

ISSN: 1896-4087

DOI: <http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2018.023>

MARTA LISOWSKA

Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych „TEPIS”

## **Kształcenie tłumaczy tekstów specjalistycznych na poziomie studiów pierwszego stopnia w oparciu o funkcjonalny model kompetencji EMT. Studium przypadku ćwiczeń przekładu z języka angielskiego na język polski / z języka polskiego na język angielski w perspektywie rodzenia się kompetencji tłumaczeniowej**

**Training B. A. students as prospective LSP translators using  
functional EMT competence model. The case of an LSP course in  
English-Polish/Polish-English legal translation from the  
perspective of an emerging translation competence**

### **Streszczenie:**

W czasach rozdzwieniu pomiędzy oczekiwaniami rynku, a kompetencją adeptów studiów tłumaczeniowych, artykuł opisuje zajęcia na poziomie studiów pierwszego stopnia, gdzie funkcjonalna dydaktyka przekładu specjalistycznego ma na celu rozwinięcie kompetencji tłumaczeniowej studentów według modelu EMT (2009). Studium przypadku pracy projektowej w ramach ćwiczeń z przekładu specjalistycznego z języka angielskiego na polski i z polskiego na angielski ukazuje pracę we wspólnocie

działań (Lave & Wenger 1991) i staje się tłem do samorefleksji studentów na temat własnej kompetencji tłumaczeniowej.

**Słowa kluczowe:** funkcjonalna dydaktyka przekładu specjalistycznego, symulacja autentycznych warunków rynku tłumaczeń, wspólnota działań w nauczaniu przekładu specjalistycznego, EMT

**Abstract:**

In the time of the still existing dichotomy between the graduates in LSP translation and the market, in view of the interdisciplinary character of the translation studies, the right didactic strategy of LSP of law translation should be followed. Teaching LSP translation in line with the EMT translation competence model (2009) of integrative functional character may bridge the gap between the graduates and the market needs. A case study of simulation-based project work done by teams of trainees entails the perspective of students who become not only the project team members, but also participants of the communities of practice (Lave & Wenger 1991).

**Keywords:** functional didactics of LSP translation, EMT competence model, authentic market conditions simulation, teaching LSP translation at first cycle courses, communities of practice in LSP translation teaching

## Wprowadzenie

Jeden z badaczy przekładu, Daniel Gile, definiując pojęcie „tłumaczenia” pisze:

Tłumaczenie jest z założenia formą czynności na Tekście; która prowadzi do stworzenia innego Tekstu. Taka czynność nie ‘dzieje się’ bez przyczyny, w próżni. Przeciwnie: czynność ta przybiera kierunek [...] uwarunkowany dążeniem do określonych celów (zazwyczaj celów komunikacyjnych i osadzonych w pewnym kontekście), a prowadzona jest przy wykorzystaniu określonych zasobów, podlegając określonym ograniczeniom<sup>1</sup>.

Dydaktyka przekładu specjalistycznego od dziesięcioleci dąży do zdefiniowania ram kompetencji translatorskiej. We współczesnym

---

<sup>1</sup> Org: „Translation is essentially a form of action on a Text which leads to the production of another Text. Such action does not unfold at random and in a vacuum. It has a direction [...] which is determined by the pursuit of certain objectives (generally communication objectives in a certain context) and is conducted with certain resources and under certain constraints” [tłumaczenie własne autora]. D. Gile, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam 2009, s. 246–247.

świecie kompetencja taka powinna wskazywać kierunek nauczania, aby skupić się nie tylko na wiedzy językowej, ale też na przygotowaniu adeptów przekładu specjalistycznego do funkcjonowania w roli samoświadomych mediatorów kultury specjalistycznej wobec wielodyscyplinarnego, zglobalizowanego i wysoce wyspecjalizowanego świata. Jak uczyć, aby wykształcić tłumacza biegłego nie tylko w wiedzy językowej, ale także posługującego się biegle umiejętnością transferu, kompetencją kulturową, rzeczową i techniczną?<sup>2</sup> Nasuwające się wątpliwości powracają szczególnie intensywnie od lat 90. XX wieku, od kiedy zrezygnowawszy z podawczego sposobu nauczania tłumaczenia, zaczęto tę dziedzinę identyfikować z opartym na całościowym rozwoju studenta „uczestniczeniu” i „doświadczeniu”<sup>3</sup>. Odchodząc od koncepcji „przekazywania wiedzy” z nauczyciela na ucznia, dydaktyka przekładu skierowała się ku pogładowi, że „nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować)”<sup>4</sup>. W konsekwencji zwrócono się ku konstrukcjonizmowi społecznemu<sup>5</sup>, bezpośrednio lub pośrednio inspi-

---

<sup>2</sup> Por. C. Nord, *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam-Atlanta 1991.

<sup>3</sup> Por. J. Dewey, *How We Think*, Boston 1997; L. Vygotsky, *Mind in Society*, London 1978; D. Kiraly, *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent (Ohio) 1995, D. Kelly, *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester 2005.

<sup>4</sup> A. Klimkowski, *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, [http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_KLIMKOWSKI.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_KLIMKOWSKI.pdf) [dostęp: 23-03-2018].

<sup>5</sup> Por. D. Kiraly, *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent (Ohio) 1995; D. Kiraly, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, 2000; G. Shreve, *Prescription and description in translation teaching*, [w:] Donald C. (red.), *D. Kiraly Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, 1995; M. Piotrowska, *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*, Maintz 2007; M. Garant, *Intercultural Teaching and Learning: English as a foreign language education in Finland and Japan*, Jyväskylä 1997; D. Kelly, *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*,

rując się ideą Lwa Wygotskiego<sup>6</sup>, postrzegającego uczenie się jako zmianę w relacjach umysł-świat, jako proces społeczny, w którym istotną rolę odgrywa budowanie rusztowania (por. *scaffolding*) dla myślenia i nabywania wiedzy poprzez relacje z innymi.

Powstaje pytanie: czy uczenie się jako zmiana w relacjach „umysł-świat” poprzez „konstruowanie” własnej *osobowości zawodowej* jest odpowiednią drogą dla kształcenia tłumaczy w trakcie studiów licencjackich? Czy nie jest zbyt wcześnie, aby oczekiwać od studentów autonomicznego działania? Według jakiego modelu powinno się odbywać nabywanie kompetencji tłumaczeniowej w dobie wielokulturowości i wielodyscyplinarności?

Metoda badań przedstawiona w tym artykule to *zawężone ministudium przypadku*<sup>7,8</sup>, które opisuje rzeczywistość i służy celowi dydaktycznemu, jest jednocześnie słownym przedstawieniem rzeczywistości, stawiającym czytelnika w roli uczestnika opisywanej sytuacji<sup>9</sup> –

---

Manchester 2005; Ł. Biel, *Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence* 2011, nr 1.

<sup>6</sup> L. Wygotski: (1896-1934) wyrażał podejście socjokulturowe do dydaktyki; w jego rozumieniu:

- uczenie się jest zmianą w relacjach umysł-świat,
- uczenie się jest procesem społecznym,
- uczenie się jest mediowaniem znaczeń (a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania-uczenia, tj. budowanie rusztowania – *scaffolding*, upośredniane uczenie, MLE – *mediated learning experience*),
- uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni język i umiejętność korzystania z niego (E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, s. 17-35).

<sup>7</sup> Wg Yin studia przypadku (s.p.) dzielimy w zależności od celu, dla którego są przeprowadzane, m. in. na: (a) wyjaśniające przyczyny i skutki, (b) opisujące rzeczywistość; drugą kategorią jest ich przeznaczenie, a wtedy wyróżniamy studia przypadku: (a) dydaktyczne, (b) badawcze; zaś w zależności od objętości studia przypadku to: (a) studia pełnej metody (z dużą objętością tekstu), (b) studia zawężone (o objętości od kilku do kilkunastu stron); R. K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Beverly Hills 1984.

<sup>8</sup> Ministudium w przeciwieństwie do studium pełnej metody nie opisuje całego obszaru badań, ale koncentruje się na wybranych istotnych zjawiskach i procesach, które są tylko szkicowo zarysowane.

<sup>9</sup> W. Ellet, *The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases*, Boston 2007, s. 13.

tu: sytuacji wchodzenia młodego profesjonalisty na symulowany rynek usług tłumaczeniowych. Autorka zakłada, iż tłumacze tekstów specjalistycznych muszą posiadać pragmatyczną kompetencję funkcjonowania na rynku, by współuczestniczyć w świecie zawodowych zależności<sup>10</sup>.

## 1. Kontekst

### **Kompetencja tłumaczeniowa: funkcjonalny wielokomponentowy model EMT**

Dążenie do urynkowania studiów poprzez maksymalne zbliżenie kształcenia do potrzeb rynku pracy, zastąpienie profilu akademickiego profilem praktycznym posunęły się tak daleko, że niektórzy badacze i dydaktycy przekładu twierdzą, iż kształcenie tłumaczy „powinno zostać przeniesione z uniwersytetów do szkół kształcących w zawodzie, gdzie w trakcie szkolenia studenci rozwiną umiejętności, których wymaga od nich rynek tłumaczy pisemnych i ustnych”<sup>11</sup>. Czy rzeczywiście miejsce kształcenia jest istotne? Czy nie ważniejsze jest opracowanie wspólnego mianownika w postaci wzorca kompetencji tłumaczeniowej?

We współczesnej literaturze przedmiotu termin *kompetencja tłumaczeniowa* pojawia się nader często<sup>12</sup> — najczęściej w postaci wielokomponentowej.

