

## **Wpływ kompetencji dyskursywnej na rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego**

### **Influence of the discourse competence in the development of translation skills in the simultaneous interpreting**

**Joanna PĘDZISZ**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Maria Curie-Skłodowska University

E-mail: [joanna.pedzisz@gmail.com](mailto:joanna.pedzisz@gmail.com)

**Abstract:** Drawing on the concept of discourse competence this paper asks about the possibility of the incorporation of the discourse analysis with the development of the translation skills in the simultaneous interpreting field. The paper sets out to show, how to solve problems arising from the simultaneous interpreting based on lack of knowledge about discourse competence and skills necessary for the discourse analysis.

**Keywords:** simultaneous interpreting, discourse competence, discourse analysis, translation didactics, translation competence

### **Wstęp**

Celem niniejszych rozważań jest wykazanie możliwości powiązania analizy dyskursu z rozwojem sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego. Uwzględniając ich rodzaj i zakres oraz mając na uwadze umiejętności składające się na kompetencję dyskursywną w artykule tym zaprezentowane zostaną problemy powstałe w procesie tłumaczenia symultanicznego i sposoby ich rozwiązywania. Możliwości i zarazem potrzeby, jakie wynikają z powiązania tych dwóch obszarów sprawności, ujawniły się podczas realizacji pilotażowego badania przeprowadzonego ze studentami lingwistyki stosowanej UMCS w ramach zajęć Tłumaczenie symultaniczne 1. i 2. języka i których kolejne fazy zostaną opisane w kolejnym rozdziale tego artykułu.

### **1. Opis faz projektu**

Pierwsza faza:

Studenci otrzymali informację o kwestiach, z którymi powinni się zapoznać przed tłumaczeniem tekstu wyjściowego. Były to:

1. Szczyt NATO w Warszawie w 2016 roku;
2. Bilateralne stosunki Polska – Niemcy po 1989 roku;
3. Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy między Polską a Niemcami z 1991 roku.

Zadanie to wpisuje się w fazę przygotowania się do realizacji zadania translacyjnego. Zakłada ona sposoby pozyskiwania, wykorzystania specjalistycznych tekstów paralelnych i ich analizę (zob. J. Pędzisz 2014: 68). Już w tej fazie studenci rozwijają jedną ze sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego, mianowicie konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej lub argumentacyjnej. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż rodzaj i zakres sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego zdefiniowane zostały podczas spotkań sekcji translatorskiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS i obejmują one:

1. konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.;
2. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym,;
3. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej;
4. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji;
5. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego,
6. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji;
7. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.);
8. szybkie przełączanie się z L1 na L2;
9. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słowotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym;
10. utrzymanie wysokiego poziomu koncentracji w interwałach 20–30 minutowych, podzielność uwagi;
11. zarządzanie stresem;
12. współpraca z innym tłumaczem w kabinie (zob. J. Pędzisz 2014: 68);

Z perspektywy dyskursologa, która w toku tych rozważań jest nie bez znaczenia tzw. „kwestie do przygotowania” to po prostu a) wątek dyskursu (bilateralne stosunki Polska – Niemcy) – to kategoria zaczerpnięta z niemieckojęzycznej Krytycznej Analizy Dyskursu Siegfrieda Jägera, jest jednolity tematycznie i składa się fragmentów dyskursu czyli tekstów, w których podejmowany jest określony temat (zob. S. Jäger 2004: 159, tłum.: J.P.) oraz b) wydarzenia dyskursywne (szczyt NATO i traktat o dobrym sąsiedztwie) definiowane również w Krytycznej Analizie Dyskursu jako wydarzenia medialne nadające kierunek i jakość wątkowi dyskursywnemu, do którego należy i na który wpływa (zob. S. Jäger 2004: 162, tłum.: J.P.).

Studenci podzielili się na trzy grupy i każda z nich podjęła się opracowania w przeciągu tygodnia jednej z wymienionych kwestii. Efekty tego opracowania zaprezentowała na forum. Przy czym słowo „opracowanie” zostanie doprecyzowane podczas opisu kolejnych faz pracy, ponieważ w toku realizacji projektu sposób opracowania przekładał się na jakość tłumaczenia tekstu wyjściowego.

