczenie audiowizualne zyskało własny autonomiczny status poparty ogromnie dynamicznym zwiększeniem zapotrzebowania poprzez rozwój telewizji satelitarnej i tworzeniem koprodukcji w Europie i na świecie.

lowym. „Uważam, że profesjonalny tłumacz musi być przygotowany do samodzielnego rozwiązywania wszelkich problemów przekładowych – a nie do tłumaczenia jednego typu tekstów” (Hejwowski 2004: 160). Pogląd ten jest słuszny, bo przecież trudno wyobrazić sobie sytuację, w której tłumacz ma w swojej praktyce do czynienia tylko z jednym typem tekstu.

Opcją dydaktyczną w takiej sytuacji byłoby więc, przy zachowaniu realnych możliwości specjalizacyjnych, kształcenie tłumaczy także w kierunku ogólnych umiejętności, jak: wrażliwość na problemy tłumaczeniowe, strategiczne podejście do zadania tłumaczeniowego, zdobywanie informacji (znajomość źródeł elektronicznych), posługiwanie się bazami danych i zarządzanie terminologią. Wszystkiego tego, co służy poszerzaniu horyzontów tłumacza i usprawnia jego warsztat, czyli wspomnianych umiejętności transferowalnych. Hönig postulował wprowadzenie kursu podstawowego, w którym uczący się nabywaliby ogólną orientację o zawodzie tłumacza, poznawaliby konteksty i uwarunkowania jego działań zawodowych, zapoznawaliby się z tym, na czym polega kompetencja tłumacza. Uznając postulat kształcenia specjalistycznego, skłaniam się ku modelowi edukacyjnemu, w którym pojawia się taki właśnie moduł wprowadzający i ogólnie uświadamiający.

4. Kompetencje tłumacza

słowa kluczowe: kompetencja dwujęzyczna, kompetencja strategiczna, kompetencja(e) tłumacza, kompetencja tłumaczeniowa, kompetencja transferowa, umiejętności transferowalne, wiedza

Studiowanie kompetencji zależy od punktu widzenia i celu. Cel pedagogiczny stawia ją w nieco innej perspektywie niż cel ogólnoteoretyczny. Zazwyczaj kompetencja analizowana jest w trzech perspektywach: pod kątem jakości przekładu, jako zjawisko psychologiczne oraz jako zjawisko pedagogiczne (Campbell 1998: 6–21). Literatura na temat kompetencji tłumacza jest obszerna, chociaż pozytywne zainteresowanie pojawiło się stosunkowo niedawno. Do lat 80. ubiegłego wieku teoria tłumaczenia (jeszcze niezupełnie przekładoznawstwo) skupiała się głównie na produkcie procesu tłumaczenia i porównaniu go z oryginałem. Kompetencja w takim odniesieniu była ważną strefą zainteresowania badaczy i źródłem albo sukcesu,

albo – i tak się dzieje na ogół – błędów tłumaczeniowych uwidaczniających się w analizach porównawczych, co inspirowało i nadal inspiruje do dalszych analiz i studiów. Przy ocenie produktu powstałego w wyniku działania „niewidzialnego” czynnika osobę tłumacza, a więc i jego kompetencję, dostrzegano głównie z powodu wad tłumaczenia. I tu trudno powstrzymać się od przytoczenia znanego cytatu pochodzącego z rozprawy Elżbiety Tabakowskiej, tłumaczki *Europy* Normana Daviesa:

[...] przeciętny czytelnik (z krytykiem włącznie, bo i ten jest przede wszystkim czytelnikiem) tekstu tłumaczonego z obcego języka na ogół nie zna ani oryginału, ani tajników szczególnych relacji zachodzących między językami oryginału i przekładu. [...] Nierzadko skłonny jest automatycznie uznać za „dobry” taki przekład, który się „dobrze czyta”, i nie wnika w zawiłości podziału zasług i win. Winą za wszystko – także za niedostatki własnej wyobraźni – skłonny jest obarczać tłumacza. Nieczęsto za to dostrzega zasługi tłumacza. To w końcu dosyć oczywiste: plamę na przejrzystej szybie widać lepiej niż samą przejrzystość (Tabakowska 1999: 30–31).

W metodyce przekładowej kompetencja jest zwornikiem dla kierunków, celów i technik dydaktycznych. Ponieważ z analizy kompetencji tłumacza płyną wnioski co do metod nauczania przekładu, zajmują się nią nieco szerzej. Na jej ukształtowaniu skupia się przecież cały wysiłek edukacyjny. Były zresztą głosy przeciwne uznaniu przydatności kompetencji tłumaczeniowej w metodyce nauczania przekładu, ponieważ była zbyt nieokreślona i trudno było zdefiniować jej elementy składowe.

Wraz ze wzrostem zainteresowania kompetencją komunikacyjną w nauczaniu języków w ostatnich dekadach wzrosło również zainteresowanie kompetencją tłumaczeniową. „Wiedza, nawyk i umiejętność” – jak pisze Krzeszowski (1978) w odniesieniu do nauki języka obcego – są wciąż aktualne w kompetencji tłumacza. Mówiąc o uczniu, autor wymienia uzdolnienia, albo inaczej zdolności (1978: 21), a w nich „pamięć, zdolność naśladowania, inteligencję (semantyczną i strukturalną), osobowość i ogólną zdolność lingwistyczną, które można przenieść na grunt przekładoznawczy jako załączki kompetencji tłumaczeniowej”.

Metodyki nauki języków obcych i nauki przekładu zmierzają w podobnym kierunku: zajmują się nauką przekazu językowego jako sposobu komunikacji, a nie językiem jako strukturą formalną. W pierwszym przypadku

nie występuje jednak element tekstu źródłowego, bez którego tłumaczenie nie ma racji bytu, ani transfer pomiędzy językami (por. Colina 2002: 6).

Ze względu na fakt, iż moduły translatorskie na studiach filologicznych są nierzadko kontynuacją zajęć z praktycznej nauki języka obcego, wskazane jest, aby rozwój kompetencji translatorskiej ściśle nawiązywał do kompetencji komunikacyjnej i kompetencji lingwistycznej, nabytych zarówno w języku obcym, jak i w języku ojczystym (Nerlicki 2003: 211).

Podstawowe kompetencje językowe idealnego użytkownika języka: komunikacyjna oraz lingwistyczna – biernie i czynnie (znajomość podsystemów języka: fonicznego, graficznego, leksykalnego i składniowego) są niewystarczające. Z przekładowego punktu widzenia interesujące są trzy dodatkowe, czyli:

a) kompetencja społeczna: różnicowanie wypowiedzi ze względu na konkretną sytuację społeczną, w której następuje komunikowanie się (miejsce, temat i rozmówca);

b) kompetencja socjokulturowa: wykorzystywanie pragmatycznej wiedzy kulturowej w rzeczywistej komunikacji przy uwzględnieniu norm kulturowych;

c) kompetencja strategiczna: rozwiązywanie problemów pojawiających się w trakcie komunikacji (specyfikacja wg Komorowskiej 2003: 9–10).

Oczywiście, idealna sytuacja odbiega od przeciętnych rzeczywistych kontekstów dydaktycznych. Często następuje uzupełnianie posiadanych przez studentów kompetencji na kursie tłumaczenia. Rozbieżność między idealnym modelem kompetencji językowych a przeciętną średnią nie jest czymś nietypowym. Typowe realia są takie, że, jak powiedział Pym (1993: 107): „wkrótce uczylibyśmy w pustych salach, gdybyśmy jako nauczyciele przekładu wymagali od studentów wyłącznie płynnej znajomości języka obcego na rozpoczęciu naszych zajęć”.

Dyskusja nad kompetencją zaczynała się od różnic w jej postrzeganiu – jako wrodzonego talentu albo jako nabywanej umiejętności, co przedstawia tabela 3.

Kiraly (1995) uważa, że kompromis pomiędzy tymi dwoma podejściami jest możliwy. Proponuje *translator competence* (kompetencję tłumacza) zamiast *translation competence* (kompetencji tłumaczeniowej), co przenosi punkt ciężkości z obszaru kompetencji językowych na złożoną naturę profesji tłumacza. Tak więc użycie terminu „kompetencja tłumacza” (czy może

Tabela 3. Kompetencja: zdolność wrodzona a umiejętność nabyta

Wrodzona zdolność	Nabyta umiejętność
Harris and Sherwood (1978) Lörscher (1991a) Toury (1974, 1984)	Hönig (1988) Király (1995)
idea tłumaczenia naturalnego tłumacz rodzimy („osoba, która posiada pewne wrodzone zdolności tłumaczeniowe specyficzne dla niej w odróżnieniu od innych tłumaczy” Király 1995: 16) zdolność tłumaczenia jest wrodzona wszystkie osoby ze znajomością drugiego języka są potencjalnymi tłumaczami nie ma zasadniczej różnicy między tłumaczami zawodowymi, uczącymi się a uczniami języka obcego dydaktyka tłumaczeniowa jest rodzajem interwencji w naturalny proces rozwoju kompetencji tłumaczeniowej	idealistyczne pojmowanie kompetencji zawodowy tłumacz nie musi posiadać wrodzonego talentu; naturalne zdolności i dwujęzyczność są przydatne, ale niekonieczne umiejętność tłumaczenia jest nabywana tłumaczenie jest procesem strategicznym, który rozpoczyna się od analizy tekstu, a kończy stworzeniem tekstu docelowego, odbiorca jest lub może być określony umiejętność tłumaczenia musi być kształcona, inaczej jest tylko „transkadowaniem”

nawet preferowanego w przekładoznawstwie terminu „kompetencje tłumacza”) pozwala na odróżnienie bardziej ogólnych komunikacyjnych umiejętności w języku wyjściowym i docelowym, które charakteryzują kompetencje zarówno osób dwujęzycznych, jak i tłumaczy, od kompetencji ściśle tłumaczeniowej, która niekoniecznie rozwija się w sposób naturalny u osób dwujęzycznych (zob. Király 1995: 16–17). Właśnie kształcenie elementów tej specyficznej kompetencji tłumacza jest domeną metodyki nauczania przekładu. W ostatnich latach nastąpił ciekawy rozwój i transformacja pojęcia kompetencji, który prześledzimy na podstawie wybranych analiz przekładoznawczych.

W tradycyjnym ujęciu Wilssa kompetencja określona została jako połączenie: „(a) kompetencji receptywnej języka źródłowego oraz (b) reproduktywnej kompetencji w języku docelowym w obrębie (c) nadkompetencji (*supracompetence*)” (Wilss 1982: 67), która synchronizuje monolingwalną wiedzę w obu językach i jest zdolnością transferu tekstu źródłowego na docelowy.

Ponieważ kompetencja tłumaczeniowa jest w istocie nadkompetencją, wymaga nie tylko wszechstronnej wiedzy syntaktycznej, leksykalnej i morfologicznej w językach źródłowym i docelowym, ale także pełnej wiedzy stylistycznej (tekstowej) w świecie tekstu źródłowego i docelowego (Wilss 1976: 120).

Nadkompetencja, według Wilssa, była umiejętnością dokonywania transferu pomiędzy dwoma językami o charakterze intertekstualnym, a nie tylko interlingwalnym – do czego także odnosi się „kompetencja transferowa” (Toury 1984: 189–190), którą posiadają osoby dwujęzyczne jako zdolność interlingwalną. Dlatego też niekoniecznie płynne posługiwanie się językiem obcym gwarantowało dobrą kompetencję tłumaczeniową. Wilss uznaje pojęcie kompetencji tłumaczeniowej i definiuje ją jako

zdolność do adekwatnego reprodukowania tekstów technicznych, potocznych i literackich w języku docelowym, która stanowi istotny cel zabiegów dydaktycznych, uwzględniony w tworzeniu podstaw programowych (Wilss 1976: 118).

W dydaktyce przekładu autor używa tej definicji roboczej i proponuje pięciostopniowy system realizacji procesu tłumaczenia:

- analiza tekstu źródłowego;
- ocena trudności tłumaczeniowych;
- pozbycie się trudności;
- ocena ekwiwalencji;
- retranslacja.

Według Delisle’a (1980, za: Kelly 2005: 28), którego praca pedagogiczna przez wielu przekładoznawców uznana jest za jedną z najbardziej przekonujących (zob. Campbell 1998: 10), kompetencja tekstowa ma kluczowe znaczenie dla kompetencji tłumaczeniowej. Autor wyróżnia cztery podstawowe kompetencje: językową, encyklopedyczną, rozumienie i rewerbalizację, wśród których dwie ostatnie mieszczą się w kompetencji tekstowej.

W tak kanonicznym rozumieniu pojęcia kompetencji mieszczą się założenia warszawskiej translatoryki (por. Grucza 1978, 1981, Kielar 1986,

1988). Jeden z jej reprezentantów, S. Grucza (2005), zadając pytanie: „Jakie (które) sprawności tłumacza i w jakim zakresie uznać trzeba (można) za sprawności tłumaczeniowe?”, przyjmuje, że należą do nich cztery postawowe i uznane sprawności, tzn.:

- bilingwalna;
- przełączania się z L1 na L2 w celu wyrażania tych samych treści w Tekście B (tłumaczenie), wyrażonych przez nadawcę prymarnego w Tekście A (oryginał);

- nadawania Tekstowi B (tłumaczenie) analogicznej do Tekstu A (oryginał) formy, jaką Tekstowi A nadał nadawca prymarny;

- profesjonalnego przekodowywania komunikatu z L1 na L2.

Bell (1991: 38–41) rozważa kompetencję bardziej teoretycznie jako:

- idealną kompetencję bilingwalną;

- system wiedzy eksperta;

- kompetencję komunikacyjną.

Idealna kompetencja bilingwalna rozumiana jest w duchu gramatyki generatywnej: idealny tłumacz kreowany jest na wzór idealnego użytkownika języka. System wiedzy eksperta opiera się na wiedzy na temat mechanizmu transferu w konkretnym obszarze przedmiotowym, natomiast kompetencja komunikacyjna składa się z gramatycznej, socjolingwistycznej, dyskursywnej i strategicznej.

Gile (1995: 20) nie posługuje się pojęciem „kompetencja”, używa zamiast niego określenia: „komponenty wiedzy tłumaczeniowej”, czyli pasywne i aktywne posługiwanie się językami, znajomość przedmiotu tłumaczenia, „wiedza o świecie”, umiejętność tłumaczenia.

W teorii Hewsona i Martina (1991: 52) ważny jest „operator tłumaczeniowy”. Autorzy wyróżniają następujące typy kompetencji:

- nabyta kompetencja interjęzykowa – kompetencja w dwu systemach językowych, wiedza o językach i kulturze;

- kompetencja dysymilacyjna – zawierająca zdolność generowania i dysymilowania homologicznych stwierdzeń oraz zdolność definiowania i odtwierdzania norm socjokulturowych;

- kompetencja transferowa – cała kompetencja dysymilacyjna gromadzona i kierowana ku narzędziom tłumaczeniowym, takim jak metody tłumaczenia, słowniki, banki danych i systemy eksperckie.

Nord (1992), dla której funkcjonalna analiza tekstu jest zasadniczą metodą nauczania, określa kompetencję jako:

Kompetencję odbioru i analizy tekstu, kompetencję badawczą, kompetencję transferową, kompetencję produkcji tekstu, kompetencję ewaluacji jakości tłumaczenia, oraz, oczywiście, lingwistyczną i kulturową kompetencję zarówno źródłową, jak i docelową, które są głównym wymogiem wstępnym rozpoczęcia i prowadzenia jakiejkolwiek czynności tłumaczenia (Nord 1992: 47).

W kwestii kompetencji lingwistycznej najbardziej wyczerpująco głos zabiera Campbell, twierdząc, iż w przekładoznawstwie właściwie ignorowano zgłębienie zagadnienia kompetencji językowej jako elementu kompetencji tłumaczeniowej, przyjmując istnienie idealnego dwujęzycznego tłumacza za pewnik (Campbell 1998: 1). Obecna rzeczywistość wymaga rewizji takich poglądów:

Nie można dłużej myśleć o tłumaczu jak o wymagowanym, idealnym, dwujęzycznym użytkowniku języka; trzeba go zobaczyć jako żywą istotę, posiadającą role i zdolności możliwe do opisanie i przedyskutowania; kiedy pojawi się realny tłumacz, wtedy zacznie się również pojawiać kompetencja tłumaczeniowa postrzegana jako ważne zagadnienie. [...] Można się tylko zastanowić, dlaczego tłumacz nie pojawiał się tak długo (Campbell 1998: 4).

Literatura metodyczna nasycona była preskryptywizmem, ale brakowało w niej solidnych podstaw teoretycznych, których potrzebę Campbell dostrzega, a których relewancja jest wyraźna; szczególnie zaś badań procesu tłumaczenia w podejściu psycholingwistycznym. W większości systemów oceniania nie stosowano kryteriów opartych na żadnym solidnym modelu teoretycznym, mimo że parametry kompetencji tłumaczeniowej powinny być uwzględniane w systemach oceny tłumaczeń (por. Campbell 1998: 8).

Porady w wielu publikacjach [metodycznych] nie są poparte ściśle empirycznymi procedurami. Przykładowo, jednym z rzetelnych sposobów dowiedzenia się, jak najlepiej przetłumaczyć dane pojęcie lub konstrukcję językową, jest sprawdzenie dużej liczby tłumaczeń w korpusie tekstowym. [...] Użycie teorii czasem sprowadza się do podania stanowiska teoretycznego jako swego rodzaju platformy startowej dla programu dydaktycznego (Campbell 1998: 8).

Również Kiraly (1995: 187) uznaje nierozzerwalny związek wiedzy praktycznej i teoretycznej jako elementów budujących kompetencję tłumaczeniową, co powinno być uwzględnione w przygotowywaniu programów dydaktycznych.

Następnym aspektem kompetencji, którym zajmuje się Campbell, są poziomy kompetencji językowej. Campbell (1998: 163) omawia praktyczne konsekwencje modelu kompetencji w odniesieniu do tłumaczenia na drugi język (z języka rodzimego), podając cztery podstawowe zasady konstytuujące kompetencję:

1. Kompetencję tłumaczeniową można rozłożyć na stosunkowo niezależne elementy składowe, które budują poszczególne komponenty programu nauczania (*separable translation competences*, Campbell 1998: 166–167).

2. Kształcenie tłumacza polega na interwencji w rozwój różnych składników kompetencji tłumaczeniowej.

3. Uczący się mogą osiągać różne poziomy w poszczególnych komponentach kompetencji z powodu rozbieżności w ich umiejętnościach bilingwalnych.

4. Ocena jakości tłumaczenia powinna być postrzegana raczej jako profilowanie kompetencji uczących się niż jako miara jakości tłumaczenia.

Model kompetencji powinien demonstrować jej wielokomponentowość i podać opis elementów składowych, powinien pokazać pedagogiczną ścieżkę rozwoju oraz zawierać środki opisu różnic między zachowaniem różnych tłumaczy.

Wniosek programowy płynący z modelu kompetencji Campbell jest taki, że stosunkowo niezależne elementy kompetencji mogą być odrębnymi komponentami programu nauczania.

Polscy przekładoznawcy zabierają głos w sprawie kompetencji tłumacza na ogół w odniesieniu do błędów, proponując ich klasyfikacje i podając przykłady złych decyzji tłumacza. Na takiej bazie opiera się pionierska i niewątpliwie nowatorska publikacja Dzierżanowskiej (1988). Obecnie nawiązuje do błędów również Hejwowski (2004: 153–154):

Wyszczególnienie najczęściej spotykanych usterek i defektów kompetencji tłumacza pozwoli usprawnić proces kształcenia tłumaczy. [...] Zatem, aby skutecznie kształcić tłumaczy, musimy zdać sobie sprawę z tego, czym jest kompetencja tłumaczeniowa. Sądzę, że jest to zespół predyspozycji, cech, umiejętności oraz ogromna porcja wiedzy o świecie w ogóle, a o kulturach związanych z danymi językami w szczególności.

Elementami kompetencji tłumaczeniowej, według Hejwowskiego, z pewnością są:

- znajomość języka wyjściowego i docelowego;

- umiejętność dopasowywania do siebie różnych struktur na podstawie ich względnego podobieństwa;
- znajomość kultury krajów, w których mówi się językiem wyjściowym i docelowym;
- wiedza ogólna i specjalistyczna;
- sprawności komunikacyjne;
- wnikliwość w dążeniu do sensu;
- znajomość teorii tłumaczenia (jak komentuje autor, „tłumacz nie musi być teoretykiem przekładu”, ale jednak znajomość technik jest przydatna);
- predyspozycje i cechy charakteru.

Ważną obserwacją Hejwowskiego jest dostrzeżenie tych ostatnich jako słabo zbadanego obszaru kompetencji: „Tłumacze są ludźmi o bardzo różnych temperamentach, można więc sądzić, że nie istnieje jeden uniwersalny model osobowości dobrego tłumacza” (Hejwowski 2004: 160). Jest to dokładnie obszar, w którym mieszczą się założenia tłumaczenia strategicznego i w którym jest miejsce na indywidualizm, kreatywność i intuicję tłumacza.

Adepci sztuki tłumaczeniowej, nawet w kontekście technologizujących motywów ich edukacji i przyszłej pracy, to przede wszystkim osoby myślące¹⁴ – *thinkers*, a nie *technicians*, jak określa się ich potocznie w literaturze przedmiotu. Stąd waga czynników myślowych w tłumaczeniu strategicznym jest ogromna. Podstawowe kognitywne elementy składowe zdolności językowych, czyli:

- zdolność fonologiczna (identyfikowanie dźwięków i łączenie ich z symbolami);
 - wrażliwość gramatyczna, lingwistyczna (rozpoznawanie struktur gramatycznych i ich funkcji);
 - zdolność indukcyjna (wnioskowanie o relacjach między formą a znaczeniem z doświadczenia językowego);
 - zdolności pamięciowe (przechowywanie i odtwarzanie) (por. Coleman i Klapper 2005b: 38)
- są tylko wstępem do rozbudowanej kompetencji tłumaczeniowej.

¹⁴ Nawiązuję do tytułu publikacji Herveya i Higginsa z 1992 roku pt. *Thinking Translation*, opierającej się na francusko-angielskim materiale dydaktycznym, która doczekała się kontynuacji w serii *Thinking German Translation*, *Thinking Spanish Translation*, a ostatnio *Thinking Arabic Translation*.

W racjonalnym podejściu Kussmaula (1995c) znajomość procesów rozumienia poparta jest badaniami psycholingwistycznymi na temat poznania i komunikacji, a czynniki psychologiczne zaczynają być postrzegane jako istotne przy określaniu parametrów kompetencyjnych:

Postulat odnośnie do psychologicznej konfiguracji tłumacza zawodowego, który stawiamy w tej publikacji, oparty jest na twierdzeniu, że autoświadomość prowadzi do pewności siebie. W szkoleniu tłumacza autoświadomość można osiągać racjonalnymi metodami (Kussmaul 1995c: 149).

Ważną umiejętnością, która obok umiejętności językowych powinna stanowić integralny element kompetencji tłumacza, jest umiejętność mediacji interkulturowej.

Ponieważ kompetencji tłumacza nie nabywa się w wyniku transferu międzyjęzykowego, ale poprzez interaktywne zachowanie i reagowanie w sytuacji tłumaczeniowej osadzonej w specyficznych realiach kulturowych, socjokulturowa kontekstualizacja kompetencji z pewnością jest słuszną. Studiowanie tłumaczeń w oderwaniu od czynników wpływających na ich produkcję, jak twierdzą Hatim i Mason (1990: 13), czyli z pominięciem owego kontekstu socjokulturowego, jest zdecydowanym zaniedbaniem i nieporozumieniem w pojmowaniu natury przekładu.

Niewątpliwie zasadne jest skupienie uwagi na kompetencji komunikacyjnej z obszaru nauki języka obcego, co czyni Kiraly (1995: 28, według Canale i Swain 1980), określając kompetencję jako:

- gramatyczną (ściśle językową);
- socjolingwistyczną (użycie języka adekwatnie do sytuacji);
- dyskursywną (rozumienie i używanie tekstów);
- strategiczną (utrzymywanie otwartego kanału komunikacyjnego).

Komunikacyjna kompetencja tłumaczeniowa to „zdolność właściwego i odpowiedniego reagowania jako aktywny uczestnik w sytuacjach komunikacyjnych zadań tłumaczeniowych” (Kiraly 1995: 215). Na taką kompetencję składają się więc: znajomość kontekstu i zlecenia tłumaczeniowego, wiedza o odbiorcy i odbiorze tekstu docelowego, a także to, co Wilss nazywa „nadkompetencją”. Jest to teza zbliżona do komunikacyjnego poglądu Bella (1991: 41), który określa kompetencję jako „wiedzę i zdolność tłumacza, które umożliwiają mu reagowanie komunikacyjne w określonych aktach mownych – budowanie dyskursu gramatycznie (nie tylko i niekoniecznie) i społecznie akceptowalnego”.

Rozumienie komunikacyjnych wartości tłumaczenia – tłumaczenia jako komunikatu, nie wyłącznie jako ćwiczenia lub transferu językowego, nie jako operacji na tekstach, ale działania komunikacyjnego, które posiada konkretne cele i które osadzone jest w konkretnych uwarunkowaniach kontekstowych – powinno znaleźć odzwierciedlenie w kształceniu kompetencji potrzebnych do takiego działania.

Przy założeniu, że kompetencja tłumacza to głównie skomplikowany zbiór kreatywnych, w dużej mierze intuicyjnych, społecznie osadzonych i wieloaspektowych umiejętności i zdolności, jednymi z zasadniczych celów jego edukacji będą: podnoszenie świadomości zjawisk związanych z tłumaczeniem, pomoc studentom w rozwijaniu ich własnej autoświadomości tłumacza oraz pomaganie we wspólnym tworzeniu indywidualnie dopasowanych narzędzi, które pozwoliłyby każdemu studentowi przekładu funkcjonować w społeczności, w jakiej odbywa pośredniczenie językowe po ukończeniu studiów (Király 2000: 49).

Koncepcja ta zawiera załączek umiejętności transferowalnych, do których jeszcze wrócimy.

