

Anna Małgorzewicz (<https://orcid.org/0000-0001-5366-3957>)

Uniwersytet Wrocławski

## Problem translacyjny w rzeczywistości translodydaktycznej

Problem translacyjny stanowi nieodłączny element licznych opracowań translatorskich. Ich autorzy najczęściej nie podejmują się koncepcyjnego zdefiniowania tej kategorii. Wyrażenia *problem translacyjny*, *problem tłumaczeniowy*, *problem przekładu* stosowane są w ogólnym znaczeniu i odnoszą się do rozmaitych trudności związanych z tłumaczeniami. W ramach tego artykułu zjawisko problemu translacyjnego rozpatrywać będę w dwóch wymiarach:

- **w wymiarze rzeczywistych procesów translacyjnych**
  - o jako czynnik wywołujący uświadomione zaangażowanie kognitywne podmiotu poznawczego wyzwalające ciąg strategicznych działań translacyjnych prowadzących do skutecznego wykonania zadania translacyjnego, *oraz*
- **w wymiarze translodydaktycznym**
  - o jako kategorię umożliwiającą perspektywną i retrospektywną systematyzację przeszkód natury poznawczej i komunikacyjnej w realizacji procesu tłumaczenia i im właściwych obszarów kompetencyjnych ułatwiających ich pokonywanie w działaniach strategicznych *i jednocześnie*
  - o jako konstytutywną kategorię dydaktycznych zadań translacyjnych w ujęciu zadeklarowanym dla pierwszego wymiaru moich refleksji.

Paradygmatem, w którym lokuję moje badania, jest translatoryka antropocentryczna w ujęciu F. Gruczy (1981, 1993, 1998) oraz jego koncepcyjnym rozwinięciu J. Żmudzkiego (2005, 2013, 2014, 2015) i S. Gruczy (1998, 2014).

Problem translacyjny jako kategoria warunkująca działania i zachowania translacyjne w dyskusji translatoryków pojawia się dość wcześnie.

Hönig i Kußmaul w monografii z 1982 r. określają kategorię problemu translacyjnego jako czynnik wyzwalający łańcuch strategicznych działań translacyjnych. Zachowania strategiczne definiują niemieccy badacze jako serię działań, którymi są

- zapoznanie się z tekstem wyjściowym i na jego podstawie wnioskowanie roli, którą tłumacz powinien przejąć w akcie translacji,
- doprecyzowanie zlecenia tłumaczeniowego, ustalenie komunikacyjnej funkcji tekstu docelowego z uwzględnieniem pragmatycznych oczekiwań jego adresata,
- określenie na podstawie komunikacyjnej funkcji tekstu docelowego stopnia dyferencjacji [w stosunku do komunikacji, w której funkcjonuje tekst

wyjściowy AM], zdefiniowanie relewantnych granic między werbalizacją a socjokulturowym uwikłaniem tekstu wyjściowego *i w następnym kroku*

- określenie stopnia koniecznej dyferencjacji pomiędzy werbalizacją tekstu docelowego a socjokulturową sytuacją jego adresatów (Hönig i Kußmaul 1982:58, tłum. AM).

Zdefiniowane w tym ujęciu obszary aktywności poznawczej odnoszą się w pierwszej kolejności do płaszczyzny komunikacji translacyjnej i to właśnie ten obszar został uznany za główne źródło problemów translacyjnych, których rozwiązanie jest możliwe w efekcie planowych, strategicznych, uporządkowanych hierarchicznie posunięć translacyjnych tłumacza.

Podobieństwo z założeniami postulatycznymi Höniga i Kußmaula (1982) można dostrzec w badaniach Wilssa (1991), który dokonuje rozróżnienia pomiędzy operacjami rozwiązywania problemów na płaszczyźnie makro- i mikrokontekstualnej. Istotne w koncepcji Wilssa jest respektowanie komunikacyjnego uwikłania translacji i wynikających z niego problemów translacyjnych. Nord (2009) akceptując to założenie, zasadniczy problem translacyjny dostrzega w dychotomii pomiędzy rzeczywistością tekstu wyjściowego a zleceniem translacyjnym [tego sformułowania właśnie używa autorka] i w tej niekompatybilności dostrzega czynnik determinujący strategię translacyjną. Podobne spostrzeżenie doprowadziło Żmudzkiego (2014) do sformułowania obligacji wobec tłumacza, według której w działaniu translacyjnym należy dążyć do osiągnięcia *kollokucyjności* celów komunikacyjnych wszystkich aktantów danej komunikacji translacyjnej. W odróżnieniu od ustaleń innych niemieckich badaczy Nord (2009: 38) zakłada ponadto rekursywną organizację strategicznych procesów translacyjnych, przedstawiając je w formie cyrkularnego modelu translacji. Istotną rolę w tych procesach odgrywa kontrola jakości procesów translacyjnych oraz identyfikacja relewantnych dla tekstu docelowego elementów tekstu docelowego. Założenia te należy z całą pewnością uznać za uzasadnione, istnieje bowiem szereg badań empirycznych dostarczających jednoznacznych poświadczeń takiego stanu rzeczy. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługują ustalenia Żmudzkiego (1995, 1996) poczynione w odniesieniu do ustnego tłumaczenia konsekwentnego. Strategie controllingu i (samo)regulacji zajmują wg koncepcji Żmudzkiego centralne miejsce w translacyjnym procesie rozwiązywania problemów.