Druga faza:

Podczas zajęć studenci zreferowali z formie pisemnej przebieg opracowania nazwanych wcześniej kwestii. A przytoczone poniżej wypowiedzi dają obraz sposobu pracy studentów ze specjalistycznymi tekstami paralelnymi:

1. (ST1)<sup>1</sup>: „Razem z grupą szukaliśmy artykułów na dany temat, później wybraliśmy dwa najważniejsze, z których przygotowaliśmy streszczenie”<sup>2</sup>;
2. (ST2): „Jestem osobą odpowiedzialną na scalenie tekstu. Reszta grupy wysłała do mnie teksty, a moim zadaniem było stworzenie jednolitego tekstu opowiadającego o wszystkich tekstach”;
3. (ST3): „[...] Wpisałam po prostu temat w wyszukiwarce, przeczytałam kilka wpisów związanych z tematem i wybrałam ten tekst, który spełniał moje oczekiwania, tj. w miarę krótki, treściwy, przedstawiający podstawowe informacje. Dodatkowo zrobiłam glosariusz do tekstu z najważniejszymi, podstawowymi nazwami własnymi”;
4. (ST4): „Czytanie tekstów paralelnych, wysłuchanie krótkich nagrań w języku niemieckim, próba podsumowania zebranych informacji, wybranie najistotniejszych”;
5. (ST5): „[...] 2. Konsultacja ze specjalistą, 3. Wykonanie treściwych notatek, 4. Opowiedzenie o zagadnieniu na głos”;
6. (ST6): „Szukałyśmy artykułów w Internecie (polskich i niemieckich), szukałyśmy paralelnych informacji, zestawiliśmy je w formie tabelki, zrobiliśmy glosariusz”.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można stwierdzić, że wykorzystanie i analiza tekstów paralelnych była w miarę efektywna. Tworzenie glosariuszy stanowi dowód na sprawne identyfikowanie przed studentów słów-kluczy, robienie notatek, przygotowanie streszczeń bądź scalanie tekstów wskazuje na umiejętność przetwarzania tekstów i selekcję informacji, natomiast słuchanie tekstów oraz opowiedzenie o zagadnieniu na głos zorientowane jest na zapamiętywanie, odtwarzanie i tworzenie poprawnego treściowo, stylistycznie i gramatycznie tekstu. A zatem już w fazie przygotowawczej studenci rozwijają te sprawności, które wykorzystywane są w zadaniu translatorskim:

1. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym;
2. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej;
3. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji;
4. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego;
5. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji;
6. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.);

---

<sup>1</sup> ST= student.

<sup>2</sup> Student nie wskazuje jednak, według jakich kryteriów dokonał selekcji i wyboru dwóch najważniejszych tekstów.

7. szybkie przełączanie się z L1 na L2;
8. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słowotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym (zob. J. Pędzisz 2014: 68).

Tak opracowane kwestie grupy zaprezentowały na forum. Przedstawiciel każdej grupy odczytał z kartki zebrane wcześniej informacje. W przypadku szczytu NATO w Warszawie były to: a) główne cele działań sojuszu, b) kto uczestniczył w szczycie NATO w Warszawie, c) jakie decyzje zostały podjęte. Informacje o traktacie o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy objęły natomiast: a) rys historyczny i datę podpisania traktatu, b) sygnatariuszy oraz c) uregulowania, które dokonały się dzięki traktatowi. Bilateralne stosunki polsko-niemieckie po 1989 roku opisane zostały z perspektywy organizacji pozarządowych kształtujących współpracę Polski i Niemiec, ale również wszelkiego rodzaju tarcia na linii Warszawa – Berlin na płaszczyźnie politycznej.

W tym momencie rozważań można przyjąć ponownie optykę dyskursologa. Tak przygotowana kompilacja informacji o wydarzeniach dyskursywnych i wątku dyskursu dowodzi kompetencji dyskursywnej, jaką rozwijają studenci, czyli zespołu m. in. sprawności składających się na wielopłaszczyznową analizę tekstu paralelnego wpisanego w strukturę konkretnego dyskursu, począwszy od słów-kluczy poprzez rekonstrukcję struktury tematyczno-rematycznej, aż po strukturę argumentacyjną (zob. J. Pędzisz 2016: 122). Studenci wykazali:

