

Magdalena Maziarz
Uniwersytet Wrocławski/ Polska

Kompetencje medialne i cyfrowe studentów filologii germańskiej jako podstawa do rozwijania kompetencji translacyjnej przyszłych tłumaczy

ABSTRACT

Medial and digital competence of students of German philology as the basis for developing the translational competence of future translators

The digital competence is one of the key competences. It is also very important in the education. The author of the article describes digital skills of the German language students who are training to become translators within the context of the EMT competence framework. The most important of the competence is the use of technology. This competence includes the entire knowledge and all of the skills used to implement present and future translation technologies within the translation process.

Keywords: digital skills, media education, translation, didactics, competence, German language

Kompetencje medialne i cyfrowe tłumacza są przedmiotem zainteresowania dydaktyki akademickiej na studiach germanistycznych, nie tylko na specjalizacji translacyjnej. Ich złożoność i przekrojowy charakter wykraczają poza kompetencje tłumaczeniowe, są związane nie tylko z kompetencjami zawodowymi, stanowią ważną właściwość użytkowników języka. Przygotowanie studentów do pełnienia odpowiedzialnych ról w społeczeństwie informacyjnym, w tym w życiu zawodowym, rozpoczyna się na I roku studiów I stopnia i powinno obejmować wszystkie przedmioty oraz poziomy nauczania.

Kompetencje medialne

Kompetencja medialna jest niezbędną kompetencją obywatela społeczeństwa informacyjnego. Jest definiowana na poziomie instytucjonalnym, w dokumentach unijnych oraz naukowych i edukacyjnych w tekstach naukowców i popularyzatorów nauki. Pozajęzykowe kompetencje skupiają się w dużym stopniu na technologicznym wspomaganie procesu tłumaczenia, zarówno w pracy pisemnej, jak i ustnej. Nowe technologie powodują, że praca tłumacza nad ostateczną wersją tekstu ma inny charakter niż jeszcze dekadę temu. Narzędzia CAT oraz nowoczesne aplikacje i funkcje tłumaczeniowe sprawiają, że w kształceniu tłumaczy liczą się wysokie kompetencje medialne i cyfrowe zarówno tłumacza – nauczyciela, jak i tłumacza – ucznia. Kompetencje medialne wchodzi w zakres rozszerzonych kompetencji tłumacza – ucznia i nauczyciela, natomiast kompetencje cyfrowe mogą wykraczać poza standardowe kompetencje tłumacza i jego sprawności ujęte w tradycyjnym modelu.

Kompetencje medialne wchodzi w skład kompetencji zawodowych tłumacza, tym samym mają wpływ na warsztat jego pracy. Parlament Europejski dostrzegając istotę problemu edukacji i kompetencji medialnych, wskazuje w REZOLUCJI PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, iż podnoszą one znacząco kwalifikacje zawodowe poszczególnych osób (2008).

Kompetencja medialna (*media literacy*) zyskuje także nowe definicje instytucjonalne, rządy krajów Unii Europejskiej podejmują działania na rzecz jej rozwijania w zintegrowanym systemie edukacji formalnej, nieformalnej i ustawicznej. Najnowsza próba definiowania *media literacy* została podjęta podczas Media and Learning Conference, 10 March 2016, Brussels, Opening Session: “XXI Competences: Media education to enrich learning and media literacy to empower citizens”. Roberto Viola w wykładzie otwierającym podkreślał, że umiejętność korzystania z mediów obejmuje wszystkie zdolności techniczne, poznawcze, społeczne, obywatelskie i kreatywne, które umożliwiają obywatelom dostęp do mediów, krytyczne ich zrozumienie i interakcję z nimi. Wszystkie te zdolności pozwalają obywatelom uczestniczyć w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym, a także odgrywać aktywną rolę w procesie demokratycznym. Przy czym pojęcie „mediów” rozumiane jest bardzo szeroko, jako każdego rodzaju media (telewizja, radio, prasa) oraz wszelkiego rodzaju kanały (tradycyjne, internetowe, społeczne).

W definicji parlamentarnej *media literacy* wyodrębnia się także pojęcie kompetencji cyfrowych (*digital skills*), rozumianych jako jeden z elementów kompetencji medialnej, który dotyczy gotowości do czynnego uczestnictwa w świecie cyfrowym (brzmienie definicji w oryginale: *Digital skills are about being able to have access to the digital world*).

Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe są podobnie definiowane przez Komisję Europejską – rozumiane są jako „umiejętności wymagane w korzystaniu z technologii cyfrowych, swobodnego i krytycznego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w pracy, czasie wolnym, kształceniu i komunikacji” (za Głomb 2009: 7).