Innym istotnym aspektem działania translacyjnego jest decyzyjność tłumacza. Wilss (1991: 135) utożsamia translację z procesem decyzyjnym, którego celem jest osiągnięcie akceptowalności relacji *input-output*. Badacz ten sprowadza proces rozwiązywania problemów do sekwencji sprzężonych ze sobą prób transferowania, które monitorowane są w ramach procesów samoregulacyjnych. Komponentem tych operacji jest porównywanie dotychczasowego wyniku czynności translacyjnych z określonym przez samego tłumacza standardem.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji problemów translacyjnych definiujących zróżnicowane ich właściwości.

Tab. Klasyfikacje problemów translacyjnych

Nord (2009)	Kautz (2002)	Schmitt (1999)	Presas (1997)
problemy pragmatyczne	problemy pragmatyczne	problemy aktualizowane	problemy komunikacyjne
problemy konwencyjne	problemy specyficzne dla danej pary kulturowej	tekstowo (problemy kompetencyjne)	problemy tekstowe
problemy językowe	problemy specyficzne dla danej pary językowej	potencjalne problemy aktywizowane	problemy kompetencyjne
problemy specyficzne dla określonego tekstu	problemy specyficzne dla danej pary językowej	systemowo wynikające z inkongruencji międzykulturowych, funkcjonalnych, formalnych, semantycznych	problemy ewaluacyjne

Nord (2009: 177–179) proponuje hierarchicznie uporządkowaną typologię problemów translacyjnych. Pierwszą klasę tworzą pragmatyczne problemy translacyjne, wynikające z uwarunkowań konkretnej sytuacji translacyjnej, ze zlecenia tłumaczeniowego. Druga grupa to konwencyjne problemy tłumaczeniowe, czyli problemy wynikające z zdeteminowanych kulturowo różnic w zakresie norm i konwencji komunikacyjnych, ale również – już w odniesieniu do tekstu – problemy będące konsekwencją rozbieżności w zakresie konwencji poszczególnych gatunków tekstu obowiązujących w danym języku i kulturze. Dyferencje strukturalne między językami, szczególnie w obszarze leksyki i składni są źródłem trzeciej grupy problemów translacyjnych. Ostatnią klasę problemów translacyjnych tworzą problemy, które nie zostały przyporządkowane do żadnej z wcześniej wymienionych trzech grup. Są to problemy specyficzne dla określonego, konkretnego tekstu, wymagające bardziej kreatywnych rozwiązań, jak to określa Nord (2009: 179). Z kolei Kautz (2002) w oparciu o klasyfikację Nord (2009) proponuje typologię tworzoną przez trzy kategorie problemów: problemy pragmatyczne, problemy specyficzne dla danej pary kulturowej i problemy specyficzne dla danej pary językowej (Kautz 2002: 119ff.). W ostatniej grupie uwzględnił Kautz również problemy wynikające ze specyfiki danego tekstu wyjściowego. Natomiast Presas zdefiniowała w odniesieniu do problemów translacyjnych cztery ich obszary identyfikacyjne: sytuację komunikacyjną (konstelacja czynników określonej dwujęzycznej sytuacji komunikacyjnej), tekst (konstelacja wykładników tekstualności zidentyfikowanych w tekście wyjściowym, które mają być przedmiotem czynności translacyjnych), kompetencję (kompetencja translacyjna umożliwiająca identyfikację i planowe rozwiązywanie problemów translacyjnych) oraz obszar rekursywnego konfrontowania czynników aktualnego systemu tekstu wyjściowego z czynnikami (jeszcze) potencjalnego systemu projektu tekstu docelowego w celu stworzenia drugiego aktualnego systemu czyli tekstu docelowego (Presas 1997: 591). Problemy kompetencyjne zostały zdefiniowane również w typologii zaproponowanej przez Schmitta (1999: 59), który określa je mianem ewidentnych problemów. Drugą kategorię tworzą problemy ukryte, ewokowane przez inkongruencje międzykulturowe, funkcjonalne, formalne i semantyczne.