1. umiejętność rozpoznania związków intertekstualnych zaistniałych między tekstami należącymi do tego samego dyskursu bądź wątku dyskursu;
2. umiejętność sytuowania tekstu jako fragmentu dyskursu w strukturze dyskursu;
3. zdolność rozpoznania i nazwania wątku dyskursu i tematów tworzących ten wątek;
4. umiejętność określenia (dalszych, kolejnych, innych) wydarzeń dyskursywnych tworzących wątek dyskursu (tu: bilateralne stosunki Polska – Niemcy: wejście Polski do NATO, interwencja w Iraku, Brexit);
5. umiejętność scharakteryzowania wspólnoty dyskursywnej i zidentyfikowania aktorów dyskursu bądź wątku dyskursu jak osoby, instytucje, państwa itp. (tu: Traktat o dobrym sąsiedztwie: Helmut Kohl, Jak Krzysztof Bielecki jako sygnatariusze, bilateralne stosunki Polska – Niemcy: Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Angela Merkel, Donald Tusk).

Podczas prezentacji informacji pozostałe grupy słuchały, a tylko pojedyncze osoby notowały daty, wydarzenia i nazwiska, które pojawiły się w odczytywanych tekstach. Biorąc pod uwagę fakt, że każda grupa przygotowała tylko jedną kwestię, a o szczegółach pozostałych dwóch dowiedziały się na zajęciach, tuż przed rozpoczęciem realizacji zadania translacyjnego, ich stopień zaangażowania był raczej niewielki. Również sposób prezentacji informacji (odczytanie z kartki) nie należał do najbardziej skutecznych metod. Tylko jedna grupa przekazała opracowane przez siebie glosariusze innym grupom. I tylko jedna grupa zdecydowała się na wizualizację

referowanych treści w formie prezentacji Power Point. Sytuacja ta skłoniła do wysnuęcia wniosku, iż integracja wiedzy o wydarzeniach dyskursywnych i wątku dyskursywnym podczas realizacji zadania translacyjnego może przebiegać nie bez problemów.

Trzecia faza:

Tu nastąpiło określenie parametrów danej sytuacji komunikacyjnej jako translacyjnej. Zadaniem studentów było przetłumaczenie dla polskiej telewizji (wybór własny: TVP, TVN24, Polsat News lub inne) konferencji prasowej premier Beaty Szydło i kanclerz Angeli Merkel, jaka miała miejsce 22.06.2016 w Berlinie w ramach polsko-niemieckich konsultacji międzyrządowych. Konsultacje te wpisywały się w obchody 25-lecia podpisania polsko-niemieckiego Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy.<sup>3</sup> Studenci nie mieli problemu z określeniem specyfiki sytuacji konferencji prasowej i przypisali jej następujące cechy:

1. oficjalna;
2. przebieg zgodny z wcześniej określonym planem;
3. kolejność wystąpień określona: gospodarz wypowiada się jako pierwszy (tu: kanclerz Angela Merkel), następnie gość (tu: premier Beata Szydło), a ostatnią część stanowią pytania od dziennikarzy polskich i niemieckich;
4. treść wystąpień stanowią streszczenia prowadzonych rozmów;
5. wystąpienia cechuje wysoki poziom ogólności;
6. pytania dziennikarzy nie zawsze odnoszą się do wystąpień gościa i gospodarza.

Z perspektywy dyskursologa studenci potrafili określić reguły dyskursywne, zgodnie z którymi podmiot dyskursywny działa, a które ściśle określają „kto, jak, kiedy, komu, w jakiej roli jest w stanie, może i powinien coś powiedzieć” (zob. D. Busse 2008: 66 i nast., tłum.: J.P.).

Czwarta faza:

Tłumaczenie tekstu wyjściowego

Piąta faza:

Studenci zostali poproszeni o dokonanie oceny własnych działań jako tłumacza w tym zadaniu translacyjnym, która nie ograniczałaby się tylko do określenia jakości tekstu docelowego. W związku z tym otrzymali oni ankietę, która obejmowała cztery otwarte pytania:

1. W jaki sposób faza przygotowawcza wpłynęła na proces tłumaczenia tekstu wyjściowego i jakość tekstu docelowego?
2. Co udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?
3. Co nie udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?

---

<sup>3</sup> (URL <http://www.tvp.info/25879658/premier-szydlo-spotka-sie-z-kanclerz-merkel>, URL <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/524353,niemcy-premier-beata-szydlo-u-kanclerz-merkel-upomni-sie-o-prawa-polakow-zdjecia.html>). [Pobrano 26.03.2017].