Rozbudowana definicja kompetencji cyfrowych zawarta jest w dokumencie „Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework” i odnosi się do kompetencji społeczeństwa informacyjnego w aspektach wiedzy, umiejętności i postaw.

Autorzy „Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych” przez kompetencje rozumieją wiązkę umiejętności, wiedzy i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe. Zakładają przy tym, że kompetencje cyfrowe należy traktować jako zintegrowane z wieloma dziedzinami życia, przekrojowe w procesie edukacyjnym (Katalog: 6). Kompetencje cyfrowe rozumiane są również jako zespół kompetencji informacyjnych, obejmują one umiejętność wyszukiwania, rozumienia oraz oceny wiarygodności informacji oraz z kompetencji informatycznej, która opiera się na umiejętności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, korzystaniu z internetu, oprogramowania i aplikacji oraz na tworzeniu treści cyfrowych (MAiC, 2014).

Kompetencje na rynku pracy

Gotowość i umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii w wielu obszarach życia (prywatnego i zawodowego) ułatwia funkcjonowanie w społeczeństwie i zapobiega ekskluzji cyfrowej, a co za tym idzie – społecznej. Dostęp do Internetu gwarantuje rozwijanie tych kompetencji poza systemem kształcenia, w każdym wieku. W 2018 roku tylko 59% osób aktywnych zawodowo wykorzystywało w pracy komputery, laptopy, smartfony, tablety i inne urządzenia przenośne (MAiC, 2018), w południowo-zachodnim regionie Polski (m.in. województwo dolnośląskie) takich osób było więcej: 62,4%. Jednocześnie w 2018 roku 95,6% polskich przedsiębiorstw posiadało dostęp do Internetu (średnia dla krajów UE to prawie 100%), co powoduje, że Polska jest jednym z pięciu krajów Unii Europejskiej o najniższej średniej, mniej przedsiębiorstw korzysta z Internetu tylko w Bułgarii, na Węgrzech, w Grecji i Rumunii. Internet w polskich przedsiębiorstwach wykorzystywany jest najczęściej do komunikacji mailowej.

Kompetencje tłumacza

Kompetencje medialne i cyfrowe są elementami kompetencji tłumacza, które nie są jednoznacznie określone. Ch. Nord (1991) wymienia pięć kompetencji

cząstkowych tłumacza: transferu (kompetencja tłumaczeniowa w węższym znaczeniu), językową, kulturową, fachową i techniczną, które razem tworzą kompetencję tłumaczeniową (za Stefaniak 2008). G. Hansen (1999) wymienia kompetencję tłumaczeniową obok kompetencji społecznej, kulturowej i interkulturowej oraz komunikacyjnej.

Kompetencja tłumaczeniowa to zarówno umiejętność rozumienia informacji z tekstu źródłowego i jej oddania w tekście docelowym, zgodnie z funkcją tekstu docelowego, jak i wiedza o procesie tłumaczenia, metodach i strategiach oraz kryteriach oceny tłumaczeń. Kompetencja tłumaczeniowa powinna być więc rozpatrywana jako wiedza i umiejętności niezależne od znajomości poszczególnych języków (Stefaniak 2008).

Najważniejszym zadaniem translatoryki w fazie jej konstytuowania się było zrekonstruowanie zjawisk i systemu reguł leżących u podstaw kompetencji translacyjnej konkretnych ludzi posiadających umiejętność skutecznego/efektywnego wykonywania specyficznych operacji i działań translacyjnych w obszarze ich rzeczywistości psycholingwistycznej (Żmudzki 2009). W wyniku ewolucji pojmowania zadania translatoryki pojęcie kompetencji translacyjnej rozszerzyło się o aspekt kulturowo-komunikacyjny oraz pojęcie translacyjnej kompetencji interkulturowej i transkulturowej (F. Grucza 1993: 168–169). W ramach tej ewolucji Jerzy Żmudzki (2013) wprowadza do układu translacyjnego jako określonego rodzaju układu komunikacyjnego kategorii zadania translacyjnego również jako komunikacyjnego i podaje za F. Gruczą (1996: 42), że zostaje on poszerzony „o translację wszystkich możliwych rodzajów ludzkich wyrażen, ale przede wszystkim tzw. para- i ekstrajęzykowych wyrażen (zaliczanych dotychczas przeważnie do zakresu kultury, a nie do zakresów mediów komunikacyjnych)” (Żmudzki 2018: 464).