Przedstawione koncepcje, rozwinięte przy zastosowaniu metodologii prospektywnej, zawierają istotne dla translodydaktyki systematyzacje problemów translacyjnych, jednakże dla procesu kształcenia właściwości tłumacza, które wspierają efektywne rozwiązywanie problemów translacyjnych, kluczową rolę odgrywają retrospektywne eksploracje rzeczywistych procesów translacyjnych, operacji mentalnych tłumaczy i ich procesów decyzyjnych.

Za prekursora badań empirycznych procesów translacyjnych w kontekście strategicznych działań tłumacza należy uznać Hansa Kringsa (1986). Krings dla potrzeb swoich eksperymentów zoperacjonalizował pojęcie problemu translacyjnego. Definicję tej kategorii oparł na modelu definiujących ją indyktorów, który umożliwił spójną i intersubiektywną identyfikację problemów tłumaczeniowych w analizowanych procesach tłumaczenia pisemnego. Krings (1986: 121) wyróżnił indykatory primarne i sekundarne. Do pierwszych zalicza eksplicytną bądź implicytną identyfikację błędów dokonaną przez tłumacza, korzystanie z pomocy wspierających proces tłumaczenia oraz luki w tekście docelowym. Drugą grupę tworzą rozważane przez tłumacza ekwiwalenty tentatywne, korekty w manuskrypcie tłumaczenia, podkreślenia, zwerbalizowane niezadowolenie tłumacza z dokonanego tłumaczenia, brak pełnej jego akceptacji (Krings 1986: 121). Badania Kringsa eksponują intraindywidualny charakter problemów translacyjnych rozpatrywanych na tle indywidualnych procesów tłumaczenia. Ich wykładnikami są przeszkody w sprawnej i skutecznej realizacji operacji i czynności translacyjnych zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie (Krings 1986: 175). Przyczyny problemów translacyjnych Krings lokalizuje nie tylko w obszarze deficytów kompetencji translacyjnej, ale przede wszystkim w braku wykształconej świadomości meta-problemowej (Krings (1986: 468 i nast.) używa określenia *Problembewusstsein*, ale moim zdaniem chodzi tutaj raczej o *Problembewusstheit*, *Problemmachtsamkeit*). Świadomość *metaproblemową* będziemy traktować jako naczelną komponent kompetencji tłumacza, tworzący fundament dla rozwijania praktycznych umiejętności i sprawności translacyjnych, ale do tej kwestii nawiążę później.

Kognitywne uwarunkowania problemów translacyjnych były również przedmiotem badań innych translatoryków. Podobnie jak Krings utożsamiali oni translację ze strategicznym rozwiązywaniem problemów translacyjnych. Aspekt ten jest wyraźnie uwypuklony w eksploracjach dotyczących tłumaczeń ustnych przeprowadzonych przez Żmudzkiego (1995), ale też Essera (1990), Kirchhoff (1971), Małgorzewicz (2003) i w badaniach odnoszących się do tłumaczeń pisemnych Wilssa (1991), Grupy PACTE (2007), Kubiaka (2009), Płużyczki (2015) i również Małgorzewicz (2012). Wyniki tych badań mają fundamentalne znaczenie dla translodydaktyki. Z jednej strony dostarczają koniecznych poświadczeń dla teoretycznych ujęć koncepcyjnych bądź argumentów do ich weryfikacji, z drugiej strony są źródłem przesłanek dla formułowania diagnoz i prognoz<sup>1</sup> w odniesieniu do właściwości tłumacza i ich rozwijania w ramach instytucjonalnej translodydaktyki.

---

<sup>1</sup> Za obligatoryjny element optymalnego projektowania programów kształcenia należy uznać określenie właściwości studentów rozpoczynających edukację oraz zdefiniowanie deficytów,

W badaniach przeprowadzonych przeze mnie problemy translacyjne rozpatrywane były w ich subiektywizacji, a więc sprowadzałam je do indywidualnych trudności określonego podmiotu wykonującego czynność tłumaczenia. Grupę probantów tworzyli profesjonalni tłumacze i uczniowie-tłumacze, w tym przypadku studenci germanistyki wrocławskiej. Triangulacja zastosowanych metod badawczych (ankieta, analiza tekstu tłumaczenia i protokołów głośnego myślenia) pozwoliła odnotować problemy translacyjne, których manifestacjami były błędy translacyjne oraz zaburzenia płynności procesu tłumaczenia. Ich przyczyną były deficyty w zakresie umiejętności i zachowań translacyjnie relewantnych, takich jak