4. Co muszę jeszcze wiedzieć, co muszę przeczytać, by móc poprawić jakość procesu tłumaczenia i jakość tekstu docelowego?

Ankieta ta zakładała samoocenę studenta, ponieważ to właśnie samoocena/ ocena własna prowadzi dalej do wykształcenia sprawności samokontroli, dzięki której student potrafi porównać wykonane zadanie i normy jakościowe określające, czy zadanie zostało wykonane poprawnie i jakie działania dalsze należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją (zob. K. Klimkowski 2011: 101). Umożliwiła ona tym samym rozwój kolejnych sprawności jak: a) dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów, b) pozytywna ocena swoich sprawności, c) skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane (zob. B. Moser-Mercer 2008: 16 i nast., tłum.: K. Klimkowski 2011: 106). W oparciu o przytoczone poniżej wypowiedzi możliwe jest wygenerowanie katalogu problemów wynikających po pierwsze z deficytów w obrębie zarówno sprawności językowych funkcyjnych i formacyjnych w zakresie L1 i L2 (zob. F. Grucza 1983, 1993, S. Grucza 2008: 158) oraz sprawności subjęzykowych i niejęzykowych (zob. S. Grucza 2008: 158):

1. Co nie udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?
  - a. (ST1): „[...] nie udało się stworzyć spójnego tekstu, [...]”;
  - b. (ST4): „[...] nie wszystko było zrozumiałe pod względem merytorycznym [...]”;
  - c. (ST2): „[...] niedokończone zdania, nie udało się zachować wierności tekstowi wyjściowemu [...]”;
  - d. (ST7): „[...] scalanie powtórzeń w jedną całość [...]”;
  - e. (ST8): „[...] w niektórych fragmentach tekstu ciężko było mi zrozumieć, o co chodzi [...]”;
  - f. (ST10): „[...] nie dało się: oddać sensu wypowiedzi, użyć słownictwa specjalistycznego, budować poprawnych zdań po polsku, budować zdań stanowiących sensowną całość, nie pominąć 75% treści tekstu [...]”;
  - g. (ST11): „[...] wielu fragmentów nie przetłumaczyłam w ogóle, część przetłumaczyłam źle z powodu problemów ze zrozumieniem tekstu wyjściowego, dużo wypełniaczy, urwane zdania, problem z płynnością [...]”;
  - h. (ST15): „[...] jeśli nie usłyszałam czegoś, dekoncentrowałam się [...]”;
  - i. (ST17): „[...] nie udało się utrzymać koncentracji przez cały czas i zrozumieć odniesień do konkretnych wydarzeń [...]”.

Tym samym można stwierdzić, że czynnikami warunkującymi działania nieudane były: sprawność językowa w zakresie L1 i L2, percepcja i recepcja tekstu wyjściowego, utrata koncentracji, kontrola takich zjawisk jak intonacja, modulacja głosu, wypełniacze, melodia zdania, selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji, przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby zadania translacyjnego.

Katalog problemów może zostać poszerzony o niewystarczający stopień integracji wiedzy specjalistycznej o dyskursach, wątkach dyskursów, wydarzeniach dyskursywnych i aktorach dyskursów. Ujawnił się on już w spontanicznych reakcjach stu-

dentów bezpośrednio po zakończeniu tłumaczenia, kiedy studenci zadawali sobie pytania: „O co chodziło z anakondą?”, „Jaki Nord Stream 2?”, „To manewry w Szczecinie czy Czechenii?”.

Natomiast przytoczone poniżej odpowiedzi z ankiety potwierdzają jedynie, że studenci uświadamiają sobie deficyty w wiedzy specjalistycznej o dyskursach w zakresie: a) ich struktury tematycznej, b) terminologii stosowanej w dyskursie, b) grup społecznych uczestniczących w dyskursie, c) argumentacji w danym dyskursie.