Ciekawy pogląd na wykorzystanie komunikacyjnych możliwości tłumacza w sytuacjach biznesowych głosi Maier (1998: 30), twierdząc, że kompetencja to rynkowe umiejętności tłumacza, które weryfikuje sytuacja zatrudnienia, a z kolei „wartość tłumaczenia stopniowo się podnosi, ponieważ tłumacze są w stanie lepiej (tzn. skuteczniej) się komunikować w sytuacjach opartych na relacjach biznesowych niż osobistych”. Rola przekładu w ekonomii kraju warunkuje zakres kompetencji. W kompetencji tłumacza muszą się mieścić wymogi narzucane normami rynku¹⁵, tzn. firmy potrzebują specjalistów językowych, a więc rozumienie zawodu i kompetencji tłumacza musi również obejmować np. formy inżynierii językowej, produkcji tekstu itp. Również z powodu intensywności działań tłumaczeniowych, ogromnego tempa i ilości produkowanych tłumaczeń wznowiło się zainteresowanie formami tłumaczeń maszynowych i wspomaganych komputerowo.

W swoim przekonującym modelu kompetencji tłumaczeniowej (zob. Suplement 6), opartym na integracyjnym podejściu do tłumaczenia Snell-Hornby (1988: 29–36) oraz komunikatywnym podejściu Bachmana (1991,

¹⁵ Na przykład proporcje między tłumaczeniami a całkowitą produkcją książkową, jak podają publikatory, wynoszą 1:10, w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii 1:35, a w Hiszpanii 1:4, co świadczy o tym, jak otwartość kulturowa kształtuje rynek wydawniczy.

za: Cao 1996: 326) do biegłości językowej, Cao (1996) odróżnia kompetencję tłumaczeniową (*translation competence*) od biegłości tłumaczeniowej (*translation proficiency*), podobnie jak Chomsky odróżnia wiedzę od zdolności wykorzystania jej. Kompetencja tłumaczeniowa zawiera wiele rodzajów wiedzy niezbędnej w akcie tłumaczenia. Biegłość tłumaczeniowa obejmuje „zdolność angażowania kompetencji tłumaczeniowej do wykonywania zadań tłumaczeniowych w kontekście celów komunikacji interkulturowej i interjęzykowej” (Cao 1996: 326–327). Aktywowanie kompetencji jest ważne w akcie tłumaczenia oraz komunikowania się dzięki tej biegłości, która jest w swojej naturze holistyczna, a także wielokomponentowa¹⁶. Tłumaczeniowa kompetencja lingwistyczna jest specyficzna w porównaniu z typową kompetencją językową wykorzystywaną w jakimkolwiek akcie komunikacji ze względu na swoją dwoistość. Tłumaczenie jest przede wszystkim aktem językowym, stąd absolutna nieodzowność tego rodzaju kompetencji, powstaje natomiast pytanie, co mieści się w obrębie tej kompetencji i jaki stopień zaawansowania poszczególnych elementów potrzebny jest tłumaczowi (Cao 1996: 331).

Tłumaczeniowe struktury wiedzy, które Cao wyodrębnia w swoim modelu, w sposób wyraźny wskazują na powiązania schematów myślowych opierających się na wiedzy i doświadczeniu z działaniami językowymi. Rozumienie, tzw. znajomość rzeczy, czyli wiedza o konkretnym przedmiocie, ogólna wiedza o świecie, wiedza specjalistyczna, wiedza literacka, doświadczenie indywidualne, społeczne, historyczne i kulturowe – wszystko to konstruuje fundament wiedzy, do którego tłumacz odwołuje się w trakcie tłumaczenia. Im szersze są horyzonty tłumacza w tym rozumieniu, tym korzystniej dla efektów jego pracy. Znany cytat z artykułu Snell-Hornby odaje sens tego rodzaju wiedzy:

Nie tłumaczymy języków, ale teksty, te zaś są integralną częścią świata wokół nas, niezmiennie wpisaną w sytuację pozajęzykową i zależną od specyficznego społecznego i kulturowego zaplecza. Tak więc tłumaczenie jest zasadniczo działaniem społeczno-kulturowym, które zakłada nie tylko kompetencję językową, ale również rozległą rzeczową i encyklopedyczną wiedzę oraz znajomość norm i konwencji życia codziennego, zarówno w kulturze źródłowej, jak i docelowej (Snell-Hornby 1992: 119).

¹⁶ Cao określa wielokomponentowość jako zbiór różnych zmiennych, które ze sobą współreagują w danym kontekście sytuacyjnym (Cao 1996: 327).

Trzecim komponentem kompetencji wyróżnionym przez Cao jest tłumaczeniowa kompetencja strategiczna: „zintegrowana zdolność umysłowa wbudowana w zadanie tłumaczeniowe, kiedy tłumacz wykonuje operacje tekstowe i aktywuje kompetencję językową i wiedzę w celach komunikacyjnych” (Cao 1996: 333). Kompetencja strategiczna daje możliwość korzystania z biegłości tłumaczeniowej i stanowi zdolność syntetyzowania i przetwarzania tekstu, które mogą odnosić się ogólnie do wszelkiej działalności językowej lub, specyficznie, do działalności tłumaczeniowej na niewerbalnym etapie heurezy. Kompetencja strategiczna zawiera elementy kreatywne i wpływa na cały proces tłumaczenia, a jej uwzględnienie w dydaktyce przekładu jest jak najbardziej stosowne (por. Kiraly 1995: 13–20) i elementarne w tłumaczeniu strategicznym.

Inspirującym wywodem na temat współcześnie rozumianej kompetencji tłumaczeniowej jest koncepcja minimalistyczna Pyma (2003), w której argumentuje on, iż modele wielokomponentowej kompetencji mają tendencje do odzwierciedlania interesów instytucjonalnych i niekoniecznie odpowiadają potrzebom rynku. Minimalistyczna definicja kompetencji tłumaczeniowej wpłynęła między innymi na pedagogiczne założenia Kelly (2005). Główne obszary kompetencji tłumacza, według autorki (Kelly 2005: 38), jak również według projektu PACTE (2000), wyróżniane ze względu na cel pedagogiczny to:

- komunikacyjna i tekstowa kompetencja przynajmniej w dwu językach i kulturach;
- kompetencja kulturowa i interkulturowa;
- wiedza przedmiotowa (deklaratywna wiedza o tłumaczeniu);
- wiedza zawodowa i instrumentalna (wiedza proceduralna, technologiczna i techniczna);
- nastawienie (warunki psychofizjologiczne);
- komunikacja interpersonalna;
- kompetencja strategiczna.

PACTE za nadrzędne uznaje kompetencje: strategiczną i transferową.

Kompetencja jest również określana przez parametry profesjonalne: organizacje i agencje tłumaczeniowe stosują własne systemy akredytacji i oceny jakości. Na przykład, wymogi Unii Europejskiej dotyczą takiego profilu kandydata, który jest wysokiej klasy specjalistą językowym lub ekspertem w jakiejś dziedzinie nauki, odpowiedniej do kontekstu unijnego i dysponu-

je umiejętnościami dostosowania się i rozwijania zawodowego, aby spełniać wymogi unijne, które zdefiniowane są następująco:

- zdolność to rozumienia zróżnicowanych i kompleksowych zagadnień, szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności, umiejętności posługiwania się informacją i skutecznej komunikacji;

- tendencja do wykazywania się inicjatywą i wyobraźnią, intelektualną ciekawością i motywacją;

- umiejętność wykonywania systematycznej pracy, również w warunkach stresowych, zarówno indywidualnie, jak i w zespole oraz w wielokulturowym środowisku zawodowym;

- zdolność do pracy w systemie ciała administrowanego globalnie i według reguł organizacji publicznej na dużą skalę.

Obok wymagań ogólnych określone są także specyficzne zawodowe umiejętności językowe, umiejętności tematyczne/branżowe (ekonomia, finanse, prawo, technika i nauka) oraz umiejętności tłumaczeniowe (rozumienie i pisanie tekstu, zdobywanie informacji i potrzebnej wiedzy, znajomość CAT i narzędzi terminologicznych i oprogramowania Office)¹⁷.

Przy wszelkich licznych wyszczególnieniach składników złożonych kompetencji tłumacza należałoby się zastanowić:

Czy specyficzna, jednakowa dla wszystkich, kompetencja tłumaczeniowa nie jest iluzorycznym celem w pedagogice przekładu? Czy nauczyciele przekładu muszą starać się budować u swoich uczniów uogólnioną kompetencję tłumaczeniową adaptowalną do wielu sytuacji zawodowych? Czy są jakieś (a jeśli tak, to jakie) umiejętności i wiedza wspólne dla wszystkich tłumaczy, bez względu na kontekst? (Király 1995: 14)

Współczesna metodyka udziela na te pytania odpowiedzi negatywnych. Czy więc na tle licznych dyskusji przedmiotowych możemy w ogóle mówić o jakimś inwariancie kompetencji? Kompetencji tłumacza? Kompetencji tłumaczeniowej? Kompetencji tłumaczeniowych? Dokładne określenie kompetencji jest możliwe w zasadzie dopiero po zdefiniowaniu układu tłumaczeniowego i dydaktycznego. W takim układzie rzetelną w dniu dzisiejszym propozycją wydaje się być koncepcja umiejętności transferowalnych (*transferable skills*, Kearns 2006): elastyczności, umiejętności dostosowywania się do potrzeb rynkowych oraz szybkiej reakcji na zmiany środowi-

¹⁷ http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/workingwithus/recruitment/translator_profile_en.htm

ska zawodowego, sprawności intelektualnej i warsztatowej. Kompetencja traktowana jest holistycznie – tłumacz to osoba, a nie niewidoczny czynnik w procesie tłumaczenia. W kształceniu takich umiejętności praktyka skorelowana jest z teorią, a interdyscyplinarność w edukacji jest nieodzowna.

Podsumowując tę – bynajmniej nie zakończoną – dyskusję nad kompetencjami tłumacza można powiedzieć, że obecna rzeczywistość potrzebuje kompetentnych tłumaczy, nie amatorów, których entuzjazm przewyższa kompetencję, ale profesjonalistów o szerokich horyzontach intelektualnych i humanistycznych.

Literatura przedmiotowa

- Campbell, S. 1991. *Towards a Model of Translation Competence*. „Meta” 36: 2/3, 329–343, <http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2/002190ar.pdf>
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London–New York: Longman.
- Colina, S. 2003 *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Dollerup, C. and Lindegaard A. (eds.) 1994. *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Selected Education Area*. [In:] Gonzáles Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gonzáles Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kearns, J. 2006. „Curriculum Renewal in Translator Training. Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture”. Niepublikowana praca doktorska. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained. Vol. 10*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Kielar, B. 1981. *Nauczanie tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego*. [W:] Grucza, F. (red.) *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 111–125.
- Kierzkowska, D. (ed.) 2001. *Towards a New Age of Human Communication: Papers from the Fifth International Forum and the Second European Congress of Legal and Court Translation held in Poznań on 15–17th September 2000*. Warszawa: TEPIS.

- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- Komorowska, H. 2003 *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Kozłowska, Z. 1993. *Przekład tekstów naukowych – z problematyki nauczania*. [W:] Grucza, F. i Kozłowska, Z. (red.) *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Misztal, M., Trawiński M. (eds.) *Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pym, A. 2003. *Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach*. „Meta” 48: 4, 481–497, <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.html>
- Risku, H. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rybińska, Z., Kierzkowska, D. (eds.) 1997. *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIS.
- Schäffner, Ch. (ed.) 2004. *Translation Research and Interpreting Research. Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Seria *Teaching Translation and Interpreting* 1, 2, 3, 4.

Rozdział piąty

ELEMENTY UKŁADU DYDAKTYCZNEGO

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat coraz częściej słyszy się głosy teoretyków, badaczy i praktyków przekładu i coraz częściej są one wysłuchiwane. Niestety – nie głosy tych profesjonalistów, którzy przygotowują przyszłych teoretyków, badaczy i praktyków, ale ich nauczycieli. Przynajmniej nie w stopniu, w którym ci ostatni staliby się naprawdę widoczni¹. (Gonzáles Davies 2004a: 1)

1. Programy i treści nauczania

słowa kluczowe: analiza tekstu, program dydaktyczny, standaryzacja programów, technologia, treści programowe, studencka praktyka przekładowa, układ dydaktyczny

Omawiana w niniejszym rozdziale problematyka dotyczy profilu podstawowego kształcenia tłumacza, uwarunkowanego kontekstowo poprzez międzynarodowy i bardzo dynamiczny charakter tłumaczenia jako aktu komunikacji językowej i kulturowej oraz w obliczu tendencji synergii dziedzin wiedzy dotyczących ogólnie rozumianej komunikacji. Pragmatyczność metodyki uwidacznia się w programach kształcenia tłumaczy, reagujących na zapotrzebowania realnego świata polityki, ekonomii, kultury, socjologii itp.

Ze względu na specyfikę profilów i układów dydaktycznych, o czym była mowa w rozdziale czwartym – z jednej strony „uniwersyteckich” szkół dla tłumaczy, z drugiej, przekładowego kształcenia „na stopień naukowy”, a z trzeciej, niezależnych szkół zawodowych – programy dydaktyczne o cha-

¹ Wersja oryginalna: *Fortunately over the last fifty years, the voices of translation theorists, researchers and practitioners have been heard more frequently and more powerfully. Not so those of the professionals who prepare the future theorists, researchers and practitioners: their teachers. At least not to the extent for them to have become really visible.*

rakterze otwartym i zamkniętym nie były do tej pory w żaden sposób synchronizowane, a instytucjonalna współpraca w tym zakresie była raczej niska w skali kraju. Różne zmienne instytucjonalne, dostępność wykwalifikowanej kadry, czyli, *de facto*, brak wykształconych metodycznie nauczycieli przekładu (co komentowałam w punkcie 1 rozdziału czwartego), ograniczenia wynikające z całokształtu wymogów programowych, a nawet dominujące tradycje edukacyjne są czynnikami wzmacniającymi różnorodność i brak konsolidacji. Brak jakiejkolwiek formy standaryzacji programów ze względu na cel czy poziom nauki był do tej pory dość dotkliwy, zresztą nie tylko w Polsce. W większości placówek funkcjonowały programy autorskie; nauczyciele samodzielnie konstruowali układ i harmonogram treści programowych, czasem powielając sprawdzone pomysły, czasem opracowując je w wyniku konsultacji w obrębie danej placówki dydaktycznej (np. programy przygotowywane przez rady naukowe).

Chociaż „standaryzacja programów w skali europejskiej wydaje się ryzykownym przedsięwzięciem”, jak podaje Hagemann (za: Kearns 2006b: 205), to na pewno, chcąc oferować studentom przekładu umiejętności transferowalne, trzeba patrzeć na programy perspektywicznie i przygotowywać je we współpracy z innymi placówkami dydaktycznymi, co bezspornie eliminuje zjawisko „wyważania otwartych drzwi” i prowadzi do większej skuteczności dydaktycznej.

Nie ma wątpliwości, że kształcenie w działaniu tak skomplikowanym jak tłumaczenie musi być realizowane w sposób skoordynowany sieciowo, a powinno się unikać – na ile to możliwe – podziału na hermetyczne jednostki programowe. Takie podejście wskazuje na silną potrzebę koordynacji i pracy zespołowej, które uchroniłyby obecnie wielu studentów przed wrażeniem, że między poszczególnymi elementami kursu nie ma korelacji (Kelly 2005b: 188).

Reformy zewnętrzne, takie jak Deklaracja Bolońska, globalizacja modeli i stereotypów kulturowych oraz intensywność migracji kultur na świecie nie mogły nie wpłynąć na przekładowe standardy metodyczne. Program European Masters jest tego najlepszym dowodem².

Na biegunie przeciwległym do autorefleksji i psychologizującego podejścia, o którym była mowa w rozdziale drugim, znajduje się technologia w przekładzie. Zmieniające się środowisko pracy tłumacza, mające zdecy-

² Szczegółowy opis na stronie: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/master_curriculum_en.pdf

dowany wpływ na jego kształcenie³, powoduje konieczność rozpowszechniania metod CAT. W ośrodkach kształcących tłumaczy wykorzystanie informatyki jest oczywiste. Chociaż kluczem jest umysł tłumacza, to mimo wszystko komputer stanowi obecnie narzędzie niezbędne, dlatego instruktaż informatyczny potrzebny jest na początku procesu kształcenia (lub wręcz konieczny). Dokumentowanie, wykonanie i korekta tłumaczenia nie są obecnie możliwe bez elektronicznych programów komputerowych, a korzystanie z wszelkiej pomocy elektronicznej znalazło stałe miejsce w dydaktyce przekładu.

W kontekście rozwoju technologicznych możliwości nieodzowne jest branie ich pod uwagę w metodologii nauczania przekładu i praktycznym nauczaniu przedmiotu. Niestety, modernizacja nauczania w Polsce opóźniają czynniki, o których pisze Kearns w swojej dysertacji:

Granica między faktycznym wprowadzaniem zmian technologicznych do praktyki dydaktycznej a technologicznymi wynalazkami z drugiej ręki jako innowacjami programowymi była zbyt niejasna w odniesieniu do polskiej kultury przekładu. W przypadku języka o ograniczonym zasięgu, inwestycje w technologiczne usługi językowe były daleko w tyle za podobnymi technologiami stosowanymi w kulturach głównych języków, a inwestycje w technologie do wykorzystania w uniwersyteckiej edukacji językowej – jeszcze dalej (Kearns 2006a: 20).

W aspekcie technologicznym występują także ogromne dysproporcje w środowiskach dydaktycznych: z jednej strony mogą odbywać się zajęcia *high tech*, z wszelkimi dostępnymi pomocami (zob. Garant 2006: 66–67), z drugiej – zajęcia tłumaczeniowe mogą być prowadzone w ogóle bez komputerów; zależy to od możliwości danej instytucji i przedsiębiorczości prowadzącego. Czy w takim razie, przy takim zróżnicowaniu, możliwe jest w ogóle stosowanie jednej metodologii nauczania? Pytanie pozostawiam kwestii czasu.

Interesującą propozycją programową, umożliwioną dostępem do Internetu i innych narzędzi elektronicznych, a wchodzącą dopiero do użycia dydaktycznego, jest nauczanie na odległość, które – szczególnie w przypadku tłumaczenia pisemnego – jest bardzo ekonomiczną i efektywną formą kształcenia.

³ Na przykład konferencja z 11 listopada 2006 roku „Translation Technologies and Culture” (Sixth Portsmouth Translation Conference) rozpatrywała z różnych perspektyw relacje między technologią a kulturą.

Następną kwestią do uwzględnienia w programowaniu dydaktycznym jest kierunek tłumaczenia. Pomimo przeważnych trendów teoretycznych w kierunku tłumaczenia wyłącznie na język ojczysty, zdecydowanie przychyliam się do warunku nieuchronności Campbella, który twierdzi, iż:

Tłumaczenie na drugi [obcy] język jest nieuchronne w wielu sytuacjach z powodu charakteru imigracji oraz dynamiki rynku usług tłumaczeniowych. Z powodu tej nieuchronności nauczyciele przekładu⁴ muszą zrozumieć tę potrzebę i rozwinąć stosowne procedury nauczania i oceny (Campbell 1998: 2).

Tłumaczenie na język rodzimy i tłumaczenie na język obcy wymagają zbliżonych umiejętności kognitywnych i o ile w literaturze przedmiotu jest to kwestia szeroko omawiana, o tyle w niniejszym opracowaniu przyjmuję założenie, że kształcenie tłumacza odbywa się dwutorowo i tłumacz w swojej pracy również tak funkcjonuje, tłumacząc na język rodzimy i z języka rodzimego na obcy. Z tego względu programy powinny uwzględniać dwukierunkowość językową w praktycznym zastosowaniu lekcyjnym.

Powszechne w nauce języka obcego eklektyczne podejście komunikacyjne przenika do tłumaczenia; to nie zajmowanie się językiem jako systemem, ale komunikacja i przekaz informacji są istotne. Ponieważ obszar kształcenia powinien być zdeterminowany w stosunku do zamierzonych celów, w planowaniu układu i zawartości treści programowych te cele komunikacyjne konsekwentnie powinny być uwzględnione.

Bartrina (2005) proponuje rewizję poglądów w kwestii teorii zasilającej praktykę i praktyki kształtującej aplikowanie założeń teoretycznych. Autorka w swoim artykule podaje propozycję programową zawartości modułu teoretycznego wraz z sugestiami metodologicznymi, uzasadniając konieczność wprowadzania takiego modułu w kształceniu tłumaczy (zob. Suplement 7). Jednym ze sposobów wprowadzania teorii do programów dydaktycznych jest podawanie wyjaśnień wtedy, gdy konkretne zjawisko lub proces tłumaczenia wymagają zastosowania odpowiedniej strategii. Inną formą są wykłady prowadzone równoległe do ćwiczeń praktycznych. W propozycjach różnych autorów znajdują się liczne i różnorodne sugestie wprowadzania komponentu wiedzy deklaratywnej i teorii przekładu: od tych, w których kursy ogólnie uświadamiające (nazywane przez Shuttlewortha, 2001, *generic translation theory courses*) są zupełnie odrzucane, do pełnej ich aprobaty.

⁴ Autor używa w odniesieniu do osób uczących przekładu znaczącego określenia *translation educators*, wpisując je w szerszy kontekst edukacyjny.

Jak sugerują zalecenia Dyrektoriatu Generalnego ds. Tłumaczenia Komisji Europejskiej, w treściach programowych wyznaczone komponenty IT, przygotowanie do zawodu, analiza tekstu/dyskursu, komunikacja międzykulturowa i terminologia z definicji powinny znaleźć się na początku edukacji. Kursy te zawierają komponenty teoretyczne. Do wszystkich komponentów dydaktycznych potrzebny jest odpowiedni dobór materiałów i procedur dydaktycznych. Można kwestionować, jak Schäffner w konkluzji swojego artykułu, skuteczność wprowadzania eksplicytniej informacji na temat przekładu od samego początku procesu kształcenia, niemniej jednak wydaje się, że tego typu wiedza deklaratywna może pomóc studentom w tworzeniu tekstów docelowych (Schäffner 2000: 151).

Układ dydaktyki przekładu sięga ogólnoglottodydaktycznych korzeni (zob. Grucza 1978). O determinantach tego układu Grucza (2005: 381) mówi:

Nie ma jednego „wyłącznie słusznego modelu nauczania” tak jak właściwie nie ma jednej teorii przekładu. Różne modele mogą być skuteczne w danej lokalizacji środowiskowej.

Tak więc, opierając model dydaktyczny na założeniach metodologii nauczania języka obcego, proponuję za Richardsem i Rodgersem (1986/2001) następujące kroki w planowaniu kursu tłumaczeniowego:

- a) ustalenie ogólnych założeń i celów kursu;
- b) wybór tematów, zakres materiału, program kursu;
- c) określenie procedur dydaktycznych, rodzaju i układu ćwiczeń/zajęć lekcyjnych.

Według tych elementów definiuje program nauczania Hanna Komorowska podając, iż jest to dokument określający:

- cele nauki języka;
- listę treści, czyli tzw. selekcję materiału nauczania;
- niekiedy także uszeregowanie tych treści w kolejnych etapach, latach czy semestrach nauki, czyli tzw. gradację materiału nauczania;
- standard wymagań, czyli określenie wymagań końcowych stawianych osobom kończącym dany kurs językowy.

Program może też rekomendować metody nauczania i wskazywać materiały: podręczniki kursowe oraz książki pomocnicze (Komorowska 2003: 13).

Dokładna informacja na temat kursu powinna zawierać również wymogi wstępne, dane o poziomie kandydata w chwili rozpoczęcia kursu, rodzaj

kursu wynikający z celu, cele ogólne i szczegółowe oraz system oceny. Cel nadrzędny wyznacza sposób organizacji programu. Hierarchizacja celów w planowaniu kursu oparta jest na „wyborze potrzebnych umiejętności i określeniu stopnia ich opanowania” (Komorowska 2003: 16).

Przykładowy cel dydaktyczny podaje Dorothy Kelly w module wstępnym praktycznego tłumaczenia na zajęciach trwających semestr akademicki w połowie kursu:

Po zakończeniu tych zajęć studenci powinni być w stanie identyfikować źródła dokumentalne inne niż słowniki na użytek tłumacza, rozumieć, jak należy je efektywnie używać i oceniać ich dostępność i rzetelność w różnych sytuacjach tłumaczeniowych (Kelly 2005a: 133).

Kompletny dokument programowy zawiera:

- metryczkę programu (przedmiot, poziom, informacja o autorach);
- koncepcję programu i jego założenia;
- wyróżniki programu w stosunku do innych dokumentów tego typu;
- cele nauczania (w kategoriach sprawności i umiejętności);
- treści nauczania (w podziale na tematy, sytuacje, struktury gramatyczne i funkcje komunikacyjne);
- procedury osiągania celów (metody i techniki pracy, pomoce naukowe, środki techniczne, możliwe do wykorzystania podręczniki i materiały uzupełniające);
- standard wymagań (zasady oceniania, techniki pracy, przykładowe testy lub formularze oceny opisowej);
- przykładowe scenariusze lekcji lub ich sekwencji (Komorowska 2003: 13).

Spośród kilku typów programów dydaktycznych program spiralny i funkcjonalny wydają się najbardziej odpowiednie do kontekstu przekładowego. W planowaniu kursu powinniśmy uwzględnić najpotrzebniejsze umiejętności i racjonalnie zaprojektować ich zdobywanie, czyli priorytety powinny iść w parze z realizmem dydaktycznym. Nieskuteczne i nieefektywne dydaktycznie jest zarówno przeciążenie kursu treściami nauczania, jak i odwrotnie, niedostateczne wykorzystanie czasu w obrębie zajęć i pracy domowej. W projektowaniu kursu ważna jest elastyczność, ze względu na zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne tłumaczenia, zmiany edukacyjne w placówkach kształcenia oraz rozwój przekładoznawstwa jako dziedziny wiedzy.

Wybór treści nauczania musi być dokonany w wyniku analizy potrzeb uczących się (Komorowska 2003, Kearns 2006), długości kursu i ilości godzin nauki. Profil kursu powinien wynikać z ogólnych założeń pedagogicznych (np. być powiązany ze specjalizacją) i czynników organizacyjnych.