- brak globalnego (makrostrategicznego) podejścia do translacji; brak uwzględnienia determinant zadania translacyjnego; podejmowanie decyzji translacyjnych na poziomie najmniejszych jednostek przetwarzania językowego, ignorowanie komunikacyjnych uwarunkowań przetwarzanego tekstu, jego makropoziomu, właściwości poznawczych twórcy tekstu wyjściowego i adresata tekstu docelowego;
- bezrefleksyjność w dokonywanych działaniach translacyjnych: niedostatecznie rozwinięte zachowania samokontrolujące i samoregulujące;
- trudności w identyfikowaniu problemów translacyjnych, ograniczona świadomość metajęzykowa, międzyjęzykowa (trudności w identyfikowaniu *falszywych przyjaciół tłumacza*), ograniczona świadomość metakognitywna i interkulturowa;
- bezkrytyczne przekonanie odnośnie do słuszności podjętych decyzji lub brak pewności w podejmowaniu decyzji;
- zbyt duże uzależnienie słownika, niewłaściwe i bezkrytyczne korzystanie ze słowników; brak wiedzy i umiejętności w zakresie korzystania ze źródeł internetowych, w tym tekstów paralelnych i referencyjnych;
- niewystarczająco rozbudowane sekwencje decyzyjnych działań translacyjnych (ograniczona ilość rozważanych tentatywnych ekwiwalentów tłumaczeniowych, brak rewizji przyjętych rozwiązań) (Małgorzewicz 2012).

Wiedza, umiejętności, postawy tworzące fundamenty dla wyodrębnionych, u studentów niedostatecznie rozwiniętych, zachowań są kluczowymi komponentami kompetencji translacyjnej i można je uznać za tzw. nadwyżkę (*Überschuß*) wartość dodaną, (*Mehrwert*), jak to ujmuje F. Grucza (1985, 2008), w stosunku do kompetencji komunikacyjnej osoby bilingwalnej. Znaczenie tych właściwości jest o tyle ważne, że to właśnie one mają konstytutywne znaczenie dla procesu rozwiązywania

---

które przy wykorzystaniu adekwatnych środków dydaktycznych (ze szczególnym uwzględnieniem podejścia zadaniowego) można zniwelować, osiągając profesjonalny poziom wykonywanych czynności translacyjnych. W myśl stanowiska F. Gruczy (2009) autorzy programów kształcenia powinni postawić pytanie: Czy, a jeśli tak, to w jak sposób, można zmienić wykryte właściwości lub zachowania? Co trzeba uczynić, by zwiększyć funkcjonalną efektywność działań translacyjnych studentów i/lub wytworów tych działań? Jak kształceni tłumacze będą zachowywać się przyszłości? Obowiązujący autorów programów kształcenia *modus procedendi* można ująć w schemacie procesu poznania naukowego: *diagnoza-ana- gnoza-prognoza* (Małgorzewicz 2016b: 162) (por. F. Grucza 2009: 29 i nast.).

problemów translacyjnych, co mogłam stwierdzić w eksploracjach procesów tłumaczenia tłumaczy profesjonalnych. W ich procesach tłumaczenia uwidacznia się tzw. działanie eksperkie, by użyć określenia Holz-Mänttari (1984), realizowane według indywidualnie określonego planu, podporządkowane głównemu celowi, ułożonemu na makropoziomie działań translacyjnych, czyli na płaszczyźnie komunikacji. Są to zinternalizowane procedury stosowane w każdym etapie tłumaczenia, począwszy od czytania tekstu wyjściowego do fazy rewizji i ostatnich korekt.

Jak można było zaobserwować, tłumacze profesjonalni działają refleksyjnie, w świadomości funkcji kognitywnych wiedzy deklaratywnej i proceduralnej swoich i innych podmiotów poznawczych biorących udział w komunikacji translacyjnej. Rozwinięta autorefleksja skutkuje aktywizacją działań samoregulacyjnych i samokontrolujących, czego efektem są rozbudowane sekwencje decyzyjne, większa liczba rozważanych rozwiązań translacyjnych oraz autokorekta. To co odróżniało zachowania tłumaczy profesjonalnych od zachowań studentów, to podejście nie tylko do samego aktu tłumaczenia, ale też do tekstu. Tłumacze panowali nad tekstem wyjściowym i tworzonym translatem, odpowiednio nimi zarządzali. Wszystkie rozstrzygnięcia dokonywane były w kontekście antycypowanej komunikacji docelowej, w poczuciu odpowiedzialności za jej efekt komunikacyjny.

