



# **Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki**

1



**Wybrane zagadnienia  
z glotto- i translodydaktyki**



WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIwersytetu PEDAGOGICZNEGO ■ KRAKÓW 2018

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne 863

# **Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki**

redakcja

Artur Dariusz Kubacki  
Katarzyna Sowa-Bacia

Recenzenci:

dr hab. Krzysztof Nerlicki, prof. US

dr hab. Iwona Wowro

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018

redakcja: Urszula Lisowska-Urbańska

projekt okładki: Janusz Schneider

łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-202-1

e-ISBN 978-83-8084-203-8

DOI 10.24917/9788380842021

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa:

Zespół Poligraficzny WN UP

## Spis treści

Przedmowa	7
<b>Katarzyna Sowa-Bacia</b> Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu	10
<b>Renata Czaplukowska</b> Kształcenie nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych na przykładzie NKJO w Sosnowcu	26
<b>Sebastian Dusza</b> Lingwistyczne aspekty nauczania przedmiotu historia języka niemieckiego	45
<b>Magdalena Filar</b> Kognitywny model Paula Kuśmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia	61
<b>Justyna Sekuła</b> Sylwetka i kompetencje współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego	78
<b>Artur Dariusz Kubacki</b> Pozaakademickie kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce	96
Noty biograficzne	129



## Przedmowa

Niniejszą publikację pomyślano jako zbiór tekstów połączonych praktycyzmem jako motywem przewodnim. Ich Autorzy to badacze procesów uczenia się, nauczania oraz przekładu, którzy jednocześnie są praktykami kształcenia glottodydaktycznego i przekładowego. Stąd silny nacisk na pragmatyczny walor rozważań, w których podbudowa teoretyczna czy historyczna ma służyć praktycznym wskazówkom i sugestiom. Nie ograniczają się one do jednego etapu edukacyjnego, ale obejmują cały okres nauki: od przedszkola po kształcenie podyplomowe.

Część dotyczącą dydaktyki języków obcych rozpoczyna Katarzyna Sowa-Bacia artykułem pt. *Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu*. Referuje w nim aktualny stan nauczania języka obcego w przedszkolu, udzielając m.in. odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy stosowane są konkretne metody nauczania oraz czy przeprowadzana jest ewaluacja umiejętności nabywanych przez dzieci. W tym celu Autorka dokonuje hospitacji zajęć języka angielskiego i niemieckiego w przedszkolu. Hospitacje te pozwalają jej na wyciągnięcie wniosków, które dotyczą m.in. błędów metodycznych popełnianych w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym.

W kolejnym artykule pt. *Kształcenie nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych na przykładzie NKJO w Sosnowcu* Renata Czaplukowska dokonuje krytycznego podsumowania 25-letniej działalności Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu. Przeprowadzona analiza funkcjonowania konkretnej instytucji kształcenia nauczycieli języków obcych pozwala na ukazanie specyfiki jej działania i zdefiniowanie źródeł sukcesów w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych.

Część glottodydaktyczną kończy Sebastian Dusza, który w swoim przyczynku *Lingwistyczne aspekty nauczania przedmiotu historia języka niemieckiego* porusza kwestię niedoceniań tego przedmiotu w kontekście kształcenia filologicznego w szkołach wyższych. W opinii Autora kształcenie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego powinno być mocniej ukierunkowane na transfer wiedzy kulturoznawczej, między innymi oparty na przedmiocie historia języka niemieckiego,

oraz na rozwijanie umiejętności praktycznych, prognostycznych i interdyscyplinarnych przyszłych germanistów w tym zakresie.