---

<sup>10</sup> E. Jendrych, H. Wiśniewska, *Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauce specjalistycznego języka Business English* 2009, nr 1, s. 130.

<sup>11</sup> [Oryginał]: *translation training should be shifted from universities to training schools, where the students are trained to develop the skills that the translation and interpreting marketplace requires* (D. Kiraly et al, *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, Mainz 2016, s. 24).

<sup>12</sup> Por. C. Nord C., *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, 1991, s. 150, 152, 155; D. Kiraly, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, Manchester/Northampton 2000; H. Risku, *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Stauffenburg 1998; J. Pieńkoś, *Podstawy przekładoznawstwa: od teorii do praktyki*, Kraków 2003; K. Hejwowski, *Translation: a Cognitive-Communicative Approach*, Olecko 2004;

Autorka jest przekonana, że model kompetencji tłumaczeniowej ustanowiony w roku 2007 przez Dyрекję Generalną ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT) przy Komisji Europejskiej (Grupa EMT<sup>13</sup>) jest tym modelem, który zaspokaja potrzeby wielodyscyplinarności, specjalizacji i globalizacji rynku. Hierarchizacja i współzależność pomiędzy poszczególnymi subkompetencjami tego modelu stanowią istotne wytyczne dla ukształtowania tłumacza-eksperta w długotrwałym procesie rozwoju, obejmując następujące komponenty:

- kompetencję świadczenia usług tłumaczeniowych,
- kompetencję językową,
- kompetencję międzykulturową,
- kompetencję zdobywania informacji,
- kompetencję technologiczną,
- kompetencję tematyczną.

Model EMT jest odpowiednim odniesieniem dla kursów z przekładu specjalistycznego nie tylko na studiach magisterskich<sup>14</sup>, ale także na studiach pierwszego stopnia, niezależnie od tego, czy studia realizowane są na uniwersytecie, czy też na uczelni o charakterze zawodowym.

---

D. Kelly, *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester 2005; D. Gouadec, *Translation as a Profession*, Amsterdam/Philadelphia 2007; D. Cao *Translating Law, Multilingual Matters*, Clevedon, New York & Ontario 2007.

<sup>13</sup> W 2009 roku Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej (DG Translation KE) utworzyła sieć EMT (European Master's in Translation) tj. studiów magisterskich z dziedziny tłumaczeń prowadzonych na terenie krajów Unii Europejskiej, dążącej do uzyskania wysokiej jakości kształcenia i dostarczania europejskim instytucjom publicznym kompetentnych pracowników w zakresie tłumaczeń.

<sup>14</sup> Od autora: model EMT jest z założenia skierowany do nauczania przekładu na etapie studiów magisterskich.

**Rysunek 1.** Umiejętności profesjonalnych tłumaczy



**Źródło:** na podst.: *Competences for professional translators* [http://ec.europa.eu/emt<sup>15</sup>](http://ec.europa.eu/emt<sup>15</sup)

## 2. Metodologia nauczania przekładu specjalistycznego a przegląd piśmiennictwa

Jak wspomniano wcześniej, współczesna dydaktyka odrzuciła metodę gramatyczno-tłumaczeniową, obowiązującą do końca lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. W latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku metodyka przekładu charakteryzowana była immanen-

---

<sup>15</sup> Za: K. Biernacka-Licznar, *Kształcenie tłumaczy specjalistycznych*, Wrocław 2011, <https://docplayer.pl/5877556-Kształcenie-tlumaczy-specjalistycznych-w-sieci-emt-sprawa-kellgrena-przyklad-nabywania-kompetencji-tlumaczeniowej.html> [dostęp: 3-11-2017].

tną normatywnością<sup>16</sup>, zakładającą, że nie ma potrzeby wdrażania dydaktyki ukierunkowanej na spójne cele kształcenia tłumaczy<sup>17</sup>. Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku nauczanie przekładu odbywa się w nurcie funkcjonalnym. Model dydaktyki translacji oparty o ideę antropocentryzmu<sup>18</sup> umożliwia studentom własne realizowanie zadania translacyjnego, a przez to własne konstruowanie wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej) na temat translacji. Ta redefinicja roli studenta jest próbą odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata.

Inną próbą odpowiedzi na wyzwania współczesności jest organizowanie pracy studentów nie tylko w oparciu o pracę indywidualną, ale także poprzez wdrażanie ich w pracę zespołową i projektową. „Projekt translatorski”, szerszy znaczeniowo od „czynności tłumaczenia”, bierze pod uwagę całokształt czynności koniecznych w celu świadczenia usługi translatorskiej, również aspekty organizacyjne i finansowe; może być zatem rozpatrywany w kategorii usługi rynkowej<sup>19</sup>

### **2.1. Strategie nauczania przekładu specjalistycznego**

Opisując rzeczywistość, z którą spotykają się tłumacze-praktycy na co dzień, wykorzystuję w pracy nauczyciela doświadczenie tłumacza i wprowadzam strategie, które mogą pomóc studentom w momencie ich zetknięcia się z realiami rynku<sup>20</sup>. Zgadzając się z Kuźnik<sup>21</sup>. Uważam, że ten sposób nauczania ułatwia studentom stopniowe wychodzenie poza uczelnię w kierunku rzeczywistości rynku usług języ-

---

<sup>16</sup> Por. W. Wills, *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation* 1975; J.-R. Ladmiral *Linguistique et pédagogie des langues étrangères*, New York 1976, s. 5–18.

<sup>17</sup> Por. D. Kelly, *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester 2005, s. 43.

<sup>18</sup> Por. K. Klimkowski, *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinywowych)*, [http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_KLI MKOWSKI.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_KLI MKOWSKI.pdf) [dostęp: 23-03-2018].

<sup>19</sup> D. Gouadec, *Translation as a Profession*, Amsterdam/Philadelphia 2007.

<sup>20</sup> Por. E. Jendrych, Wiśniewska H., *Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English* 2009, nr 1, s. 127–140.

<sup>21</sup> A. Kuźnik, *In-service training w kształceniu tłumaczy. Projekt pilotażowy na Uniwersytecie Wrocławskim. Między Oryginałem a Przekładem*, 2013, nr 19–20.



kowych. Aby powyższe miało miejsce jako osoba prowadząca zajęcia mogą (1) przekazywać studentom swoje własne doświadczenie zawodowe, zdobyte jako tłumacz; (2) używać na zajęciach autentycznych tekstów i komentować autentyczne tłumaczenia; (3) przeprowadzać symulację prawdziwego, kompletnego zlecenia; (4) realizować razem ze studentami rzeczywiste zlecenie translatorskie; albo ostatecznie (5) kierować studentów do koordynatora praktyk zawodowych, który wyśle ich na translatorskie praktyki zawodowe<sup>22</sup>.

Z powyższych strategii w niniejszym artykule uwagę poświęcę propozycji nr 3, tj. symulacji prawdziwego, kompletnego zlecenia, w trakcie którego wykorzystam przekazywanie studentom swojego własnego doświadczenia zawodowego, zdobytego jako tłumacz (ww. strategia numer 1), wdrożę też strategię nr 2 opartą na wykorzystywaniu autentycznych tekstów<sup>23</sup>.

W trakcie opisywanych ćwiczeń z praktycznej nauki przekładu stosuję opracowane przeze mnie integracyjne podejście funkcjonalne oparte na założeniu profesjonalizacji kształcenia, konstrukcjonizmie społecznym<sup>24</sup> i funkcjonalizmie, realizowane poprzez pracę zespołową i projektową.

W wyniku przeprowadzonych badań ankietowych, wskazane zostaną problemy studentów dotyczące zarówno sposobu pracy, jak i specyfiki języka specjalistycznego. Badania te umożliwią spojrzenie na kompetencję tłumaczeniową z perspektywy studenta. Omówię zajęcia dydaktyczne prowadzone powyższą metodą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku w roku akademickim 2016/2017 na kierunku filologia angielska o specjalizacji tłumaczeniowej, w których uczestniczyła grupa dziewiętnastu studentów naro-

---

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Por. ministudium przypadku opisujące rzeczywistość (R.K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Beverly Hills 1984; A. Chrostowski, *Casy jako metoda dydaktyczna i badawcza* [materiał niepublikowany, wygłoszony na warsztatach dla wykładowców Akademii Leona Koźmińskiego] 2009).

<sup>24</sup> Por. L. Vygotsky [od autora: w artykule polska pisownia nazwiska 'Wygotski'], *Mind in Society*, London 1978.

dowości polskiej w wieku od około dziewiętnastu do około czterdziestu kilku lat (studenci dzienni i wieczorowi połączeni w jedną grupę). Jednocześnie podkreślam, że występuję w tym artykule w roli nie tylko autora, ale także osoby prowadzącej zajęcia dydaktyczne i tłumacza.

### **3. Studium przypadku: nauczanie przekładu specjalistycznego języka prawa**

Ze względu na konieczność zawężenia tematu dla potrzeb niniejszego artykułu, zarys studium przypadku uwzględni następujące części składowe:

- Problem: niewystarczająca znajomość przez studentów realiów pracy tłumacza specjalistycznego na rynku pracy
- Cel przeprowadzenia studium przypadku: wdrożenie studentów w realia rynku tłumaczeń; zaobserwowanie jak wygląda praca studentów czwartego semestru studiów pierwszego stopnia filologii angielskiej w trakcie metody projektu i symulacji warunków autentycznego rynku tłumaczeń w aspekcie rozwijania kompetencji tłumaczeniowej [model EMT<sup>25</sup>]
- Tematyka [praca projektowa] oraz jej etapy: nauczanie przekładu specjalistycznego z języka angielskiego na język polski i z języka polskiego na język angielski
- Przebieg działań: zajęcia prowadzone metodą symulacji rynku tłumaczeń [metoda ministudium przypadku]
- Dane potrzebne do analizy: wnioski z wykonanej przez studentów pracy, obserwacja nauczyciela; wyniki badania ankietowego przeprowadzonego pośród studentów po zakończeniu projektu
- Sugerowane kwestie podlegające konieczności dalszej dyskusji

---

<sup>25</sup> EMT 2009b. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) [dostęp 28-02-2018].