2. Co muszę jeszcze wiedzieć, co muszę przeczytać, by móc poprawić jakość procesu tłumaczenia i jakość tekstu docelowego?
  - a. (ST1): „[...] doczytać na temat traktatu i szczytu NATO oraz spotkania obu pań [...]”;
  - b. (ST6): „[...] dobrze byłoby doczytać o kwestii uchodźców, bo tam się pogubiłam, trochę szerzej o NATO i komentarzach niemieckich polityków [...]”;
  - c. (ST5): „[...] byłoby lepiej, gdybym lepiej знаła osadzenie czasowe konferencji – kiedy i w jakich okolicznościach miała miejsce (przed szczytem NATO, jakie były wcześniejsze spotkania, co dokładnie ustalono ws. Nord Stream II) [...]”;
  - d. (ST4): „[...] doinformować się o gazociągu [...]”;
  - e. (ST7): „[...] poszerzenie słownictwa specjalistycznego w zakresie energii [...]”;
  - f. (ST9): „[...] potrzeba lepszej znajomości historii Polski, doczytać o NATO [...]”;
  - g. (ST11): „[...] muszę poczytać więcej nt. stanowisk obu krajów w kwestiach poruszanych podczas konferencji prasowej, np. Brexit, budowa rurociągu [...]”;
  - h. (ST15): „[...] problemem był temat ‘Anakondy’, na który nie wiedziałam nic [...]”;
  - i. (ST17): „[...] muszę czytać regularnie wiadomości [...]”.

## 2. Podsumowanie badania

Wyniki zaprezentowanego badania dowodzą konieczności włączenia elementów analizy dyskursu do procesu modelowania dydaktyki tłumaczenia symultanicznego, ponieważ ta wpływa bez wątpienia na realizację zadania translacyjnego. Potwierdzają to wypowiedzi studentów odnośnie skuteczności fazy przygotowawczej, w której, jak już zostało to powiedziane, studenci wykazali umiejętności analizy tekstów nie jako jednostkowych efektów działań, ale fragmentów dyskursów, wpisanych w szerszą strukturę, jako, za K. Adamzik (2001: 254, tłum.: J.P.) otwartego zespołu powiązanych ze sobą tematycznie tekstów, wchodzących w relacje wzajemnego nawiązania do treści:

- a. (ST1): „[...] pozwoliła mi mniej więcej zrozumieć, o czym była konferencja [...]”;

- b. (ST6): „[...] dzięki fazie przygotowawczej miałam taki ogólny kontekst, pojawiło się kilka wyrażen (słówek), które znałam z fazy przygotowawczej i które pomogły [...]”;
- c. (ST5): „[...] zdecydowanie pomocna (terminologia) [...]”;
- d. (ST4): „[...] ogólne pojęcie, nazwy projektów, dokumentów i organizacji [...]”;
- e. (ST7): „[...] pomogła w przypadku nazw własnych (urzędy, funkcje) [...]”;
- f. (ST15): „[...] glosariusze i znajomość tematu pomogła mi tłumaczyć [...]”.

Jakie zatem konkretne działania dydaktyczne można podjąć w celu zintegrowanego rozwoju sprawności translatorskich i kompetencji dyskursywnej? Przedstawione propozycje zadań mogą dotyczyć zarówno tekstów paralelnych, z jakimi konfrontują się studenci w fazie przygotowawczej jak i tekstów wyjściowych:

1. zaznaczanie eksplicytnych odniesień w tekstach powiązanych ze sobą tematycznie;
2. nazwanie form eksplicytnych odniesień w tekstach powiązanych ze sobą tematycznie np. cytaty, parafrazy, mowa zależna itp.;
3. tworzenie map myśli porządkujących tzw. dyskursywne pole tematyczne (Busch 2007: 144, tłum.: J.P.) czyli tematy i podtematy tworzące hierarchiczną strukturę tematyczno-argumentacyjną dyskursu;
4. tworzenie tabel porządkujących takie elementy jak: a) temat analizowanego tekstu, b) podtemat analizowanego tekstu, c) temat globalny/ główny, w jaki wpisany jest analizowany tekst, d) kto mówi?: uczestnicy, którzy odnoszą się do tematu, e) co mówi?: kwestie podejmowane przez uczestników, f) jak mówi?: sposób odniesienia się do tematu, rejestr językowy;
5. dopasowanie dyskursywnych stanowisk uczestników dyskursu do nazwanych tematów tworzących wątek dyskursywny lub dyskurs;
6. redagowanie różnych gatunków tekstów pisanych bądź mówionych (streszczenie, raport, protokół, opis, tweet, wiadomość dla radia/ telewizji/ serwisu internetowego), a tym samym przetwarzanie tekstu wyjściowego lub tekstów paralelnych w celu zapamiętywania, odtwarzania i selekcji informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk) (zob. również J. Pędzisz 2016: 124).