Rozważania nad dydaktyką przekładu rozpoczyna Magdalena Filar. W artykule pt. *Kognitywny model Paula Kufßmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia* Autorka przedstawia wymieniony model na tle innych koncepcji kognitywnych wykorzystywanych w dydaktyce translacji i wykazuje jego przydatność w kształceniu umiejętności kreatywnego tłumaczenia w grupie początkujących tłumaczy. Swoją uwagę skupia na kształceniu umiejętności identyfikowania i kreatywnego rozwiązywania problemów tłumaczeniowych oraz na analizie rozwiązań translatorskich, zarówno bardzo dobrych, poprawnych, jak i błędnych, z wykorzystaniem przykładów krótkich tekstów prasowych i turystycznych wykonanych przez studentów germanistyki o specjalności tłumaczeniowej.

Z kolei artykuł Justyny Sekuły pt. *Sylwetka i kompetencje współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego* poświęcony jest kompetencjom, które powinien posiadać współczesny nauczyciel akademickiego przekładu pisemnego. Aby to precyzyjnie ustalić, Autorka stawia sobie kilka pytań: jak można opisać jego sylwetkę, jakie kompetencje powinien posiadać, by móc jak najlepiej zrealizować wytyczone cele edukacyjne, jakie kompetencje są najważniejsze w jego pracy zawodowej i czy musi on doskonalić posiadane umiejętności.

Monografię zamyka artykuł Artura Dariusza Kubackiego pt. *Pozaakademickie kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce*. Autor przedstawia w nim obecną sytuację w zakresie kształcenia kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce przez stowarzyszenia branżowe tłumaczy. Swoje rozważania rozpoczyna od przybliżenia wymagań egzaminacyjnych ustawodawcy oraz zaleceń Państwowej Komisji Egzaminacyjnej w zakresie przygotowywania i oceny egzaminu na tłumacza przysięgłego. W dalszej części prezentuje aktualną ofertę dydaktyczną stowarzyszeń zrzeszających tłumaczy przysięgłych i adeptów tego zawodu, a także wady i zalety kształcenia tłumaczy poza uczelnią.

Oddając do rąk Czytelnika tę monografię, chcemy zwrócić uwagę na różne ważne i aktualne aspekty dydaktyki języków obcych oraz dydaktyki przekładu. Mamy nadzieję, że nasza publikacja będzie stanowić inspirację do dalszych przemyśleń nad omawianymi zagadnieniami zarówno dla nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacyjnych,

jak i studentów kierunków neofilologicznych o specjalności glotto-dydaktycznej i translatorycznej.

W tym miejscu chcielibyśmy podziękować Recenzentom niniejszej monografii: dr hab. Iwonie Wowro z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz dr. hab. Krzysztofowi Nerlickiemu, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego – za krytyczną lekturę oraz konstruktywną krytykę.

*Artur Dariusz Kubacki i Katarzyna Sowa-Bacia*

**Katarzyna Sowa-Bacia**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu**

### **Methodological Mistakes in Teaching a Foreign Language in Kindergarten**

#### **Abstract**

As it is commonly known, as of 1 September 2015 foreign language (FL) instructions have become an obligatory component of kindergarten education of five-year-old children. As of 1 September 2017, foreign language education will become a compulsory subject for all kindergarteners. The question that needs to be asked is about the quality of FL teaching at the kindergarten level. To answer it, I conducted a series of observations of English and German classes in ten public kindergartens in the Silesian Voivodeship. The choice of kindergartens was random. These were the institutions from the following cities: Piekary Śląskie, Bytom, Chorzów, Sosnowiec, Będzin, Dąbrowa Górnicza, Tarnowskie Góry, Siemianowice Śląskie, Katowice and Zabrze. The observations were then used to draw conclusions concerning, among other things, methodological mistakes made by teachers. The mistakes included e.g. not following the principle of prioritizing receptive over productive skills at this early stage, motivating children to repetition and language production, not taking the so-called 'period of language incubation' into consideration, not using longer texts (e.g. narratives) and not including elements of physical activity during the class. This article, apart from discussing the methodological mistakes, shows how these mistakes influence the process of language acquisition. What is more, the paper presents the way foreign language instruction is organized and conducted in the sampled kindergartens. The article ends with a few comments concerning the implications of the study for teacher training and teacher qualifications.