W organizacji kursu należy uwzględnić wariantowość, biorąc pod uwagę długość programu szkoleniowego, rodzaj studiów (stacjonarne, eksternistyczne), typ odbiorcy (kurs dla studenta, szkolenie dla tłumacza). Gile (1995: 6–7) nazywa je: „a) wstępnym szkoleniem dla nowicjuszy przekładu i b) dalszym szkoleniem (kontynuującym) dla praktykujących tłumaczy ustnych i pisemnych”.

W pierwszym przypadku student zwykle nie ma dostatecznego doświadczenia i wiedzy życiowej ani znajomości samego zawodu, ale jego okres kształcenia może trwać długo, zwykle 2–5 lat w pełnym wymiarze studiów (w systemie 3+2).

W drugim przypadku praktykujący tłumacz dysponuje niewielką ilością czasu na doksztalcenie, jest to dodatkowa forma edukacji dla niego; za to tego, czego studenci nie wiedzą, praktykujący tłumacz nie musi się już uczyć, pojęcia zbyt abstrakcyjne dla studenta mogą być znane tłumaczowi z własnej praktyki.

Inaczej kształci się anglistę biegle posługującego się jednym językiem docelowym, inaczej absolwenta prawa ze średnią znajomością dwóch języków obcych. Inaczej studenta trzeciego roku, a inaczej doksztalcącego się, ale już praktykującego tłumacza, jeszcze inaczej wieloletniego nauczyciela filologa. Innymi słowy, konieczność zróżnicowania kursów ze względu na cel i kontekst edukacyjny jest ewidentna i nie wymaga dyskusji co do różnicy w podejściu i w doborze treści dydaktycznych.

Gile dostrzegł również potrzebę optymalizacji w kształceniu – ukierunkowanie na proces tłumaczenia, a nie na sam produkt tego procesu. Jego argument, że niekoniecznie formalna edukacja jest jedynie słuszną opcją (Gile 1995: 8), otwiera drzwi nowym rozwiązaniom edukacyjnym w postaci studenckich praktyk tłumaczeniowych, które równoważą zróżnicowanie z jednorodnością w nauczaniu. Na podstawie jego uwag (Gile 1995: 8) można przeprowadzić ogólne porównanie kwalifikacji nauczycieli i kształcenia w placówkach systemu edukacji z kwalifikacjami tłumaczy nadzorujących praktykantów i szkolenia w agencjach.

Oczywiście, można dyskutować nad wieloma aspektami takiego porównania, jak choćby kwalifikacjami instruktorów, które wcześniej podważa-

łam, czy znajomością realiów zawodu, ale ogólnie na podstawie tych uwag można określić parametry w kształceniu tłumaczy, zbliżając je do rzeczywistej praktyki na rynku pracy, lub włączyć praktykę w agencji do programu kształcenia, jak dzieje się to w niektórych instytucjach.

Tabela 4. Różnice w nadzorze dydaktycznym między systemem instytucjonalnym a praktykami zewnętrznymi

System instytucjonalny (<i>formal training</i>)	Praktyka tłumaczeniowa (<i>in-house training</i>)
a) ściślejszy nadzór merytoryczny przez wykwalifikowanych instruktorów b) brak dobrego kontaktu nauczycieli z realiami przekładu; nadzór mniej profesjonalnie relewantny c) brak poczucia odpowiedzialności zawodowej d) mniej indywidualne podejście (opieka nad całą grupą) e) prowadzone na zajęciach sztuczne ćwiczenia, przetwarzanie tekstów w nienaturalnych warunkach środowiska dydaktycznego f) teksty mniej adekwatne i mniej skuteczne jako narzędzia dydaktyczne	a) niekoniecznie gorsza jakość nadzoru merytorycznego b) brak kwalifikacji pedagogicznych u opiekunów praktyk – tłumaczy c) dobra znajomość rynku tłumaczeniowego d) indywidualne podejście e) rzeczywiste zlecenia tłumaczeniowe f) wiedza adekwatna i przyswajana w sposób efektywny

W analizie dydaktycznych programów tłumaczeniowych wśród wielu specjalnych komponentów na uwagę zasługują: analiza kulturowa, o której była mowa wcześniej, oraz analiza tekstu. Opcją dydaktyczną jest wprowadzenie odrębnego kursu z tych przedmiotów na poziomie podstawowym. Rozumienie kultury i rozumienie tekstu na początku drogi edukacyjnej tłumacza w celu wdrożenia go do myślenia kategoriami tekstowymi i kulturowymi daje przydatną wiedzę konieczną do zadań tłumaczeniowych.

Analiza tekstu znajduje się w centrum działań dydaktycznych: tekstowo i pragmatycznie uwarunkowane nauczanie jest najważniejsze (zob. Toury 1980). Poznawanie tekstów w języku rodzimym rozpoczyna kształtowanie świadomości tekstowej, niestety brak umiejętności czytania różnego typu tekstów, którą studenci powinni wynieść z poprzedniego poziomu edukacji, niekiedy dotkliwie daje się we znaki. „Pedagodzy przekładu zgadzają się co do sygnalizowania prymatu tłumaczenia w akcie rozumienia przez czyta-

nie” (Cronin 2005: 258), ale mimo to, jak sugeruje Kiraly, „niedoskonałością większości programów tłumaczeniowych jest niedostrzeganie czytania i wykorzystania tekstów równoległych w języku docelowym” (Kiraly 1995: 110). Waga czytania i rozumienia tekstu dla tłumacza uzasadnia wprowadzenie specjalnego komponentu programowego. Jest ona również dostrzegana w niektórych szkołach i teoriach przekładoznawczych. Interdyscyplinarne wsparcie lingwistyki tekstu w przekładoznawstwie było podłożem następujących teorii tekstowych:

- socjolingwistyka w przekładzie (Cary, Delisle, Pergnier, Seleskovitch)
- kontekst komunikacyjny, parametry kontekstowe, rodzaje tekstów;
- podejście tekstowe (Ladmiral, Meschonnic) – tłumaczenie jako napisanie tekstu;
- model integracyjny (Snell-Hornby) – typologia tekstów;
- teoria polisystemu (Even-Zohar);
- szkoła manipulistyczna (Toury, Hermans, Holmes, Bassnett, Lefevere, Lambert).

Czynniki zasadnicze przy interpretacji tekstu dla celów tłumaczeniowych to skopos tekstu (autor, źródło, cel, odbiorca, relacja autor–odbiorca), walory tekstu (jego cechy charakterystyczne, np. perswazyjność) i intertekstualność (miejsce tekstu w polisystemie).

Z punktu widzenia metodyki przekładu interesujące jest pytanie, jak różnią się cechy typowe dla poszczególnych gatunków tekstowych kulturowo i jak przebiegają odniesienia kulturowe danego tekstu, a także tekstów centralnych dla danej kultury. Tekst odczytywany jest przez pryzmat indywidualnego doświadczenia, schematów mentalnych i zaplecza kulturowego, w którym jest osadzony. Ma sens dla konkretnego odbiorcy. Zaczyna funkcjonować dopiero w zetknięciu z czytelnikiem. Stąd wielorakość interpretacji (szczególnie tekstów literackich, w których element subiektywny jest tak istotny).

W latach 70. i 80. badacze wykazali, że odbiorca tekstu jest aktywnym elementem procesu rozumienia oraz że rozumienie jest procesem interaktywnym, w który czytający angażuje swoje schematy kognitywne, własną wiedzę i osobiste doświadczenie (Colina 2002: 10).

Tłumacz również jest czytelnikiem, i to najbardziej wnikliwym, jeżeli rzetelnie podchodzi do swojego zawodu.

Właściwe rozumienie prowadzi do dobrego przekładu. [...] Jeśli można zaobserwować, że pomimo właściwego rozumienia tekst nie jest przetłumaczony w sposób zadowalający, oznaczać to może, iż testowani prawdopodobnie mieli trudności w werbalizacji tego, co zrozumieli. Analiza TAPs może pomóc nam znaleźć niektóre przyczyny tych trudności (Kussmaul 1995a: 239).

Na podstawie przeprowadzonych badań autor formułuje wniosek o przydatności narzędzia PGM w analizie trudności tekstowych. Czytanie tekstu jest „sposobem wykorzystania zrozumienia tekstu jako punktu wyjścia dla stworzenia nowego tekstu” (Holz-Mänttari, Nord 1993: 219).

Dydaktyczne wykorzystanie informacji kontekstowej dla zrozumienia może być realizowane w ćwiczeniach typu wyszukiwanie wskazówek kontekstowych lub rozpoznawanie miejsc strategicznych w tekście. „Tłumaczenie ma zasadnicze cechy tekstowe, które tłumacz musi rozumieć, a następnie brać pod uwagę i manipulować nimi w akcie przekładania” (Shreve 1995: ix). „Twórcze rozumienie tekstu” (Mackenzie 1998: 202) jest elementem tworzącym kreatywny proces tłumaczenia.

Ponieważ kwestia odczytywań i interpretacji tekstu jest bardzo obszerna i stanowi wręcz odrębną naukę, odwołujemy się do niej bez jakichkolwiek aspiracji głębszego czy szerszego jej potraktowania, a jedynie sygnalizując jej ogromne znaczenie w tłumaczeniu i metodyce jego nauczania, wieńcząc pobieżne uwagi cytatem z pracy Józefa Tischnera:

Tłumacz powinien wejść w dialog z rzeczywistością, o której jest mowa w tekście. Rozumienie dokonuje się poprzez zmieszanie różnych horyzontów tekstu i czytelnika tekstu (*Horizontverschmelzung*). Nie jest ono możliwe, jeśli nie ma przynależności (*Zugehörigkeit*), czyli podstawowego pokrewieństwa między tłumaczem i jego przedmiotem. Hermeneutyka jest procesem dialektycznym: rozumienie tekstu jest zawsze poszerzoną interpretacją siebie (Tischner 1997).

2. Środowisko dydaktyczne

słowa kluczowe: autonomia, dynamika, indywidualizacja, instrukcja, motywacja, styl myślenia, środowisko dydaktyczne, technika dydaktyczna, technika instruktażowa

Kontekst nie tylko wartościuje znaczenie w tłumaczeniu, ale jest również istotnym czynnikiem metodologicznym, toteż w metodyce nauczania przekładu środowisko dydaktyczne jest szczególnie ważne. Literatura prze-

kładoznawcza często i obszernie omawia uczenie przekładu, stosunkowo niewiele miejsca poświęcając rozważaniom na temat atmosfery, dynamiki i technik instruktażowych w klasie. Środowisko dydaktyczne w przekładzie strukturalizuje się coraz bardziej, różnicując formy zajęć, metody i techniki dydaktyczne. Kluczem jest przeniesienie do rzeczywistego kontekstu tłumaczeniowej sali lekcyjnej istotnych założeń naukowego przekładoznawstwa oraz metodyki nauczania języka obcego. Zwyczajowo kompetencje nauczyciela szacuje się jako duże, znajomość przedmiotu jako bardzo dobrą, ale co to oznacza naprawdę, nie jest precyzyjnie zdefiniowane. Ważne jest, jak odbywa się sama czynność wykonywania tłumaczenia przez uczącego się i co ma na nią wpływ, o czym pisze Gonzáles Davies (2001, 2004a). Jej publikacje dostarczają wielu odpowiedzi na wątpliwości dotyczące statusu metodyki (czy podstawowy etap kształcenia tłumacza jest naprawdę tak ważny), stosowania teorii w praktyce, a w centrum uwagi znajduje się nie samo tłumaczenie, ale sala dydaktyczna, w której się go uczy, co stanowi zupełne novum w traktowaniu przekładowej problematyki metodycznej. Na pewno skuteczny metodologicznie powinien być kompromis między odpowiednim traktowaniem tłumaczenia jako procesu komunikacyjnego a właściwym podejściem dydaktycznym. W przeciwnym wypadku skupienie się wyłącznie na aspekcie przekładania może być nieskuteczne metodycznie, natomiast eskalacja wysiłków dydaktycznych bez dostrzeżenia faktu, że celem nadrzędnym jest jednak tłumaczenie – do jego zaniedbania.

Optymalizacja środowiska dydaktycznego polega na właściwej organizacji czasu (por. punkt 1) i stosowaniu odpowiednich technik dydaktycznych (zob. punkt 4).

Proces uczenia się danej umiejętności jest definiowany jako zastępowanie kłopotliwych metod ogólnych skutecznymi procedurami zorientowanymi na konkretne zadanie, co wynika z połączenia odrębnych dotychczas czynności w spójny system rozwiązywania problemów (Greene 1987: 135).

Gonzáles Davies uważa, że do tej pory pomijano w metodyce nauczania przekładu aspekty psychologiczne i pedagogiczne, skupiając się wyłącznie na przedmiotowych zjawiskach i problemach przekładowych. Motywacja i aktywny udział w zajęciach są tymi psychologicznymi i pedagogicznymi zjawiskami, których znaczenia dla kompetencji tłumaczeniowej nie dostrzega się. Przewrót komunikacyjny w metodyce nauczania języków obcych jakby ominął tłumaczenie. Nacisk na funkcję języka, kompetencję

komunikatywną, kreatywność i autonomię studenta jako priorytety podejścia komunikacyjnego z pewnym opóźnieniem w stosunku do dydaktyki językowej pojawiają się na gruncie dydaktyki przekładu. Już Holz-Mänttari w latach 80. proponowała zindywidualizowanie procesu dydaktycznego:

Staram się organizować zajęcia tak, aby każdy student uczył się tworzyć indywidualne podejście do tłumaczenia, przystosowane do własnych, osobowościowych cech i pozwalające mu zachowywać się jak odpowiedzialny tłumacz (Holz-Mänttari 1984: 177).

Ale dopiero „rewolucja w klasie” zainicjowana przez Kiraly’ego zmieniała krajobraz środowiska dydaktycznego.

Istotnym elementem indywidualnego uczenia się są style myślenia, które pokazuje tabela 5 i których uwzględnienie zwiększa skuteczność stosowanych działań dydaktycznych.

Tabela 5. Style myślenia (na podst. Trawiński 2005: 39)

	Konwergencyjny	Dywergencyjny
Style myślenia	Umiejętność radzenia sobie z problemami wymagającymi jednego konwencjonalnego poprawnego rozwiązania (Child, za: Trawiński 2005: 39)	Biegłość w rozwiązywaniu problemów wymagających generowania kilku równie akceptowalnych rozwiązań, gdzie nacisk jest położony na ilość, różnorodność i oryginalność reakcji (Child, za: Trawiński 2005: 39)
Preferowane techniki lekcyjne	Ćwiczenia zamknięte, nauczanie zorganizowane konwencjonalne, precyzyjne, klarowne wyjaśnienia	Ćwiczenia otwarte, twórczość i wieloznaczność

Style różnią się liczbą i typem operacji kognitywnych koniecznych do rozwiązania problemu. Techniki dopasowane, w miarę możliwości jakie daje określony układ dydaktyczny, do stylu myślenia danego studenta wzmacniają motywację. Na sukces studenta wpływają również indywidualne style uczenia się i inne czynniki psychologiczne, np. intro- i ekstrawertyzm, czynniki biograficzne, np. wiek, poprzednia edukacja, doświadczenie i wiedza życiowa, czynniki motywacyjne i emocjonalne. Niektóre z nich

można zlokalizować już na etapie sprawdzania kandydatów na tłumaczy w systemie diagnostycznym. Uwzględnianie indywidualnych strategii uczenia się w nauce przekładu jest konieczne, bowiem indywidualizacja zawarta jest w treści sztuki przekładowej – i dlatego jest równocześnie trudne metodycznie; nie można przecież schematyzować i jednocześnie oczekiwać geniuszu indywidualizmu. Typy osobowości nie determinują wprawdzie porażki lub sukcesu w tłumaczeniu pisemnym, mają jednak znaczny wpływ.

Dzięki temu, że tłumaczenie w istniejących formach kształcenia na ogół jest opcją do wyboru, poziom motywacyjny wśród uczących się jest dość wysoki. Niemniej jednak motywację należy wzmacniać przez:

- właściwą relację uczeń–nauczyciel (paradoks może stanowić relacja mistrz–uczeń, która, negowana w podejściu aktywizującym, w niektórych sytuacjach edukacyjnych się sprawdza);

- rzetelną organizację wymogów, czasu pracy itp.;

- właściwy instruktaż;

- własny przykład motywacji nauczyciela (np. sam jest aktywnym tłumaczem, chętnie podejmuje różne inicjatywy dydaktyczne, jest otwarty na inicjatywy uczniów);

- zachęcanie i promowanie zachowań aktywnych ucznia, czynności aktywizujące;

- odpowiednią atmosferę w środowisku dydaktycznym, motywującą do pracy, ale nie stresującą negatywnie;

- inspirowanie do kreatywności;

- wzmacnianie zainteresowań językowych i kulturowych;

- uwrażliwianie ucznia na wszelkie zjawiska przekładowe i komunikacyjne (por. Trawiński 2005: 45–46).

Wśród czynników emocjonalnych na pewno niepokój, lęk i niepewność (które mogą należeć do sfery cech indywidualnych, ale mogą też być sytuacyjne) działają negatywnie na procesy pamięciowe – i tu istotna jest rola nauczyciela, którego zadaniem jest wyeliminowanie lub zminimalizowanie tego czynnika, np. poprzez pracę w grupie. Oczywiście, rola i wpływ czynników psychologicznych jest zupełnie inna w tłumaczeniu pisemnym i ustnym. Natomiast niezależnie od typu tłumaczenia to, co pomaga, to zachęta, właściwe podejście do błędów i motywowanie pozytywne, czemu ma służyć na przykład system oceniania – portfolio.

Badania nad indywidualnymi różnicami pomiędzy uczniami bardzo przyczyniły się do ukształtowania współczesnego myślenia, szczególnie w podejściach komunikacyjnych i autonomicznych, w których autoświadomość i odpowiedzialność odgrywają znaczącą rolę (Coleman i Klapper 2005b: 36).

Środowisko dydaktyczne powinno być zbliżone do dwóch typów sytuacji: naturalnej komunikacji i środowiska zawodowego, czyli, z jednej strony, na zajęciach powinno się uczyć interakcji i sprawności mediacyjnych, a z drugiej – działania podejmowane w ramach zajęć tłumaczeniowych powinny imitować rzeczywistość profesjonalną i lokalizować tłumaczenie w szerszym kontekście. Tłumaczeniowe praktyki studenckie pełnią tę rolę, gdyż dzięki nim student już na etapie kształcenia jest zaangażowany w faktyczną pracę. Relacja między środowiskiem dydaktycznym i środowiskiem pracy podlega ostatnio dynamicznej transformacji i tu jest miejsce na innowacyjność dydaktyki (zob. Corsellis 2005) oraz nowoczesne techniki wykonywania tłumaczeń (przykładowe scenariusze zleceń tłumaczeniowych, opracowywanie wiarygodnych raportów, symulowane zlecenia i nadzorowane autentyczne projekty, zob. Suplement 8) – na razie w Polsce często tylko w sferze koncepcji, a nie realizacji. Odtworzenie warunków zewnętrznych środowiska zawodowego jest ważne w kształtowaniu odpowiedzialności studenta-tłumacza, a negocjowanie decyzji – w odniesieniu do norm, np. agencji tłumaczeniowej, w której odbywa się praktyka.

Nie mówiono do tej pory wiele na temat faktycznego zachowania nauczyciela przekładu w klasie. Terminy i zjawiska przejęte z metodyki nauczania języka obcego w dużej mierze odnoszą się również do metodyki nauczania przekładu: przede wszystkim dominującą rolę odgrywa nauczyciel jako tłumacz – co daje możliwość partnerskich relacji. Nauczyciel jest jednak również przewodnikiem, instruktorem, opiekunem, recenzentem, krytykiem – i lista ta bynajmniej nie jest kompletna.

Zajęcia tłumaczeniowe nie muszą mieć autorytarnego charakteru z nauczycielem jako „strażnikiem jedynej prawdy przekładu”. Niemniej jednak, kiedy studenci zapisują się na uniwersyteckie kursy tłumaczeniowe, chcą, abyśmy mówili do nich z pozycji autorytetu (Shreve 1995: xiii).

Trudność polega na tym, że tradycyjnie nauka przekładu sprzyja silnej pozycji nauczyciela, który powinien wiedzieć, ponieważ takie są oczekiwania uczącego się wobec wiedzy i kompetencji prowadzącego. Natomiast, jak twierdzi Komorowska, bazując na literaturze anglojęzycznej (2001: 81–86)

w kontekście opisywania stylów nauczycieli (autokratyczny/autorytarny, *laissez-faire*, paternalistyczny, konsultacyjny, uczestniczący, demokratyczny):

Podstawowa prawda o sukcesie w nauce brzmi: w ogólnym rozrachunku najistotniejszy jest proces uczenia się. Nauczyciel pomaga owo uczenie się organizować, wspiera je i steruje nim – uczą się jednak sami uczniowie. Zadaniem nauczyciela jest więc pomyśleć, jak włożyć w pracę dydaktyczną możliwie mało wysiłku, ale też jak włożyć go rozsądnie, czyli tak, by skłonić uczniów do intensywnego wysiłku budząc ich motywację, a eliminując terror, jak dobrze uregulować ich pracę i pokierować nią (Komorowska 2003: 197).

Nauczyciel, tak jak tłumacz, ma być przede wszystkim mediatorem, a proces nauczania to stała interakcja z mediatorem.

Specyfikacja umiejętności nauczyciela przekładu, według Kelly (2005b: 186–187) (por. Komorowska 2003: 86–89), przedstawia się następująco:

- organizacyjne (umiejętność przygotowania kursu oraz właściwych technik dydaktycznych, umiejętność stosowania technik oceny pracy ucznia);
- interpersonalne (umiejętność współpracy z uczniem, aby osiągnąć zamierzone cele dydaktyczne, umiejętność pracy w zespole dydaktyków, umiejętność funkcjonowania jako mentor);
- dydaktyczne (Kelly nazywa je instrukcyjnymi) (umiejętność prezentowania treści i zrozumiałego ich objaśniania, umiejętność stymulowania dyskusji i refleksyjnego myślenia, umiejętność wzbudzania motywacji i zainteresowania przedmiotem);
- zawodowo-kontekstowe (rozumienie lokalnych, narodowych i międzynarodowych uwarunkowań edukacyjnych);
- instrumentalne (znajomość dostępnych pomocy szkoleniowych i umiejętność ich stosowania w procesie dydaktycznym).

Autonomia i motywacja nie są wyłącznie atrybutami studenta. Podobnie entuzjazm nauczyciela – zarówno przekładowy, jak i edukacyjny – odgrywa istotną rolę w procesie dydaktycznym. Między autonomią nauczyciela a studenta istnieje relacja zwrotna.

Autonomia ucznia pozwala na pokazywanie, że nie istnieje jeden ideał, natomiast rola instruktora polega, między innymi, na pokazywaniu alternatyw (Holz-Mänttari 1984: 180–181). Taki układ lepiej przygotowuje studenta do zawodu. Uczący się staje się autonomiczny poprzez przestrzeganie terminowości prac, samodzielne szukanie źródeł, wypracowywa-

nie własnych metod dokumentacji, podejmowanie decyzji strategicznych w ramach kursu. Autonomia sprzyja w przyszłej pracy tłumacza jako *freelancera* i związana jest z jego procesem decyzyjnym w ogóle w uczeniu się, a w szczególności z procesem strategicznego tłumaczenia. Niektórzy uczący się wykazują większą skłonność do zachowań autonomicznych i lepszy poziom kompetencji społecznej i interakcyjnej, innych trzeba tych zachowań uczyć przez dobór zadań klasowych i pozaklasowych, monitorowanie postępu, stosowanie form oceny ciągłej, wprowadzanie prac nadobowiązkowych i projektów.

3. Techniki dydaktyczne

słowa kluczowe: procedura dydaktyczna, scenariusz dydaktyczny, technika tłumaczeniowa, zajęcia tłumaczeniowe

Wstępny etap nauczania przekładu zawsze był dla mnie najciekawszy. Wzbudzanie początkowego zainteresowania przedmiotem, kształcenie bardziej panoramicznego oglądu rzeczywistości przez tłumaczenie, dostrzeganie, że są inne perspektywy na język i kulturę niż własna – wszystko to stanowiło główną inspirację w podejmowaniu wyzwań dydaktycznych i metodologicznych. Stąd też narodziła się potrzeba przemyśleń skuteczności kroków dydaktycznych już od początkowych stadiów nauki. Minęły czasy absolutnej dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej z jedyną instrukcją: „przeczytaj i przetłumacz na język X”. Uważa się, że ta metoda w nauczaniu przekładu jest równie przestarzała i bezproduktywna jak w nauce języka obcego (por. Gonzáles Davies 2004a: 3). Jeszcze w połowie ostatniej dekady ubiegłego stulecia prawdziwe było twierdzenie:

Większość programów kształcenia zawodowych tłumaczy ustnych i pisemnych na świecie składa się zasadniczo z interpretacji i praktycznych ćwiczeń tłumaczeniowych: wybierany jest tekst źródłowy, studenci są proszeni o zinterpretowanie go oraz przetłumaczenie, a wyniki są omawiane i poprawiane przez lub pod nadzorem instruktora. Oceniając na podstawie istniejącej literatury przedmiotu, wydaje się, że nie ma sporów między nauczycielami, praktykami lub studentami co do zasady, że kształcenie powinno generalnie polegać na takich ćwiczeniach (Gile 1995: 11).