Katalog ten pozostaje otwarty i nieostateczny a największym wyzwaniem pozostaje wpisanie wyżej wymienionych zadań w etapy procesu rozwoju sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego.

### 3. Implikacje dydaktyczne

W nawiązaniu do rozważań dotyczących wewnętrznej struktury zajęć *Tłumaczenie symultaniczne* (zob. J. Pędzisz 2014: 69), zakładające wystąpienie takich elementów jak rozgrzewka, praca z tekstem wyjściowym, tłumaczenie tekstu wyjściowego i ewaluacja/ autoewaluacja, w tym rozdziale podjęta zostanie próba skonstruowania przy-



kładowego scenariusza zajęć, który integruje rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego i kompetencji dyskursywnej. A dobór zakresu tematycznego wynika z deficytów w wiedzy specjalistycznej, jakie ujawniły się w toku realizacji pilotażowego badania.

### Cele zajęć

Student potrafi:

1. konstruować hipotezy dotyczące umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.;
2. identyfikować słowa-klucze w tekście wyjściowym;
3. zapamiętywać i szybko odtwarzać informacje;
4. dokonać selekcji informacji i utrzymać odpowiedni stopień redundancji;
5. przetwarzać tekst wyjściowy na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy);
6. szybko przełączać się z L1 na L2.

Przykładowy scenariusz zajęć:

Dyskurs o energii	
Wątek: gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane	
Temat: Nord Stream i Nordstream 2, project Nabucco	
Rozgrzewka Opis zadania: Studenci słuchają ciągu czterech słów z omawianego wątku dyskursu (tu: gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane). Jedno słowo nie pasuje do tego ciągu. Studenci mają powtórzyć słowa w określonej kolejności i wskazać słowo, które nie pasuje.	Czas realizacji zadania 25 min.
Praca z tekstem wyjściowym TW1 i TW2 Opis zadania	Czas realizacji zadania
1. Studenci podzieleni są na dwie grupy A i B. Każda grupa słucha innego TW. Podczas słuchania TW1 i 2 studenci robią notatki. Mogą zapisać maksymalnie 15 słów-kluczy <sup>4</sup> .	7 min.
2. W oparciu o zanotowane słowa-klucze studenci obu grup sporządzają plan treści wysłuchanych TW1 i 2.	20 min.
3. Grupy wymieniają się notatkami. Na podstawie słów-kluczy oraz planu treści przedstawiciel grupy A prezentuje w formie ustnej syntezę TW2, którego treść zna grupa B. Studenci grupy B korygują ewentualne przekłamania, jakie mogą pojawić się w syntezie. Następnie przedstawiciel grupy B prezentuje syntezę TW1, którego treść zna grupa A. Ta również koryguje ewentualne nieścisłości.	20 min.

<sup>4</sup> Pod pojęciem słowa-klucze rozumiane są nie tylko pojedyncze słowa, ale również frazy, kolokacje rzeczownik-czasownik, przymiotnik-rzeczownik, liczebnik-rzeczownik itp.