Zaobserwowane zachowania znajdują swoje koncepcyjne odzwierciedlenie w modelu rozszerzonego układu translacyjnego Żmudzkiego (2005, 2013, 2015), a dokładniej w deskrypcji procesu konstruowania strategii translacyjnej. W myśl tej koncepcji tłumacz planuje swoje działania w oparciu o zadanie translacyjne, które posiada określony profil strategiczny. Żmudzki definiuje 9 konstytuentów strategicznego profilu zadania translacyjnego, których respektowanie jest warunkiem zaistnienia adekwatnej komunikacyjnie translacji. Nie wchodząc w szczegółowy opis koncepcji, należałoby założyć że istnieje pewien porządek obligacji w planowaniu i realizowaniu działań na poziomie makro zmierzających do rozwiązania głównego problemu translacyjnego. Za fundamentalne zobowiązanie tłumacza należałoby uznać określenie celu i efektu komunikacyjnego, który powinien być osiągnięty w rezultacie translacji. Czynniki, które powinny być uwzględnione przy ustalaniu tych kategorii, są parametry zadania translacyjnego, komunikacji wyjściowej i docelowej ze wszystkimi ich obiektami, aktantami, a przede wszystkim antycypacja adresata tekstu docelowego, jego profilu kognitywnego, właściwości jego zakotwiczenia socjo-kulturowego, oczekiwania komunikacyjne. Respektowanie właściwości adresata docelowego w ich komunikacyjnej dynamice pociąga za sobą konieczność kognitywnego przedadresowania tekstu wyjściowego – obligacja, którą postuluje w swych pracach Lewicki (1993, 2000). Wszystkie opisane działania strategiczne zorientowane są prospektywnie, służą one konstruowaniu „w wymiarze makro sytuacyjnie konkretnego i specyficznego planu, wzgl. programu realizacji kompleksowych działań translatorskich”, jako to ujmuje Żmudzki (2005: 353). Drugim obszarem aktywności tłumacza jest „realizacj[a] [...] makrostrategicznym założeń w wyniku tekstowo-komunikacyjnych konkretyzacji” (Żmudzki 2005: 353). Na tym poziomie aktywizowane są procedury rozwiązywania lokalnych zadań. Chodzi tutaj o tryb/-y transferowania jako strategiczny/-e sposób/-y przetwarzania tekstu wyjściowego na docelowy (symulacja, synteza, eksplikacja)

(Żmudzki 2013). Wszelkie działania na poziomie tekstu są podporządkowane zachowaniu stałości referencji tematycznej tekstu wyjściowego osiąganey za pomocą tekstu docelowego (Żmudzki 2014). Inną powinnością tłumacza jest przestrzeganie kryteriów tekstualności. Do omawianego obszaru strategicznego należałoby za Żmudzkim zaliczyć również „podzbiór interwencyjnych procedur rozwiązywania problemów i trudności translacyjnych, wynikających generalnie z zaistniałych zakłóceń w całości przebiegu tłumaczenia [...] na różnych poziomach i w różnych fazach jego realizacji” (Żmudzki 2005: 354), jak i strategiczne ewaluacje, co mogłam również zaobserwować w moich badaniach.

W konsekwencji przytoczonych ustaleń za konstytutywne elementy strategicznych zachowań translacyjnie relewantnych należy uznać metakognicję, podmiotowość, autonomiczność tłumacza i jako takie uczynić pierwszoplanowym przedmiotem kształcenia translatorycznego. Podmiotowa postawa tłumacza warunkuje kompetencję strategiczno-komunikacyjną. Podmiotowość, o której mowa, przejawia się z jednej strony w stosunku tłumacza do języków, którymi się posługuje, z drugiej strony w stosunku do autonomiczności w zakresie podejmowanych działań translacyjnych (Małgorzewicz 2015, 2017). Decydującym czynnikiem w procesie kształtowania podmiotowości jest świadomość tożsamościowa tłumacza, którą należy odnieść do sposobu postrzegania siebie jako tłumacza, *indywidualnej teorii translacji* w ujęciu Żmudzkiego (2010) oraz do tożsamości językowej – bi- wzgl. plurilingwalnej – i komunikacyjnej. Akceptując rozstrzygnięcia Wilczyńskiej (2002: 74) dotyczące językowej kompetencji komunikacyjnej można by przyjąć, że translacyjna kompetencja strategiczno-komunikacyjna „jest zespołem umiejętności osobistych, które [...] [tłumacz] dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań [translacyjnych], a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych, ukształtowanych pod wpływem jego systemu wartości i doświadczeń w [...] zakresie [translacji]”. Konstytutywne znaczenie w rozwijaniu tak rozumianych osobistych umiejętności ma uświadomiona przez ucznia-translatora tożsamość jako podmiotu translacyjnych działań komunikacyjnych. Należy uznać, że świadomość tożsamościowa jest „bazą do kształtowania autonomii” (Wilczyńska 2002: 74). Z kolei podmiotowość i autonomia określane jako postawy ogólne stanowią pierwsze piętro struktury osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002: 77). W oparciu o nie kształtują się w określonej kolejności: dyspozycje zachowaniowe, sprawności i umiejętności, wrażliwość językowa, strategie komunikacyjne, działania komunikacyjne oraz cele osobiste. W odniesieniu do kompetencji translacyjnej umiejętność rozwiązywania problemów translacyjnych stanowi fundament dla rozwijania innych umiejętności, jest ona wykładnikiem profesjonalnych działań tłumacza. Można pójść krok dalej i kompetencję translacyjną rozpatrywać w kategoriach definicyjnych sformułowanych dla dydaktyki szkolnej przez Weinerta (2001) (Małgorzewicz 2016a): „Kompetencja: występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze umiejętności i sprawności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne dyspozycje oraz umiejętności skutecznego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach” (Weinert 2001: 27 i nast., tłum. AM).