Obecnie metodyka idąca w kierunku autonomii ucznia zaczyna wprowadzać inne formy dydaktyczne. Procedury wynikające z *performance magistrale* Jean-René Ladmirała (1977) są określone przez House jako „bardzo frustrujące dla studenta” (House 1980: 7–8). Nauczyciel będący najwyższym autorytetem na zajęciach tłumaczeniowych – takie były założenia podejścia Ladmirała – wybierał tekst niekiedy według arbitralnych kryteriów, a niekiedy z powodu czyhających na tłumacza ciekawych pułapek i niebezpieczeństw. Wybierane były zwykle teksty literackie, z którymi nauczyciel sam zetknął się we własnym doświadczeniu czytelniczym lub tłumaczeniowym, a uczący się, oprócz polecenia „przetłumacz”, nie otrzymywali żadnej innej informacji lub instrukcji kontekstowych. Ponieważ były to czasy „przed-internetowe”, korzystanie z odpowiednich pomocy, szczególnie w trakcie zajęć praktycznego tłumaczenia, było utrudnione, a błędy tłumaczeniowe trudniejsze do uniknięcia. Procedury lekcyjne – a właściwie jedna monotonna procedura – polegały na czytaniu przetłumaczonego tekstu, zdanie po zdaniu, i korygowaniu błędów. Rolą nauczyciela nie było kreatywne prowadzenie ucznia w kierunku wykształcenia odpowiednich sposobów postępowania przy wykonywaniu zadania tłumaczeniowego, ale wykrywanie i podkreślanie niedoskonałości tekstu docelowego, który powstał w wyniku jego pracy. Taki sposób prowadzenia zajęć wymagał czasochłonnej wymiany i porównywania wersji tłumaczeń studentów z wzorcowym tłumaczeniem prowadzącego, co ewidentnie narzucało model „jeden ideał wobec wielu błędnych rozwiązań”. W konsekwencji, uczący się nie mógł brać odpowiedzialności za wykonane przez siebie tłumaczenie, ponieważ jego praca była zawsze oparta na założeniu, iż prawdopodobnie jego tekst znacznie odbiega od wzorcowego modelu idealnego tekstu wyjściowego, który na zajęciach nauczyciel przedstawia jako ten jedyny prawidłowy. Decyzje uznane przez prowadzącego za błędne były wykluczane i właściwie nie podlegały dyskusji. Owocem takiego nastawienia dydaktycznego mógł być wyłącznie brak pewności siebie studenta w podejmowaniu decyzji i nieumiejętność przewidywania konsekwencji własnych działań tłumaczeniowych. Nauczyciel był również ostatecznym sędzią narzucającym normy i oceniającym, co jest słuszne.

W zbliżony sposób tę metodę nauczania przedstawia Enns-Conolly:

Cofając się myślą do tamtego sposobu uczenia tłumaczenia, sądzę, że nauczanie opierało się na poglądzie, iż język jest tworem naukowym, rządzonego przez reguły. Panowało poczucie istnienia zbioru takich reguł językowych i tłumacze-

niowych, których można się było nauczyć, a celem studentów miało być dążenie do ich opanowania (Enns-Conolly, za: Kiraly 1995: 8).

Obecnie scena dydaktyczna ulega zasadniczym zmianom, a przy ogromnej dynamice tych przekształceń warto zastanowić się nad przydatnością i skutecznością konkretnych procedur dydaktycznych oraz przyrzeć się scenariuszom praktycznych zajęć tłumaczeniowych, w których jest miejsce na realizację innych niż w *performance magistrale* założeń metodycznych. W kontekście tłumaczenia strategicznego szczególnie ważne jest przełożenie założeń metodycznych na zachowania proceduralne w środowisku dydaktycznym, czyli przełożenie teorii na konkretne ćwiczenia i zadania tłumaczeniowe, a więc zastosowanie wiedzy proceduralnej.

W kontekście dydaktycznym dana procedura wybrana do wprowadzenia jakiejś treści dydaktycznej może okazać się równie ważna jak sama treść. [...] Skuteczna dydaktyka nie tylko daje odpowiedzi na pytania, ale również je stawia [...] (González Davies 2004a: 2).

Dużo jest literatury o tłumaczeniu i ogólnie nauczaniu przekładu, natomiast stosunkowo niewiele o tym, jak uczyć – droga od założenia, że tłumaczenia można się uczyć i nauczyć, do osiągnięcia zamierzonej kompetencji nie jest zupełnie jasna (zob. Wilss 1988: 97). Pytania, co ma nas, uczących się, dokładnie spotkać na tej drodze; co my, uczący, robimy, prowadząc tą drogą dydaktyczną naszych uczniów – wymagają szczegółowych, precyzyjnych odpowiedzi w postaci propozycji konkretnych scenariuszy lekcyjnych, konspektów oraz procedur dydaktycznych. „Czynności dydaktyczne ukierunkowane na konkretny cel pomagają studentowi skoncentrować się na odpowiednich aspektach procesu” (Colina 2003b: 46). Autonomiczne strategie uczenia się wzmacniają skuteczność procesu dydaktycznego, a nauczycielskie, stosowane na zajęciach techniki dydaktyczne pomagają organizować ten proces w kierunku obranych celów (por. Trawiński 2005: 50). Na gruncie dydaktyki przekładowej można wykorzystać różne konteksty strategiczne – od poezji po teksty użytkowe. Wprowadzanie do procesu dydaktycznego elastycznych metod dostosowawczych, komponentów dynamicznych w procesie strategicznego tłumaczenia daje możliwości uświadamiania studentów co do rodzaju problemów i zjawisk tłumaczeniowych, wpływając równocześnie pozytywnie na motywację. Warto przenieść na grunt dydaktyki przekładu niektóre postulaty z metodyki nauczania języków obcych

i tak też się dzieje (zob. np. Gonzáles Davies 2004a, Kelly 2005a). Różne skuteczne i sensowne ćwiczenia dydaktyczne muszą być rozpatrywane w istniejących układach instytucjonalnych z uwzględnieniem infrastruktury (np. dostęp do narzędzi technologicznych, komentowany przez Cronina 2005: 254–255). Kontekstualizacja metodyki przekładu powinna polegać na środowiskowym dostosowaniu metod nauczania (por. Gile 2005: 127 i n., 148–149), realistycznym i praktycznym ukierunkowaniu ćwiczeń dydaktycznych oraz możliwie autentycznym charakterze zadań tłumaczeniowych, co właściwie profesjonalizuje dydaktykę, dając studentowi odpowiednie przygotowanie do przyszłej pracy tłumacza.

Jedną z realnych propozycji dydaktycznych jest przyjęcie trójstopniowej metodologii (por. Piotrowska 1997/2003):

- etap przygotowawczy (ćwiczenia wprowadzające);
- zadanie tłumaczeniowe (właściwe ćwiczenie polegające na interlingwalnym transferze);
- projekt tłumaczeniowy (zawierający wszystkie konieczne komponenty, np. raport tłumaczeniowy).

Wprowadzenie takiej metodologii kreuje realne sytuacje komunikacyjne z luką informacyjną, w których uczący się może wystąpić jako mediator i tworzy potrzebę wykorzystania języka w celu mediacji. Na etapie wprowadzającym Colina (2003b: 47) podkreśla proceduralność – nauka powinna odbywać się przez ukierunkowane procedury – *sequenced, guided activities in the translation classroom*, które skupiają uwagę początkujących studentów na pragmatycznych, funkcjonalnych i tekstowych aspektach, często przez nich niedostrzeganych, pomijanych lub przeoczonych. Również daje to możliwość wprowadzenia do realizacji pewnych założeń teoretycznych, które wpływają np. z badań PGM. Istotne jest, aby nabywanie kompetencji tłumaczeniowej odbywało się w trakcie stopniowego procesu, w którym studenci są prowadzeni przez kolejne etapy i zadania, a nie poprzez obserwowanie zachowania nauczyciela i imitowanie go. Nauka poprzez zadania tłumaczeniowe pozwala na koncentrowanie uwagi na coraz to innych czynnikach pragmatycznych lub trudnościach tłumaczeniowych w sposób wybiórczy i jednostkowy, a nie na wszelkich możliwych przy każdym zadaniu.

Poniżej podaję rodzaje procedur w środowisku dydaktycznym według proponowanej trójstopniowej metodologii (zob. Suplement 8):

1. Przykładowe ćwiczenia przygotowawcze:

• analiza porównawcza tekstów (porównanie oryginału z tłumaczeniem, porównanie kilku tłumaczeń tego samego tekstu oryginalnego);

- analiza słownikowa;
- analiza tekstów równoległych;
- analiza problemowa;
- czytanie materiałów źródłowych i pomocniczych;
- definiowanie rejestru;
- korekta tekstu docelowego;
- opis parametrów kontekstowych oryginału;
- określenie strategii i technik tłumaczeniowych;
- określanie tekstu na podstawie wskazówek kontekstowych;
- parafraza tekstu;
- wspomagające ćwiczenia językowe.

2. Przykładowe zadania tłumaczeniowe:

- adaptacja tekstu według skopos;
- edytowanie tekstu;
- kontrastowanie tłumaczenia dosłownego z idiomatycznym;
- retranslacja;
- tłumaczenie częściowe (np. tekst hybrydowy);
- tłumaczenie *ex tempore*;
- tłumaczenie indywidualne z dyskusją grupową;
- tłumaczenie grupowe;
- tłumaczenie na różne rejestry.

3. Przykładowe projekty tłumaczeniowe:

- warsztaty studenckie;
- zespołowe tłumaczenie tekstu na zlecenie.

Proponowane formy ćwiczeń dydaktycznych mogą być różnorodnie realizowane poprzez scenariusze lekcyjne. Może powstać wątpliwość, czy szczegółowy scenariusz metodyczny sprzyja kreatywności i nie ogranicza dynamiki i elastyczności w kształceniu. Trudno jest przewidzieć wszystkie sytuacje, jakie mogą mieć miejsce na zajęciach tłumaczeniowych i nie da się podać gotowych recept na scenariusze dydaktyczne, ale można podać warianty skutecznych dydaktycznie procedur z możliwością ich późniejszej adaptacji lub przekształcenia⁵.

⁵ Modelowy konspekt lekcji podaje Komorowska 2003: 54.

Celem stosowania technik dydaktycznych jest wzmocnienie elementów profesjonalnego tłumaczenia, takich jak obowiązkowość, odpowiedzialność, terminowość, szukanie informacji i właściwa organizacja pracy, kooperacja (w przypadku projektów grupowych). Temu celowi ma służyć odpowiednia organizacja zajęć tłumaczeniowych. Można rozważać, czy klasyczne stadia lekcji: wprowadzenie, prezentacja, produkcja, mają być powtórzone na lekcji tłumaczenia, natomiast niewątpliwie dobra organizacja czasu pracy polega na przewidywaniu kolejnych etapów zajęć i czasu przeznaczonego na realizację konkretnych celów i faz projektów czy zadań tłumaczeniowych. Zaplanowanie rozkładu czasu lekcyjnego i spójność faz lekcji prowadzą do opracowania ćwiczeń lekcyjnych i technik ich przeprowadzenia. Równie ważne jest planowanie wykorzystania środków i pomocy dydaktycznych oraz wybór formy organizacyjnej zajęć (np. praca w parach) i zadanej pracy domowej. Dobrze przygotowanie wstępne materiału, konkretna i klarowna instrukcja oraz precyzyjne określenie produktu końcowego pracy tłumaczeniowej i, generalnie, komunikacja lekcyjna ukierunkowana na ucznia – to sensowne rady co do efektywnego wykorzystania czasu.

Według nowoczesnych koncepcji czołowych przekładoznawców–metodyków: Sonii Coliny, Dorothy Kelly, Donalda Kiraly'ego i Marii Gonzáles Davies wykład poruszający tematykę przekładową nie jest wystarczającą formą w kształceniu tłumacza. Proponowane są również inne techniki interaktywne:

- praca grupowa;
- seminarium;
- seminarium on-line;
- konsultacje on-line;
- projekty grupowe;
- dyskusja;
- refleksja nad problemem;
- negocjacja;
- proces decyzyjny w fazach refleksyjnych;
- obserwacja;
- dzienniki i refleksja;
- portfolio i projekt przedmiotowy;
- gra symulacyjna;
- studium przypadku;
- ćwiczenie problemowe;

- symulacja;
- raport tłumaczeniowy.

Niektóre z proponowanych form dydaktycznych w szczególny sposób przygotowują do autonomii studenta, np. projekt grupowy i portfolio, które przedstawiam w następnej części. Warto podkreślić znaczenie klarownej instrukcji metodycznej, która może równocześnie symulować sytuację autentycznej komunikacji w kontekście zawodowym i jej wpływ na skuteczne wykonanie zadań. Odrębnym zjawiskiem jest kwestia prac domowych i w ogóle korekty jako formy dydaktycznej (zob. podsumowanie form korekty u Mossop 2001: 149), ale o tym również będzie mowa w dalszej części pracy.

W tłumaczeniu strategicznym jeden z aspektów dydaktycznych jest szczególnie ważny, a mianowicie: relacja między technikami dydaktycznymi a procedurami tłumaczeniowymi. Jak wprowadzać te procedury na zajęciach? Czy rekonstrukcja strategii tłumaczeniowych może się przysłużyć dydaktyce przekładu? Koncepcja tłumaczenia strategicznego taką przydatność potwierdza. Rola znajomości właściwych strategii i technik w kształceniu tłumacza jest istotna, a kompetencję w posługiwaniu się nimi, czyli kompetencję strategiczną, student nabywa na drodze refleksji i procedur aktywizujących, jak: rozpoznawanie w kontekście i opis użytych technik tłumaczeniowych na materiale kontrastywnym, aktywne użycie strategii i uzasadnienie jej użycia, stosowanie kontekstowych wariantów procedur. Wyjaśnianie mechanizmów stosowania technik tłumaczeniowych uwarunkowane kontekstem przyspiesza proces ich akwizycji i pozwala na efektywniejszą organizację czasu zajęć.

4. System oceniania

słowa kluczowe: forma oceny, portfolio tłumaczeniowe, profil oceny, skala ocen, system oceniania

Tradycyjne systemy oceniania zasadały się na podkreślaniu błędów tłumaczeniowych, gdyż opierały się na analizach kontrastywnych języka. Pojęcie błędu było, co prawda, niesprecyzowane, a systemy notacji błędów niedokładne, ale cała literatura dotyczyła tak naprawdę ich analizy, stąd ocena tłumaczeń była równoznaczna z oceną błędów.

Można uznać, że ocena tłumaczenia nie była do niedawna problemem – tradycyjnie porównuje się teksty (oryginał i jego tłumaczenie) według kryteriów ekwiwalencji z negatywnym oznaczaniem (jako błędy) jakichkolwiek form odstępstwa od tych kryteriów. Klasyfikacja odbywa się w jednoznacznych kategoriach plus–minus, a w założeniu istnieje jakiś idealny model–wzór tekstu docelowego, według którego wykonane tłumaczenie jest oceniane. Osoba uczącego się, a więc autora tłumaczenia, jest niedostrzegana, nieistotna i anonimowa. W trakcie kursu uczący się dostaje zadanie: „przetłumacz tekst A”, tłumaczenie jest następnie oceniane przez nauczyciela, a poprawa przyniesiona (zwykle po dłuższym czasie) do klasy. Jej analiza na zajęciach w obecności autora tłumaczenia nie jest obowiązująca, czasem odbywa się na godzinach konsultacyjnych instruktora. Na koniec kursu uczący się pisze test/egzamin, który oceniany jest na takich samych zasadach (przy czym niekiedy brak uzasadnienia oceny). Teksty, które student dostaje na egzaminie z tłumaczenia, są mu nieznane, czasem nie ma możliwości korzystania ze źródeł w trakcie egzaminu, źródła te są niewystarczające lub jest ich za mało na grupę, w której odbywa się egzamin. Czas egzaminu jest ograniczony. W wielu kontekstach dydaktycznych egzamin tłumaczeniowy jest w głównej mierze sprawdzianem umiejętności językowych.

Dotychczasowe systemy oceniania nie uwzględniały postępu uczącego się, skupiając się wyłącznie na ocenie produktu. Skupianie się na negatywnym, a nie pozytywnym aspekcie pracy działa antymotywacyjnie. Stosowanie punktowego systemu oceniania, pozornie obiektywnego, jest w gruncie rzeczy dość arbitralne i niejasne, ponieważ mierzenie danego błędu ilością punktów (w stosunku do innego błędu, np. o dwa punkty „gorszego”) jest bardzo nierzetelne.

W innowacyjnych teoriach socjokonstruktywnych i aktywizujących nastąpiło przededefiniowanie znaczenia błędu w nauce przekładu i zmiana jego pozycji w systemie oceniania. Ponieważ zadanie tłumaczeniowe jest uwarunkowane skoposem, skupianie się na błędach może prowadzić do nieadekwatnego wykonania zadania tłumaczeniowego. Dlatego obecnie preferowane są inne systemy oceny, które promują pozytywne poszerzanie wiedzy i kompetencji. System oceniania powinien być powiązany z definiowaną kompetencją i celami edukacyjnymi, a równocześnie sprawdzać te umiejętności, które nabywane są w toku planowanych działań dydaktycznych.

Z dwóch profilów oceniania (zob. Gonzáles Davies 2004a), w kontekście metodyki nauczania istotniejszy jest ten drugi:

a) ocena tłumaczenia dla celów zawodowych (ocenianie według standardów profesjonalnych i akredytacyjnych);

b) ocena dla celów pedagogicznych (określenie postępu ucznia na poszczególnych etapach nauki).

W obu profilach dużym problemem jest subiektywizm ocenającego, który zredukowany jest albo przez sprawdzanie komisyjne, albo zobiektywizowane arkusze ocen.

Akredytacja jest systemem oceniania kompetencji tłumacza – formalnym procesem przeprowadzanym przez komisję: egzaminy, sprawdzenie i ocena doświadczenia i wykształcenia. System certyfikacji tłumaczy, względem której ustawiałoby się ocenianie, poziomy i dyplomy tłumaczy, np. porównywalny do skali oceniania w Common European Framework for Languages (CEF) Rady Europy z 2001 r. – pozostaje do wprowadzenia w skali ogólnopolskiej. Egzaminatorem jest formalnie wyznaczony cenzor tłumaczenia; najczęściej jest to komisja złożona z dwóch lub trzech osób.

Sposób oceniania tłumaczeń studenckich jest niezwykle istotny w metodyce. Na ogół metoda testowania uczących się (oznaczanie błędów tłumaczeniowych jako odstępstw od określonej normy i sumowanie ich z uwzględnieniem skali i progów dopuszczalnych błędów) uznawana jest za nieadekwatną.

Dotychczas stosowane systemy oceniania to:

- subiektywne oceny nauczycieli często bez wykorzystania obiektywnych narzędzi, generowane w wyniku dyskusji na zajęciach lub indywidualnego wrażenia wywołanego jednokrotnym zetknięciem z ocenianym produktem;
- negatywnie oznaczane błędy w pracach pisemnych;
- testy klasowe;
- błędny model oceniania, w którym teksty porównywane są do idealnego modelu.

Osobą oceniającą tłumaczenie może być:

- sam autor tłumaczenia – Kelly (2005: 143) sugeruje nauczanie tej trudnej, ale i bardzo potrzebnej umiejętności poprzez kwestionariusze zachęcające do autorefleksji;
- nauczyciel;
- zewnętrzny egzaminator – daje obiektywną ocenę profesjonalizującą kontekst dydaktyczny – kontakt z kryteriami oceny tłumaczenia na rzeczywistym rynku jest cenny na początkowym poziomie nauki i motywujący na poziomie zaawansowanym;

– inni potencjalni odbiorcy tłumaczenia (rdzenni użytkownicy języka docelowego) – np. turysta w przypadku tłumaczenia tekstu o tym charakterze;

- rówieśnik (ocena zwykle jest życzliwa i pozytywna);
- ekspert z zewnątrz (ocena mało realistyczna w warunkach dydaktycznych).

Odrębnym problemem jest ocena prac grupowych, co do której słuszne sugestie podaje Kelly (2005: 144–145), np. przygotowanie przez grupę raportu z prac, na podstawie którego dokonana zostaje ocena poszczególnych członków grupy. Bardzo istotne jest podanie terminów oceny. Sugerowana ocena ma być połączeniem komponentu testowego i kompleksowej oceny studenta na podstawie pracy w konkretnym przedziale czasu, np. semestrze.

Ocena tłumaczenia jest ważnym, ale raczej zaniedbanym aspektem w dydaktyce przekładu, zwykle sprowadzanym do obszaru intuicji i subiektywizmu nauczyciela. Jak w wielu aspektach dydaktycznych, również i tu występuje duża różnorodność i brak systematycznego, jednolitego systemu, szczególnie gdy chodzi o kryteria i skale ocen. Przede wszystkim należy odpowiedzieć sobie na pytanie, co oceniamy: tłumacza czy tłumaczenie (zob. Zhong 2006), kompetencję tłumaczeniową czy produkt tłumaczenia (Colina 2003: 130). W skalach ocen brane są pod uwagę różne czynniki.

Tabela 6. Pięciostopniowa skala oceny tłumaczeń według Kiraly'ego (1995: 83)

Stopień w skali	Opis
1	tłumaczenie nie jest akceptowalne
2	tłumaczenie jest słabe; wymaga zasadniczych zmian przed oddaniem zleceniodawcy
3	tłumaczenie jest raczej adekwatne; zawiera kilka błędów i wymaga poprawy przed oddaniem zleceniodawcy
4	tłumaczenie jest zasadniczo poprawne; zawiera kilka drobnych usterek, które można łatwo usunąć
5	bardzo dobre tłumaczenie; nie zawiera błędów w odniesieniu do norm języka docelowego i jest funkcjonalnie akceptowalnym tłumaczeniem tekstu źródłowego

Większość organów akredytacyjnych używa systemu punktowego, w którym ogólna ocena pracy pomniejszana jest za błędy, np.:

nonsens	-20
błędny sens	-10 do -15
opuszczenie	-5 do -15
kalki/zapożyczenia	-5 do -10
składnia i gramatyka	-5 do -10
ortografia	-2 do -5
ogólna ocena	+ lub -20

Moja propozycja, w której błędy są wyznacznikiem, ale nie określają oceny w sposób zasadniczy, podana jest poniżej. Błędy mają znaczenie, ale równie ważne jest wypełnienie zadania tłumaczeniowego określonego w raporcie (np. wykonanie adaptacji tekstu ze względu na odbiorcę docelowego). W zadaniach tłumaczeniowych oceniane są komentarze. Nauczyciel uwzględnia w ocenie zawarte w komentarzu decyzje studenta, podjęte w konfrontacji z konkretnymi problemami. Studenci podają również ścieżki dostępu do informacji, z których korzystali. Wzmacnia to aspekt odpowiedzialności.

Skala oceniania tłumaczeń pisemnych:

wyróżniający	= wybitna jakość, tłumaczenie spełnia standardy profesjonalne pod każdym względem
bardzo dobry	= pomimo drobnych niedoskonałości (np. błędnej interpunkcji lub przestawki literowej) tłumaczenie wyróżnia bardzo dobra jakość
+ dobry	= nieliczne błędy, ogólnie tłumaczenie prezentuje dobry poziom
dobry	= dobry poziom tłumaczenia, które jest zgodne z obowiązującymi normami i konwencjami, niestety występują błędy
+ OK	= nieznacznie powyżej minimalnego poziomu spełnienia podstawowych wymogów, wiele aspektów wymaga poprawy
OK / dostateczny	= praca zaliczona, ale występują błędy zaburzające rozumienie tekstu docelowego, jakość tłumaczenia byłaby prawdopodobnie nieodpowiednia na rynku tłumaczeniowym

do poprawy / niedostateczny / brak zaliczenia = tłumaczenie jest zbyt słabej jakości, żeby mogło zostać przyjęte, wymaga zdecydowanych zmian i ogólnej poprawy, jakość błędów wskazuje na brak zrozumienia tekstu źródłowego i brak elementarnej umiejętności formułowania komunikatu w języku docelowym⁶.

Zalecenia Dyrektoriatu Generalnego ds. Tłumaczeń Komisji Europejskiej idą w kierunku sugestii pracy twórczej studenta (np. projekt tłumaczeniowy wraz z komentarzem), zastępującej sztuczne metody przeprowadzania testów lub egzaminów, szczególnie w sytuacji, gdy odbywają się one przy niedostatecznym dostępie do pomocy źródłowych, które byłyby dostępne w normalnej sytuacji tłumaczeniowej. W tak sformułowanych zaleceniach jest miejsce na portfolio tłumaczeniowe, które skupia coraz większą uwagę jako skuteczna forma oceny i autorefleksji w procesie dydaktycznym.

Idea portfolio jest, w pewnym sensie, autoreklama i udokumentowanie własnej motywacji, umiejętności, osiągnięć i postępów. Wielką zaletą jest własna decyzja studenta co do zawartości portfolio oraz jego progresywny charakter. Nie jest to jednorazowe, a tym bardziej przypadkowe działanie – jak na teście kontrolnym lub egzaminie. Portfolio prowadzone jest systematycznie i konsekwentnie angażuje studenta w proces uczenia się, dając mu równocześnie swobodę i możliwości kreatywnego wyboru.

Literatura przedmiotowa

- Colina, S. 2003. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- González Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hatim, B., Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London–New York: Routledge.
- Kearns, J. 2006. „Curriculum Renewal in Translator Training. Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Transla-

⁶ Na kursach polsko-angielskiego tłumaczenia prowadzonych w języku angielskim używam określenia *needs improvement*, które raczej wzmacnia element działania pozytywnego – poprawy, niż dyskwalifikuje pracę.

- tor Training Culture". Niepublikowana praca doktorska. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained. Vol.10.* Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process.* The Kent State University Press.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Korzeniowska, A., Petrus, A., Sikora, S. 2000. *Translatoryka a dydaktyka w warszawskim Instytucie Anglistyki.* [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu.* Warszawa: Wydawnictwo TEPIS, 78-85.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mossop, B. 2001. *Revising and Editing for Translators.* Manchester: St. Jerome.
- Nadstoga, Z. 1989. *Translator and Interpreter Training as Part of Teacher Training at the Institute of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland.* [In:] Krawutschke, P.W. (ed.), *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy.* Binghamton: State University of New York
- Nord, Ch. 1991/2005. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis.* Amsterdam / Atlanta, Georgia: Rodopi.
- Zhong, Y. 2006. *Assessing Translators vs Assessing Translations: Discussions and a Case Demonstration.* [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training.* 17: 1, Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 151-170.

Zakończenie

Przystępując do pracy nad niniejszą książką zastanawiałam się nad słowami Elżbiety Tabakowskiej: „Jak można uniknąć arogancji czy braku wyobraźni przy omawianiu dziedzin tak obszernych” (2001: 7). Autorka odnosi ten komentarz, co prawda, do poetyki czy teorii przekładu w ogóle, ale już samo przedstawienie podstaw metodologii nauczania wydaje się przedsięwzięciem ambitnym, w którym musi się zmieścić autorski punkt widzenia w możliwie szeroko nakreślonej perspektywie wiedzy na ten temat zgromadzonej w bardzo licznych publikacjach. Słowem, stanowisko „wiem, że nic nie wiem” wsparte jest stwierdzeniem: „ale jednak próbuję się dowiedzieć”. Na zakończeniu pisania pierwotna wątpliwość pogłębia się – w miarę analizowania poszczególnych wątków panorama rozszerza się i nieuchronna staje się rezygnacja z niektórych z nich.