Fundamentalną składową translatoryki jest także dydaktyka translacji. F. Grucza uważa, że jej celem zasadniczym jest kształcenie tłumaczy w kierunku wytwarzania ich określonej kompetencji jako mentalnej właściwości konkretnych ludzi w ich specyficznym otoczeniu poznawczym. Na całość kompetencji translatorskiej, jako owego celu kształcenia akademickiego, składa się kognitywna kompetencja translatoryczna w połączeniu z praktyczną kompetencją translacyjną (F. Grucza 2008).

Celem kształcenia w dydaktyce translacji, lub używając innej terminologii, w translodydaktyce (Płużyczka 2009: 195–200) jest także rozwijanie kompetencji translatorycznej i translacyjnej tłumacza-ucznia, który jest postrzegany jako centralny element układu translodydaktycznego, zaproponowanego przez S. Gruczę (2004) (Małgorzewicz 2014: 2). W układzie tym uczeń posiada nie tylko kompetencje translatorskie, ale także „inne sprawności” (za Małgorzewicz 2014), które pozwalają mu dokonywać właściwych operacji językowych, interkulturowych i technicznych.

Kompetencje studentów

Współcześnie translatoryka i dydaktyka translatoryki stoją przed problemem ciągłego rozwoju technologicznego i zmieniających się oczekiwań rynku pracy. Badania prowadzone nad kształceniem tłumaczy dekadę temu mogą być w 2019 roku niemiarodajne i nieadekwatne do rzeczywistości. Badania Żmudzkiego z 2008 roku (Żmudzki 2009: 52–53) wykazały m.in., że rzadkością jest organizowanie profesjonalnych praktyk translacyjnych, które byłyby koordynowane przez profesjonalnego dydaktyka. W 2019 roku sytuacja jest inna, m.in. Instytut Filologii Germańskiej współpracuje z firmami tłumaczeniowymi, a studenci mają możliwość uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych, prowadzonych także w zakładach pracy (m.in. Bank Credit Suisse Wrocław). Bliskość praktyki zawodowej, jak pisze Żmudzki, stawia coraz wyższe wymagania dotyczące jakości tłumaczeń, obliuguje to do wprowadzenia do dydaktyki tłumaczeń translacji komputerowych i internetowych programów tłumaczeniowych funkcjonujących w rzeczywistości rynku pracy. 10 lat temu komputeryzacja i możliwości wykorzystywania na uczelniach najnowszego oprogramowania stanowiły problem natury technicznej i finansowej, obecnie IFG na Uniwersytecie Wrocławskim dysponuje pracownią komputerową a studenci specjalności translatoryka uczestniczą w obowiązkowych zajęciach prowadzonych przy pomocy komputerów. Tak skonstruowane programy dydaktyczne pozwalają na realizację efektów kształcenia związanych z rynkiem pracy oraz rozwojem kompetencji cyfrowych (P7S_UW) efekty uczenia się PRK. Zmiany w programach studiów na filologii germańskiej zachodzą od lat, prowadzenie badań nad programami kształcenia m.in. tłumaczy służy określeniu minimalnych ram programowych, które mogłyby stanowić wzór i ujednoczyć ofertę edukacyjną w tym zakresie. Anna Małgorzewicz w 2015 roku prowadziła badania nad programami nauczania, w 10 instytutach filologii germańskiej zbadała 15 programów nauczania pod kątem translodydaktyki. Małgorzewicz zauważyła, że w 10 programach nauczania autorzy uwzględnili przedmioty związane z samymi ćwiczeniami tłumaczeniowymi, ale także praktyczne: technologie informacyjne, tłumaczenia wspomagane komputerowo. W odniesieniu do modelu kompetencji EMT, przedmioty tego typu mogą przyczyniać się w pewnym stopniu do rozwoju kompetencji medialnych, szczególnie tych nazwanych przez Małgorzewicz „die Recherchierfähigkeiten” (Małgorzewicz 2016: 116). Umiejętność wyszukiwania informacji i weryfikowania ich okazała się także niedostatecznie rozwinięta w innych badaniach Małgorzewicz, przeprowadzonych na absolwentach studiów licencjackich i magisterskich Instytutu Filologii Germańskiej, absolwentach Studiów Podyplomowych Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz profesjonalnych tłumaczach w 2012 roku. Badani studenci wykazali bezkrytyczne i nieumiejętne korzystanie ze źródeł leksykograficznych i internetowych (Małgorzewicz 2012: 88).