## Wstęp

W 2014 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało nową *Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Różni się ona od poprzedniej tym, że dodano do niej następujący element: *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*. Dzięki tej reformie od 1 września 2015 roku bezpłatną, obowiązkową nauką języka obcego zostały objęte pięciolatki. Polska dołączyła tym samym do grupy krajów, w których promuje się instytucjonalną naukę języka obcego na bardzo wczesnym etapie edukacyjnym. Nasuwa się zatem pytanie, jak obecnie wyglądają lekcje języka obcego w przedszkolu. Interesujące jest zwłaszcza, czy na zajęciach wykorzystywana jest konkretna metoda nauczania języka obcego, czy zajęcia oparte są na pewnej koncepcji, a także czy nauczyciele dokonują ewaluacji umiejętności nabywanych przez dzieci. Aby odpowiedzieć na te pytania, dokonałam hospitacji zajęć języka angielskiego i niemieckiego w przedszkolach na terenie województwa śląskiego. Obserwacje lekcji pozwoliły na wyciągnięcie wniosków dotyczących m.in. błędów metodycznych popełnianych przez nauczycieli podczas prowadzenia zajęć językowych.

W artykule tym wskazuję na błędy nauczycieli oraz omawiam, jaki mają one wpływ na dalsze przyswajanie języka obcego przez dzieci. Ponadto przedstawiam, jak w poszczególnych przedszkolach wyglądają lekcje języka angielskiego i niemieckiego.

### 1. Charakterystyka dokonanych hospitacji

W styczniu, lutym oraz marcu 2017 roku dokonałam hospitacji zajęć języka angielskiego i niemieckiego w dziesięciu przedszkolach na terenie województwa śląskiego. Były to przedszkola publiczne na terenie następujących miast: Piekary Śląskie, Bytom, Chorzów, Sosnowiec, Będzin, Dąbrowa Górnicza, Tarnowskie Góry, Siemianowice Śląskie, Katowice, Zabrze. Wybór przedszkoli był przypadkowy. Tylko w dwóch z nich nauczycielki z chęcią pozwoliły mi przyglądać się zajęciom. W pozostałych przedszkolach, w moim odczuciu, prowadzące zrobiły to raczej niechętnie. Dlatego też w niniejszym artykule celowo nie wyszczególniam, w których placówkach miałam okazję gościć. Nadrzędnym celem było zbadanie, jak wyglądają zajęcia z języka obcego w przedszkolu, oraz wyciągnięcie wniosków, które pozwolą poprawić

jakość tych zajęć. Natomiast nie była moim zamiarem krytyka poszczególnych prowadzących zajęcia lub wymienianie placówek, w których nauka jest prowadzona mało efektywnie.

W każdym z przedszkoli obserwowałam po dwie jednostki lekcyjne, które trwały od dwudziestu do trzydziestu minut. Ponieważ przyglądałam się tylko dwóm przypadkowo wybranym lekcjom, nie mogłam wyciągnąć zbyt daleko idących wniosków. W związku z tym hospitację uzupełniłam konsultacjami z nauczycielami, którzy udzielili mi informacji na temat koncepcji zajęć oraz stosowanych metod nauczania.

Tylko w dwóch przedszkolach, a mianowicie w Katowicach oraz Zabrze, oferowany był język niemiecki. W pozostałych dzieci uczyły się angielskiego. We wszystkich przedszkolach obserwowałam zajęcia dzieci pięcioletnich, które rozpoczęły naukę języka obcego we wrześniu 2016 roku, czyli przed pięcioma–sześcioma miesiącami. Tylko w trzech z hospitowanych przedszkoli języka angielskiego uczył nauczyciel wychowania przedszkolnego, posiadający kwalifikacje do nauczania języka obcego. W pozostałych przedszkolach byli to lektorzy języka angielskiego/ niemieckiego pracujący także w szkołach językowych.