Stawiam dużo pytań i nie czuję się upoważniona do udzielania autorytatywnych odpowiedzi na wiele z nich. Moim celem było między innymi zasiać wątpliwość, z której mogą wyrosnąć ziarna kreatywnego myślenia. W kształceniu tłumaczy kreatywność jest nieodzowna, ponieważ inaczej cały proces spłaszcza się i sprowadza do jednowymiarowego działania o ograniczonym zasięgu i efektywności.

Instytucjonalne zainteresowanie kształceniem nauczycieli przekładu nie istniało do tej pory. Jak każda publikacja pisana w trakcie formowania danego obszaru wiedzy – a tak jest w przypadku metodyki przekładu – i ta narażona jest na niekorzystne działanie czasu, w którym pewne poglądy są dopiero weryfikowane, inne potwierdzane w praktyce i teorii lub negowane. Nie brakuje więc w mojej pracy podważalnych sądów i uwag, czego mam pełną świadomość. Niejednokrotnie kontrowersyjne opinie dają początek twórczym dyskusjom, toteż nie obawiałam się ich przedstawić, z pełną odpowiedzialnością za ich autorstwo.

Książka porusza wiele zagadnień wymagających dalszego rozwinięcia. Niektóre tematy potraktowane są pobieżnie, ponieważ nie stanowią wątków zasadniczych, niemniej jednak powinny zostać postawione w centrum debat metodologicznych w Polsce, jak np. kwestia transferu kompetencji

poruszana przy okazji omawiania profili kształcenia. Pobieżność wynika również z szerokiego spojrzenia, którym objęte są dyskutowane zagadnienia. Przy takim panoramicznym patrzeniu nieuchronne jest mniej wnikliwe myślenie o szczegółowych kwestiach. Równocześnie teoretyczną koncepcję tłumaczenia strategicznego jako procesu decyzyjnego tłumacza starałam się wesprzeć metodycznym rusztowaniem, z zastosowaniem konkretnych dydaktycznych rozwiązań, czemu służą niektóre spośród załączonych Suplementów, które jednak w sposób spójny planuję zaprezentować w odrębnym tomie, będącym praktycznym uzupełnieniem niniejszego wprowadzenia do metodologii.

Wzrasta społeczna i zawodowa świadomość potrzeby kształcenia tłumaczy, a profesjonalizacja branży tłumaczeniowej wspiera tę świadomość, co widoczne jest w prawie, biznesie, medycynie, na potrzeby których to dziedzin tłumaczy się ogromne ilości tekstów o nie zawsze zadowalającej jakości. Przekonanie, że tłumaczem człowiek się rodzi, czyli wiara we wrodzony talent jako wyłączny czynnik przesądzający o karierze w tym zawodzie, jest anachroniczne. Nie rezygnując z komponentu artystycznego w przekładzie i oddając hołd geniuszowi wybitnego tłumacza, uważam, że rzetelna dydaktyka może podnieść poziom kompetencji tłumacza, a czas spędzony na zajęciach tłumaczeniowych nie musi być czasem straconym.

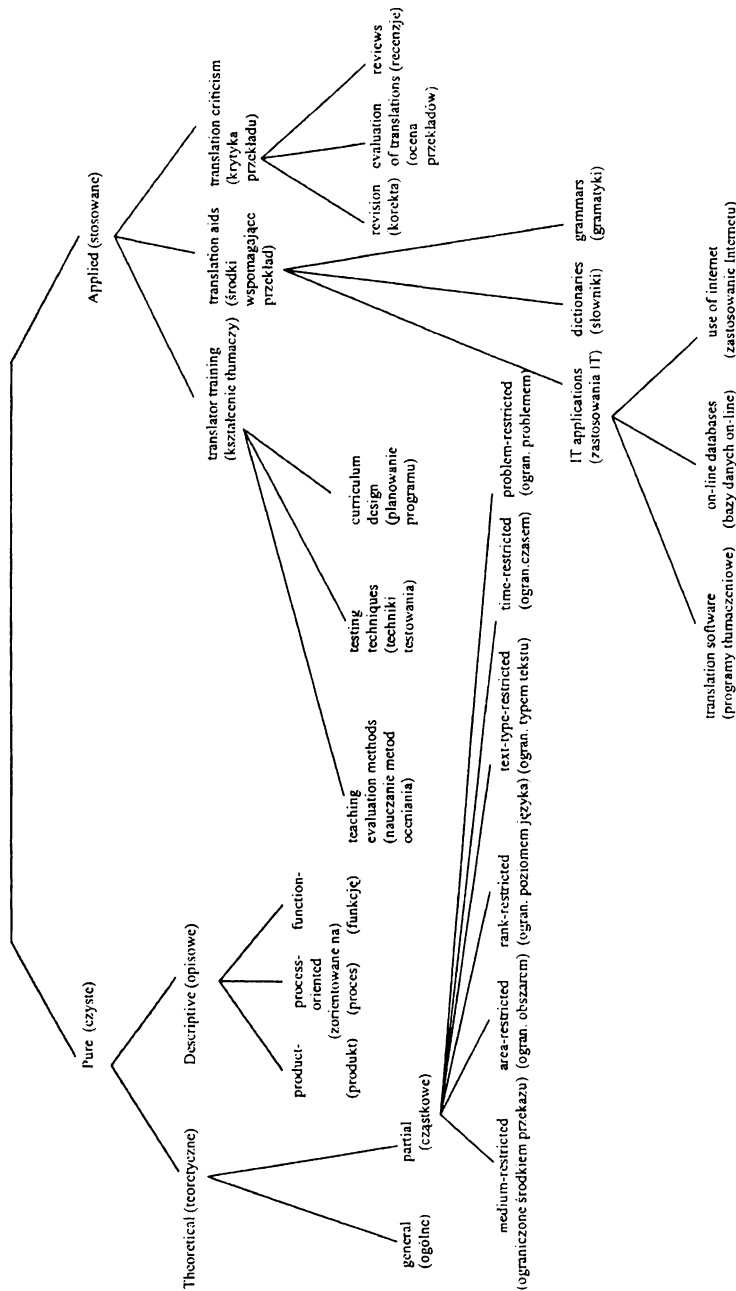
Zdolność i potrzeba komunikowania się są atrybutami natury ludzkiej. Dopóki tłumaczenie będzie spełniało warunek rozumienia innego punktu widzenia, dopóty będzie miało ogromne znaczenie dla poszerzania ludzkich horyzontów, a miejsce nauczania przekładu w tak rozumianym tłumaczeniu jest jak najbardziej stosowne.

SUPPLEMENT 1

Mapa przekładoznawstwa według Jamesa Holmesa (1988: 67–73)

(Tourney 1995: 10, wersja polska: Pisarska, Tomaszewicz 1996: 41–42)

Translation Studies (przekładoznawstwo)



SUPLEMENT 2

Kongresy Europejskiego Stowarzyszenia Translatologicznego (EST – European Society for Translation Studies)

Zebranie założycielskie Europejskiego Stowarzyszenia Translatologicznego odbyło się w Wiedniu w dniach 9–12 września 1992 roku. Kongresy EST odbywają się co trzy lata w różnych miastach Europy, a samo Stowarzyszenie ugruntowało swoją pozycję jako organizacja mająca na celu stymulowanie rzetelnych badań naukowych oraz promująca globalną komunikację, szczególnie w aspekcie przekładowym. Od pierwszego kongresu, na którym wstępnie określono tematy i pola badawcze w przekładoznawstwie (przy braku efektywnej terminologii i wyraźnego sprecyzowania domeny młodej dyscypliny), poprzez kolejne zjazdy, które przyczyniały się do formowania autonomicznego statusu nauki i rozwoju jakości w badaniach przekładoznawczych, EST niewątpliwie kształtuje współczesną scenę europejskiego przekładoznawstwa.

Poniższe zestawienie przedstawia tematykę poszczególnych kongresów EST z podkreśleniem sekcji metodycznych.

Pierwszy Kongres, Praga 1995

Temat główny: Przekład pisemny i ustny jako komunikacja interkulturowa

Wykład plenarny: Tłumaczenie jako instytucja społeczna: dawne i nowe perspektywy

Forum: Co nowego w przekładoznawstwie

Badania naukowe w przekładoznawstwie

Grupy tematyczne:

- tłumaczenie w zintegrowanej Europie
- wiedza kulturowa a przedmiotowa
- komunikacja masowa a przekład
- TS poprzez bariery kontynentalne / interakcja między różnymi częściami świata

Tematy szczegółowe:

Podstawowe zagadnienia

Tłumaczenie i reklama

Przekład filmowy, teatralny i prasowy

Przekład ustny

Przekład i rozumienie

Tłumacz i wiedza specjalistyczna / problemy tłumaczenia specjalistycznego

Przekład i kolonializm

Tłumaczenie przez kontynenty

Perspektywy na tłumaczenie

Przekład, kultura, ideologia

Poszczególne kultury docelowe

Kształcenie tłumacza (*translator training*) i system oceniania

Tłumacz widzialny
Tłumaczenie a lingwistyka
Warsztat z przekładu maszynowego/scenicznego/genderowego
Przekład i kultura – tekst a wiedza tłumacza
Dubbing jako komunikacja interkulturowa
Rola wiedzy kulturowej w procesach rozumienia i produkcji tekstu
Przekład jako komunikacja między kulturami
„Przez zachodnie lustro” (teoria przekładu interkulturowo)
Różnice kulturowe w prasie
Międzykulturowe tłumaczenie ideologii

Drugi Kongres, Granada 1998

Wykład plenarny: Wiedza, ekspertyza i teoria w tłumaczeniu

Tematy szczegółowe:

Reklama
Przekład literacki
Przekład prawniczy
Naukowe badania przekładoznawcze
Zagadnienia interkulturowości i postkolonializmu
Zagadnienia kognitywne
Kulturowe aspekty przekładu
Terminologia
Gender i ideologia
Nauczanie i szkolenie (*teaching and training*)
Tłumaczenie w specjalnych językach
Przekład audiowizualny, medialny, teatralny
Nowe technologie

Trzeci Kongres, Kopenhaga 2001

Temat główny: Twierdzenia, zmiany i wyzwania w przekładoznawstwie

Tematy szczegółowe:

Przekład ustny
Literatura, kultura, hermeneutyka
Tłumaczenie techniczne a komunikacja
Przekład audiowizualny; dubbing, napisy
Uniwersalia przekładowe
Badania korpusowe
Naukowe badania przekładoznawcze
Szkolenie tłumaczy (*translator training*)
Kulturemy – różnice kulturowe
Przekład a komunikacja

Przekład i typologie językowe
Semiotyka, terminologia multilingwalna
Proces tłumaczenia
Teorie i modele
Tłumaczenie dla instytucji unijnych

Czwarty Kongres, Lizbona 2004

Temat główny: Przekładoznawstwo: wątpliwości i kierunki

Wykłady plenarne: Wątpliwości co do kierunku przekładoznawstwa
Jeden mózg – dwa języki

Projekty zbiorowe: PACTE, TRACE

Dyskusje panelowe:

Nadzór prac naukowych
Tłumaczenie dla instytucji
Ideologia a przekład ustny
Normy w przekładzie ustnym
Powrót do tłumaczenia jako języka

Tematy szczegółowe:

Przekład, patronat i poetyka
Przekład i autorzy XX wieku
Szkolenie tłumaczy (*translator training*)
Bibliografie
Przekład, historia i kultura
Przekład a gender
Ideologia dyskursu a tłumaczenie
Przekład audiowizualny, filmowy, operowy i teatralny
Studia korpusowe
Terminologia
Przekład w XIX- i XX-wiecznej Finlandii
Przekład humoru i literatura dziecięca
Pragmatyka przekładu
Proces/translog
Modele i interkultury
Odbiór, reakcja i dialog
Przekład postkolonialny
Przekład ustny
Przekład techniczny
Semiotyka przekładu
Technologia i zarządzanie w tłumaczeniu
PGM

Planowany Piąty Kongres, Lublana 2007

Temat główny: Dlaczego przekładoznawstwo jest ważne?

SUPLEMENT 3

Przegląd terminologiczny

Tabela 1. Przegląd różnojęzycznych ekwiwalentów kluczowych terminów w tłumaczeniu strategicznym

pojęcie w języku polskim	ekwiwalent angielski	ekwiwalent niemiecki	ekwiwalent rosyjski
kompetencja tłumacza (kompetencja tłumaczeniowa)	<i>translator's competence (competencies / competences) translation competence</i>	<i>Übersetzungs-kompetenz</i>	<i>переводческая компетенция</i>
kreatywność	<i>creativity</i>	<i>Kreativität</i>	<i>креативность</i>
problem tłumaczeniowy	<i>translation problem</i>	<i>Übersetzungs-problem</i>	<i>проблема перевода</i>
procedura	<i>procedure</i>	<i>Procedur / Übersetzungs- verfahren</i>	<i>процедура</i>
proces decyzyjny	<i>decision process decision-making process</i>	<i>Entscheidungs-process</i>	<i>процесс решений</i>
strategia tłumaczeniowa	<i>translation strategy</i>	<i>Translations-strategie / Übersetzungs-strategie</i>	<i>стратегия перевода</i>
technika tłumaczeniowa	<i>translation technique/method/ procedure</i>	<i>Übersetzungs technik</i>	<i>переводческий приём / техника перевода</i>
tłumaczenie strategiczne	<i>strategic translation</i>	-----	<i>стратегический перевод</i>

Tabela 2. Przegląd terminologii w słownikach i encyklopediach przekładoznawczych

Pojęcie\ Źródło	Tezaurus terminologii translatorycznej (1993)	Dictionary of Transla- tion Studies (1997)	Routledge Encyclopedia of Translation Studies (1998)	Mała encyklopedia przekładoznawstwa (2000)	Terminologia tłumaczenia (2004)
kompetencja tłumacza (kompetencja tłumaczeniowa)	kompetencja tłumaczeniowa = translatorska (wiedza tłumacza) (k. bikulturna, bilingwalna, jednojęzyczna, językowa, komunikacyjna, kulturowa, monokulturowa, monolingwalna, recepcyjna, reprodukcyjna, terminologiczna)	competence	Ø	kompetencje tłumacza	Ø
kreatywność	Ø	Ø	Ø	kreatywność	Ø
problem tłumaczeniowy		problem-restricted theories of translation-related problems)	Ø	Biblia – problemy tłumaczenia	Ø
procedura	procedura lingwistyczna	Ø	Ø	Ø	Ø
proces decyzyjny	Ø	translation as decision-making	decision making in translation	Ø	Ø
strategia	strategia tłumaczeniowa (s. językowa, s. interakcyjna, s. komunikacyjna, s. tłum. pisemnego, s. tłum. ustnego)	Ø	strategies of translation	Ø	strategia tłumaczenia
technika	technika przekładu = technika tłumaczeniowa (kompensacja, amplifikacja, generalizacja i in.)	Ø	Ø	Ø	technika tłumaczeniowa / technika przekładu

tłumaczenie strategiczne	Ø (wśród wyróżnionych 80 typów tłumaczeń)	Ø	Ø	Ø (wymienione są: t. automatyczne – maszynowe, komputerowe, filmowe, konskutywne, specjalistyczne, symultaniczne, techniczne, ustne)	Ø (wymienionych jest 13 typów tłumaczeń)
--------------------------	--	---	---	--	---

SUPLEMENT 4

Elementy strategii tłumaczeniowych według Wolfganga Lörschera (1992: 198)

Elementy oryginalne

RP	uświadomienie problemu tłumaczeniowego
VP	werbalizacja problemu tłumaczeniowego
→SP	poszukiwanie [wstępnego] rozwiązania problemu tłumaczeniowego
SP	rozwiązanie problemu tłumaczeniowego
PSP	wstępne rozwiązanie problemu tłumaczeniowego
SPa, b, c...	elementy składowe rozwiązania problemu tłumaczeniowego
SP ∅	rozwiązanie problemu tłumaczeniowego nadal poszukiwane
SP = ∅	negatywne rozwiązanie problemu tłumaczeniowego
PSL	problem w odbiorze tekstu docelowego

Elementy potencjalne

MSL	monitoring [powtórzenie verbatim] segmentów tekstu źródłowego
MTL	monitoring [powtórzenie verbatim] segmentów tekstu docelowego
REPHR.SL	przeformułowanie [parafraza] segmentów tekstu źródłowego
REPHR.TL	przeformułowanie [parafraza] segmentów tekstu docelowego
CHECK	widoczne testowanie [=sprawdzanie] [wstępnego] rozwiązania problemu tłumaczeniowego
OSL	organizowanie mentalne segmentów tekstu źródłowego
OTL	organizowanie mentalne segmentów tekstu docelowego
REC	odbior [pierwsze czytanie] segmentów tekstu źródłowego
[TS] com	komentarz do segmentu tekstu źródłowego
TRANS	transpozycja leksemów lub połączeń leksemowych
T	tłumaczenie segmentów tekstu bez jakichkolwiek problemów
→T2, 3..., n	tworzenie drugiej, trzeciej itd. wersji tłumaczenia
ORG	organizacja dyskursu translatorskiego

Przykład protokołu werbalnego
Analiza jakościowa tłumaczenia z języka niemieckiego na angielski
(Lörscher 1992: 130–132)

Nr	Tł Student 15 tekst	Kategoria analizy	Komentarz
	(Czyta tekst głośno) (152s)	REC	Podmiot przyjmuje tekst czytając go.
1	Also (2s) um anzufangen jetzt	OSL	Podmiot abstrahuje pierwszą jednostkę tłumaczeniową z tekstu.
2	bier wird ich den ersten Teil-	OSL	
3	satz ubersetzen mit (1s)		
4	Recently there have been (1s)	T	Pierwsza jednostka tłumaczeniowa jest transferowana na język docelowy.
5	some trials		
6	(3s)	OSL	Segment tekstu niemieckiego 'Eigenschaften und Merkmale der short story zu beschreiben' nie może być przetłumaczony dosłownie na język angielski z powodu różnych składni obu języków. Konstrukcja dopełnienie–predykat w języku niemieckim musi być zmieniona na angielską konstrukcję predykat–dopełnienie. Podmiot organizuje mentalnie segment tekstu źródłowego do tłumaczenia tak, aby zacząć od predykatu. Tłumaczony jest w Nr 7.
7	to (1s) describe	T	Tłumaczenie predykatu jako pierwszej części segmentu tekstu, którą podmiot uznaje za jednostkę tłumaczeniową.
8	(20s)	RP/→SP	Podmiot zdaje sobie sprawę z problemu i zaczyna poszukiwanie rozwiązania. Interpretację tę sugeruje werbalizacja problemu w Nr 9.
8	T'ja, 'Eigenschaften und Merkmale'	VP	Werbalizacja problemu tłumaczeniowego.
10	Hm [↓] (15s)	→SP	Podmiot szuka rozwiązania problemu.
11	Ja, das wird ich jetzt erst	SPØ	Podmiot nie może znaleźć rozwiązania problemu. Pozostawia
12	mal weglassen		go do próby rozwiązania w drugiej wersji tłumaczenia.

13	(2s)		OSL	Skupiwszy się na poprzednim problemie podmiot sprawdza teraz segment tekstu źródłowego, żeby znaleźć miejsce, z którego ma kontynuować tłumaczenie.
14	of the short story		T	Podmiot kontynuuje tłumaczenie.
15	(1s) ehm (7s)		RP/→SP	Pauza trwająca osiem sekund ma być interpretowana jako uświadomienie problemu, po którym następuje poszukiwanie rozwiązania. Taką interpretację sugeruje werbalizacja problemu w Nr 17/18.
16	ehm which (1s)		Spa	Pierwsza część problemu uświadomionego w Nr 15 i zwerbalizowanego w Nr 17/18 jest tutaj rozwiązana.
17	'die sich aus ihrer Kurze ergeben'		VP	Tutaj cały problem jest werbalizowany.
18				
19	(2s) Hm (36s)		SPb	Pauza ma być interpretowana jako poszukiwanie rozwiązania pozostałej części problemu.
20	Das Schwierige an dem Satz ist		[TS(SL)] _{com}	Segmenty tekstu źródłowego są komentowane w celu przetłumaczenia ich na język docelowy.
21	also, daB ich, daß der ver-			
22	schiedene Teile enthält			
23	man muß da also (2s) erst		OSL/→SPb	Podmiot organizuje mentalnie segment tekstu źródłowego do tłumaczenia, abstrahuje jednostkę tłumaczeniową i kontynuuje poszukiwanie rozwiązania problemu zwerbalizowanego w Nr 7/8.
24	mal das sortieren, was man			
25	zuerst ubersetzt. (68s)			
26	Ich wüßt im Moment nicht, wie		SPbØ	Podmiot uznaje problem tłumaczeniowy za nierozwiązywalny.
27	man 'aus, die sich aus ihrer			
28	Kürze ergeben' übersetzen			
29	sollte. (2s)			

30 31 32 33	Das is natürlich en Problem, weil der darauf folgende Satz sich darauf bezieht (Is) das is	SPbØ _{com}		Tutaj komentowana jest nierozwiązywalność problemu zwerbalizowanego w Nr 7/8.
34	(29s)	→SPb		W Nr 30–32 podmiot uświadomił sobie, że musi nastąpić rozwiązanie problemu (Nr 17/18), aby kontynuować tłumaczenie. Chociaż już stwierdził nierozwiązywalność problemu (Nr 26–29), komentarze 30–32 silnie sugerują kontynuowanie poszukiwania rozwiązania.
35 36	Am besten mach ich einfach mal weiter.	SPbØ2	—	Ponieważ poprzednie poszukiwanie rozwiązania było nieudane, podmiot ponownie stwierdza nierozwiązywalność problemu.
37	(6s)	OSL		Tutaj podmiot informuje sam siebie w tekście źródłowym, z którego miejsca kontynuować tłumaczenie.
38 39 40	but on the other side (Is) they show (Is) a certain attitude	T		Podmiot kontynuuje tłumaczenie.

SUPLEMENT 5

Program analizy kulturowej jako kursu wprowadzającego na specjalizacji przekładowej

Przedmiot:	Porównawcza analiza kulturowa
Kontekst edukacyjny:	Akademia Pedagogiczna Anglistyka Specjalność: przekładoznawstwo
Stopień studiów:	Stopień II (magisterskie uzupełniające)
Semestr studiów:	Semestr II
Wymiar zajęć:	20 godzin ćwiczeń + 10 godzin wykładów
Forma zakończenia zajęć:	Zaliczenie i egzamin (kurs jest zaliczany na podstawie obecności oraz spełnienia wymogów kursowych. Egzamin po zakończeniu kursu odbywa się w formie ustnej i obejmuje materiał ćwiczeń i wykładów)
ECTS	4
Wielkość grupy:	10–15 studentów
Procedury dydaktyczne:	wykład analiza tekstowa dyskusja studium materiałowe projekt indywidualny lub w parach indywidualne i grupowe zbieranie informacji rozwiązywanie „zagadek kulturowych” (kontekstowa interpretacja zjawisk i przypadków kulturowych) analiza komparatywna

Cele i ogólne założenia kursu:

- uświadomienie na zjawiska kulturowe i ich znaczenie dla przekładu;
- rozszerzanie horyzontów kulturowych;
- pogłębianie wiedzy o różnych przejawach kultury w tłumaczeniu;
- przedstawienie strategii przekładowych w tłumaczeniu elementów kulturowych.

Zasadniczym celem kursu jest podniesienie świadomości znaczenia czynników i problemów kulturowych w procesie tłumaczenia. Spełnia on funkcję instrumentalną w ramach specjalizacji przekładowej, oferując narzędzia analizy kulturowej. W koncepcyjnych założeniach jest realizacją zwrotu kulturowego w przekładoznawstwie.

Kurs stanowi połączenie komponentu teoretycznego (10 godzin wykładów) i praktycznego (20 godzin ćwiczeń), zapewniając możliwość realizowania indywidualnych tematów badawczych. Teoria obejmuje m.in. mediację kulturową, modele i wartości kulturowe, struktury kontekstowe, poziomy i domeny kulturowe. Tematy praktyczne bazują na wyborach wynikających z zainteresowań studentów i bieżących wydarzeń, np. interkulturowa analiza menu, zwyczaje i przesady ślubne, specyfika reklam prasowych, język ciała w różnych kulturach.

Literatura podstawowa

- Belczyk, A. 2002. *Poradnik tłumacza*. Kraków: Idea [rozdział: Tło kulturowe].
- Duszak, A. 2001. *Języki, kultury, wspólnoty*. [W:] A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.) *Język rodzimy a język obcy*. Warszawa: Wydawnictwa UW, 7–23.
- Gutt, E.-A. 2004. *Dystans kulturowy a przekład*. Kraków: Universitas.
- Katan, D. 1999. *Translating Cultures*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kramsch, C. 1998. *Culture and Language*. Oxford University Press.
- Kwieciński, P. 2001. *Disturbing Strangeness*. Toruń: Wydawnictwo Edytor [rozdział 3],
- Lewicki, R. 2002. *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*. [W:] R. Lewicki (red.) *Przekład, język, kultura*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 43–53.
- Lewis, R.D. 1999. *When Cultures Collide*. London: Nicholas Brealey Publishing [rozdział drugi].
- Tabakowska, E. 2002. *Bariery kulturowe są zbudowane z gramatyki*. [W:] R. Lewicki (red.) *Przekład, język, kultura*. Lubin: Wydawnictwo UMCS, 25–35.

Literatura uzupełniająca

- Baker, M. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- Bassnett, S. 1991. *Translation Studies*. London: Routledge.
- Bednarczyk, A. 2002. *Kulturowe aspekty przekładu literackiego. Studia o przekładzie Nr 13*. Katowice: Śląsk.
- Dąbmska-Prokop, U. 1997. *Śladami tłumacza*. Kraków: Educator Viridis.
- Hicks, L. (red.) 1998. *The Pragmatics of Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, E.T., Reed Hall, M. 1989. *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, G.J., Pedersen, P.B. and Hofstede, G. 2002. *Exploring Culture*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Kubińscy, O. i W., Wolański, T. (red.) 2000. *Przekładając nieprzekładalne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Lewicki, R. (red.) 2000. *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. 1997/2003. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.