### **3.1. Kontekst zajęć i metodologia**

Kontekst zajęć z przekładu specjalistycznego stanowią ćwiczenia z przekładu pisemnego (z języka angielskiego na język polski i z polskiego na angielski) w trakcie trzeciego i czwartego semestru zajęć ze studentami filologii angielskiej specjalizacji tłumaczeniowej prowadzone w wymiarze 15 godzin w semestrze (w ramach przekładu ogólnego) w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku. Oprócz zajęć z przekładu ogólnego, studenci od trzeciego semestru uczestniczą w ćwiczeniach z przekładu specjalistycznego realizowanego w wymiarze 30 godzin semestralnie, w wykładach z teorii tłumaczeń; w trzecim semestrze mają też 15 godzin przekładu z wykorzystaniem komputerów, zaś od semestru czwartego rozpoczynają zajęcia ze specjalistycznego języka biznesu, marketingu i turystyki w wymiarze 30 godzin semestralnie; od semestru czwartego do piątego włącznie uczestniczą w 30 godzinach zajęć z tłumaczeń ustnych. Założeniem uczelni jest przygotowanie studentów do funkcjonowania na rynku pracy po ukończeniu studiów licencjackich i zapewnienie przygotowania do studiów drugiego stopnia.

Wdrożenie adeptów przekładu specjalistycznego w dziedzinę tłumaczeń wymaga nie tylko przekazania wiedzy praktycznej – stanowi ono pracę u podstaw, której założeniem powinno być wykształcenie odpowiednich umiejętności i wiedzy językowej. Dopiero wtedy może rozpocząć się edukacja specjalistyczna.

W trakcie opisywanych zajęć (czwarty semestr), kiedy biegłość językowa studentów jest na wystarczającym poziomie, zdecydowałam się wprowadzić grupę przyszłych tłumaczy w specyfikę przekładu specjalistycznego języka prawa rozumianego jako język ogólny „od prawie *normalnego* formalnego użycia”, nie wdrażając języka wysoce wyspecjalizowanego<sup>26</sup>. Zakładałam, że studenci powinni być zapozna-

---

<sup>26</sup> W oryginale: „legal language” spans a continuum „from almost ‘normal’ formal usage to highly complex varieties that differ substantially from normal formal usage” Charrow Norwood, New Jersey 1982, s. 84 [w:] Ł. Biel et al., Łódź 2015, s. 253.

ni z językiem specjalistycznym według „pionowej osi specjalizacji”<sup>27</sup>. tj. od języka o minimalnym stopniu specjalizacji do wysoce wyspecjalizowanego.

Metodologia funkcjonalna, oparta o zbliżone do autentycznych warunków pracy, materiałami tłumaczeniowymi w języku źródłowym były materiały autentyczne, zlecone pierwotnie do tłumaczenia, następnie zanonimizowane poprzez usunięcie danych wrażliwych i przekazane jako zlecenia tłumaczenia opatrzone specyfikacją od klienta-zleceniodawcy. Metoda tłumaczeń realizowanych w formie projektu w oparciu o symulację realiów świata rzeczywistego będzie miała na celu zdobycie doświadczenia zbliżonego do prawdziwego lub inaczej „zdobywanie wiedzy po śladach”<sup>28</sup>. Wielu badaczy podkreśla, że symulacja jest „korelacją z procesem społecznym”, gdzie nacisk kładziony jest na odgrywanie ról i powielanie interakcji społecznych”<sup>29</sup>. Teza o wadze interakcji społecznej w ramach realizacji projektów tłumaczeniowych, poprzez które student uczy się rzeczywistego współistnienia oraz zasad radzenia sobie z tekstem zyskuje na znaczeniu, jeżeli odniesiemy ją do realiów świata, w którym przyjdzie studentom funkcjonować. Jakie strategie można wprowadzić, aby zatrzeć granicę pomiędzy teoretycznym przygotowaniem, a późniejszym „zderzeniem z realiami”?

### **3.2. Cel zajęć**

Celem zajęć jest rozwój kompetencji tłumaczeniowej według modelu EMT na początkowym etapie edukacji formalnej z zakresu translatoryki, tj. w trakcie trzeciego i czwartego semestru studiów pierwszego stopnia; celem zajęć jest również wypracowanie umiejętności

---

<sup>27</sup> R. M. Asensio R. M., *Specialised translation: A concept in need of revision*, 2007, nr 53(1), s. 49.

<sup>28</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

<sup>29</sup> R. Duke, *Gaming: the Future's Language*, <https://www.slideshare.net/pvdhyden/74duke-gaming-the-futures-language> [dostęp: 27-03-2018].

pracy w zespole projektowym, poprzez co studenci tworzą oparte o grunt formalny „wspólnoty działań”<sup>30</sup>.

Student w trakcie pracy projektowej i zespołowej uczy się jak rozwijać ujęte w modelu kompetencji tłumaczeniowej EMT<sup>31</sup> umiejętności, tj.:

1. Świadczenie usług. Nacisk na wymiar: interpersonalny, tj. świadomość społecznej roli tłumacza; umiejętność negocjowania z klientem, dostęp do informacji, planowanie i zarządzanie czasem, umiejętność pracy z innymi ekspertami w grupie oraz na wymiar produkcji tekstu, tj. przygotowywanie tłumaczenia według oczekiwań klienta; znajdowanie rozwiązań dotyczących realizacji zlecenia, definiowanie i uzasadnianie swoich wyborów – interakcja: klient-tłumacz.
2. Kompetencję językową. Struktury gramatyczne, leksykalne, konwencje ortograficzne; konwencje graficzne języka A i języka B; wrażliwość na zmiany zachodzące w języku;
3. Kompetencję międzykulturową, a wewnątrz niej:
  - 3a. wymiar socjolingwistyczny – umiejętność rozpoznawania funkcji, „produkcję” rejestru odpowiedniego dla danej sytuacji i konkretnego dokumentu;
  - 3b. wymiar tekstowy – rozumienie i analiza makrostruktury tekstu; porównywanie elementów kulturowych i metod kompozycji;
4. Kompetencję zdobywania informacji;
5. Kompetencję tematyczną: umiejętność poszerzania wiedzy i analizowania jej;

---

<sup>30</sup> Por. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1991.

<sup>31</sup> EMT (European Masters in Translation) Group [Yves Gambier on behalf of the EMT expert group]. 2009b. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) [dostęp: 28-02-2018].

6. Kompetencję technologiczną: posługiwanie się narzędziami wspomagającymi pracę tłumacza, takimi jak programy komputerowe; uczenie się nowych narzędzi; odwoływanie się do narzędzi i zasobów internetowych.

Angażując studentów w pracę opartą o metodę projektu, można pobudzić samoświadomość dotyczącą preferencji co do pracy w zespole. Zespół projektowy dąży do wspólnego celu, tj. kreuje wiedzę, tworząc tłumaczenie. Konsekwencją tego procesu jest powstanie „wspólnot działań” / „wspólnot praktyk”<sup>32</sup>, służących procesowi tworzenia i dzielenia się wiedzą. Członkami tych „wspólnot działań”, funkcjonujących jako grupy projektowe są studenci, uczący się poprzez współuczestniczenie we wspólnym działaniu na zasadzie współpracy (*mutual engagement*<sup>33</sup>) w oparciu o *wspólną domenę*<sup>34</sup> – obszar definiujący zagadnienia wspólnie rozpracowywane przez członków (*joint enterprise*<sup>35</sup>) tu: wspólnie wykonywane prace tłumaczeniowe) oraz korzystający ze wspólnych zasobów (*shared repertoire*<sup>36</sup>) – w tym przypadku zasobów tekstów równoległych, korpusów-baz danych językowych, wypracowanych glosariuszy.

### **3.3. Praca projektowa – symulacja rzeczywistych warunków pracy tłumacza**

#### **Etap wstępny pracy projektowej**

Na tym etapie studenci zostają zapoznani ze szczegółami zlecenia tłumaczeniowego. Każdy zespół studentów-tłumaczy otrzymuje specyfikację wykonania tłumaczenia<sup>37</sup>, w której klient symulowany przez

---

<sup>32</sup> Por. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1991.