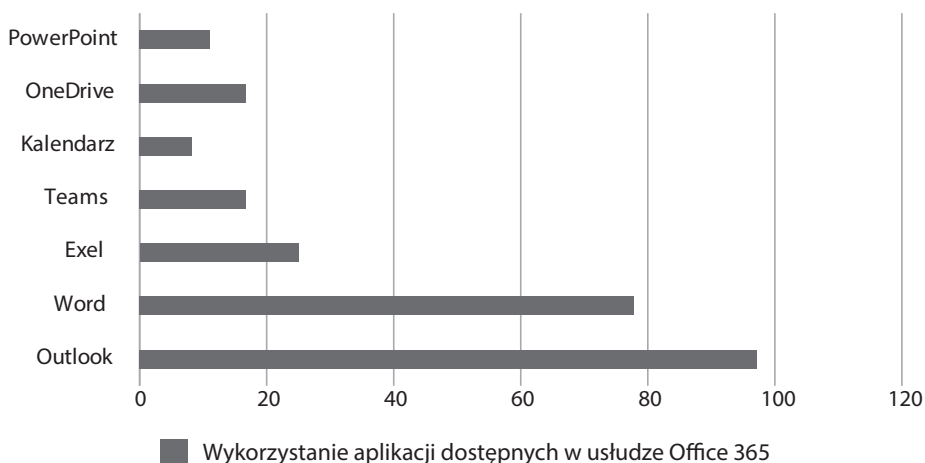
Rozwijanie kompetencji medialnej i cyfrowej u studentów filologii germańskiej musi jednak zostać zainicjowane od pierwszego roku studiów. Przekrojowy charakter tych kompetencji powoduje, że zadaniem każdego wykładowcy jest wszechstronne wspomaganie ogólnego rozwoju studentów, przygotowanie ich do pełnienia odpowiedzialnych ról społecznych i wykorzystywanie gotowości do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Studenci powinni rozwijać umiejętność samodzielnej pracy z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na każdym przedmiocie, rozumieć potrzebę kształcenia przez całe życie i znać różne jego formy, w tym e-learningowe. Na studiach I stopnia studenci mogą przygotowywać się do wykonywania zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, bez względu na to, jaką specjalność wybiorą na studiach II stopnia.¹ Przeprowadzane w styczniu 2019 roku badanie kompetencji cyfrowych studentów realizujących moduł nauczycielski wykazało, że tylko 4 z 36 odpowiadających kiedykolwiek uczestniczyło w kursie e-learningowym na platformie. Ankietowani byli przede wszystkim studentami III roku studiów I stopnia (55,6%), pozostali to studenci II roku studiów I stopnia (25%) oraz II roku studiów II stopnia (19,4%). Badanie sprawdzało m.in., w jakim stopniu studenci wykorzystują uczelniany system Office 365, w którym mają dostęp do poczty oraz innych aplikacji, za pomocą których mogą się m.in. komunikować (Teams, Yammer, Skype), tworzyć wypowiedzi pisemne (Word), zbierać dane i tworzyć ankiety (Forms, Exel), organizować i planować pracę (Kalendarz) oraz przechowywać pliki w chmurze (OneDrive). Wszystkie z wymienionych aplikacji potencjalnie ułatwiają pracę i naukę oraz komunikację i mogą być wykorzystywane także w życiu zawodowym.

Poczta elektroniczna w Outlook jest oficjalnym kanałem komunikacji na Uniwersytecie Wrocławskim (Zarządzenie RUWr 2015), wszyscy studenci i pracownicy mają swoje konta, przesyłają wiadomości, zadania oraz materiały. Z tej aplikacji korzysta prawie 100% badanych (97,2%), 77,8% korzysta z aplikacji Word, jedna czwarta wykorzystuje Exela, z możliwości przechowywania plików w chmurze (OneDrive) korzysta tylko 16.7%. Badanie wykazało, że studenci w niewielkim stopniu współpracują w systemie Office 365, nie znają aplikacji Yammer, a Teams wskazało tylko 6 osób, z czego 4 to studenci II roku studiów stacjonarnych, uczestniczący w zajęciach „Kompetencje cyfrowe nauczyciela języka niemieckiego”, podczas których wykorzystywana jest właśnie ta aplikacja.