Wierzbicka, A. 1997. *Understanding Cultures through Their Key Words*. New York–Oxford: OUP.

Kulturowe motywy w seriach wydawniczych:

Język a komunikacja. Kraków: Tertium

Między oryginałem a przekładem. Kraków: Księgarnia Akademicka

Studia o przekładzie. Katowice: Śląsk

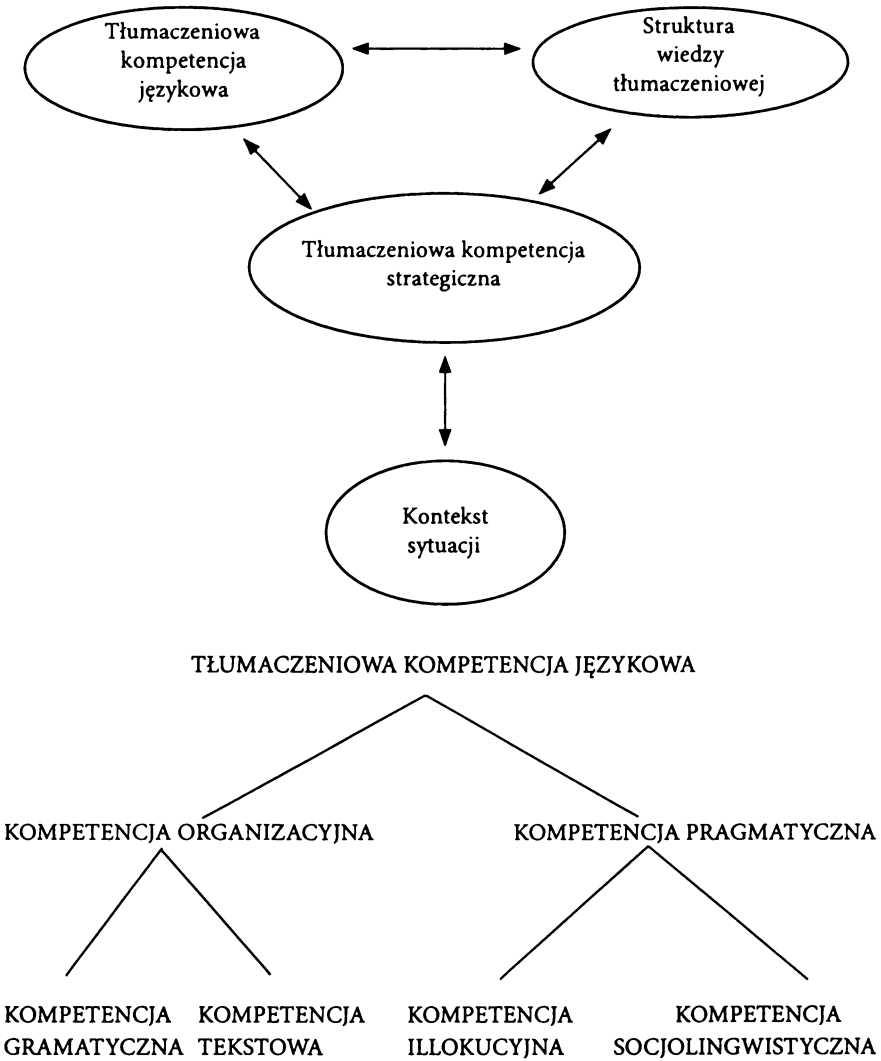
„Przekładaniec”. Kraków: Wydawnictwo UJ

Ogólny zakres tematów (program kursu):

1. Wprowadzenie do analizy kulturowej (terminologia przedmiotu, obszar tematyyczny, filtry analizy kulturowej).
2. Rodzaje i typy kontekstów kulturowych.
3. Modele i sposoby interpretacji kultury. Definicje i metafory kulturowe.
4. Kultura a język (werbalizowanie wartości kulturowych, zależności między językiem a kulturą).
5. Wartości kulturowe. Analiza kultury poprzez słowa–klucze.
6. Wprowadzenie do zagadnień kulturowych w przekładzie.
7. Podstawowe pojęcia pragmatyki przekładu.
8. Kultura a zachowania niewerbalne; stereotyp.
9. Poziomy problemów tłumaczeniowych; nieprzekładalność kulturowa.
10. Szczególne zjawiska kulturowe w przekładzie – analiza przypadków.
11. Strategie przekładowe w tłumaczeniu elementów kulturowych.
12. Komunikacja interkulturowa – pokonywanie barier kulturowych. Mediacyjna rola tłumacza jako pośrednika kulturowego.

SUPLEMENT 6

Komponenty kompetencji tłumaczeniowej według Deborah Cao (1996: 328)



SUPLEMENT 7

Program kursu teorii w nauce tłumaczenia według Franceski Bartriny (2005: 183–184)

Propozycja programowa:

Przedmiot – Teoria przekładu

Treści programowe:

1. Co to jest tłumaczenie?
 - 1.1. Wprowadzenie
 - 1.2. Tłumaczenie jako sztuka. Tłumaczenie jako nauka
 - 1.3. Językoznawstwo a przekład
 - 1.4. Literatura a przekład
 - 1.5. Historia przekładu
 - 1.6. Tłumaczenie jako proces i produkt
 - 1.7. Tłumaczenie jako akt komunikacji
 - 1.8. Przekład a technologia
2. Pojęcia przekładowe
 - 2.1. Znaczenie
 - 2.2. Ekwiwalencja
 - 2.3. Funkcja
 - 2.4. Konwencje, reguły, normy
 - 2.5. Przepisywanie
 - 2.6. Udomowienie i egzotyzacja
 - 2.7. Typy tłumaczenia
3. Tekstualność a tłumaczenie
 - 3.1. Tłumaczenie jako tekst
 - 3.2. Problem tekstualności
 - 3.3. Spójność tekstowa
 - 3.4. Akty mowne i akty tekstowe
 - 3.5. Sytuacyjność i informatywność
 - 3.6. Intertekstualność
 - 3.7. Tekst jako struktura
 - 3.8. Typologie tekstów
 - 3.9. Relewancja
4. Tłumaczenie jako proces kognitywny
 - 4.1. Eksperyencjalizm
 - 4.2. Kognicja a tłumaczenie
 - 4.3. Pamięć tłumaczeniowa
 - 4.4. Protokoły głośnego myślenia

5. Tłumaczenie jako akt kulturowy

5.1. Tożsamość w przekładzie: różnice kulturowe

5.2. Hybrydyzacja

5.3. Gender a przekład

5.4. Etyka a przekład

SUPLEMENT 8

Przykładowy scenariusz zadania projektowego

Autentyczne zadanie tłumaczeniowe w realnym kontekście zawodowym:

Zlecniodawca (instruktor) jest redaktorem tomu, w którym ma być opublikowany tłumaczony tekst. Tłumacz (student) jest wykonawcą zlecenia tłumaczeniowego.

PRACA PROJEKTOWA

PROJEKT 1

Cele:

- poznanie charakteru pracy w zespole / koordynacja działań
- ćwiczenie umiejętności zdobywania informacji
- użycie skoposu przy wybieranej strategii
- poznanie kryteriów profesjonalnego tłumaczenia na konkretne zlecenie
- realizowanie strategicznego tłumaczenia

Raport zlecenia tłumaczeniowego:

Rodzaj zlecenia: tłumaczenie tekstu artykułu Wolfganga Lörschera do tomu przekładowego pt. *Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych. Tom III* wydawanego jako publikacja seryjna przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie¹.

Język wyjściowy: angielski

Język docelowy: polski

Wykonawca: praca grupowa chętnych studentów z III roku anglistyki studiów dziennych

Poziom trudności zlecenia: średni

Doświadczenie zawodowe wykonawcy: średnie doświadczenie w tłumaczeniu, drugi lub trzeci semestr nauki tłumaczenia praktycznego

Czas wykonania zlecenia: miesiąc od rozpoczęcia projektu

Scenariusz metodyczny:

Faza I. Planowanie – wybór tematu pracy, określenie celów, omówienie sposobów realizacji i wykonawców zadania

- a) pierwsza godzina zajęć: zapoznanie się z projektem – opis zlecenia, podział pracy i ustalenie harmonogramu działań oraz jednego lub dwóch koordynatorów projektu, wymiana adresów kontaktowych pomiędzy uczestnikami projektu

¹ Tekst został rzeczywiście opublikowany w roku 2006.

Faza II. Realizacja i monitorowanie przebiegu pracy

- b) tydzień pracy domowej studenta: czytanie całego tekstu, opracowanie strategii tłumaczenia, zaznaczenie możliwych problemów tłumaczeniowych, wstępna analiza przydzielonego fragmentu tekstu,
- c) druga godzina zajęć: omówienie głównych założeń strategicznych, zasygnalizowanie problemów i ścieżek komunikacji (którzy wykonawcy muszą ściślej ze sobą współpracować ze względu na specyfikę problemów w danym fragmencie tekstu),
- d) dwa tygodnie pracy domowej z możliwością konsultowania się z instruktorem (wykonawcy piszą tłumaczenie, sprawdzają sąsiadujące obszary tekstowe oraz ogólną spójność i rzetelność terminologii, poprawność językową; następuje wymiana tekstów w grupie w celu korekty; koordynatorzy sprawdzają całość tekstu),
- e) trzecia i czwarta godzina zajęć: wszyscy studenci w grupie mają całość przetłumaczonego tekstu wraz z oryginałem; następuje raport koordynatorów z zadania: omówienie napotkanych trudności, relacja z korzystania ze źródeł informacji; korekta tekstu
- f) tydzień przerwy.

Faza III. Ocena wyników

- g) piąta godzina zajęć: ostatnie czytanie tekstu po wprowadzonych ewentualnych poprawkach, akceptacja tekstu przez zleceniodawcę.

Scenariusz modyfikacji metodycznych:

Przy dużej liczbie zainteresowanych studentów cały tekst może być tłumaczony w dwóch równoległych wariantach. Zwiększa się wtedy liczba koordynatorów projektu, a prace tłumaczeniowe toczą się równolegle, co daje możliwość porównania osiągnięć.

Projekt łączy wątek przekładoznawczy (kształcenie akademickie w ramach magisterskiej specjalizacji przekładowej) – ze względu na rodzaj tekstu, oraz wątek profesjonalny – praca w konkretnym celu, do publikacji przekładoznawczej.

Projekt wzmacnia czynnik rzetelnego tłumaczenia (terminowość, odpowiedzialność za swoje decyzje) i podnosi umiejętność indywidualnego zdobywania informacji. Uczy pracy w grupie, czyli koordynacji działań. Jest okazją do ćwiczenia pracy z komputerem.

Pogłębia umiejętności interpersonalne (komunikacja w grupie przy realizacji projektu): umiejętność negocjacji, kooperacji i asertywności, umiejętności refleksyjne: samodyscypliny, analizy zadania i trudności, trening w strategiach uczenia się i doboru technik własnej pracy i analizy ich skuteczności, zdobywania informacji i jej wymiany, metakognitywne strategie organizowania pracy, preferowanie zachowań

twórczych i indywidualizacja procesu dydaktycznego, przygotowanie do samooceny i oceny wzajemnej, przejmowanie odpowiedzialności za własną pracę.

Wada projektu:

Czas, który upływa między zrealizowanym zadaniem a publikacją tekstu jest dłuższy niż semestr nauki tłumaczenia.

Nie zawsze istnieje możliwość publikacji tekstu.

SUPLEMENT 9

Portfolio tłumaczeniowe

Struktura portfolio:

A. Wyjaśnienie czynników motywacyjnych / uzasadnienie powstania portfolio.

B. Podanie liczby i typu proponowanych ćwiczeń przygotowawczych i zadań tłumaczeniowych. Liczba ćwiczeń i zadań zależy od ich rodzaju oraz od „kontraktu klasowego” według określonych w przybliżeniu wskazówek typu: student ma przygotować od dwóch do czterech prac tłumaczeniowych w semestrze; tłumaczenia tekstów powinny mieścić się w przedziale między 500 a 1000 słów. Obok prac tłumaczeniowych portfolio może zawierać ćwiczenia przygotowawcze.

C. Propozycja zadań:

- własne przykładowe tłumaczenia,
- komentarze do tłumaczeń (niekoniecznie studenta),
- korekta tłumaczenia z uzasadnieniem,
- glosariusze do tekstów lub projektów,
- recenzja publikacji związanej z tematyką przerabianą w ramach zajęć,
(na podst. Kelly 2005: 138–139 i Colina 2002: 15).

Opracowanie zadań do portfolio:

1. Raport tłumaczeniowy

- czas otrzymania tekstu i termin jego wykonania
- miejsce otrzymania tekstu
- środek przekazu
- język źródłowy i docelowy
- rodzaj i przeznaczenie tłumaczenia

Przetłumacz poniższy tekst dla...

Tekst ma być opublikowany dla...

Tekst ma być przetłumaczony (na kiedy)...

2. Opracowanie strategii

- określenie czynników pragmatycznych dla tekstu źródłowego i docelowego,
- analiza tekstu źródłowego według podanych parametrów (kontekst, rejestr, funkcje, cechy charakterystyczne),
- ustalenie komponentów strategii,
- zdefiniowanie pomocy źródłowych.

Przykładowa strategia tłumaczenia danego autora (parametry kontekstowe):

- znajomość danego utworu,
- znajomość większości jego interpretacji,
- znajomość innych tekstów autora,
- rozpoznanie swoistości języka,
- znajomość filozofii autora.

3. Przygotowanie tłumaczenia z podaniem decyzji szczegółowych i ich uzasadnienia.

4. Ocena portfolio (Kelly 2005: 141–142):

Kontekst: moduł wstępny pisemnego tłumaczenia

Zamierzony cel: studenci będą umieć identyfikować problemy wynikające z różnic kulturowych między odbiorcą rodzimym a docelowym i proponować właściwe rozwiązania tych problemów.

Praca podlegająca ocenie: krótkie tłumaczenie (150–200 słów) z wyraźnie podanym raportem, w którym występuje kilka problemów wynikających z różnic kulturowych między odbiorcą rodzimym a docelowym (np. artykuł krytyczny z czasopisma „Time”). Studenci wykonują tłumaczenie tekstu, a następnie podają krótkie komentarze na temat problemów kulturowych, które napotkali w tekście oraz propozycje ich rozwiązań.

Procedury oceniania: tekst został wybrany przez nauczyciela z powodu trudności kulturowych, do których student na danym etapie nauki powinien być w stanie się odnieść. Połączenie komponentu tłumaczenia wykonanego przez studenta (w którym widać rozwiązania) oraz komentarzy (w których łatwiej dostrzec, czy problemy zostały zidentyfikowane) ułatwia ocenę tego, czy dany student osiągnął zamierzony cel komunikacyjny.

Kryteria oceny:

A celujący – student zidentyfikował wszystkie różnice kulturowe i zaproponował właściwe rozwiązania wszystkich lub prawie wszystkich,

B bardzo dobry – student zidentyfikował prawie wszystkie różnice kulturowe i w większości przypadków umiał proponować właściwe rozwiązania,

C dobry – student zidentyfikował większość różnic kulturowych i umiał proponować właściwe rozwiązania znacznej ich liczby,

D dostateczny – student zidentyfikował znaczną liczbę różnic kulturowych i umiał niekiedy proponować ich właściwe rozwiązania,

E niedostateczny – student nie zidentyfikował znacznej liczby różnic kulturowych, a tych, które zidentyfikował nie umiał właściwie skomentować w raporcie.

5. Skrypty autorefleksyjnej oceny (Kelly 2005: 143):

Określ trudności napotkane w trakcie wykonywania tłumaczenia.

Jak je rozwiązywałeś?

Czy rozwiązania problemów są dla Ciebie zadowalające?

Jeśli nie, jakie inne metody mogeś/łaś zastosować i co przeszkodziło w ich zastosowaniu?

POLSKA BIBLIOGRAFIA PRZEKŁADOZNAWCZA (przekład pisemny)¹

Bibliografia polskich autorów oraz publikacji wydanych w Polsce uwzględnia przydatność dydaktyczną zawartych w niej pozycji w nauczaniu przekładu pisemnego, stąd podział na kategorie zarówno bibliograficzne (ze względu na rodzaj i sposób publikacji: księgozbiór podręczny, serie wydawnicze), jak i tematyczne (ze względu na temat publikacji). W zbiorze zawarte są pozycje książkowe, w tym monografie i publikacje zbiorowe, natomiast nie są uwzględnione artykuły. W zakresie praktycznej nauki tłumaczenia bibliografia opiera się na językach polskim i angielskim. Wyszczególnione kategorie tematyczne mogą do pewnego stopnia nakładać się na siebie, co wynika ze specyfiki dziedziny przekładoznawstwa, w którym ostre kategoryzowanie nie zawsze jest możliwe. Dlatego w przypisywaniu danej pozycji do określonej kategorii brany był pod uwagę zasadniczy nurt tematyczny i niewykluczone jest zaklasyfikowanie jej do więcej niż jednej kategorii.

Słowniki i encyklopedie przekładoznawcze

Są to słowniki i encyklopedie terminologii przekładoznawczej i wiedzy o przekładzie, a nie narzędzia terminologiczne i słownictwa do tłumaczenia. Biblioteka na pewno dla przekładoznawcy, ale również przydatna dla tłumacza.

Tezaurus terminologii translatorycznej. 1993. J. Lukszyn (red.). Warszawa: PWN.

*Mała encyklopedia przekładoznawstwa*². 2000. U. Dąbbska-Prokop (red.). Częstochowa: Educator.

Terminologia tłumaczenia. 2004. T. Tomaszewicz (przekład i adaptacja). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

¹ Niniejsza bibliografia została przygotowana na podstawie własnych studiów bibliograficznych oraz istniejących katalogów i bibliografii:

a) Biblioteka Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego <http://www.ir.uw.edu.pl>

b) Elektroniczna baza Polskich Publikacji Przekładoznawczych <http://www.filg.uj.edu.pl/ppp/index.php?id> przygotowana w składzie redakcyjnym: J. Brzozowski, M. Filipowicz-Rudek, M. Heydel, M. Piotrowska dla Katedry UNESCO w Krakowie

c) Elektroniczna bibliografia *Bibliography of Publications on Translator and Interpreter Training* Johna Kearnsa (w opracowaniu).

² Recenzja książki autorstwa Marty Kapery znajduje się w numerze 8 (wiosna-lato 2001) „Przekładanka”.

Polskie serie wydawnicze (czasopisma, publikacje cykliczne)

Publikacje pojawiające się seryjnie, w regularnych odstępach czasu – bądź jako materiały pokonferencyjne, bądź wynik pracy zbiorowej (redakcje różnych artykułów) – to bardzo silny trend wydawniczy w Polsce. Ciągłość publikacji w tej kategorii świadczy o stałych inicjatywach badawczych i trwającym zainteresowaniu tematyką przekładową. Serie i publikacje cykliczne są dla czytelnika systematycznym punktem odniesienia, dając możliwość porównań i rozwoju naukowego.

Język a komunikacja

Język a komunikacja 1. Język trzeciego tysiąclecia I. 2000. G. Szpila (red.). Kraków: Tertium.

Język a komunikacja 4. Język trzeciego tysiąclecia II. Tom 2. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka. 2002. Chłopicki, W. (red.). Kraków: Tertium.

Język a komunikacja 8. Język trzeciego tysiąclecia III. Tom 2. Konteksty przekładowe. 2005. M. Piotrowska (red.). Kraków: Tertium.

Między oryginałem a przekładem

Między oryginałem a przekładem I. Czy istnieje teoria przekładu? 1995. J. Konieczna-Twardzikowa, U. Kropiwiec (red.). Kraków: Universitas.

Między oryginałem a przekładem II. Przekład, jego tworzenie się i wpływ. 1996. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek (red.). Kraków: Universitas.

Między oryginałem a przekładem III. Czy zawód tłumacza jest w pogardzie. 1997. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek i M. Stoch (red.). Kraków: Universitas.

Między oryginałem a przekładem IV. Literatura polska w przekładzie. 1998. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek i U. Kropiwiec (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Między oryginałem a przekładem V. Na początku był przekład. 1999. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek i U. Kropiwiec (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka, Wydawnictwo Naukowe.

Między oryginałem a przekładem VI. Przekład jako promocja literatury. 2000. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek, I. Kaluta i N. Pluta (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Między oryginałem a przekładem VII. Radość tłumaczenia. Przekład jako wzbogacanie kultury rodzimej. 2002. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Między oryginałem a przekładem IX. Czy istnieją szkoły przekładu w Polsce? 2004. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek i U. Kropiwiec (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Między oryginałem a przekładem X. Między tekstem a obrazem.* 2005. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Między oryginałem a przekładem XI. Nieznane w przekładzie.* 2006. J. Konieczna-Twardzikowa, M. Filipowicz-Rudek (red.). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Przekładając nieprzekładalne

- Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej Gdańsk–Elbląg.* 2000. W. Kubiński, O. Kubińska, T.Z. Wolański (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Przekładając nieprzekładalne. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej Gdańsk.* 2004. W. Kubiński, O. Kubińska (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Przekładaniec

- „Przekładaniec. Pismo poświęcone przekładom i nie tylko”. Nr 1 (1995). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. Pismo poświęcone przekładom”. Nr 2 (1996). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. Pismo poświęcone przekładom”. Nr 3 (1997). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 4 (jesień–zima 1998). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 5 (wiosna–lato 1999). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 6 (jesień 1999 – zima 2000). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 7 (wiosna–lato 2000). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 8 (wiosna–lato 2001). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. *Special Issue*. 2001. Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. A Journal of Literary Translation”. Nr 9 (jesień 2001 – zima 2002). Kraków: Tertium.
- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 10 (1/2003). *Wisława Szymborska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 11 (2/2003). *Przekład dyskursu humanistycznego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 12 (1/2004). *Svenskar på polska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 13–14 (2/2004–1/2005). *Archipelag północnoeuropejski*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 15 (2/2005). *Polscy klasycy w przekładzie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Przekładaniec. Półrocznik Katedry UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ”. Nr 16 (1/2006). *Przekład literatury dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Recepcja, transfer, przekład

- Recepcja, transfer, przekład. 1.* 2002. J. Koźbiał (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Recepcja, transfer, przekład. 2. Czytając przekłady.* 2004. J. Koźbiał (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Recepcja, transfer, przekład. 3. Oblicza recepcji.* 2005. J. Koźbiał (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Od numeru 4 ukazuje się jako półroczne czasopismo „Recepcja, Transfer, Przekład”. 2005. Rok IV, nr 1(4). J. Koźbiał (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- „Recepcja, Transfer, Przekład”. 2005. Rok IV, nr 2(5). J. Koźbiał (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Przekład artystyczny / Studia o przekładzie

- Przekład artystyczny 1. Problemy teorii i krytyki.* 1991. P. Fast (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Przekład artystyczny 2. Zagadnienia serii translatorskich.* 1991. P. Fast (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Przekład artystyczny 3. Tłumaczenia literatury polskiej na języki obce.* 1992. P. Fast (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Przekład artystyczny 4. Różewicz tłumaczony na języki obce.* 1992. P. Fast (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Przekład artystyczny 5. Strategie translatorskie.* 1993. P. Fast (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Fast, P. (red.) 1994. *Topika erotyczna w przekładzie*. Katowice: Śląsk.
- Fast, P. (red.) 1995. *Klasycyzm i awangardowość w przekładzie*. Katowice: Śląsk.
- Fast, P. (red.) 1996. *Obyczajowość a przekład*. Katowice: Śląsk.

- Studia o przekładzie Nr 4. Polityka a przekład.* 1996. P. Fast (red.). Katowice: Śląsk
- Studia o przekładzie Nr 5. Komizm a przekład.* 1997. P. Fast (red.). Katowice: Śląsk.

- Studia o przekładzie* Nr 6. E. Balcerzan. 1998. *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 7. B. Tokarz. 1998. *Wzorzec, podobieństwo, przypominanie*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 8. *Przekład artystyczny a współczesne teorie translatologiczne*. 1998. P. Fast (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 9. *Krytyka przekładu w systemie wiedzy o literaturze*. 1999. P. Fast (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 10. *Komparatystyka literacka a przekład*. 2000. P. Fast, K. Żemła (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 11. E. Sławkowa, J. Warchoń. 2000. *Współczesne przekłady utworów Mickiewicza (studia kulturowo-literackie)*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 12. *Przekład w historii literatury*. 2002. P. Fast, K. Żemła (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 13. A. Bednarczyk. 2002. *Kulturowe aspekty przekładu literackiego*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 14. A. Majkiewicz. 2002. *Proza Günтера Grassa: interpretacja a przekład*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 15. *Biograficzne konteksty przekładu*. 2002. P. Fast, A. Kozak (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 16. *Socjologiczne aspekty przekładu*. 2004. P. Fast (red.). Katowice–Warszawa: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 17. J. Maliszewski. 2004. *Niemieckojęzyczne przekłady współczesnej liryki polskiej*. Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 18. *Kultura popularna a przekład*. P. Fast (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 19. *O arcytrudnej sztuce przekładu*. 2006. P. Fast, Z. Grosbart (red.). Katowice: Śląsk.
- Studia o przekładzie* Nr 20. *Przekład jako komunikat*. 2006. P. Fast, W.M. Osadnik (red.). Katowice–Warszawa–Częstochowa: Śląsk – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Training of Translators and Interpreters

- Training of Translators and Interpreters*. Vol. I. 1997. U. Dąmbaska-Prokop i P. Płusa (red.). Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie nr 1. Częstochowa: Educator.
- Training of Translators and Interpreters*. Vol. II. 1998. U. Dąmbaska-Prokop (red.). Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie nr 2. Częstochowa: Educator.
- Training of Translators and Interpreters*. Vol. III. *Przekład literacki a przekład użytkowy*. 1999. U. Dąmbaska-Prokop (red.). Częstochowa: Educator.