<sup>33</sup> E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge 1998.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Por. C. Nord, *Training functional translators*, [w:] M. Tennyson (red.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting* 2008, s. 47–48.

nauczyciela zleca tłumaczenie, określając odbiorcę tekstu docelowego, oczekiwany termin realizacji i miejsce odbioru tłumaczenia, metodę przekazania tekstu docelowego<sup>38</sup>. Zrezygnowałam z sugerowanego przez Nord określenia „powodu dotyczącego zlecenia tłumaczenia lub otrzymania tekstu docelowego”<sup>39</sup>, w przekonaniu iż pozostałe dane ujęte w specyfikacji pozwalają studentom poznać cel tłumaczenia i realizować odpowiednie jego etapy w sposób skuteczny. Zakładałam, że gdyby zaistniały szczególne okoliczności dotyczące publikacji tekstu docelowego, na pewno *powód dotyczący zleconego tłumaczenia* byłby częścią specyfikacji. Uzupełniłam zaś specyfikację o sprecyzowanie wymogów dotyczących tego, jak studenci powinni pracować nad tłumaczeniem, aby poprzez autorefleksję stać się świadomymi mediatorami dwóch kultur, a także aby rozwinąć kompetencję świadczenia usług (por. EMT<sup>40</sup>). W tym celu, dodatkowo poprosiłam o:

1. sporządzenie dziennika z przebiegu prac tłumaczeniowych (*translation logbook*), w którym wpisywane będą poszczególne kroki projektu wraz z osobami za nie odpowiedzialnymi (tu: członkowie projektu tj. tłumacze; koordynator, edytor);
2. utworzenie glosariusza terminów trudnych/nieznanych najczęściej występujących w danym dokumencie;
3. wystawienie rachunku uproszczonego za tłumaczenie w oparciu o poprawne zasady księgowości [tu konieczność samodzielnego wyszukiwania informacji – „info mining”<sup>41</sup>], podliczenie stron obliczeniowych tekstu docelowego, a następnie – załączonym rachunkiem -- wysłanie do zleceniodawcy.

Zachęciłam studentów do korzystania z materiałów źródłowych takich jak teksty równoległe dostępne w Internecie; wskazałam słowniki i korpusy językowe<sup>42</sup> warte odwiedzenia oraz portale dla tłuma-

---

<sup>38</sup> Por. Ibidem.

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> EMT 2009b.

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> Między innymi: [www.linguee.pl](http://www.linguee.pl); <https://pl.glosbe.com>, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/index.jsp>, <http://www.natcorp.ox.ac.uk>

czy, na których można wymienić opinie z innymi tłumaczami odnośnie do tłumaczenia danego zwrotu lub specjalistycznego terminu<sup>43</sup>. Ustalenie innych źródeł i zasobów językowych pomocnych przy realizacji projektów pozostawiłam studentom, aby nie ograniczać ich autonomii działania. Poprzez rozwijanie zainteresowań, studenci mieli stać się członkami „wspólnoty działań”<sup>44</sup>.

### **Etap 1 pracy projektowej: zlecenie tłumaczeń**

Dokumenty zleczone do tłumaczenia z języka polskiego na język angielski i z języka angielskiego na język polski to materiały autentyczne powierzone mi pierwotnie do tłumaczenia, następnie zanonimizowane poprzez usunięcie danych wrażliwych i przekazane studentom jako zlecenie tłumaczenia opatrzone specyfikacją od klienta-zleceńodawcy. Biel zauważa, że:

(...) powinno się uwzględniać nie tylko teksty wysokiej jakości, ale również niestaranne dokumenty z błędami (logicznymi, terminologicznymi, językowymi, z niekompletnym zdaniem itp.), teksty w języku angielskim napisane przez nierodzimych użytkowników języka angielskiego (np. umowa sporządzona po angielsku przez polską spółkę i holenderskiego kontrahenta)<sup>45</sup>

podkreślając, iż „uczy to studentów krytycznego podejścia do tekstu źródłowego”<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Np. <https://www.proz.com/>

<sup>44</sup> Por. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1991.

<sup>45</sup> Ł. Biel, *Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence* 2011, nr 1, s. 21.

<sup>46</sup> Ibidem.



**Tabela 1.** Teksty autentyczne zaplanowane i realizowane w trakcie pracy projektowej w ramach zajęć przekładu pisemnego (tłumaczenia dokumentów ujętych jako pozycje od 1 do 11 zostały zrealizowane; tłumaczenia dokumentów ujętych jako pozycje od 12 do 18 nie zrealizowano w trakcie 30 godzinowego kursu)

Poz.	Dokument do tłumaczenia	L1>L2		Poz.	Dokument do tłumaczenia	L1>L2	
1.	Zgoda rodziców na pobyt małoletniego dziecka za granicą [parental consent]	pl>ang.	Zrealizowane w trakcie 30 godzin ćwiczeń + praca własna studenta w domu	10.	Registration to HM Revenue & Customs	ang.>pl	niezrealizowane
2.	Zaświadczenie lekarskie [medical certificate]	pl>ang.		11.	Marriage Licence	ang.>pl.	
3.	Certificate of Marriage – State of Hawaii	ang.>pl		12.	Certified Copy of an Entry _ Birth [Wales]	ang.>pl..	
4.	Appointment to Secretary Position	ang.>pl		13.	Residential Tenancy Agreement	ang.>pl	
5.	Statement of Employment	ang.>pl		14.	Business Instruction No ... / GD/2003	ang.>pl	
6.	Employment Contract	ang. > pl		15.	HSE policy statement	ang.>pl	
7.	Umowa o Pracę [Employment Contract]	pl>ang		16.	EFET [European Federation of Energy Traders] Allowances Appendix	ang. >pl	
8.	Divorce Order [Ireland]	ang > pl		17.	Resolution of the Management Board of xxx Sp. z o.o. Company	ang. > pl	
9.	Suplement do dyplomu (University Diploma Supplement)	pl>ang		18.	Deed of Company Formation	ang.>pl	

**Źródło:** Opracowanie własne autora

## **Etap 2 pracy projektowej: realizacja tłumaczenia – w kierunku autonomicznego „ja”<sup>47</sup>**

Rozwój kompetencji świadczenia usług, językowej, technologicznej, zdobywania informacji przy równoczesnym kształtowaniu autonomii i samorefleksji.

Wraz z pracą projektową, zakładałam że studenci będą samodzielnie przechodzić przez poszczególne fazy projektu; oczekiwałam, że studenci zwrócą uwagę na takie aspekty, jak układ tekstu oraz konwencje stylistyczne, zaś niedostatek wiedzy tematycznej zrekompenzują poprzez samodzielne zdobywanie wiedzy (por. *info mining* – EMT<sup>48</sup>).

Dokumenty tłumaczone napisane były w języku prawnym, a studenci musieli sami zdecydować o strategii jaką zastosują w celu otrzymania poprawnej wersji tekstu docelowego.

Studenci, aby wykonać poprawne tłumaczenie i wyjaśnić sposób funkcjonowania terminów/związków frazeologicznych w tekście, musieli samodzielnie przeprowadzić analizę fragmentów tekstów źródłowych i odnieść je do dokumentów w języku docelowym. Jak twierdzili, dużo łatwiej było pracować dzięki dostępności korpusów równoległych takich jak *Glosbe*<sup>49</sup> lub *Linguee*<sup>50</sup>.

Pośród technik, których można było użyć, aby przetłumaczyć L1 na L2, były: transkrypcja (naturalizacja) lub użycie ekwiwalentu formalnego (kalki), ekwiwalentu opisowego, ewentualnie ekwiwalentu funkcjonalnego<sup>51</sup>. Jeżeli nie istniały ekwiwalenty formalne, kursanci decydowali się na użycie ekwiwalentów funkcjonalnych (dynamicznych),

---

<sup>47</sup> Por. D. Kiraly *Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism*, *TIS* 10(1), 2015.

<sup>48</sup> EMT (European Masters in Translation) Group 2009b. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) [dostęp: 29-02-2018].

<sup>49</sup> <https://pl.glosbe.com/> [dostęp: 31-03-2018].

<sup>50</sup> <https://www.linguee.pl/> [dostęp: 31-03-2018].

<sup>51</sup> M. Weston, *An English Reader's Guide to the French Legal System*, New York/Oxford 1991.

wykorzystując pojęcie o zbliżonej funkcji w języku docelowym np. *registered office* tłumaczono jako *siedziba*.

W dokonywaniu wyborów terminologicznych brakowało studentom specjalistycznej (tu: prawniczej) wiedzy merytorycznej, dlatego też zdarzały się błędy. W odpowiedzi na pytanie 13 badania ankietowego<sup>52</sup>, które brzmiało: *Jakie problemy napotkałeś/aś podczas wykonywania tłumaczeń?*, 9 studentów z 19 przyznało, że miało problem ze „rozumieniem przekazu oryginału w L1 na poziomie zdania”; 8 studentów wskazało na „braki w kompetencji językowej”, zaś kolejnych 9 studentów zaznaczyło „braki w terminologii specjalistycznej”, co wskazywało na konieczność kompensacji w momencie tłumaczeń przez samych studentów; w trakcie realizacji projektu tłumaczeniowego nie było już czasu na „wykładanie” teorii w trakcie zajęć na uczelni. Przykładem powyżej opisanego utrudnienia były błędnie przetłumaczone zwroty poniżej przytoczone<sup>53</sup>:

**Tabela 2.** Błędy terminologiczne, powodujące zmianę znaczenia – tłumaczenie umowy o pracę z języka angielskiego na język polski

Termin źródłowy	Błędnie przetłumaczono jako:	Sugerowane prawidłowe tłumaczenie
'confidentiality'	<i>Konfidencjalność</i>	1' klauzula poufności 2' zachowanie poufności
'from time to time'	<i>od czasu do czasu</i> <i>/czasami</i>	każdorazowo
'scope of duties and responsibilities'	<i>zakres obowiązków</i> <i>i odpowiedzialności</i>	zakres obowiązków
'terms and conditions'	<i>terminy i warunki</i>	warunki
'variation of terms of the contract'	<i>zróżnicowanie warunków</i> <i>umowy</i>	zmiana warunków umowy [dot. umowy o pracę/ L1-ang>L2pl]

**Źródło:** opracowanie własne

<sup>52</sup> Anonimowa ankieta przeprowadzona w dniu 16.06.2017 r. pośród 19 studentów opisywanego w niniejszym artykule kursu, składająca się w całości z 30 pytań zamkniętych i otwartych; wystosowana za pomocą e-maila i rozdana jako wydruk do wypełnienia.