Autorzy „Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych” zdefiniowali osiem kluczowych obszarów aktywności życiowej Polaków i odnieśli do nich kompetencje cyfrowe (Ramowy katalog, s. 10). Są wśród nich praca i rozwój zawodowy,

1| W roku akademickim 2018/2019 studenci IFG UWr mogą realizować jedną ze specjalizacji: literaturoznawcza, kulturoznawcza, językoznawcza, językoznawcza z elementami komunikacji w biznesie, języki i kultura Skandynawii oraz translatoryka.

realizacja zainteresowań, finanse oraz sprawy codzienne. Studenci filologii germańskiej odpowiadali na pytania dotyczące także i tych obszarów. 94,4% uczestnicy w grupie, na portalu społecznościowym, związanej z ich zainteresowaniami, a 75% w grupie związanej z nauczaniem języka niemieckiego, 91,7% korzysta z bankowości elektronicznej, natomiast 19,4% nigdy nie korzystało z żadnej aplikacji służącej do planowania podróży (np. booking, travelist, trivago).



Wykres 1: Wykorzystanie aplikacji dostępnych w usłudze Office 365, do której mają dostęp wszyscy studenci Uniwersytetu Wrocławskiego.²

Ostatnim obszarem kompetencji medialnych i cyfrowych obywatela społeczeństwa informacyjnego, który ma znaczenie zarówno na gruncie dydaktyki uniwersyteckiej, jak i zawodowym, w tym przyszłych tłumaczy, jest gotowość i umiejętność dzielenia się wiedzą i tworzenia własnych treści cyfrowych. Powyższe dane przedstawiają poziom kompetencji studentów głównie jako odbiorców i partycypantów usług cyfrowych i treści, poziom kompetencji twórców jest znacznie niższy. Założyć i prowadzić profesjonalną stronę na portalu Facebook potrafi 75% badanych, prowadzić własnego bloga już tylko 39% a stworzyć własną stronę internetową nieco ponad 11%. Do tworzenia plików tekstowych (pytanie dotyczyło przygotowania CV) 28 z 36 odpowiadających wskazało edytor WORD, tylko jedna osoba wymieniła aplikację Canva, jedna Pages i jedna LibreOffice.

Aby ukazać faktyczny poziom niektórych kompetencji cyfrowych studentów filologii germańskiej, należy porównać je do danych dotyczących kompetencji cyfrowych Polaków w 2018 roku (Raport MAiC, 2018).

2| W wykresie uwzględniono tylko te aplikacje, które zostały wskazane przez co najmniej jednego studenta.

Tabela 1: Kompetencje cyfrowe studentów filologii germańskiej w wybranych obszarach, w porównaniu z raportem GUS „Społeczeństwo informacyjne w Polsce Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018” oraz raportem „Polska jest. Mobi”, 2018.

Wybrane aktywności Polaków – gospodarstwa domowe w 2018 roku	2018 (Polska)	Styczeń 2019 – studenci IFG
Korzystanie z poczty elektronicznej	78,2%	97,2%
Korzystanie z serwisów społecznościowych	64,3%	100%
Korzystanie z usług bankowych	56,8%	91,7%
Korzystanie z serwisów poświęconych turystyce	23,1%	80,6%
Korzystanie z laptopa*	82%	91,7 %
Korzystanie z urządzeń mobilnych (smartfon) ⁴	83%	91,7%

We wszystkich porównywanych obszarach studenci filologii germańskiej prezentują wyższy poziom kompetencji cyfrowych niż wynosi średnia dla całego kraju w 2018 roku. Poziom ten jest także wyższy, niż dane dotyczące tylko grupy uczniów i studentów wskazanej w Raporcie. Jednak w zakresie szczegółowych umiejętności cyfrowych, np. związanych z wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego studenci IFG wykazali niższe kompetencje, niż grupa 16–24 badana w Raporcie: Polska- 53%, studenci IFG – 25%.

Zbadanie poziomu kompetencji cyfrowych studentów filologii germańskiej może mieć istotne znaczenie dla budowania programów studiów. Warto dodać, autorzy Raportu wykazali, że grupa wiekowa 16–24 to populacja o najwyższych (ponadpodstawowych) kompetencjach cyfrowych w Polsce. Stanowi ona 83,9% osób o takich kompetencjach, przy czym ogółem w Polsce jest takich osób 81,9%. Autorzy Raportu następująco definiują ponadpodstawowe kompetencje cyfrowe:

osoby, które korzystały z Internetu w ciągu ostatnich 3 miesięcy i posiadały każdy rodzaj umiejętności z cyfrowych umiejętności informacyjnych, komunikacyjnych, rozwiązywania problemów lub związanych z oprogramowaniem na poziomie ponadpodstawowym. (Raport, s. 158).