Rozwijanie tych opartych na potencjale psycho-intelektualnym właściwości na drodze ich aktywizacji w realnych działaniach translacyjnych powinno stanowić główny cel translodydaktyki. Niestety rzeczywistość bywa inna, co poświadczają m.in. badania programów kształcenia translatorycznego wybranych polskich instytutów germanistycznych (Żmudzki 2008a, 2008b; Małgorzewicz 2016a). Jak się okazuje, wciąż dominuje statyczne podejście do samego tłumaczenia, jak również do przedmiotu nauczania. Procesualność, komunikacyjna dynamiczność, strategiczność aktu tłumaczenia i interdependencyjna zależność komponentów układu translacyjnego są najczęściej ignorowane. Stałymi elementami, wręcz fundamentami, na których osadza się treści kształcenia, są zestawy różnych gatunków tekstów (najczęściej specjalistycznych), które mają być „przerobione”, nie zaś obszary rzeczywistości komunikacyjnej i translacyjnej, w których dane gatunki tekstów uzyskują swoje komunikacyjne instrumentalizacje. Trudno zorientować się, co jest wyznacznikiem progresji treści kształcenia. Nie jest ona planowana w oparciu o przewidywalne problemy translacyjne specyficzne dla obszarów określonych rzeczywistości translacyjnych, dla konkretnych form translacji, tekstów. Często nie jest respektowany aktualny poziom kompetencji translacyjnych uczniów, z którego wynikają przecież określone problemy translacyjne.

Kształcenie postulowanych właściwości powinno odbywać przy zastosowaniu adekwatnych metod. Efektywnymi sposobami rozwijania strategicznych zachowań translacyjnych są ćwiczenia dydaktyczne wyprofilowane zadaniowo, których głównym komponentem jest realistyczne lub realne zadanie translacyjne (Małgorzewicz 2016b). Osadzenie zadań translacyjnych w rzeczywistym kontekście sprzyja nie tylko rozwijaniu strategicznych zachowań, ale też kształceniu twórczych dyspozycji uczniów-tłumaczy (Treffinger 1980). Wyniki badań psychologów wykazują bowiem, że kreatywność – jakże ważna w translacyjnej aktywności poznawczej – najefektywniej rozwijana jest w procesach rozwiązywania autentycznych problemów (Wojtczuk-Turek 2010: 105).

Dydaktyczne zadania translacyjne powinny mieć układ sekwencyjny. Pierwszy etap to faza przygotowawcza, w której uczniowie-tłumacze ustalają strategiczny profil zadania translacyjnego, identyfikują główny problem translacyjny i problemy lokalne w ich hierarchicznym uporządkowaniu, określają szczegółowy plan działania strategicznego, ustalają narzędzia i pomoce, które będą wykorzystane w jego realizacji. W drugim etapie następuje właściwy proces tłumaczenia. Tymczasowe, jeszcze nie ostateczne, efekty działań translacyjnych poddawane są przez tłumaczy stałej ewaluacji. Rozważane są alternatywne rozwiązania jednego problemu translacyjnego. Dla tej fazy przewidziane są dyskusje, konsultacje, korzystanie z rozmaitych źródeł pomocy. Stałym elementem są działania naprawcze, niekiedy korygujące plan strategiczny opracowany w fazie przygotowawczej. Ostatnia faza to ewaluacja realizacji zadania translacyjnego. Dokonywana jest ona indywidualnie przez ucznia-tłumacza, w grupie lub na forum z udziałem nauczyciela, przez samego nauczyciela, w formie ustnej lub pisemnej. Realizacji poszczególnych etapów towarzyszy sporządzanie raportów, dokumentacji, komentarzy do tworzonych tłumaczeń. Są to nieodzowne elementy procesu dydaktycznego. Nie tylko skłaniają do pogłębionej refleksji nad poszczególnymi posunięciami decyzyjnymi, ale też zmuszają uczniów-tłumaczy do



formułowania uzasadnień dla swoich wyborów, a przez to do wzięcia za nie odpowiedzialności. Wykorzystanie dokumentacji działań translacyjnych w translodydaktyce nie tylko przyczynia się do rozwijania umiejętności translacyjnych i kształtowania oczekiwanych postaw studentów, ale stanowi również źródło cennych informacji dla prowadzącego zajęcia. Dokumentacje tłumaczeń umożliwiają:

- wgląd w procesy interpretacyjne studentów w odniesieniu do tekstu wyjściowego,
- wgląd w procesy decyzyjne studentów, zarejestrowane problemy translacyjne i sposoby ich rozwiązania, a w *konsekwencji*
  - o diagnozę przyczyn popełnionych błędów,
  - o ocenę wykorzystanych środków, źródeł pomocy,
  - o ocenę opartych na świadomości metakognitywnej i socjokognitywnej pounięć decyzyjnych tłumacza (w odniesieniu do możliwości poznawczych adresata tekstu tłumaczenia),
  - o ocenę wiedzy translatorycznej, postaw translacyjnie relewantnych (rozumienie swojej roli jako tłumacza, profesjonalizm działań translacyjnych),
  - o ocenę zaproponowanego tłumaczenia na podstawie kompleksowych danych dotyczących działań translacyjnych składających się na ostateczne rozwiązanie.

W odniesieniu do kształtowania autorefleksji i autokorekty warto rozważyć również wykorzystanie portfolio tłumacza, narzędzia od dawna stosowanego w translodydaktyce, zarówno w dydaktyce tłumaczeń pisemnych, jak i ustnych. Oczekiwane efekty może przynieść również tłumaczenie kooperatywne, które poprzez stałą konfrontację z opiniami innych tłumaczami, ich rozwiązaniami motywuje do większego zaangażowania poznawczego, rozwija kreatywność, kształtuje translacyjnie relewantną autonomiczność i podmiotowość.

Podejście problemowo-zadaniowe w translodydaktyce wydaje się być jedyną drogą prowadzącą do wykształcenia profesjonalnych, autorefleksyjnych i autonomicznych tłumaczy. Zjawisko problemu translacyjnego jest nie tylko relewantnym punktem odniesienia dla definiowania komponentów kompetencji translatorycznej i translacyjnej, ale również dla określania kryteriów oceny jakości działań translacyjnych i ich efektów. Daje również podstawy do ustalenia sobie właściwej hierarchizacji błędów translacyjnych. Co również niezmiernie istotne, kategoria problemu translacyjnego może być traktowana jako źródło implikacji dla definiowania statusu i właściwości jednostek tłumaczeniowych.

Problem translacyjny, jak starałam się wykazać, posiada potencjał translodydaktyczny, którego nie należy ignorować.

## **Bibliografia**

Esser, Ulrich (1990): „Gedächtnis – interdisziplinäre Schnittstelle zwischen Psychologie und Übersetzungswissenschaft“, (w) Heidemarie Salevsky (red.) *Übersetzungswissenschaft und Sprachmittlerausbildung*. Berlin: Humboldt Universität; 83–87.

- Grucza, Franciszek (1981): „Zagadnienia translatoryki”, (w) Franciszek Grucza (red.) *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; 9–29.
- Grucza, Franciszek (1985): „Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka”, (w) Franciszek Grucza, (red.) *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; 19–44.
- Grucza, Franciszek (1993): „Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur“, (w) Armin Paul Frank, Kurt-Jürgen Maaß, Fritz Paul, Horst Turk (red.) *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin: Erich Schmidt; 158–171.
- Grucza, Franciszek (1998): „Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki”, (w) *Lingua legis* 6; 2–12.
- Grucza, Franciszek (2008): „Germanistische Translatork – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben“, (w) Franciszek Grucza (red.) *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja; 27–49.
- Grucza, Franciszek (2009): „Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)”, (w) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1; 19–39.
- Grucza, Sambor (1998): „Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć”, (w) *Przegląd Glottodydaktyczny* 16; 13–27.
- Grucza, Sambor (2014): „Grundzüge der anthropozentrischen Translatork“, (w) Aleksandra Łyp-Bielecka (red.) *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien. Professor Dr. habil. Czesława Schatte und Professor Dr. habil. Christoph Schatte gewidmet*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; 127–137.
- Holz-Mänttari, Justa (1984): *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia.
- Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- Kautz, Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kirchhoff, Helene (1971): *Das Simultandolmetschen als Gegenstand der Übersetzungswissenschaft. Kongressberichte der 2. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)*, Heidelberg: Groos.
- Krings, Hans P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Kubiak Paweł (2009): *Übersetzer als Problemlöser. Eine qualitative Studie zum Problemlöseverhalten von semiprofessionellen Übersetzern*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewicki, Roman (1993): *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicki, Roman (2000): *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Małgorzewicz, Anna (2003): *Prozessorientierte Dolmetschdidaktik*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Małgorzewicz, Anna (2012): *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małgorzewicz, Anna (2014): „Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza: próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej”, (w) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 11; 1–10.
- Małgorzewicz, Anna (2015): „Die Autonomie des Translators und ihre Bedeutung für die Translationsdidaktik“, (w) Zenon Weigt, Dorota Kaczmarek, Jacek Makowski, Marcin Michoń (red.) *Text-Wesen in Theorie und Analysen*. [=Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge]. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; 75–85.
- Małgorzewicz, Anna (2016a): „Translationsdidaktik in Polen. Aktueller Stand und Perspektiven“, (w) Ewa Żebrowska, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Magdalena Latkowska (red.) *Zwischen Kontinuität und Modernität: Metawissenschaftliche und wissenschaftliche Erkenntnisse der germanistischen Forschung in Polen*. Warszawa: Stowarzyszenie Germanistów Polskich; 107–116.
- Małgorzewicz, Anna (2016b): „Podejście zadaniowe w antropocentrycznej translodydaktyce akademickiej”, (w) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 19; 149–165.
- Małgorzewicz, Anna (2017): „Autonomie des Translators – Freiheit oder Notwendigkeit?“, (w) Lew N. Zybatow, Andy Stauder, Michael Ustaszewski (red.) *Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014*. [= Forum Translationswissenschaft]. Frankfurt am Main: Peter Lang; 321–327.
- Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- PACTE-Grupa (2007): „Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells“, (w) Gerd Wotjak (red.) *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin: Frank & Thieme; 327–342
- Płużyczka, Monika (2015): *Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski.
- Presas, Marisa (1997): „Problembestimmung und Problemlösung als Komponenten der Übersetzungskompetenz“, (w) Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz, Peter A. Schmitt (red.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr; 587–592.
- Schmitt, Peter A. (1999): *Translation und Technik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Treffinger, Donald J. (1980): *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of School.
- Weinert, Franz E. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, (w) Franz E. Weinert (red.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag; 17–32.
- Wilczyńska, Weronika (2002): „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, (w) Weronika Wilczyńska (red.) *Autonomizacja*