<sup>53</sup> Dot. tłumaczenia umowy o pracę z języka angielskiego na język polski.

W specyfikacji dotyczącej zlecanego tłumaczenia studenci zostali poproszeni o utworzenie glosariusza terminów trudnych najczęściej występujących w danym dokumencie.

Poniżej zamieszczony jest przykładowy glosariusz, przygotowany przez jednego ze studentów, odnoszący się do tłumaczenia *Suplementu Dyplomu* z języka polskiego na język angielski:

**Tabela 3.** Glosariusz, przygotowany przez jednego ze studentów, odnoszący się do tłumaczenia *Suplementu Dyplomu* z języka polskiego na język angielski:

Lp.	Termin polski	Tłumaczenie na język angielski
1	Technologia chemiczna	Chemical Technology
2	Uczelnia wyższa	Higher education institution
3	Faculty of Civil Engineering, Mechanics and Petrochemistry	Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii
4	Prawo o szkolnictwie wyższym	Law on Higher Education
5	Praca dyplomowa	Diploma thesis/dissertation
6	Obrona pracy dyplomowej	Diploma thesis defence
7	Rada wydziału	Faculty council
8	Komisja	Faculty Committee
9	Średnia ważona	weighted average
10	Egzamin dyplomowy	The Diploma Examination
11	Dioktylosulfobursztynian	Dioctylsulfosuccinate
12	Studia pierwszego stopnia	First-cycle studies
13	Studia podyplomowe	Postgraduate studies
14	Kierunek studiów	Main field of study
15	doktor habilitowany	Habilitated Doctor
16	Absolwent	Graduate
17	Inżynier architekt	Bachelor of Science Eng. in Architecture
18	Magister inżynier	Master of Science Engineer
19	Praktyka przeddyplomowa	Pre-diploma apprenticeship
20	Bezpieczeństwo i Higiena Pracy	Health and Safety Regulations
21	Aparatura	Apparatus
22	Chemia nieorganiczna	Inorganic chemistry
23	Automatyka i pomiary wielkości fizykochemicznych	Automation and physicochemical properties measurement
24	Podstawy chemii i technologii związków wielocząsteczkowych	Basics of chemistry and macromolecular compounds technology
25	Kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej	Head of the organisational unit
26	Egzamin maturalny	secondary school leaving examination
27	Uczelnia zawodowa	Vocational higher education institution
28	Tytuł magistra	Master's degree
29	Magister inżynier architekt krajobrazu	M.Sc. Engineer in Landscape Architecture
30	Stwierdzenie o równoważności	Equivalence statement

**Źródło:** praca jednego ze studentów

Glosariusz zawiera jedynie odpowiedniki terminu polskiego w języku angielskim; brak jest źródła, z którego dany termin pochodzi. studenci otrzymali sugestię od nauczyciela, iż warto wpisać obok przetłumaczonego terminu źródło, na podstawie którego tłumaczyli, jednak nie kierowali się tą sugestią.

### **Kompetencja świadczenia usług – wymiar produkcji tekstu**

Studenci zobligowani byli wywiązać się z oczekiwań klienta sprecyzowanych w formularzu zlecenia<sup>54</sup>. Nieodzownym elementem była płynna komunikacja na poziomie klient-tłumacz. Według tłumaczy-praktyków, których opinie poznałam na podstawie ankiet przeprowadzonych na początku czerwca 2017 roku, ten kanał płynnej komunikacji ma ogromne znaczenie; poświadczyli to kursanci odgrywający rolę tłumaczy. Oczekiwałam, że w przypadku niewystarczającej wiedzy merytorycznej, której niedostatku nie będą w stanie uzupełnić w żaden inny sposób, studenci będą kontaktować się ze zleceniodawcą, aby prosić o jego wskazówki; udzieliłam instrukcji, że w sytuacji niemożności wywiązania się z terminu realizacji projektu ich obowiązkiem jest jak najwcześniejsze uprzedzenie zleceniodawcy o potencjalnym opóźnieniu.

Po zakończeniu tłumaczenia, student symulujący pracę w firmie tłumaczeniowej miał za zadanie wystawić rachunek za wykonaną pracę, wcześniej zapoznając się samodzielnie z zasadami takiej operacji. Poniżej przedstawiony jest jeden z rachunków przygotowany w ramach projektu tłumaczenia suplementu do dyplomu z języka polskiego na język angielski.

---

<sup>54</sup> Por. *translation brief* -- C. Nord, *Training functional translators*, [w:] M. Tenny (red.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, 2008, s. 47–48; J. Fraser, *The Translator Investigated: Learning from Translation Process Analysis*, London 1996, s. 65–79.



**Rysunek 3.** Przykładowy "dziennik" projektu sporządzony przez grupę projektową studentów-tłumaczy tłumaczących z języka polskiego na język angielski *suplement dyplomu uniwersyteckiego* (imiona i nazwiska zmienione przez autora na potrzeby niniejszego artykułu)

### DZIENNIK PROJEKTU

**Osoby biorące udział w tłumaczeniu:**

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| 1. Katarzyna Chojnacka | 11. Monika Krakowska   |
| 2. Daria Smukiewicz    | 12. Anna Choń          |
| 3. Jan Malinowski      | 13. Marek Gracz        |
| 4. Joanna Gorerska     | 14. Anna Kot           |
| 5. Justyna Olewska     | 15. Natalia Smok       |
| 6. Marta Kwiatkowska   | 16. Marcin Gołębiewski |
| 7. Marta Żalkowska     | 17. Ola Cichoń         |
| 8. Mateusz Marchwiński | 18. Maria Antos        |
| 9. Milena Rzoń         | 19. Malina Fran        |
| 10. Milena Zarzeczna   |                        |

**Osoby odpowiedzialne za edytowanie tekstów:** Joanna Gorerska

**Korektorzy poprawiający błędy:**

- Marta Żalkowska
- Justyna Olewska
- Milena Zarzeczna
- Mateusz Marchwiński

**Dziennik projektu:** - Milena Zarzeczna

Projekt został zatwierdzony przez korektorów: Martę Żalkowską, Justynę Olewską, Milenę Zarzeczna i Mateusza Marchwińskiego, pod względem:

- treści
- stylistyki
- gramatyki

**Czas trwania tłumaczenia i całości projektu<sup>56</sup>**

- Katarzyna Chojnacka (rozpoczęcie: 13.03.17, zakończenie: 14.03.17)
- Daria Smukiewicz (rozpoczęcie: 15.03.17, zakończenie: 15.03.17)
- Jan Malinowski (rozpoczęcie: 15.03.17, zakończenie: 16.03.17)
- Joanna Gorerska (rozpoczęcie: 17.03.17, zakończenie: 18.03.17)
- Justyna Olewska (rozpoczęcie: 16.03.17, zakończenie: 16.03.17)
- Marta Kwiatkowska (rozpoczęcie: 14.03.17, zakończenie: 15.03.17)
- Marta Żakowska (rozpoczęcie: 17.03.17, zakończenie: 17.03.17)
- Mateusz Marchwiński (rozpoczęcie: 14.03.17, zakończenie 14.03.17)
- Milena Rzoń (rozpoczęcie: 16.03.17, zakończenie: 17.03.17)
- Milena Zarzeczna (rozpoczęcie: 16.03.17, zakończenie: 17.03.17)
- Monika Sadowska (rozpoczęcie: 15.03.17, zakończenie: 16.03.17)

**Całość projektu ukończono:** 19.03.17, godzina 21.00

**Źródło:** Opracowanie przez Grupę Projektową realizującą projekt tłumaczeniowy w ramach pracy symulującej warunki rzeczywiste rynku tłumaczeń; 4 semestr filologii angielskiej, PWSZ we Włocławku

---

<sup>56</sup> Ujęto jedynie dane przedstawione przez niektórych studentów; reszta Studentów nie zawarła tych danych.



### **Kompetencja interpersonalna—funkcjonowanie w ramach „wspólnot praktyk”<sup>57</sup>**

Wnoszę, że studenci pracując z wykorzystaniem metody symulacji warunków rzeczywistych, mają okazję stać się częścią „wspólnoty praktyki”, tj. grupy ludzi związanych ze sobą dzięki wspólnemu „branżowemu” zakresowi zainteresowań, wspólnej fachowości; grupy, którą łączy wspólna pasja, pogłębianie wiedzy i biegłości w danej dziedzinie<sup>58</sup>. Nadrzędnym celem takiej wspólnoty jest kreowanie wiedzy i uczenie się, a także kreowanie wspólnych zasobów, w tym procedur, języka (por. Lave i Wenger – koncepcja „sytuacyjnego uczenia się”), a także, jak zauważa autor, dostosowanie się do wymogów określonych w specyfikacji tłumaczenia oraz wdrażanie dobrych praktyk” pracy zespołowej.