Badanie przeprowadzone przez autorkę nie obejmowało szczegółowych umiejętności związanych z oprogramowaniem, kolejne badanie powinno zatem dotyczyć tych umiejętności, najlepiej w grupie studentów specjalności translatorycznej i uczestników proseminarium z tego obszaru.

3| Dane z raportu „Polska jest Mobi 2018”.

Kompetencje cyfrowe studentów a kompetencje tłumacza

Znajomość poziomu kompetencji cyfrowych studentów oraz działania na rzecz podniesienia kompetencji medialnej mają realny wpływ na kształcenie przyszłych tłumaczy. Rzetelne programy nauczania uwzględniają tendencje rozwojowe na europejskim rynku pracy oraz przygotowują do pełnienia odpowiedzialnych ról zawodowych. Budując programy studiów tłumaczeniowych, należy uwzględnić europejskie standardy proponowane m.in. przez grupę PACTE i EMT.

Model stworzony przez grupę PACTE obejmuje pięć subkompetencji tłumaczeniowych, wśród których nie uwzględniono kompetencji medialnych, jedynie instrumentalne dotyczące umiejętności korzystania z takich źródeł, jak słowniki, encyklopedie oraz wyszukiwarki. Najnowsze (2017) standardy EMT dotyczą także pięciu kompetencji tłumacza, które zostały ogłoszone podczas EMT COMPETENCE FRAMEWORK w 2017 roku, kiedy to opracowano nowy model kompetencji tłumacza, z uwzględnieniem kompetencji kluczowych, na lata 2018–2024. Autorzy zmian⁴ podkreślają, że zostały one wprowadzone na gruncie rozwoju technologicznego, który spowodował istotne zmiany na rynku tłumaczeniowym. Tłumaczenie maszynowe (*Maschinelle Übersetzung (MÜ)*) oraz wielość narzędzi dostępnych nawet w urządzeniach mobilnych przyczynia się do nowego rozumienia tłumaczenia także u studentów i absolwentów studiów tłumaczeniowych. Zmiany technologiczne i społeczne muszą zatem, według autorów, zostać uwzględnione w kształceniu przyszłych tłumaczy, aby mieli oni świadomość nowych wyzwań i szans oraz mogli zdobyć nowe umiejętności potrzebne na rynku pracy na poziomie mistrzowskim. Aby ujednocilić standardy kształcenia w Europie, określono pięć głównych obszarów kompetencji: 1) język i kultura, 2) tłumaczenie, 3) technologia, 4) kompetencja personalna i interpersonalna oraz 5) świadczenie usług tłumaczeniowych. Mistrzowski poziom kompetencji tłumaczeniowej posiada osoba, która opanowała w pełni umiejętności przypisane do poszczególnych obszarów i potrafi wykorzystywać je przekrojowo i w sposób zintegrowany, w całym procesie tłumaczeniowym.

Obszar kompetencji „technologia” związany jest z wykorzystaniem narzędzi i programów oraz aplikacji. Obejmuje wiedzę i umiejętności, które pozwalają na stosowanie obecnych oraz przyszłych technologii tłumaczeniowych wykorzystywanych w procesie tłumaczenia. Należą do nich podstawowe umiejętności korzystania z oprogramowania do tłumaczenia maszynowego oraz stosowania go zgodnie z potrzebami np. rynku pracy. W obszarze tym znajduje się sześć efektów kształcenia. Studiujący potrafią:

4| https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf, przedmowa autorstwa Daniela Toudica i Alexandry Krause w imieniu Rady EMT, dostęp 3.11.2019 r.

15. die wichtigsten IT-Anwendungen zu nutzen, einschließlich der gesamten Bürosoftware-Palette, und sich schnell mit neuen Werkzeugen und IT-Ressourcen vertraut zu machen
16. Suchmaschinen, korpusbasierte Werkzeuge, Textanalyse-Werkzeuge und CAT-Systeme effektiv zu nutzen
17. Dateien und andere Medien/Quellen, beispielsweise Video- und Multimedia-Dateien, als Teil der Übersetzung vorzubereiten, zu verarbeiten und zu verwalten und Webtechnologien einzusetzen
18. Grundsätzlich mit MÜ umzugehen, d. h. sie beherrschen die Grundlagen und kennen die Auswirkungen auf den Übersetzungsprozess
19. die Relevanz von MÜ-Systemen in einem Übersetzungsablauf zu beurteilen und, falls angebracht, das geeignete MÜ-System einzusetzen
20. andere Werkzeuge einzusetzen, die Sprach- und Übersetzungstechnologie unterstützen, beispielsweise Workflow-Management-Systeme (Toudic/ Krause (2017: 9)⁵.