- Training of Translators and Interpreters. Vol. IV. Teoria i praktyka tłumaczenia: dzieje i perspektywy.* 2000. U. Dąbska-Prokop (red.). Częstochowa: Educator.
- Training of Translators and Interpreters. Vol. V. Tłumaczenie a problemy stylu.* 2001. U. Dąbska-Prokop i P. Phusa (red.). Częstochowa: Educator.

Translation and Meaning³

Translation and Meaning. 1. Proceedings of the Maastricht Session of the 1st International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on "Translation and Meaning", held in Maastricht, The Netherlands, 4–6 January 1990. 1990. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Euroterm Maastricht.

Translation and Meaning. 2. Proceedings of the Lodz Session of the 1st International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on „Translation and Meaning”, held in Lodz, Poland, 20–22 September 1990. 1992. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting.

Translation and Meaning. 3. Proceedings of the Maastricht Session of the 2nd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on „Translation and Meaning”, held in Maastricht, The Netherlands, 19–22 April 1995. 1996. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Hogeschool Maastricht, School of Translation and Interpreting.

Translation and Meaning. 4. Proceedings of the Lodz Session of the 2nd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on „Translation and Meaning”, held in Lodz, Poland, 22–24 September 1995. 1997. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Hogeschool Maastricht, School of Translation and Interpreting.

Translation and Meaning. 5. Proceedings of the Maastricht Session of the 3rd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on „Translation and Meaning”, held in Maastricht, The Netherlands, 26–29 April 2000. 2001. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Hogeschool Zuyd, Maastricht School of Translation and Interpreting.

Translation and Meaning. 6. Proceedings of the Lodz Session of the 3rd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on „Translation and Meaning”, held in Lodz, Poland, 22–24 September 2000. 2002. M. Thelen i B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). Maastricht: Hogeschool Zuyd, Maastricht School of Translation and Interpreting.

Warsztaty translatorskie

Warsztaty translatorskie. Workshop on Translation. Tom I. 2001. R. Sokolowski, H. Duda (red.). Lublin–Ottawa: TN KUL / Slavica Research Group University of Ottawa.

³ Zawartość tomów dostępna na stronie <http://www.hszuyd.msti.translation-and-meaning.nedweb.com>

Warsztaty translatorskie. Workshop on Translation. Tom II. 2002. R. Sokolowski, H. Duda i J. Schulz (red.). Lublin–Ottawa: TN KUL / Slavica Research Group University of Ottawa.

Warsztaty translatorskie. Workshop on Translation. Tom III. 2003. R. Sokolowski, H. Duda i K. Klimkowski (red.). Lublin–Ottawa: TN KUL / Slavica Research Group University of Ottawa.

Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych

Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych. Tom I. 1998. T. Żeberek, T. Borucki (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych. Tom II. 2002. T. Żeberek, T. Borucki (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych. Tom III. 2006. M. Piotrowska, T. Szczerbowski (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Nauka języka poprzez tłumaczenie

Pozycje w tej kategorii zawierają materiał kontrastywny w ćwiczeniach oparty na konkretnych parach językowych. W tym przypadku są to najczęściej samouczki polsko-angielskie / angielsko-polskie.

Domański, P. 1994. *Sztuka tłumaczenia tekstów angielskich*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.

Douglas-Kozłowska, Ch. 1988. *The Articles in Polish and English Translation*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

— 1998. *Difficult Words in Polish-English Translation*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Godziszewski, J. 1990. *Translate It into English*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Podręczniki tłumaczeniowe

Książki do wykorzystania na różnych poziomach i w różnych zakresach. W niektórych znajduje się wyłącznie materiał ćwiczeniowy z krótkimi komentarzami, inne to dyskusje teoretyzujące na tematy przekładowe z analizą przykładów lub połączenie obu form: teoria dla uczących się przekładu i praktyczne ćwiczenia.

Gwiazdka przy danej pozycji sugeruje, że książka zawiera ćwiczenia, które mogą być wykorzystane na praktycznych zajęciach tłumaczenia polsko-angielskiego / angielsko-polskiego.

- *Belczyk, A. 2002. *Poradnik tłumacza*. Kraków: Idea.
- *Dzierżanowska, H. 1988. *Przekład tekstów nieliterackich na przykładzie języka angielskiego*. Warszawa: PWN.
- Hejwowski, K. 2004. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jopek-Bosiacka, A. 2006. *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korzeniowska, A. i Kuhiwczak, P. 1994. *Successful Polish-English Translation. Tricks of the Trade*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipiński, K. 2000. *Vademecum tłumacza*. Kraków: Idea.
- Micewicz, T. 1971. *Zarys teorii przekładu. Zagadnienia wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Piotrowska, M. 1997/2003. *Learning Translation – Learning the Impossible? A Course of Translation from Polish to English*. Kraków: Universitas.
- Pisarska, A. i Tomaszewicz, T. 1996. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skibińska, E. 2001. *Inaczej mówiąc... tłumaczenie z francuskiego na polski. Ćwiczenia*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Voellnagel, A. 1985. *Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Wawrzyniak, Z. 1991. *Praktyczne aspekty translacji literackiej na przykładzie języków niemieckiego i angielskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojtasiewicz O., 1958/1996. *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: TEPIS.

Opracowania przekładoznawcze / teorie przekładu pisemnego

Jest to zestawienie wyłącznie publikacji książkowych.

- Bednarczyk, A. 2005. *Wybory translatorskie. Modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM [wyd. I 1999].⁴
- Berezowski, L. 1997. *Dialect in Translation*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dąbska-Prokop, U. 1997. *Śladami tłumacza*. Kraków: Educator Viridis.⁵
- 2005. *Warsztat tłumacza i jego pułapki*. Kielce: Wyższa Szkoła Umiejętności.

⁴ Recenzja książki autorstwa Agnieszki Romanowskiej znajduje się w numerze 11 (2/2003) „Przekładańca”.

⁵ Recenzja książki autorstwa Joanny Czechowskiej znajduje się w numerze 4 (jesień–zima 1998) „Przekładańca”.

- Grucza, F. (red.) 1981. *Glottodydaktyka a translatoryka. Materiały z IV Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (red.) 1985. *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Materiały z VIII Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (red.) 1986. *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej. Materiały z IX Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (red.) 1989. *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (red.) 1993. *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Materiały z XVI Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnowski, K. (red.) 2003. *Teoria i dydaktyka przekładu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Olecko 28–29.05.2001*. Olecko: Wszechnica Mazurska.⁶
- Kielar, B. 1973. *Angielskie ekwiwalenty polskich terminów prawnoustrojowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kielar, B. 1988. *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kokot, U. 2001. *Metody przekładu niemieckich nazw medycznych na język polski*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Korzeniowska, A. 1998. *Explorations in Polish-English mistranslation problems*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kozłowska, Z. 1995. *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwieciński, P. 2001. *Disturbing Strangeness*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Lebiedziński, H. 1986. *Elementy przekładoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.
- Lewicki, R. 1993. *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- 2000. *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- (red.) 2002. *Przekład, język, kultura*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maliszewski, J. (red.) 2003. *Wybrane aspekty przekładu literackiego i specjalistycznego. Tłumaczenie – przekład – komunikacja*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Małgorzewicz, A. 2003. *Prozessorientierte Dolmetschdidaktik*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydaw. Oświatowe.

⁶ Recenzja książki autorstwa Andrzeja Pawelca znajduje się w numerze 15 (2/2005) „Przekładańca”.

- Mędelska, J. i Wawrzyńczuk, J. 1992. *Między oryginałem a przekładem. Rzecz o słownikach dwujęzycznych*. Kielce: Szumacher.
- Micewicz, T. 1971. *Zarys teorii przekładu. Zagadnienia wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ojcewicz, G. 1991. *Podstawy translatoryki*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowska, M. 2002. *A Compensational Model for Strategy and Techniques in Teaching Translation*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Pisarska, A. (red.) 1985. *Readings in Translation Studies*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- 1989. *Creativity of Translators. The Translation of Metaphorical Expressions in Non-literary Texts*. Poznań.
- Pisarkowa, K. 1998. *Pragmatyka przekładu. Przypadki poetyckie*. Kraków: PAN⁷
- Pisarska, A. i Tomaszewicz, T. 1996. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Plusa, P. 2000. *Kształcenie tłumaczy*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Setkowicz, A. (red.) 2000. *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS.
- Skibińska, E. 1999. *Przekład a kultura: elementy kulturowe we francuskich tłumaczeniach „Pana Tadeusza”*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- i Cieński, M. (red.) 2002. *Język, stereotyp, przekład*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Szczerbowski, T. 1998. *Gry językowe w przekładach „Ulissesa” Jamesa Joyce’a*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- 2000. *„Anna Livia Plurabelle” po polsku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Tabakowska, E. 1993. *Cognitive Linguistics and Poetics of Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 1999. *O przekładzie na przykładzie*. Kraków: Znak.⁸
- 2001. *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków: Universitas.

Przekład artystyczny

Ze względu na istotną pozycję przekładu artystycznego, a więc tłumaczenia literatury w Polsce, wyodrębnione pozycje skupiają się na tym konkretnie obszarze, chociaż pewne założenia teoretyczne, na których opierają się ich autorzy w swoich rozważaniach, mają charakter ogólnoprzekładoznawczy.

⁷ Recenzja książki autorstwa Magdy Heydel znajduje się w numerze 5 (wiosna-lato 1999) „Przekładańca”.

⁸ Recenzja książki autorstwa Oli i Wojciecha Kubińskich znajduje się w numerze 6 (jesień 1999 – zima 2000) „Przekładańca”.

- Adamczyk-Garbowska, M. 1988. *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Ossolineum.
- Balcerzan, E. 1968. *Styl i poetyka twórczości dwujęzycznej Brunona Jasińskiego. Z zagadnień teorii przekładu*. Wrocław.
- 1977. *Pisarze polscy o sztuce przekładu. Antologia 1440–1974*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- 1982. *Kręgi wtajemniczenia. Czytelnik. Badacz. Tłumacz. Pisarz*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- (red.) 1984. *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu artystycznego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Baluch, J. (red.) 1972. *Z teorii i historii przekładu artystycznego. Materiały z konferencji naukowej w Szczawnicy 17–19 marca 1972 roku*. Kraków: nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barańczak, S. 1992. *Ocalone w tłumaczeniu*. Poznań: Wydawnictwo A5.
- Brajerska-Mazur, A. 2002. *O angielskich tłumaczeniach utworów Norwida*. Lublin: TN KUL.
- Drzewicka, A. 1971. *Z zagadnień techniki tłumaczenia poezji. Studia nad przekładami liryki francuskiej w antologiach z lat 1899–1911*. Kraków.
- Gierzyńska, D. 2001. *Problemy pereвода prozy Wasilija Belowa i Valentina Rasputina na polski język*. Słupsk: Wyd. Uczelniane PAM.
- Grosbart, Z. 1984. *Teoretyczne problemy przekładu literackiego w ramach języków bliskopokrewnych*. Łódź.
- Gurgul, M., Klimkiewicz, A., Miszańska, J., Woźniak, M. 2003. *Polskie przekłady włoskiej poezji lirycznej od czasów najdawniejszych do 2002 roku. Zarys historyczny i bibliograficzny*. Kraków: Universitas.
- Hnatiuk, O. i Kotyńska, K. (red.) 2002. *Prolog, nie epilog...: poezja ukraińska w polskich przekładach (pierwsza połowa XX wieku)*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Jarosz, K. (red.) 2003. *La traduction littéraire = La traduzione letteraria*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Konieczna-Twardzikowa, J. 2001. *Oryginał wzbogacony o przekład; El original enriquecido por la traducción*. Katowice: Śląsk.
- Krysztosiak, M. 1996. *Przekład literacki we współczesnej translatoryce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- 1999. *Przekład literacki a translatologia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuroczycki, T. 1977. *Z problematyki rosyjsko-polskiego przekładu artystycznego (K. Iłakowiczówny tłumaczenie „Anny Kareniny” na język polski)*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Legeżyńska, A. 1986. *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*. Warszawa: PWN.

- Łazarczyk, B. 1979. *Sztuka translatorska Juliana Tuwima. Przekłady z poezji rosyjskiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Maciąg, M. 2003. *Von der Übersetzbarkeit literarischer Texte*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Maliszewski, J. (red.) 2003. *Wybrane aspekty przekładu literackiego i specjalistycznego*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.
- Marinelli, L. 1997. *Polski Adon. O poetyce i retoryce przekładu*. Izabelin: Constanti.
- Nowicka-Jeżowa, A. i Knysz-Tomaszewska, D. (red.) 1997. *Przekład literacki. Teoria. Historia. Współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pollak, S. (red.) 1975. *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia księga druga*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rusinek, M. (red.) 1955. *O sztuce tłumaczenia*. Wrocław: Ossolineum.
- Ruta, M. 2003. *Pomiędzy dwoma światami. O Kalmanie Segalu*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Slawkowa, E. i Warchol, J. (red.) (2000). *Współczesne przekłady utworów Mickiewicza (studia kulturowo literackie)*. Katowice: Śląsk.
- Szczerbowski, T. 1998. *Gry językowe w przekładach „Ulissesa” Jamesa Joyce’a*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- 2000. *„Anna Livia Plurabelle” po polsku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Świdziński, J. (red.) 1999. *Z problematyki współczesnych przekładów twórczości Mickiewicza na języki obce: materiały ze spotkania tłumaczy Mickiewicza, w dniu 30 maja 1995 w Śmiełowie*. Poznań: Wyd. PTPN.
- Wawrzyniak, Z. 1991. *Praktyczne przykłady translacji literackiej na przykładzie języków angielskiego i niemieckiego*. Warszawa: PWN.
- Wawrzyńczuk, J. 1997. *Rosyjsko-polskie relacje przekładowe w praktyce leksyko-graficznej i w dziełach tłumaczy*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej UW.
- 2000. *Teoretyczne i praktyczne aspekty przekładu rosyjsko-polskiego. T. 1 (A–M)*. Łódź: UŁ.
- Żemła, K. 2000. *Przetłumaczyć tagier: rosyjska i polska literatura tagrowa we wzajemnych przekładach*. Katowice: Śląsk.

Przekład użytkowy / przekład specjalistyczny

Kategoria zawiera publikacje omawiające nowy typ tłumaczenia, a szczególnie aspekty pracy zawodowej tłumacza w obszarze tłumaczeń nieliterackich.

- Kierzkowska, D. (red.) 1991. *Kodeks tłumacza sądowego*. Warszawa: TEPIS.
- , Rybińska, Z. (red.) 1997. *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIS.
- (red.) 2001. *Towards a New Age of Human Communication*. Warszawa: TEPIS.

- Kierzkowska, D. 2002. *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: TEPIS.
- Tomaszkiewicz, T. 2006. *Przekład audiowizualny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Historia przekładu

Określenie „historia” w odniesieniu do tłumaczenia ma wiele znaczeń: historia tłumaczeń (przekładów), historia teorii przekładu, myśli teoretycznej, historia krytyki przekładów/przekładu, historyczne antologie tekstów. Niniejszy zbiór to publikacje, które w jakimkolwiek sensie odnoszą się do historycznego traktowania zagadnień przekładowych, natomiast nie jest to, z oczywistych względów, historia przekładów.

- Balcerzan, E. 1977. *Pisarze polscy o sztuce przekładu. Antologia 1440–1974*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Borowy, M. 1955. *Dawni teoretycy tłumaczenia: o sztuce tłumaczenia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sadkowski, W. 2001. *Odpowiednie dać słowo słowo*. Warszawa: Prószyński i Sówka.

BIBLIOGRAFIA

- Alexieva, B. 1998. *Consecutive Interpreting as a Decision Process*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popović*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 181–189.
- Atkinson, D. 1987. *The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Resource?* „ELT” 41, 241–247.
- Aumann, R. i Hart, O. (eds.) 1992. *Handbook of Game Theory*. Amsterdam: North-Holland.
- Baer, B.J. i Koby, G.S. (eds.) 2003. *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. ATA Scholarly Monograph Series. Vol. XII. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. 1992. *In Other Words*. London: Routledge.
- (ed.) 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London–New York: Routledge.
- 2003. *Corpus-Based Translation Studies in the Academy*. [In:] Gerzymisch-Arbogast, H. et al. (ed.) *Textologie und Translation: Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/II*. Tübingen: Gunter Narr, 7–15.
- Balcerzan, E. (ed.) 1977. *Pisarze polscy o sztuce przekładu. 1440–1974. Antologia*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- 1998a. *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*. Katowice: Śląsk.
- 1998b. *Czym jest nieprzekładalność – faktem praktyki translatorskiej czy zmyśleniem teoretyków?* [W:] Fast, P. (red.) *Przekład artystyczny a współczesne teorie translatologiczne*. Katowice: Śląsk, 57–72.
- Baluch, J. (red.) 1972a. *Z teorii i historii przekładu artystycznego. Materiały z konferencji naukowej w Szczawnicy 17–19 marca 1972 roku*. Kraków: nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- 1972b. *Norma i konwencja translatorska jako kryterium oceny przekładu*. [W:] Baluch, J. (red.) *Z teorii i historii przekładu artystycznego. Materiały z konferencji naukowej w Szczawnicy 17–19 marca 1972 roku*. Kraków: nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego, 37–46.

- Bandura, E. 2006. *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego*. Kraków: Tertium.
- Bartrina, F. 2005. *Theory and Translator Training*. [In:] Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 177–189.
- Bassnett, S. 1980/1991. *Translation Studies* [wyd. popr.]. London: Routledge.
- Bednarczyk, A. 2005. *Wybory translatorskie. Modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Beeby, A. 2004. *Language Learning for Translators: Designing a Syllabus*. [In:] Malmkjaer, K. (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 39–67.
- Bell, R. 1991. *Translation and Translating: Theory and Practice*. London: Longman.
- Bernardyni, S. 2004. *The Theory Behind the Practice: Translator Training or Translator Education?* [In:] Malmkjaer, K. (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 17–31.
- Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) 1998. *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Intepreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popovič*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Białystok, E. 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bogucki, Ł. 2004. *A Relevance Framework for Constraints on Cinema Subtitling*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Broeck, van den, R. 1998. *Translational Interpretation: A Complex Strategic Game*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.). *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Intepreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popovič*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–15.
- Campbell, S. 1991. *Towards a Model of Translation Competence*. „Meta” 36: 2/3, 329–343, <http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2/002190ar.pdf>
- 1998. *Translation into the Second Language*. London–New York: Longman.
- Cao, D. 1996. *Towards a Model of Translation Proficiency*. „Target” 8: 2, 325–340.
- Carroll, J.B. 1980. *Testing Communicative Performance*. London: Pergamon.
- Catford, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.

- Chesterman, A. 1997. *Memes of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benajmins Publishing Company.
- Chrzanowska-Kluczevska, E. 2004. *Language Games: Pro and Against*. Kraków: Universitas.
- Coleman, J.A., Hauge, E. 2005. *Curriculum Design*. [In:] *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London–New York: Routledge, 44–52.
- Coleman, J.A., Klapper, J. (eds.) 2005a. *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London–New York: Routledge.
- 2005b. *Research into Language Learning*. [In:] Coleman, J.A., Klapper, J. (eds.) *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London–New York: Routledge, 31–44.
- Colina, S. 2002. *Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies*. „The Translator” 8: 1, 1–24.
- 2003a. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- 2003b. *Towards an Empirically-based Translation Pedagogy*. [In:] Baer, B.J., Koby, G.S. (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Publishing Company, 33–61.
- Corsellis, A. 2005. *Training Interpreters to Work in the Public Services*. [In:] Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 153–177.
- Cronin, M. 2000. *Across the Lines. Travel, Language, Translation*. Cork: Cork University Press.
- 2005. *Deschooling Translation. Beginning of Century Reflections on Teaching Translation and Interpreting*. [In:] Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 249–267.
- Dąbska-Prokop, U. 1997. *Śladami tłumacza. Szkice*. Częstochowa–Kraków: Educator–Viridis.
- (red.) 2000. *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Educator
- Dechert, H., Sandrock, U. 1984. *Thinking Aloud Protocols: the Decomposition of Language Processing*. Paper presented at the Third Colchester Second Language Acquisition Workshop. University of Essex, Colchester, England, January 27–29.
- Dedlerq, Ch. 2006. *Tomorrow's Translation Studies Today: Some Considerations*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 121–133.

- Delisle, J. 1981. *Translation: An Interpretative Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Dolata-Zaród, A. 2000. *O przekładzie tekstu specjalistycznego*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS, 86–91.
- Domański, P. 1994. *Sztuka tłumaczenia tekstów angielskich*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Douglas-Kozłowska, Ch. 1988. *Difficult Words in Polish-English Translation*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dzierżanowska, H. 1977. *Tłumaczenie tekstów nieliterackich*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- 1988. *Przekład tekstów nieliterackich na przykładzie języka angielskiego*. Warszawa: PWN.
- Eco, U. 2003. *O literaturze*. Warszawa: Muza.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1984. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Eysenck, M.W., Keane, M.T. 1990. *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. London: Lawrence Erlbaum.
- Faerch, C., Kasper, G. 1980. *Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication*. „Interlanguage Studies Bulletin” 5, 47–118.
- 1984. *Two Ways of Defining Communication Strategies*. „Language Learning” 34, 45–63.
- Fawcett, P. 2003. *Translation and Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- Fisiak, J., Lipińska-Grzegorek, M., Zabrocki, T. 1978. *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*. Warszawa: PWN.
- Garant, M. 2006. *Some Current Trends for Translation Teaching and Learning in Finland*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 65–68.
- Gerloff, P. 1986. *Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Talk-Aloud Protocols of Translation*. [In:] House, J., Blum-Kulka S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 243–262.
- Gerzymisch-Arbogast, H., Schnatmeyer, U. 1991. *Case Studies in Teaching Translation*. [In:] *Translation: Theory and Practice, Tension and Interdependence*. Vol. V. State University of New York at Binghamton, 235–253.

- Gile, D. 1990. *Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation*. [In:] Gran, L., Taylor, Ch. (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Campanotto Editore Udine, 28–41.
- 1991. *Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research*. „Target” 3: 2. Amsterdam: John Benjamins, 152–174.
 - 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
 - 2005. *Teaching Conference Interpreting: A Contribution*. [In:] M. Tennynt (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127–153.
- González Davies, M., Scott-Tennynt, C., Rodrigues, F. 2001. *Training in the Application of Translation Strategies for Undersgraduate Scientific Translation Students*. „Meta” 46 (4), 737–744.
- 2004a. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
 - 2004b. *Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations*. [In:] Malmkjær, K. (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. John Benjamins, 67–83.
 - 2005a. *Minding the Process, Improving the Product: Alternatives to Traditional Translator Training*. [In:] M. Tennynt (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67–83.
 - , Scott-Tennynt, C. 2005b. *A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References*. „Meta” 50–51, March.
- Gran, L. 1998. *In-Training Development of Interpreting Strategies and Creativity*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Intepreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popovič*. Amsterdam/Philadelphia: John Benajmins Publishing Company, 145–163.
- Greene, J. 1987. *Memory, Thinking and Language*. Methuen Books.
- Grossman, D. 2006. *New Online Resources for Teaching Translation Skills*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 197–204.
- Grucza, F. 1978. *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, 29–44.

- 1981. *Zagadnienia translatoryki*. [W:] Grucza, F. (red.) *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9–27
- 1998. *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 16, 13–27.
- Grucza, S. 2005. *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu*. [W:] Piotrowska, M. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III. Tom II. Konteksty przekładowe*. Kraków: Tertium, 407–417.
- Gumul, E. 1998. *O grze słów w przekładach list dialogowych „Latającego Cyrku Monty Pythona”* [W:] Fast, P. (red.) *Kultura popularna a przekład*. Katowice: Śląsk, 65–80.
- Gutt, E.-A. 1991/2000. *Translation and Relevance*. Manchester–Boston: St. Jerome Publishing.
- 2004. *Dystans kulturowy a przekład*. Kraków: Universitas.
- Harris, B., Sherwood, B. 1978. *Translating as an Innate Skill*. [In:] Gerver, D., Sinai-ko, W. (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 155–170.
- Hartzell, J. 1997. *Reflections on Translator Training in Poland*. [In:] Rybińska, Z., Kierzkowska, D. (eds.) *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIS, 182–187.
- Hatim, B. 2001. *Teaching and Researching Translation*. Pearson Education.
- Hatim, B., Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London–New York: Longman.
- 1997. *The Translator as Communicator*. London–New York: Routledge.
- Hatim, B., Munday, J. 2004. *Translation. An Advanced Resource Book*. London–New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hejwowski, K. 2001. *Języki specjalistyczne a kompetencja tłumaczeniowa*. [W:] Kątny, A. (red.) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko: Wszechnica Mazurska, s. 171–180.
- (red.) 2003. *Teoria i dydaktyka przekładu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku*. Olecko 28–29.05.2001. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- 2004. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN.
- Hervey, S., Higgins, I. 1992. *Thinking Translation. A Course in Translation Method*. London: Routledge.
- Hewson, L., Martin, J. 1991. *Redefining Translation. The Variational Approach*. London: Routledge.