Studenci, pracując nad projektem, dzielą się wiedzą, co stanowi proces uczenia się. Ma miejsce też niezwykle ważny proces, który Bendkowski za Wenger<sup>59</sup> określa mianem „wykształcenia się nowej tożsamości poprzez identyfikowanie się ze wspólnotą działań”<sup>60</sup>

#### **Etap 3: czynności post-tłumaczeniowe**

Po zakończeniu tłumaczenia przez poszczególnych członków zespołu, dosłaniu fragmentów tłumaczeń do studenta – edytora tekstu, miał miejsce niezwykle ważny etap, tj. szczytanie całości tekstu i spraw-

---

<sup>57</sup> Wspólnota praktyki definiowana jest jako grupa ludzi związana ze sobą w nieformalny sposób dzięki wspólnemu ‘branżowemu’ zakresowi zainteresowań, wspólnej fachowości; grupa, którą łączy wspólna pasja, pogłębianie wiedzy i biegłości w danej dziedzinie. Autorka odnosi się do grup studentów jako „wspólnoty praktyk” pomimo faktu, że współpracują ze sobą na gruncie „formalnym” – twórcy tego pojęcia, tj. Lave & Wenger (1991), odnoszą je do grup zrzeszających się poza sformalizowanymi warunkami. Uczestnictwo we wspólnocie działań implikuje partycypację we wszystkich działaniach, przy założeniu, że członkowie wspólnoty nadają identyczne znaczenie prowadzonym działaniom oraz wiedzą, jakie ma to znaczenie dla nich i wspólnoty; E. Wenger, R. McDermott, & Snyder, W. M., *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Boston 2002.

<sup>58</sup> Por. Ibidem, s. 4.

<sup>59</sup> Por. E. Wenger, *Communities of Practice—Learning as a Social System*, Cambridge 1998, s. 26.

<sup>60</sup> Ibidem.

dzenie go w odniesieniu do tekstu oryginalnego; sprawdzenie pod względem wierności tłumaczenia, spójności terminologicznej oraz stylu<sup>61</sup>. Następnie tekst przechodził kolejną weryfikację dwujęzyczną wykonaną przez drugiego tłumacza. Dopiero końcowym etapem było czytanie tekstu jako całości w języku docelowym w celu potwierdzenia poprawności.

Obserwowana grupa studentów wywiązała się gorzej z tego zadania, aniżeli grupy studentów, które prowadziłam we wcześniejszych latach. Członkowie przedmiotowego zespołu, realizując część projektów, twierdzili, że nie mieli wystarczająco dużo czasu oraz, że nie chcieli brać odpowiedzialności za korektę tłumaczeń. W powyższym dzienniku (patrz rysunek 3) pomimo ustanowienia korektora, tekst nie był sprawdzony sumiennie: pozostawiono błędy językowe, literówki, zdarzał się brak spójności tekstu. Części tekstu tłumaczone przez bardziej kompetentnych tłumaczy były poprawne, podczas gdy fragmenty tłumaczone przez słabszych studentów miały błędy stylistyczne, brak im było spójności. Miałam wrażenie, że studenci chcieli maksymalnie wykorzystać pracę autonomiczną w obszarze „wygodnym” dla siebie.

Funkcjonalne, oparte o konstrukcjonizm społeczny podejście do korekty tekstów zakłada, że student powinien być w stanie sam „zdiagnozować” i ocenić jakość wykonanego przez siebie przekładu. Jednym z badaczy głoszącym ten pogląd jest Klimkowski, który kwestionuje oceny w formie algebraicznej, twierdząc że zredukowanie oceny do „poziomu wyrażenia algebraicznych”<sup>62</sup> stawia ten sposób oceny na granicy jakiegokolwiek przydatności edukacyjnej, gdyż nie spełnia ona funkcji modyfikowania dotychczasowych działań (ibid.). Klimkowski zarazem przeciwstawia ocenom tradycyjnym umiejętność samooceny

---

<sup>61</sup> European Committee for Standardization (CEN) (2006). EN 15038: 2006 Translation services – Service requirements; [http://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN\\_EN15038.pdf](http://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN_EN15038.pdf) [dostęp: 26-03-2018].

<sup>62</sup> K. Klimkowski, *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, [http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_KLIMKOWSKI.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_KLIMKOWSKI.pdf) [dostęp: 23-03-2018].

swej pracy przez studenta, która „prowadzi dalej do sprawności samokontroli” budzącej samoświadomość poprzez umiejętność dokonania przez studenta porównań pomiędzy wykonanym zadaniem i normami jakościowymi określającymi, czy zadanie zostało wykonane, dobrze czy źle, motywując do dalszego działania i udoskonalania własnej kompetencji samooceny<sup>63</sup>. Zgadzam się z Klimkowskim, który twierdzi, iż sprawność samokontroli tłumacza jest warunkiem nieodzownym<sup>64</sup>, jednakże obserwacja moja wykazuje, iż studenci nie ufają swojej samoocenie; chętnie koncentrowaliby się jedynie na wykonaniu zadania przekładu tekstu; korekta zaś, ocena swojej pracy stanowią dla nich etap, który traktują jako coś, co może być wykonane przez nauczyciela.

### ***3.4. Wnioski dotyczące studium przypadku***

Tradycyjne metody nauczania przekładu specjalistycznego oparte o przekazywanie wiedzy biernym studentom wydają się nie być skuteczne według wielu dydaktyków tej dziedziny. W niniejszym artykule zbadano strukturę ćwiczeń z przekładu specjalistycznego w oparciu o metodę symulacji realizowaną poprzez pracę projektową. Celem było sprawdzenie jak skuteczna jest ta metoda w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej określonej przez Grupę Ekspercką EMT.

Na początku pracy studenci mieli wiele problemów ze zorganizowaniem pracy w sposób płynny. Wraz z realizacją kolejnych projektów zespoły pracowały znacznie sprawniej i coraz częściej udawało im się wywiązywać z terminów, a jeżeli nie, w sposób odpowiedni komunikować możliwe opóźnienia zleceniodawcy. Nauczyciel założył zbyt duży nakład pracy projektowej, zapominając, iż studenci nie są praktykami tłumaczącymi płynnie i non-stop, a uczestnikami kursu, których kompetencja dopiero „rodzi się” (patrz: Tabela nr 1: tłumaczenia dokumentów ujętych jako pozycje od 1 do 11 zostały zrealizowane;

---

<sup>63</sup> Ibidem.

<sup>64</sup> Ibidem.

tłumaczenia dokumentów ujętych jako pozycje od 12 do 18 nie zrealizowano w trakcie 30-godzinnego kursu).

Kompetencja produkcji tekstu, tj. przygotowanie tłumaczenia wg oczekiwań klienta, wymaga od studentów większego zaangażowania. Z pracy ze studentami w latach poprzednich wnioskuję, iż umiejętność samooceny i samokorekty uwarunkowana jest wewnętrzną motywacją do oddania dobrej jakości tekstu, ale także dojrzałością przejawiającą się odpowiedzialnością za pracę swoją i zespołu. W autentycznych warunkach rynkowych niemożliwe jest oddanie „produktu”, który nie spełnia wymagań poprawności merytorycznej, stylistycznej. studenci są uświadamiani, iż przedłożenie tekstu niepoprawnego dyskwalifikuje ich w oczach zleceniodawcy i trudno jest odbudować autorytet, który poprzez niedbałość może zostać zaprzepaszczoney.

Zespoły projektowe kreowały wiedzę, tworząc tłumaczenia; ponadto, kreowały wspólną rzeczywistość, którą autor za Lave i Wenger określa „wspólnotą działań”<sup>65</sup> lub „wspólnotą praktyk”<sup>66</sup>.

#### **4. Wyniki ankiety (opinie studentów)**

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań empirycznych przeprowadzonych 16.06.2017 r. za pomocą anonimowej ankiety w formie tradycyjnej i elektronicznej w grupie 19 studentów uczestniczących w opisywanych w tym artykule dwóch semestrach ćwiczeń z przekładu specjalistycznego. Celem badania było uzyskanie opinii studentów na temat tego, jak postrzegają rozwój swojej kompetencji tłumaczeniowej, jakie problemy napotykają w pracy translatorskiej symulującej realia rynku. Wszystkich pytań było 31. Poniżej przedstawiono analizę odpowiedzi na cztery wybrane pytania zadane studentom.

---

<sup>65</sup> J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1991.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

**Pytanie 13: Jakie problemy napotkałeś w trakcie tłumaczenia?**

**Rozkład odpowiedzi:**

- „Zrozumienie treści w L1 na poziomie zdania” – 9 odp.
- „Brak kompetencji językowej” – 8 odp.
- „Brak słownictwa specjalistycznego” – 9 odp.