Zachowanie zgodności efektów uczenia się programów studiów z zakładanymi efektami na poziomie „master” pozwoliłoby studentom uzyskać kompetencje cyfrowe w zakresie tłumaczenia zbliżone do standardów europejskich. Programy studiów obowiązujące w roku akademickim 2018/2019 są oparte na efektach kształcenia według poprzedniego rozporządzenia, od przyszłego roku akademickiego wdrażane będą programy w oparciu o Rozporządzenie MNiSW z dnia 14 listopada 2018 roku w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji. Przy tworzeniu nowych programów należy dołożyć wszelkich starań, aby studenci nie tylko specjalności translatorycznej (II stopień studiów), ale i na studiach I stopnia mieli możliwość rozwijania podobnych kompetencji, co pozwoliłoby im na przekrojowe wykorzystanie narzędzi i programów w każdej pracy związanej z językiem niemieckim.

Specjalistyczne kompetencje w obszarze „technologia” powinny być uzupełniane kompetencjami miękkimi, które pomagają w odpowiedzialnym i krytycznym odbiorze i wykorzystaniu technologii. Rama kompetencji 2017 obejmuje także obszar „Kompetencje personalne i interpersonalne” skupiony przede wszystkim wokół kompetencji miękkich. Punkty 23 i 24 dotyczą kompetencji medialnych w zakresie odpowiedzialnego wykorzystania mediów społecznościowych w pracy oraz ogólnego wykorzystania technologii informacyjnych w życiu zawodowym.

Najwięcej efektów przypisano obszarowi strategicznych i metodycznych kompetencji tłumaczeniowych. Wskazano na umiejętności związane z tłumaczeniami audiowizualnymi nie tylko na płaszczyźnie językowej, ale i z wykorzystaniem

5| https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwkw_2017_de_web.pdf, dostęp 3.11.2019 r.

dostępnych narzędzi i technik oraz nowych technologii. Świadomość korzyści oraz zagrożeń dla jakości tłumaczeń płynących z wykorzystywania oprogramowania do tłumaczeń maszynowych wymaga od tłumacza znajomości tego oprogramowania oraz zdolności do post edycji.

Podsumowując, kompetencje medialne i kompetencje cyfrowe są niezbędne nie tylko tłumaczowi, ale każdemu obywatelowi społeczeństwa informacyjnego. W znacznym stopniu wykraczają poza samą kompetencję tłumaczeniową i trzeba je traktować oraz rozwijać przekrojowo. Podstawowe badanie kompetencji cyfrowych studentów IFG pokazało tylko w niewielkim stopniu, jak wykorzystują oni kanały komunikacji, narzędzia i programy w życiu codziennym. Najwyższy poziom kompetencji prezentują studenci II roku studiów II stopnia, co może wskazywać na to, iż to właśnie na tym poziomie studiów rozwijają najwięcej kompetencji technicznych. Błędem byłoby jednak twierdzić, że są to bardzo zaawansowane kompetencje, skoro studenci nie wykorzystują np. połowy potencjału Office 365, tylko 16,7% posiada oprogramowanie antywirusowe na smartfonie (urządzeniu, z którego korzysta codziennie i posiada na nim kontakty, fotografie oraz inne dane), a większość z wymienianych aplikacji to narzędzia prezentowane przez autorkę na zajęciach z metodyki i ćwiczeniach realizowanych w ramach oferty zajęć do wyboru.

Zapewnienie odpowiedniego rozwoju kompetencji medialnej i cyfrowej studenta zależy od kompetencji nauczycieli akademickich. Szybki rozwój technologii powoduje, że jedni i drudzy nabywają te kompetencje niemal jednocześnie. Dydaktyka translacji stoi przed szczególnie trudnym zadaniem, bowiem narzędzia wykorzystywane „wczoraj” są już przestarzałe „dzisiaj”. O narzędziach, które będą wykorzystywane „jutro”, jeszcze nikt nie słyszał. Częściowym rozwiązaniem w takiej sytuacji może być tylko kontakt z rynkiem pracy i profesjonalnymi nauczycielami.