- Hildebrandt, K. 2000. *Źródła ikonograficzne w nauczaniu terminologii kultury i historii sztuki*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS, 92–97.
- Holmes, J.S. 1988/2000. *The Name and Nature of Translation Studies*. [In:] Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader*. London–New York: Routledge, 172–85.
- Holz-Mänttari, J. 1984. *Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der Ausbildung von Berufstranslatoren*. [In:] Wilss, W., Tome, G. (eds) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 176–85.
- , Ch. Nord (eds.) 1993. *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiss zum 70. Geburtstag*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Honig, E. 1985. *The Poet's Other Voice – Conversations on Literary Translation*. Cambridge: The University of Massachusetts Press.
- Hönig, H.G., Kussmaul, P. 1982. *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 1988. *Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? „Lebende Sprachen“* 1, 10–14
- 1991. *Holmes' 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes*. [In:] van Leuven-Svart i Naaijken, T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*, Amsterdam: Rodopi, 77–90.
- 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- House, J., 1980. *Translation in the Foreign Language Classroom*. [In:] Poulsen S.O., Wills W. (eds.). *Applied Translation Studies*. Aarhus, 7–17.
- Jääskeläinen, R. 1990. *Features of Successful Translation Processes: A Think-Aloud Protocol Study*. A licentiate thesis. Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu.
- , Tirkkonen-Condit, S. 1991. *Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected papers of the TRANSIF seminar, Savonlinna, 1988*. Tübingen: Gunter Narr, 89–110.
- 1993. *Investigating Translation Strategies*. [In:] Tirkkonen-Condit, S., Laffling, J. (eds.) *Recent Trends in Empirical Translation Research. Studies in Languages No 28*. Joensuu, 99–120.
- 1999. *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Johnson, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

- Kątny, A., 2001. *Kontakty językowe a słownictwo specjalistyczne*. [W:] Kątny, A. (red.) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko: Wszechnica Mazurska, s. 17–25.
- Kearns, J. 2006a. „Curriculum Renewal in Translator Training. Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture”. Niepublikowana praca doktorska. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies.
- 2006b. *In the Broader Context: Reflections on Curricular Design Principles for Training Translators*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 205–218.
- (ed.) 2006c. *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Irish Translators' and Interpreters' Association: Trauben.
- Kellerman, E. 1977. *Towards a Characterisation of the Strategy of Transfer in Second Language Learning*. „Interlanguage Studies Bulletin” 2.1, 58–147.
- Kelly, D. 2005a. *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Vol. 10. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome.
- 2005b. *Training Translator Trainers in the Framework of the European Higher Education Area*. [In:] Misztal, M., Trawiński, M. (eds.) *Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 183–192.
- Kenny, M.A. 2006. *Delivering Translator Training Online: The Experience at Dublin City University*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 23–45.
- Kielar, B.Z. 1986. *O adekwatne ujęcie językowych właściwości tłumacza*. [W:] Grucza, F. (ed.) *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. (Materiały Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża 15–17 maja 1983 r.). Warszawa, 29–38.
- 1988. *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 2003. *Aspekty komunikacyjne i funkcjonalne tłumaczenia w dydaktyce translatorycznej*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 18 (2002), 5–12.
- Kierzkowska, D. 1997. *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. [In:] Rybińska, Z., Kierzkowska, D. (eds.) 1997. *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIS, 5–10.

- 2000. *Praktyczne kształcenie tłumaczy prawniczych i sądowych*. [W:] Setkowicz, A. (ed.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS, 131–135.
- (ed.) 2001. *Towards a New Age of Human Communication*. Warszawa: TEPIS.
- 2001. *The Training of Legal Translators and Court Interpreters in the Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw*. [In:] Kierzkowska, D. (ed.) *Towards a New Age of Human Communication*. Warszawa: TEPIS, 74–78.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- 2000a. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester UK & Northampton MA: St. Jerome.
- 2000b. „From Teacher-Centered to Learning-Centered Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?” Contribution to ‘Innovation in Translator and Interpreter Training (ITIT): An On-Line Symposium 17–25 January 2000’ organised by the Intercultural Studies Group. <http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>
- 2003. *From Instruction to Collaborative Construction: A Passing Fad or the Promise of a Paradigm Shift in Translator Education?* [In:] Baer, B.J., Koby, G.S. (eds.) *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3–27.
- Kirby, J.P. 1993. *On the Use of Strategies in Translation*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning. Part 2*. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 387–395.
- Klapper, J. 2005. *Assessing Language Skills*. [In:] Coleman, J.A., Klapper, J. (eds.) *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London–New York: Routledge, 94–101.
- Koller, W. 1979/92. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden: Quelle and Meyer Heidelberg.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Konieczna, A. 2001. *The Role of Self-development in Mastering the skills of a Practising Translator*. [In:] Kierzkowska, D. (ed.) *Towards a New Age of Human Communication*. Warszawa: TEPIS, 62–74.
- Kopczyński, A. i Zaliwska-Okrutna, U. (red.) 2002. *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29–30 maja 2000*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kornhauser, J. 1972. *Interpretacja w akcie translatorskim*. [W:] Baluch, J. (red.) *Z teorii i historii przekładu artystycznego. Materiały z konferencji naukowej w Szczawnicy 17–19 marca 1972 roku*. Kraków: nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego, 75–83.
- Korzeniowska, A., Grzegorzewska, M. (ed.) 2005. *Relevance Studies in Poland. Vol. 2*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Anglistyki.
- Korzeniowska, A., Petrus, A., Sikora, S. 2000. *Translatoryka a dydaktyka w warszawskim Instytucie Anglistyki*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIŚ, 78–85.
- Korzeniowska, A., Kuliwczak, P. 1994/2005. *Successful Polish-English Translation. Tricks of the Trade*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalska, A. 2000. *O procesie tłumaczenia i kształcenia tłumaczy na Uniwersytecie w Rennes*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIŚ, 43–49.
- Kozłowska, Z. 2000. *Nauczanie tłumaczenia pisemnego na język obcy a nauczanie tłumaczenia pisemnego na język ojczysty*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIŚ, 62–77.
- 2003. *Zasada stopniowania trudności przy doborze tekstów do nauczania tłumaczenia pisemnego tekstów nieliterackich*. [W:] Hejwowski, K. (red.) *Teoria i dydaktyka przekładu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Olecko 28–29.05.2001*. Olecko: Wszechnica Mazurska, 159–176.
- Koźbiał, J. (red.), 2002. *Recepcja, transfer, przekład*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Königs, H. 1987. *Was beim Übersetzen passiert?*. „Die Neuen Sprachen” 86, 162–85.
- Krings, H.P. 1986. *Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French*. [In:] House, J., Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr, 263–275.
- Krysztosiak, M. 1999. *Przekład literacki a translatołogia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krzeszowski, T. 1970. *Teaching English to Polish Learners*. Warszawa: PWN.
- 1981. *Tłumaczenie jako czynność pragmatyczna*. [W:] Grucza, F. (red.) *Głotodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwa UW, 31–42.
- 1982. *Gramatyka angielska dla Polaków*. Warszawa: PWN.
- 1990. *Contrasting Language. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Kussmaul, P. 1986. *Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik*. [In:] Snell-Hornby, M. (ed.) *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 206–229.
- 1988. *Text Analysis and Translation*. Heidelberg: Julius Groos.
- 1995a. *Comprehension Processes and Translation. A Think-Aloud Protocol (TAP) Study*. [In:] Snell-Hornby, M., Jettmarova, Z., Kaindl P. (red.) *Translation as Intercultural Communication*. John Benjamins, 239–249.
- , Tirkkonen-Condit S. 1995b. *Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies*. „TTR” Vol. VIII, No 1. Orientations Européennes en traductologie, 177–199.
- 1995c. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 1997. *Text-Type Conventions and Translating: Some Methodological Issues*. [In:] Trosborg, A. (ed.) *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 67–86.
- Kwieciński, P. 2001. *Disturbing Strangeness. Foreignisation and Domestication in Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Larson, M.L. 1984. *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-cultural Equivalence*. Lanham, New York–London: University Press of America.
- Legeżyńska, A. 1986. *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*. Warszawa: PWN.
- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Lévy, J. 1967. *Translation as a Decision Process*. [In:] *To Honor Roman Jakobson*. Vol. II. Den Haag, 1171–1182.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.) 2005. *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewicki, R. 2000. *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- (red.) 2002. *Przekład, język, kultura*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lörscher, W. 1986. *Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance*. [In:] House, J., Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr, 277–292.

- 1991a. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 1991b. *Process-Oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching*. LAUD 227, Series B. Duisburg: Linguistic Agency, University of Duisburg, 145–161.
- 1992a. *Translation Process Analysis*. [In:] *Translation and Knowledge*. SSOTT IV. Scandinavian Symposium on Translation Theory, Turku, 4.–6.6.1992, 195–211.
- 1992b. *Form- and Sense-Oriented Approaches to Translation*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.). *Translation and Meaning. Part 2*. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 403–415.
- 1996. *Translation Process Analysis and Implications for Translation Teaching*. [In:] Hickey, R., Puppel, S. (eds.) *A Festschrift for Jacek Fisiak*. Berlin: de Gruyter, 1–14.
- 2005. *The Translation Process: Methods and Problems of Its Investigation*. „Meta” L, 2, 597–608.
- Mackenzie, R. 1998. *Creative Problem-Solving and Translator Training*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 201–207.
- Maier, C. 1998. *Gaining Multiple Competencies Through Translation*. „ADFL Bulletin” 30:1 Fall 1998. 30–33, <http://www.adfl.org/adfl/bulletin/v30n1/301030.htm>
- Malmkjaer, K. (ed.) 1998. *Translation and Language Teaching / Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- (ed.) 2004. *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Vol. 59 Translation Studies Library. John Benjamins.
- 2005. *Linguistics and the Language of Translation*. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press.
- Marchwiński, A. 1993. *Z problematyki dydaktyzacji tłumaczenia*. [W:] Grucza, F. (red.) *Przyczynki do teorii kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. (Materiały z XVI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Białobrzegi, 16–17 listopada 1990 r.). Warszawa, 133–138.
- Martínez Melis, N., Hurtado Albir, A. 2001. *Assessment in Translation Studies: Research Needs*. „Meta” 46: 2, 272–287, <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003624ar.pdf>
- Micewicz, T. 1971. *Zarys teorii przekładu. Zagadnienia wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Mioduszevska, E. (ed.) 2004. *Relevance Studies in Poland*. Vol. 1. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Anglistyki.
- Misztal, M., Trawiński, M. 2005. *Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Modrzejewska, K. 2000. *Kompetencja kulturowa tłumacza*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIŚ, 27–35.
- Mossop, B. 2001. *Revising and Editing for Translators. Translation Practices Explained*. Manchester, UK i Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Monzo, E. 2006. *The Example of Experts in the Training of Legal Translators*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 69–91.
- Mounin, G. 1955. *Les belles infideles*. „Cahiers du Sud”.
- 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London–New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Muñoz Martin, R. 2000. *Translation Strategies. Somewhere over the Rainbow*. [In:] Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 129–138.
- Neubert, A. 1985. *Text and Translation*. Lipsk: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Nerlicki, K. 2003. *Wiedza deklaratywna i proceduralna w kontekście rozwoju kompetencji translatorskiej*. [W:] Hejwowski, K. (red.) *Teoria i dydaktyka przekładu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Olecko 28–29.05.2001*. Olecko: Wszechnica Mazurska, 211–222.
- Newmark, P. 1991. *About Translation*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- 1998. *Translators' Creativity versus Sociolinguistic Constraints*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.) *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popovič*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127–137.
- Nord, Ch. 1988. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos.
- 1991/2005. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam–Atlanta, Georgia: Rodopi.

- 1992. *Text Analysis in Translator Training*. [In:] Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 39–48.
- 1997a. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK: ST. Jerome Publishing.
- 1997b. *A Functional Typology of Translations*. [In:] Trosborg, A. (ed.) *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 43–66.
- 2005. *Training Functional Translators* [In:] Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 209–225.
- Nowicka-Jeżowa, A., Knysz-Tomaszewska, D. 1997. *Przekład literacki. Teoria, historia, współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Orozco, M., Hurtado Albir A. 2002. *Measurring Translation Competence Acquisition*. „Meta” 47: 3, 375–402, <http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008022ar.pdf>
- PACTE. 2000. *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project*. [In:] Beeby, A. Ensinger, D., Presas, M. (eds.) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 99–106.
- 2005. *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*. „Meta” 50: 2, 609: 619.
- Paz, O. 1992. *Translation: Literature and Letters*. [In:] Schulze, R., Biguenet, J. (eds.) *Theories of Translation*. The University of Chicago Press, 152–163.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowska, M. 1997/2003. *Learning Translation – Learning the Impossible? A Course of Translation from Polish to English*. Kraków: Universitas.
- 1998. *Towards a Model of Strategies and Techniques for Teaching Translation*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer B. (eds.) *Translators’ Strategies and Creativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 207–213.
- 2000a. *Tłumaczenie w ramach programu NKJA, czyli o przekładzie słów kilka*. [W:] Misztal, M., Palowska, J. (red.) *Pedagogical University of Cracow English Teacher Training College 1990–2000. 10th Anniversary Festschrift*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 24–30.

- 2000b. *Protokoły głośnego myślenia*. [W:] Dąbbska-Prokop, U. (red.) *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Edukator, 134–139, 163–167.
- 2000c. *Uczenie przekładu w perspektywie Nauczycielskich Kolegiów Językowych. Wprowadzenie kompensacyjnego modelu strategii i technik w przekładzie pisemnym poprzez analizę TAPs*. [W:] Semkowicz A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS, 50–62.
- 2002a. *Tłumaczenie strategiczne tekstów pisanych*. [W:] Chłopicki, W. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia II. Tom 2*. Kraków: Tertium.
- 2002b. *A Compensational Model for Strategy and Techniques in Teaching Translation*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- 2005a. *Strategia kompensacji w tłumaczeniu kultury*. [W:] Piotrowska, M. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III. Tom II. Konteksty przekładowe*. Kraków: Tertium, 397–407.
- 2005b. *Translation Teaching at the Crossroads. (Polish Methodology for Translator Training in Response to Contemporary Market Demands)*. [In:] Misztal, M., Trawiński, M. (eds.) *Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 192–198.
- 2006a. *Transpozycja kulturowa w uczeniu przekładu*. [W:] Filipowicz-Rudek, M., Konieczna-Twardzikowa, J. (red.) *Nieznane w przekładzie*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 221–231.
- 2007. *Czy znajomość strategii jest w warsztacie każdego tłumacza niezbędna? O strategii teoretycznie*. [W druku]
- Pisarska, A. i Tomaszewicz, T. 1996. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Plusa, P. 2000. *Kształcenie tłumaczy*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Pollak, S. (red.) 1975. *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga*. Wrocław / Warszawa / Kraków / Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Popović, A. 1972. *Model komunikacji literackiej a przekład*. [W:] Baluch, J. (red.) *Z teorii i historii przekładu artystycznego. Materiały z konferencji naukowej w Szczawnicy 17–19 marca 1972 roku*. Kraków: nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego, 25–36.
- Pstyga, A. (red.) 2005. *Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza tom II*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pym, A. 1993. *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching*. Calaceit-Spain: Edicions Caminade.

- 1998. *Lives of Henri Albert, Nietzschean Translator*. [In:] Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (eds.). *Translators' Strategies and Creativity. Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995. In honour of Jiří Lévy and Anton Popovič*. Amsterdam/Philadelphia: John Benajmins Publishing Company, 117–127.
- 2003. *Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach*. „Meta” 48: 4, 481–497, <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.html>
- Reiss, K. 1981. *Type, Kind and Individuality of Text. Decision-Making in Translation*. [In:] *Poetics Today: Theory and Analysis of Literature and Communication*. 2(4): 121–31.
- , Vermeer, J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Richards, J., Rodgers, T. 1986/2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, D. 1991. *The Translator's Turn*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- 1997. *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. London–New York: Routledge.
- Rokita, J. 2006. *Observe, Reflect and Learn How to Teach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Rusinek, M. (red.) 1955. *O sztuce tłumaczenia*. Wrocław: Ossolineum.
- Rybińska, Z., Kierzkowska, D. (eds.) 1997. *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIS.
- Sadkowski, W. 2002. *Odpowiednie dać słowu słowo*. Warszawa: Prószyński i Sp.
- Sager, J. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of Automation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 1997. *Text Types and Translation*. [In:] Trosborg, A. (ed.) *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 25–42
- Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 2004. *Developing Professional Translation Competence without a Notion of Translation*. [In:] Malmkjaer, K. (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 113–127.
- Scott-Tennent, Ch., Gonzáles Davies, M., Rodriguez Torras, F. 2000. *Translation Strategies and Translation Solutions*. [In:] Beeby, A. Ensinger, D., Presas, M. (eds.)

- Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107–116.
- Séguinot, C. 1988. *A Study of Student Translation Strategies.* [In:] Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Language in Performance. Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 79–88.
- 1989. *Professional vs. Non-Professional Translation. A Think-Aloud Protocol Study.* [In:] Séguinot, C. (ed.) *The Translation Process.* Toronto: H.G. Publications, 73–85.
- 1996. *Some Thoughts About Think-Aloud Protocols.* „Target” 8, 1, 75–95.
- Setkowicz, A. (red.) 2000. *O nauczaniu przekładu.* Warszawa: TEPIS.
- Sewell, P., Higgins, I. (eds.) 1996. *Teaching Translation. Present and Future Perspectives.* London: Association for French Language Studies – Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Shopp, J.F. 2006. *How Good is an Authentic Commission for Teaching Translation?* [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training.* 17: 1. Trauben: Irish Translators’ and Interpreters’ Association, 171–180.
- Shreve, G.M. 1995. *Prescription and Description in Translation Teaching.* [Foreword to:] Kiraly, D. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process.* Kent, Ohio, London: The Kent State University Press, ix–xiv.
- Shuttleworth, M., Cowie, M. 1997. *Dictionary of Translation Studies.* Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- 2001. *The Rôle of Theory in Translator Training: Some Observations About Syllabus Design.* „Meta” 46: 3, 497–506, <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n3/004139ar.pdf>
- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 1992. *The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-Round Export?* [In:] Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience: Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 31.05–2.06.1991.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 9–22.
- , Pöchhaker, F., Kaindl, K. 1994. *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- , Hönig, H., Kußmaul, P., Schmidt, P.A. (eds.) 1998. *Handbuch Translation.* Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Szczerbowski, T. 1998. *Gry językowe w przekładach „Ulissesa” Jamesa Joyce’a*. Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Szkodzińska, A. 1997. *Tłumacz przysięgły w polskim systemie prawnym. The Sworn Translator in the Polish Legal System*. [In:] Rybińska, Z., Kierzkowska, D. (eds.) *On the Practice of Legal and Specialised Translation*. Warszawa: TEPIŚ, 111–130.
- Szpila, G. (red.). 2000. *Język trzeciego tysiąclecia I*. Kraków: Tertium.
- Tabakowska, E. 1992. *Translation Studies and Translator Training in Poland – Past, Present and Future*. „Folia Translatologica, International Series of Translation Studies”. Vol. 1. Praga: Faculty of Arts, Charles University, 7–16.
- 1993. *Cognitive Linguistics and Poetics of Translation*. Tübingen: Gunter Narr.
- 1995a. *Językoznawstwo kognitywne w teorii i praktyce przekładu: oleodruk i symfonia na dwa fortepiany*. [W:] Konieczna-Twardzikowa J. (red.) *Czy istnieje teoria przekładu?* Kraków: Universitas, 31–43.
- 1995b/1999. *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: PAN.
- 1999. *O przekładzie na przykładzie*. Kraków: Znak.
- 2001. *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków: Universitas.
- Tarvi, L. 2006. *Mind-Mapping in Teaching Translation Studies: from a Practical Caterpillar to a Theoretical Butterfly*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 17: 1. Trauben: Irish Translators’ and Interpreters’ Association, 136–149.
- Tennent, M. (ed.) 2005. *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tirkkonen-Condit, S. 1990. *Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Halliday, M.A.K., Gibbons, J., Nicholas H. (eds.) *Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics. Sydney 1987*. Amsterdam: John Benjamins, 381–394.
- 1993a. *The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation. A Think-Aloud Protocol Study*. [In:] Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning. Part 2*. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 433–440.
- , Laffling, J. (eds.) 1993b. *Recent Trends in Empirical Translation Research*. University of Joensuu.
- 1996. *Who Verbalises What: A Linguistic Analysis of TAP Texts*. „Target” 9, 1, 69–84.

- , Laukkanen, J. 1996. *Evaluations – a Key Towards Understanding the Affective Dimension of Translational Decisions*. „Meta” 41, 1, 45–59.
- Tischner, J. 1997. *W krainie schorowanej wyobraźni*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomaszkiewicz, T. 2000. *Kształcenie tłumaczy na potrzeby komunikacji audiowizualnej*. [W:] Setkowicz, A. (red.) *O nauczaniu przekładu*. Warszawa: TEPIS, 120–130.
- 2006. *Przekład audiowizualny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Toury, G. 1974. *The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching*. [In:] Wilss, W., Thome, G. (eds.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 186–98.
- 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv.
- 1984. *The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching*. [In:] Wilss, W., Thome, G. (eds.) *Translation Theory and Its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 186–95.
- 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Trawiński, M. 2005. *An Outline of Second Language Acquisition Theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Trosborg, A. (ed.) 1997. *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 1997. *Text Typology: Register, Genre and Text Type*. [In:] Trosborg, A. (ed.) *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3–24.
- Ulrych, M. 1992. *Translating Texts. From Theory to Practice*. Rapallo: Cideb Editrice.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility*. London–New York: Routledge.
- Vermeer, H.J. 1989. *Skopos and Commission in Translational Action*. [In:] Chesterman, A. (ed.) *Readings in Translation Theory*. Finland: Oy Finn Lectura Ab, 173–87.
- 1996. *A Skopos Theory of Translation. Some Arguments for and against*. Heidelberg: TEXTconTEXT.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. 1958/1995. *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Waddington, Ch. 2001. *Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity*. „Meta” 46: 2, 311–325, <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/004583ar.pdf>

- Wakabayashi, J. 2003. *Think-alouds as a Pedagogical Tool*. [In:] Baer, B.J., Koby, G.S. (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Publishing Company, 61–83.
- Wawrzyniak, Z. 1991. *Praktyczne aspekty translacji literackiej na przykładzie języków niemieckiego i angielskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 2003. *O relacji między badaczem tłumaczenia a tłumaczem w aspekcie rzetelności danych translatorycznych*. [W:] Hejwowski, K. (red.) *Teoria i dydaktyka przekładu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Olecko 28–29.05.2001*. Olecko: Wszechnica Mazurska, 203–210.
- Wilss, W. 1976. *Übersetzen – linguistische und didaktische Aspekte*. „Zielsprache Deutsch” 7 (4), 32–37.
- 1982. *The Science of Translation. Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 1988. *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- 1994. *A Framework for Decision-Making in Translation*. „Target” 6: 2, 131–50.
- 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wojtasiewicz, O. 1957. *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Wrocław: Ossolineum.
- 1975. *Wybrane zagadnienia z teorii przekładu*. [W:] Pollak, S. (red.) *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga*. Wrocław / Warszawa / Kraków / Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 347–352.
- Yazici, M. 2005. *Translator Training: Conciliation between Theory and Practice*. [In:] Misztal, M., Trawiński, M. (eds.) *Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 175–182.
- Zabalbeascoa, P. 2000. *From Techniques to Types of Solutions*. [In:] Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (ed.) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 117–127.
- Zhong, Y. 2006. *Assessing Translators vs Assessing Translations: Discussions and a Case Demonstration*. [In:] *Translation Ireland. New Vistas in Translator and Interpreter*, 17: 1, Training. Trauben: Irish Translators' and Interpreters' Association, 151–170.
- Zieliński, L. 2005. *Nauczanie przekładu (tekstów fachowych) na kierunkach neofilologicznych. Stan obecny, perspektywy rozwoju*. [W:] Piotrowska, M. (red.)

Język trzeciego tysiąclecia III. Tom 2. Konteksty przekładowe. Kraków: Tertium, 429–437.

Ziętarska, J. 1997. *Etyka – estetyka – filologia. U źródeł dawnej myśli translatorskiej.* [W:] Nowicka-Jeżowa, A. i Knysz-Tomaszewska, D. (red.) *Przekład literacki. Teoria – historia – współczesność.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 29–39.

Żmudzki, J. 2005. *Ekspansja specjalistycznych tekstów docelowych w tłumaczeniu konsekwentnym.* [W:] Piotrowska, M. (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III. Tom 2. Konteksty przekładowe.* Kraków: Tertium, 349–363.

Spis tabel

1. Interdyscyplinarne relacje przekładoznawstwa (zestawienie pokrewnych dyscyplin, pojęć i autorów) 27
2. Definicyjne parametry pojęć 'strategia' i 'procedura' 72
3. Kompetencja: zdolność wrodzona a umiejętność nabyta 119
4. Różnice w nadzorze dydaktycznym między systemem instytucjonalnym a praktykami zewnętrznymi 139
5. Style myślenia 143
6. Pięciostopniowa skala oceny tłumaczeń według Kiraly'ego 156

Spis suplementów

1. Mapa przekładoznawstwa według Jamesa Holmesa 162
2. Kongresy Europejskiego Stowarzyszenia Translatologicznego 163
3. Przegląd terminologiczny 166
4. Elementy strategii tłumaczeniowych według Wolfganga Lörschera 169
5. Program analizy kulturowej jako kursu wprowadzającego na specjalizacji przekładowej 173
6. Komponenty kompetencji tłumaczeniowej według Deborah Cao 176
7. Program kursu teorii w nauce tłumaczenia według Franceski Bartriny 177
8. Przykładowy scenariusz zadania projektowego 179
9. Portfolio tłumaczeniowe 182

Książka omawia niemal wszystkie ważne zagadnienia związane ze współcześnie stosowaną dydaktyką przekładu, co czyni ją wygodnym źródłem wiedzy dla kilku bardzo ważnych grup czytelników: dydaktyków i studentów przekładu, niezliczonych w Polsce praktyków i dydaktyków-samouków, nieskończonych rzesz odbiorców wielu gatunków przekładu mających z nim do czynienia prywatnie i zawodowo. Może więc być traktowana jako podręcznik. Odniesienie do najnowszej literatury przedmiotu czyni z niej nowoczesny materiał popularyzatorski.

Alicja Pisarska

Autorka porusza niezmiennie ważne, aktualne i dotąd na gruncie polskim w zasadzie nieomawiane zagadnienie. Jak słusznie zauważa, choć nauczaniem przekładu zajmuje się obecnie w Polsce wiele osób i instytucji, brak na rynku opracowań, które wskazywałyby, w jaki sposób efektywnie kształcić tłumaczy.

Przyjęcie koncepcji przekładu jako procesu podejmowania decyzji pozwala na zaproponowanie spójnej metodologii kształcenia tłumaczy, całkowicie niezależnej od mocno zakorzenionego w Polsce podziału na przekład literacki i nieliteracki oraz od specjalizacji w nauczaniu tłumaczenia poszczególnych rodzajów tekstów, np. prawnych czy medycznych. Autorka proponuje zatem rozwiązanie wszechstronne i elastyczne, które można zastosować w wielu bardzo różnych instytucjach zajmujących się nauczaniem przekładu.

Leszek Berezowski

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 481

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-7271-449-7