**Analiza i wnioski:**

- 1) Studenci mimo intensywnych zajęć w trakcie czterech semestrów studiów na kierunku filologia angielska, skoncentrowanych na lingwistycznych aspektach poprawności języka ogólnego (polski <> angielski) nie wykształcili wystarczająco dobrze kompetencji językowej; zachodzi konieczność dalszej intensywnej pracy poprzez samokształcenie.
- 2) Trudność może wiązać się ze specyfiką języka prawnego jako języka specjalistycznego i różną od „ogólnego” języka stylistyką, gramatyką, terminologią; studenci muszą znać dobrze gramatykę, stylistykę języka, ale też pracować z tekstami ujednoliconymi pod względem gatunku/dyskursu, aby z większą swobodą móc odczytać przesłanie autora; wiąże się to z koniecznością rozwoju kompetencji gatunkowej.
- 3) Poczucie braku wiedzy tematycznej jest naturalne dla osób, które nie są członkami danych grup zawodowych lub od lat nie zajmują się daną dziedziną. Tu studenci byli „nowicjuszami” w dziedzinie tematycznej; kompensowali braki za pomocą korzystania z zasobów książkowych i dostępnych w Internecie, jednak krótka „ekspozycja” na nowe zagadnienia i stosunkowo krótkie obycie z wiedzą nie są wystarczające, aby zbudować poczucie posiadanej wiedzy, ani też aby tę wiedzę w rzeczywistości osiąść. Możliwe jest wykonanie tłumaczenia, jednak bez kompetencji eksperckiej w dziedzinie tematycznej.
- 4) Ważne! Wskazana konsultacja z ekspertem w danej dziedzinie, który posługuje się płynnie językiem docelowym<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Por. M. Lisowska, *Authenticating LSP of law translation teaching class. The case study: language for specific purposes [LSP] Polish-English, English-Polish translation training exemplified by BA translation course, Komunikacja Specjalistyczna UW [Communication for Special Purposes UW], 2018 [przyjęty do publikacji]*

**Pytanie 16:** *Czy uważasz, że wiedza zdobyta w trakcie wykonywanych tłumaczeń pozwoliłaby Ci na wykonanie podobnego tłumaczenia dla zleceniodawcy zewnętrznego, takiego jak np. biuro tłumaczeń?*

**Rozkład odpowiedzi:**

- „w ogóle nie” – 0 odp.
- „nie” – 0 odp.
- „do pewnego stopnia” – 0 odp.
- „najprawdopodobniej tak” – 14 odp.
- „zdecydowanie tak” – 5 odp.

**Analiza i wnioski:**

- 1) Nauczanie oparte o „prawie autentyczne” warunki, w których student-tłumacz wykonuje swoją pracę sprzyja utwierdzeniu uczącego się w jego pewności siebie i samoświadomości<sup>68</sup>, poprzez co student staje się pewnym własnych umiejętności, ale też i niedoskonałości; nie jest biernym narzędziem, lecz podmiotem, który chce uczestniczyć i odpowiadać na wyzwania spoza środowiska akademickiego.
- 2) Pomimo niepewności odnośnie do własnej kompetencji językowej i terminologicznej (patrz: ww. analiza odpowiedzi na Pyt. 13), studenci czują się na tyle pewni, „umocowani”<sup>69</sup> po rozpracowaniu tekstu i wykonaniu tłumaczenia, że są chętni do podzielenia się swoimi umiejętnościami z podmiotami zewnętrznymi.

**Pytanie 24:** *Czy uważasz, że rola nauczyciela w procesie tłumaczenia powinna być rolą inicjatora tłumaczenia, potem zaś odbiorcy nieudzielającego komentarza zwrotnego?*

**Rozkład odpowiedzi:**

- „tak” – 1 odp.

*Czy oczekujesz, że nauczyciel będzie prowadził cię poprzez zawilości tłumaczenia, wskazując błędy i „pozytywy” Twojej pracy?*

- „tak” – 18 odp.

---

<sup>68</sup> Por. *learner empowerment* – D. Kiraly, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, St. Jerome, Manchester/Northampton 2000, s. 17.

<sup>69</sup> Por. *empowerment* – ibidem.

***Analiza i wnioski:***

- 1) Studenci są na tyle niedojrzali w kompetencji tłumaczeniowej, że oczekują od nauczyciela uczestniczenia w procesie przygotowywania przez nich „produktu końcowego” jakim jest tłumaczenie.
- 2) Konieczne jest wykształcenie kompetencji tłumaczeniowej, która zainicjuje dużo lepszą samokontrolę „budzącą samoświadomość poprzez umiejętność dokonania przez studenta porównań pomiędzy wykonanym zadaniem, a normami jakościowymi określającymi, czy zadanie zostało wykonane dobrze czy źle, motywując do dalszego działania i udoskonalania własnej kompetencji samooceny”<sup>70</sup>.

**Pytanie 10:** *Czy umiejętność pracy w zespole nad tłumaczeniem pozwoliła Ci stworzyć dobrej jakości produkt końcowy w sposób bardziej wydajny, niż gdybyś pracował samodzielnie?*

***Rozkład odpowiedzi:***

- „w ogóle nie” – 0 odp.
- „nie” – 3 odp.
- „do pewnego stopnia” – 5 odp.
- „najprawdopodobniej tak” – 9 odp.
- „zdecydowanie tak” – 2 odp.

***Analiza i wnioski:***

- 1) Ponad połowa badanych była pozytywnie ustosunkowana do zespołowej pracy przy realizacji tłumaczenia (11 osób), a co czwarty – częściowo.
- 2) Trzech studentów nie uważało pracy w zespole za bardziej wydajną. Były to osoby pracujące zawodowo i studiujące w trybie zajęć dydaktycznych realizowanych popołudniami; osoby te w rozmowie twierdziły, iż dużo łatwiej jest im zrealizować projekt samodzielnie oraz, że występuje brak możliwości częstego kontaktowania się z innymi członkami zespołu.
- 3) Negatywne odczucia dotyczące pracy w zespole, jak okazało się w trakcie rozmów ze studentami, wiązały się głównie z nieprzestrzeganiem przez „współpracowników” terminów ustalonych wewnątrz grupy projektowej oraz z koniecznością ujednolicania terminologii w całym tekście.

---

<sup>70</sup> K. Klimkowski, *Antropocentryczna teoria języków...*, op. cit.

#### **4.1. Podsumowanie badań ankietowych**

O sukcesie kształcenia tłumaczy w dziedzinie tłumaczeń specjalistycznych języka prawa świadczyć będzie nie tylko jakość realizowanych tłumaczeń warunkowana odpowiednią biegłością w kompetencjach: językowej, tematycznej, zdobywania informacji międzykulturowej oraz technologicznej. Warunkiem niezbędnym do sukcesu poza murami uczelni dla każdego tłumacza będzie umiejętność współpracy zarówno z członkami zespołu, jak i ze zleceniodawcami tak na poziomie zawodowym.

Praca projektowa na etapie studiów pierwszego stopnia stanowi wdrożenie studentów w świat „prawie autentyczny”, uczy wykorzystania umiejętności i wiedzy nie tylko językowych, ale też interpersonalnych, posługiwania się narzędziami informatycznymi, kształtuje w studentach umiejętność radzenia sobie z sytuacjami, których nie doświadczyliby, pracując w oparciu o podawczą metodę nauczania.

Doświadczenie zdobyte w trakcie opisanego tu trzeciego i czwartego semestru studiów na specjalizacji tłumaczeniowej<sup>71</sup> pomogło studentom samookreślić się wobec dziedziny, z którą planowali związać się zawodowo. Zakładany efekt kształcenia został osiągnięty: poprzez „zanurzenie” w realiach tego, czym w rzeczywistości jest praca tłumacza.

Przeprowadzone badanie empiryczne ukazuje samoświadomość uczestników zajęć wynikającą z wykształcenia się nowej tożsamości<sup>72</sup>. Dowiedzione zostało, że większość adeptów przekładu specjalistycznego docenia formę pracy projektowej.

Większość studentów utwierdziła się w przekonaniu, że chcą wykonywać w przyszłości zawód tłumacza specjalistycznego języka angielskiego i polskiego oraz że wiedza zdobyta w trakcie wykonywania

---

<sup>71</sup> Metoda projektów przedstawiona w tym artykule, jako jedyna, była jedną z dwóch metod, za pomocą których prowadzone były podmiotowe dla tego artykułu zajęcia. Równoległą metodą była metoda podawcza oparta o centralną pozycję tekstu i większe wsparcie wykładowcy, nie opisana tutaj.

<sup>72</sup> Por. J. Bendkowski, *Wspólnota wiedzy, wspólnota działań oraz sieć wiedzy w perspektywie zarządzania wiedzą*, 2014, z. 76, s. 26.



tłumaczeń pozwoli im w przyszłości na wykonanie podobnego tłumaczenia dla zleceniodawcy zewnętrznego. Tym samym studenci poprzez udział w zajęciach uzyskali świadomość własnych umiejętności i niedoskonałości. Poczucie „samoświadomości” sprzyja z jednej strony umacnianiu poczucia zawodowej pewności siebie studenta, z drugiej zaś identyfikuje występujące u niego obszary deficytów wiedzy merytorycznej, które wymagają aposteriorycznej kompensacji pracą własną. Jedynie dwóch członków grupy, z którymi autorka rozmawiała po czwartym semestrze (2 osoby z 19 studentów w grupie) zdecydowało, że zmienią profil studiów magisterskich, gdyż praca tłumacza jest „ciężkim kawałkiem chleba” i nie chcieliby w ten sposób zarabiać na życie<sup>73</sup>.

## 5. Dyskusja

Jako dydaktyk, ale też tłumacz, podzielam zdanie Profesor Tabakowskiej, która twierdzi, iż „studia dają świadomość i narzędzie; zaś reszta to własna praca”<sup>74</sup>. Pytanie, które powraca, brzmi: jak dużą część zajęć z przekładu specjalistycznego na poziomie studiów licencjackich powinniśmy poświęcić nauczaniu poprzez symulację rzeczywistości i realizację projektów? Czy nie jest to mimo wszystko etap, na którym student powinien być kształtowany przez nauczyciela?<sup>75</sup> A jeżeli nie, co przemawia przeciwko temu i do jakiego stopnia niekontrolowane wtapianie się studenta w rzeczywistość ukształtuje tłumacza wystarczająco świadomego i wystarczająco kompetentnego, aby mógł zmierzyć się z wyzwaniem sztuki przekładu specjalistycznego i wyzwaniami rynku? Obserwacja podczas opisanego tu studium przypadku, jak i wyniki badania ankietowego potwierdzają, że metoda

---

<sup>73</sup> Studenci ci, rozmawiając ze mną byli w trakcie praktyk zawodowych, gdzie wykonywali „ogólne” obowiązki biurowe, co dało im jakąś postać „porównania”.