Tłumaczenie TW/ przetworzonego TW (tu: syntezy TW 1 i 2) Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci w roli prelegentów formułują syntezę TW1 i 2. 2. Pozostali studenci tłumaczą syntezę na język docelowy.	15 min.
Praca z tekstem wyjściowym TW3 Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci czytają słowa-kлючe TW 3 i wyjaśniają ewentualne wątpliwości co do ich znaczeń.	15 min.
2. Studenci słuchają TW3. Po jego wysłuchaniu układają słowa-kлючe w kolejności ich występowania w TW3.	20 min.
3. Studenci słuchają TW3 drugi raz.	10 min.
4. Studenci otrzymują pojedyncze zdania, które są nośnikami najważniejszych informacji z TW3 i w których pojawiają się słowa-kлючe. Zadaniem studentów jest powiązanie zdań tak, by tworzyły spójny tekst i stanowiły syntezę TW3. Celem tego ćwiczenia jest łączenie zdań za pomocą spójników, tworzenie ciągu tematycznego i logiczne wiązanie treści.	15 min.
Tłumaczenie TW/ przetworzonego TW Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Powiązane zdania tłumaczone są na język docelowy. Wariant ćwiczenia: studenci tłumaczą przetworzony TW3, a student w roli prelegenta formułuje TW ze zmianą języka ( <i>code switching</i> ).	15 min.
Przygotowanie do tłumaczenia TW 1, 2 i 3 Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci tworzą mapę myśli porządkującą tzw. dyskursywne pole tematyczne (Busch 2007: 144, tłum.: J.P.) czyli tematy i podtematy tworzące hierarchiczną strukturę tematyczno-argumentacyjną TW1, 2 i 3. Studenci dopasowują słowa-kлючe TW 1, 2 i 3 do nazwanych tematów i podtematów.	30 min.
2. Studenci ponownie słuchają TW1, 2 i 3 i powtarzają to, co słyszą ( <i>shadowing</i> ). Podczas słuchania i powtarzania sporządzają notatki mające na celu określenie stanowisk wobec projektów Nord Stream i Nord Stream 2 oraz Nabucco, które prezentowane są w TW 1, 2 i 3.	25 min.
3. Studenci uzupełniają mapę myśli i dopasowują stanowiska uczestników debaty o gazociągach do nazwanych tematów tworzących wątek dyskursywny <i>gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane</i> oraz nazywają uczestników tworzących ten wątek.	20 min.
Tłumaczenie TW 1, 2 i 3 Opis zadania:	
1. Tłumaczenie dyskusji panelowej pt. <i>Sieć gazociągów w Europie: szanse i zagrożenia</i> Studenci przejmują następujące role: Tłumacze (POL-<->NIEM): 2 osoby Prelegenci: specjaliści i przedstawiciele grup interesów: 5 osób Słuchacze: pozostała część grupy	30 min.

Przebieg dyskusji: Panel przebiega z dwóch fazach. W pierwszej fazie specjaliści i przedstawiciele grup interesów przedstawiają i porównują przed publicznością swoje stanowiska i starają się wypracować wspólne wnioski. W drugiej fazie dyskusji słuchacze zadają pytania. Często specjaliści nie udzielają bezpośredniej odpowiedzi, a pytania są tylko bodźcem do dalszych wypowiedzi.	
Ewaluacja realizowanego projektu w oparciu o zamieszczoną w załączniku 1 ankietę	

Ankieta po realizacji projektu „Dyskusja panelowa pt. Sieć gazociągów w Europie: szanse i zagrożenia”.

1. Jaką rolę przyjąłem/ przyjąłem w zadaniu (odpowiednie zakreślić) : tłumacz, prelegent, słuchacz	
2. Określ stopień autentyczności symulowanego zlecenia!	
1 bardzo niski	2 niski
3 średni	4 wysoki
5 bardzo wysoki	
3. Co złożyło się na fakt, iż zlecenie potraktowane/ nie potraktowane (odpowiednie zakreślić) było jako autentyczne? Nazwij przyczyny!	
a. ....	
b. ....	
c. ....	
d. ....	
e. ....	
f. ....	
4. Czy i jak wiedza o temacie ułatwiła mi przygotowanie się do wykonania zadania?	
.....	
.....	
.....	
5. W jakim stopniu ćwiczenia realizowane w ramach zajęć przygotowały mnie do realizacji zadania? Uzasadnij swoją ocenę!	
1 mało pomocne	2 średnio pomocne
3 pomocne	4 bardzo pomocne
.....	
.....	
.....	
6. Nazwij problemy i ich przyczyny pojawiające się podczas realizacji zadania!	
PROBLEM	PRZYCZYNA

**Bibliografia**

- Adamzik, K. (2001), *Sprache: Wege zum Verstehen*, Tübingen/ Basel.
- Busse, D. (2008), *Diskurslinguistik als Epistemologie – das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung*, (w:) I.H. Warnke/ J. Spitzmüller (red.), *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/ New York, 57–87.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontko/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza, S. (2008), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa, 155–182.
- Jäger, S. (2004), *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabiny)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. Przegląd/ Review 4. 95–110.
- Mocer-Mercer, B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective*, (w:) *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1). 1–28.
- Pędzisz, J. (2014), *Od shadowing'u do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. Przegląd/ Review 11. 65–74.
- Pędzisz, J. (2016), *Kompetencja dyskursywna a rozwój sprawności językowych: możliwości, perspektywy, wyzwania*, (w:) W. Czachur/ A. Kulczyńska/ Ł. Kumięga (red.), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków, 119–136.