Bibliografia

- Fontelles, Joseph Borrell/ Enestem, Jan-Eric (2007). „The Key Competences for Lifelong Learning“ – A European Framework (*Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394)“ European Communities.
- Glomb, Krzysztof (2009). *Kompetencje cyfrowe. Dokument roboczy Komisji Europejskiej*, praca zbiorowa. Tarnów.
- Grucza, Franciszek (1999). „Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur“. W: Frank, A. P./ Maaß, K.-J./ Paul, F./ Turk, H. (red.) *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin. S. 158–171.
- Grucza, Franciszek (2008). „Germanistische Translatorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben“. W: Grucza, F./ Schwenk, H.-J./ Olpińska, M. (red.) *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. S. 27–549.

- Grucza, Sambor (2004). „Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych”. W: Lewandowski, J. (red.) *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa. S. 243–267.
- Hansen, Gyde (1999). „Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz”. W: Snell-Hornby, M. i in. (red.) *Handbuch Translation*. Tübingen S. 341–343.
- Jasiewicz, Justyna/ Filiciak, Mirosław/ Mierzecka, Anna/ Śliwowski, Kamil/ Klimczuk, Andrzej/ Kisilowska, Małgorzata /Tarkowski, Alek /Zadrozny, Jacek (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa. (https://cppc.gov.pl/wp-content/uploads/zal.-13-Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych.pdf, dostęp: 26.01.2019 r.)
- Komunikat Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 15 stycznia 2015 r.
- Małgorzewicz, Anna (2013). „Socjokognitywna kompetencja tłumacza w procesie translacji”. W: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Agewandte Linguistik* 8. S. 81–91.
- Małgorzewicz, Anna (2014). „Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej”. W: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Agewandte Linguistik* 11. S. 1–10.
- Małgorzewicz, Anna (2016). „Translationsdidaktik in Polen. Aktueller Stand und Perspektiven”. W: Żebrowska, E./ Olpińska–Szkiełko, M./ Latkowska, M.(red.) *Beiträge zur Germanistik, Zwischen Kontinuität und Modernität. Metawissenschaftliche und wissenschaftliche Erkenntnisse der germanistischen Forschung in Polen*. S. 107–116. (<http://www.sgp.edu.pl/media/Warszawa2015/Beitrag-20zur20Germanistik202015.pdf>, dostęp 10.02.2019 r.)
- Mikowska, Monika (2018). *Polska jest. Mobi*, raport dostępny po pobraniu. (<http://jestem.mobi/2018/04/raport-polska-jest-mobi-2018-do-pobrania>, dostęp 27.01.2019 r.)
- Orczykowska, Magdalena (2018). *Spółczesność informacyjna w Polsce w 2018 r.*, GUS 2018, (<https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,518,spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2018-r>, dostęp 26.01.2019 r.)
- Płużyczka, Monika (2009). „Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne”. W: *Przegląd Glottodydaktyczny* 26. S. 195–200.
- Stefaniak, Karolina (2008). „Kompetencja medialna tłumacza”. W: *Rocznik Przekładoznawczy Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu* 3/4. S. 213–223 (<http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RP/article/viewFile/1867/1820> dostęp 21.01.2019 r.)
- Szymanek, Violetta (2014). *Spółczesność informacyjna w liczbach*. Warszawa. (https://www.gov.pl/documents/31305/0/spoleczenstwo_informacyjne_w_liczbach_2014_interactive, dostęp 26.01.2019 r.)
- Toudic, Daniel/ Krause, Alexandra (2017). „EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION”, *EMT Kompetenzrahmen* 2017, (https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf, dostęp: 27.01.2019 r.)

- Viola, Roberto (2016). „XXI Competences: Media education to enrich learning and media literacy to empower citizens” mowa wygłoszona na otwarciu przez Roberto Viola, dyrektora generalnego Communications, Networks, Content and Technology. (http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?action=display&doc_id=15020, dostęp 21.01.2019 r.)
- Wagner, Magdalena (2018). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018*. Warszawa/ Szczecin. (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/>, dostęp 26.01.2019 r.)
- Zarządzenie Nr 139/2014 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 28 grudnia 2014 r. w sprawie wprowadzenia Zasad tworzenia adresów poczty elektronicznej w Uniwersytecie Wrocławskim
- Żmudzki, Jerzy (2009). „Problemy, zadania i wyzwania translatoryki”. W: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* n 1. S. 41–60.
- Żmudzki, Jerzy (2013). „Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej”. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. S. 177–187.
- Żmudzki, Jerzy (2018). „Kilka refleksji nad aktualnym stanem nauki o translacji”. W: *Orbis Linguarum* 51. S. 459–470.

Magdalena Maziarz

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Filologii Germańskiej

Pl. Nankiera 15 B

50–140 Wrocław

magdalena.maziarz@uwr.edu.pl

ORCID: 0000–0003–0569–9036