- w dydaktyce języków obcych. *Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; 51–67.
- Wilss, Wolfram (1991): „Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses”, (w) Christan Schmitt (red.) *Neue Methoden der Sprachmittlung*. Wilhelmsfeld: Egert; 121–148.
- Wojtczuk-Turek, Agnieszka (2010): *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Żmudzki, Jerzy (1995): *Konsekutivdolmetschen. Handlungen – Operationen – Strategien*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żmudzki, Jerzy (1996): „Metakognition im Konsekutivdolmetschen“, (w) Zdzisław Wawrzyniak, Zygmunt Tęcza (red.) *Die deutsche Sprache und Literatur als Brücke in Europa. Band 1: Beiträge zur Sprachwissenschaft*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Żmudzki, Jerzy (2005): „Ekspansja specjalistycznych tekstów docelowych w tłumaczeniu konsekutywnym”, (w) Maria Piotrowska (red.) *Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”; 349–358.
- Żmudzki, Jerzy (2008a): „Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. (Ein Arbeitsbericht)“, (w) *Glottodidactica* XXXIV; 153–171.
- Żmudzki, Jerzy (2008b): „Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch“, (w) Franciszek Grucza (red.) *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja; 71–96.
- Żmudzki, Jerzy (2010): „Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen“, (w) *Studia Translatorica* 1; 117–136.
- Żmudzki, Jerzy (2013): „Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej”, (w) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8, 177–187.
- Żmudzki, Jerzy (2014): „‘so treu, wie möglich, so frei, wie nötig‘ – eine alte Translationsmaxime neu interpretiert“, (w) Aleksandra Łyp-Bielecka (red.) *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; 345–360.
- Żmudzki, Jerzy (2015): *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt a. M. etc: Peter Lang.

### **Słowa kluczowe**

problem translacyjny, strategia translacyjna, translodydaktyka, układ translacyjny, autonomia i podmiotowość tłumacza

### **Abstract**

#### **Translation Problem in The Reality of Translation Teaching**

Translation problem plays a fundamental role in translation activities on all levels. It triggers a chain of translation activities of which the translator may be aware or unaware. The course of these actions and the procedures adopted by the translator are dependent on type of translation, on components of translation setting which exists in a particular, real translation situation, on characteristics of the translation problem, on the level of problem analysis, as well as on the cognitive predispositions of the translator. Acknowledging the fundamental role of the translation problem in the translation process and accepting the assumption that the quality of the translation is directly dependent on the steps taken by the translator with the aim of solving and properly identifying translation problems, one has to consider translation problem as a category relevant to translation teaching. From the point of view of translation teaching, it is important to determine translator's qualities, abilities, skills, and knowledge areas that have influence on the quality of actions taken with the aim of solving translation problems effectively. The same applies to attitudes of future translators. Moreover, it is the task of translation teaching researchers to develop methods which will help future translators achieve the expected level of translation competence. This paper presents a concept which could provide a starting point for designing translation teaching curricula.

### **Keywords**

translation problem, translation strategy, translation teaching, translation setting, translator's autonomy and self-assurance