<sup>74</sup> E. Tabakowska, *Prezentacja: „Polskie oczko w sieci EMT”*, <https://konferencje.frse.org.pl/img/default/Mfile/323/file.pdf> [dostęp: 31-03-2018].

<sup>75</sup> Por. D. Kiraly et al, *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, Mainz 2016.

symulacji rzeczywistości oparta na pracy projektowej realizowana według wytycznych modelu kompetencji EMT jest skuteczna, gdyż pozwala w biernych studentach „wykrzesać” aktywność inicjującą nową tożsamość, dzięki której realizują projekt tak, jakby robili to dla prawdziwego zleceniodawcy, ucząc się zasad świadczenia usług i współpracy.

Obserwacje powyższe mogą zostać wykorzystane w nauczaniu przekładu specjalistycznego na poziomie pierwszego stopnia edukacji formalnej; istnieje jednak potrzeba prowadzenia dalszych badań i dyskusji, które wskażą kierunek oraz wniosą nowe koncepcje do dziedziny kształcenia tłumaczy specjalistycznych.

#### **Bibliografia:**

- Abbott A. D., *The System of Professions: Essay on the Division of Expert Labour*, University of Chicago Press, Chicago 1998.
- Amparo H. A., *La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología*, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón 1996.
- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wyd. Bernardinum, Gdynia 2003.
- Asensio R. M., *Specialised translation: A concept in need of revision*, „Babel” 2007, nr 53(1).
- Bendkowski J., *Wspólnota wiedzy, wspólnota działań oraz sieć wiedzy w perspektywie zarządzania wiedzą*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie 2014, nr 76, s. 23-38.
- Biel Ł., *Integracyjne podejście funkcjonalne w dydaktyce przekładu prawniczego*, „Między Oryginałem a Przekładem” 2013, nr 21: Tłumaczenie specjalistyczne, s. 11-27.
- Biel Ł., *Between Originals and Translations*, [https://www.researchgate.net/profile/Lucja\\_Biel/publication/275932807\\_Integracyjne\\_podejscie\\_funkcjonalne\\_w\\_dydaktyce\\_przekladu\\_prawniczego/links/59799dfa45851570a1c17342/Integracyjne-podejscie-funkcjonalne-w-dydaktyce-przekladu-prawniczego.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lucja_Biel/publication/275932807_Integracyjne_podejscie_funkcjonalne_w_dydaktyce_przekladu_prawniczego/links/59799dfa45851570a1c17342/Integracyjne-podejscie-funkcjonalne-w-dydaktyce-przekladu-prawniczego.pdf) [dostęp: 27-04-2018].
- Biel Ł., Goźdz-Roszkowski S., *Legal Translation*, [w:] Ł. Bogucki, S. Goźdz-Roszkowski, P. Stalmaszczyk (red.), *Ways to Translation*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 249–273.

- Biel Ł., *Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence*, „Translators' Journal” 2011, nr 1.
- Biernacka-Licznar K., *Kształcenie tłumaczy specjalistycznych w Sieci EMT. Sprawa Kellgrena – przykład nabywania kompetencji tłumaczeniowej*, „Rocznik Przekładoznawczy” 6, Wrocław 2011; <https://docplayer.pl/5877556-Kształcenie-tlumaczy-specjalistycznych-w-sieci-emt-sprawa-kellgrena-przyklad-nabywania-kompetencji-tlumaczeniowej.html> [dostęp: 3-11-2017]
- Cao D., *Translating Law*, Multilingual Matters, Clevedon, New York & Ontario 2007.
- Charrow V.R., *Language in the Bureaucracy*, [w:] Di Pietro R. (red.), *Linguistics and the Professions. Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*, Ablex Publishing, Norwood, New Jersey 1982, s. 173–188.
- Chrostowski A., *Casy jako metoda dydaktyczna i badawcza* (materiał niepublikowany, wygłoszony na warsztatach dla wykładowców Akademii Leona Koźmińskiego), Warszawa 2009.
- Dewey J., *How We Think*, MA: Houghton Mifflin, Boston 1997.
- Dewey J., *Experience and Education*, Collier Books, NY 1986.
- Duke R., *Gaming: the Future's Language*, <https://www.slideshare.net/pvdhyden/74duke-gaming-the-futures-language> [dostęp: 27-03-2018].
- Easton G., *Learning from Case Studies*, Prentice Hall International, New Jersey 1982.
- Ellet W., *The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases*, Harvard Business School Press, Boston 2007.
- EMT (European Masters in Translation Group), *Yves Gambier on behalf of the EMT expert group*. 2009b. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*, [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) [dostęp: 29.02.2018].
- European Committee for Standardization (CEN) (2006), EN 15038: 2006 Translation services – Service requirements.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2008, s. 17-50.
- Fraser J., *The Translator Investigated: Learning from Translation Process Analysis*, „The Translator”, London 1996, s. 65–79.

- Garant M., *Intercultural Teaching and Learning: English as a foreign language education in Finland and Japan*, University of Jyväskylä Press, Jyväskylä 1997.
- Gile D., *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, John Benjamins B.V, Amsterdam/Philadelphia 2009, s. 37–38.
- Gonzales-Davies M., Scott-Tennent Ch., *A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references*, „Translators’ Journal” 2005, nr 50/1, s. 160–179.
- Gouadec D., *Translation as a Profession*, J. Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2007.
- Grucza, F., *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w] F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 7–21.
- Hejwowski K., *Translation: a Cognitive-Communicative Approach*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2004.
- [http://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN\\_EN15038.pdf](http://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN_EN15038.pdf) [dostęp: 31-03-2018].
- <https://pl.glosbe.com/> [dostęp: 31-03-2018].
- <https://www.linguee.pl/> [dostęp: 31-03-2018].
- Jendrych E., Wiśniewska H., *Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English*, „Lingwistyka Stosowana” 2009, nr 1, s. 127-140.
- Jezior J., *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw wobec bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, t. 62, nr 1, s. 117–138.
- Kelly, D. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, St. Jerome, Manchester 2005.
- Kiraly D. et al, *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, Mainz University Press, Mainz 2016.
- Kiraly D., *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, The Kent State University Press, Kent (Ohio) 1995.
- Kiraly D., *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, St. Jerome, Manchester/Northampton 2000.
- Kiraly, D., *Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism*, „Translation and Interpreting Studies” 2015, TIS 10 (1), s. 8–32.

- Klimkowski K., *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, [http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_KLIMKOWSKI.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_KLIMKOWSKI.pdf) [dostęp: 23-03-2018].
- Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Kuźnik A., *In-service training w kształceniu tłumaczy. Projekt pilotażowy na Uniwersytecie Wrocławskim. Między Oryginałem a Przekładem*, „Dydaktyka Przekładu” 2013, nr 19–20.
- Ladmiral, J.-R., *Linguistique et pédagogie des langues étrangères*, „Langages” 1975, nr 39, s. 5–18.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Liker t R. *A Technique for the Measurement of Attitudes*, „Archives of Psychology” 1932, nr 140.
- Lisowska M., *Authenticating LSP of law translation teaching class. The case study: language for specific purposes [LSP] Polish-English, English-Polish translation training exemplified by BA translation course, Komunikacja Specjalistyczna UW [Communication for Special Purposes UW]*, 2018 [przyjęty do publikacji].
- Nord C., *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta 1991.
- Nord, C., *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*, Manchester: St. Jerome 1997.
- Nord C., *Training functional translators*, [w:] M. Tennen (red.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, John Benjamins, Amsterdam 2008, s. 209–224.
- Piecychna B., *Wpływ dydaktycznego modelu hermeneutycznego Radegundis Stolze na akwizycję kompetencji tłumaczeniowej – wstępne wyniki eksperymentu*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2014, nr 14, s. 99–126.
- Pieńkość, J., *Podstawy przekładoznawstwa: od teorii do praktyki*, Wyd. Zakamycze, Kraków 2003.
- Piotrowska M., *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

- Pym A., *Redefining Translation Competence in an Electronic Age. Defense of a Minimalist Approach*, „Meta” 2003, nr 48(4), s. 481-497.
- Ramos P., *Legal Translation in Context. Professional Issues and Prospects*, Peter Lang, Oxford 2013, s 155-179.
- Risku H., *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen, Stauffenburg 1998.
- Šarčević S., *New Approach to Legal Translation*, Kluwer Law International, Boston 1997.
- Schäffner Ch., *Parallel Texts in Translation*, [w:] L. Bowker, M. Cronin, D. Kenny, et al. (red.), *Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies*, St. Jerome, Manchester 1998, s. 83–90.
- Shreve G., *Prescription and description in translation teaching*, [w:] C. Donald (red.), *Kiraly Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent State University Press, Londyn 1995.
- Tabakowska E., *Prezentacja: „Polskie oczko w sieci EMT”*, <https://konferencje.frse.org.pl/img/default/Mfile/323/file.pdf> [dostęp: 31-03-2018].
- Venuti L., *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Routledge, London 1995.
- Vygotsky L., *Mind in Society*, Harvard University Press, London 1978.
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press 1998.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder W. M., *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, Boston 2002.
- Weston M. *An English Reader's Guide to the French Legal System*, Berg, New York/Oxford 1991.
- Wills, W. *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation*. [w] R. W. Brislin (ed.), *Translation*, Gardner, New York 1976, s. 117–137.
- Yin R. K., *Case study research. Design and methods*, Sage Publications, Beverly Hills 1984.