## 2. Opis zajęć języka obcego

Hospitowane lekcje języka angielskiego i niemieckiego przebiegały w następujący sposób: prowadząca witała się z dziećmi w języku obcym. W trzech z dziesięciu przedszkoli do powitania wykorzystywała także pacynkę, towarzyszącą dzieciom w dalszych fazach lekcji. Następnie nauczycielka sprawdzała obecność, także w języku obcym, a dzieci kolejno odpowiadały w języku obcym. Później prowadząca przechodziła do prezentacji nowego materiału językowego. Za pomocą obrazków wprowadzała np. nazwy części ciała, zwierząt lub owoców. Dzieci powtarzały za nią obcojęzyczne nazwy. W dalszej części zajęć dzieci słuchały z płyty CD piosenek lub rymowanek. Robiły to wielokrotnie w celu zapamiętania ich treści. Po wysłuchaniu piosenek dzieci śpiewały je razem z prowadzącą, np. jednocześnie wskazując na części ciała, które występowały w piosence lub rymowance. Tylko w dwóch z dziesięciu przedszkoli dzieci słuchały nie tylko piosenek czy rymowanek, ale także krótkich historyjek. Po wysłuchaniu konkretnej historyjki dzieci proszone były o ułożenie obrazków przedstawiających poszczególne sceny z historyjki w takiej kolejności, w jakiej występo-

wały w słuchanym tekście. Pod koniec każdego zajęcia dzieci żegnały się z prowadzącą (i z pacynką) w języku obcym. Za poprawne wykonanie zadania, przykładowo – ułożenie obrazków w odpowiedniej kolejności lub wskazanie odpowiedniej nazwy, np. części ciała, dzieci nagradzane były wykonanym z tektury emblematem przedstawiającym uśmiechnięte słońce.

Materiały wykorzystywane na zajęciach układane były według progresji leksykalnej i gramatycznej. Leksyka prezentowana na zajęciach obejmowała następujące zakresy tematyczne: kolory, zabawki, zwierzęta, części ciała, produkty spożywcze, pogodę, członków rodziny, przedmioty codziennego użytku, przybory szkolne. Natomiast głównym zdaniem wykorzystywanym podczas lekcji było zdanie pojedyncze: *Das ist... / It's a ...*. Jedynie w prezentowanych historyjkach można było usłyszeć zdania: *He eats... . Then he drinks ...*.

W ustaleniu, jakich zakresów tematycznych dotyczyły materiały wykorzystywane na lekcjach, pomogły mi konsultacje z prowadzącymi. Ponadto z rozmów z nauczycielami dowiedziałam się, że w żadnym z hospitowanych przedszkoli nie dokonywano ewaluacji sprawności nabywanych przez dzieci. Mimo że ewaluacja w przedszkolu nie jest wymagana, powinna być obligatoryjnie przeprowadzana m.in. z następujących względów:

- Nauczyciel powinien otrzymać informację, czy stosowana przez niego koncepcja zajęć lub metoda jest efektywna (por. Behr, Kierepka 2002: 20 i nast.). Tylko wtedy możliwa jest refleksja nad jakością zajęć oraz nad możliwością wprowadzenia w nich zmian, ulepszenia ich.
- Nauczyciel dowiaduje się, czy dzieci poczyniły postępy, jaki jest ich przyrost wiedzy i czy w ogóle można mówić o progresie (por. Reyher 2001: 17).

Przeprowadzona w odpowiedni sposób ewaluacja nie jest dla dzieci w żaden sposób stresująca, dzieci nie otrzymują ocen, mogą za to otrzymać różnego rodzaju nagrody, np. emblemat z uśmiechniętą buzią. Z przeprowadzonego przeze mnie badania empirycznego (por. Sowa-Bacia 2016: 84) wynika, że ewaluacja, będąca stałym elementem zajęć, jest dla dzieci okazją do odniesienia sukcesu podczas lekcji, co pozytywnie wpływa na ich dalszą motywację do nauki języka obcego.

### 3. Błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć języka obcego na etapie przedszkolnym

Pod pojęciem błędu metodycznego w prowadzeniu zajęć językowych rozumiemy tutaj:

takie postępowanie nauczyciela, które nie prowadzi do osiągnięcia przez słuchaczy celów lekcji lub jej fazy w możliwie krótkim czasie i przy nakładzie dostępnych środków. Niewłaściwe postępowanie nauczyciela/lektora utrudnia, opóźnia lub uniemożliwia osiągnięcie przez uczniów/studentów/słuchaczy celu edukacyjnego, niezależnie od tego, czy dotyczy on opanowania jakiegoś wyodrębnionego elementu systemu języka, czy też dalszego rozwijania jednej z czterech sprawności językowych (Martin 2009: 37).

Przeprowadzone przeze mnie hospitacje zajęć pozwoliły na wyodrębnienie kilku błędów metodycznych w prowadzeniu zajęć języka obcego na przedszkolnym etapie nauczania. Są to m.in. następujące błędy:

- nieprzestrzeganie prymatu rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi;
- niewykorzystywanie dłuższych tekstów w nauczaniu języka obcego;
- niedostateczne wykorzystywanie ruchu w nauczaniu języka obcego;
- zbyt duża liczebność grup.

#### 3.1. Nieprzestrzeganie prymatu rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi

We wszystkich przedszkolach, w których obserwowałam zajęcia, niestety nie rozwijano w pierwszej kolejności sprawności receptywnych, natomiast zachęcano dzieci do reproduktywnego i produktywnego użycia języka. Zajęcia polegały na prezentacji nowego materiału językowego, jego automatyzacji oraz reprodukcji lub produkcji językowej. Nie wydłużono odpowiednio fazy percepcji. Nauczanie języka obcego oparte na takiej koncepcji jest błędne z kilku przedstawionych poniżej względów:

1. Nauczanie języka obcego na tak wczesnym etapie powinniśmy w pierwszej kolejności rozpocząć od rozwoju rozumienia ze słuchu. Konieczność rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi w nauczaniu języka obcego dokładnie wyjaśnia Iluk (2006: 61 i nast.):

Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. W tym celu niezbędne jest bogate

doświadczenie receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. W oparciu o różne warianty realizacyjne języka najpierw tworzą się mentalne normy morfo-fonologiczne (mentalne reprezentacje, prototypy), sterujące percepcją i produkcją obcojęzycznych dźwięków. Bez tego typu matryc nie można wykształcić stabilnej, prawidłowej wymowy, tj. mentalnego i neurologicznego programu sterującego aparatem artykulacyjnym. Zmuszone dziecko do przedwczesnej reprodukcji imituje wyłącznie to, co spozstrzega przez filtr języka pierwszego (L1) i do czego jest zdolne w oparciu o L1. A więc wykorzystuje utrwalone programy percepcyjne i motoryczne języka ojczystego i automatycznie ulega interferencji [...]. To samo dotyczy przyswajania leksyki. Nowo poznane słowo staje się najpierw częścią tzw. leksykonu pasywnego. Tu następuje jego integracja oraz reorganizacja pola semantycznego, ponieważ każdy nowy element leksykalny wpływa na jego strukturę. Niezbędne są tu porównania i kontrasty semantyczne, morfologiczne, składniowe [...]. Do czasu wykształcenia zrębów wewnętrznej (mentalnej) reprezentacji nowego systemu językowego uczący nie mogą poprawnie posługiwać się językiem obcym. Dlatego w tym okresie produktywne użycie języka powinno być ograniczone do minimum.

Z powyższego wynika, że prawidłowy rozwój języka obcego nie może rozpoczynać się od motywowania dzieci do reproduktywnego lub produktywnego użycia języka. Podobnego zdania jest Chłopek (2016: 4 i nast.), która uważa, że tak samo jak w języku ojczystym, tak i podczas przyswajania języka obcego recepcja poprzedza produkcję i jest jej warunkiem.

Na obserwowanych przeze mnie lekcjach języka obcego dzieci konfrontowane były jedynie z pojedynczymi wyrazami w języku obcym, często nieosadzonymi w kontekście zdaniowym ani komunikacyjnym. Zdobycie podczas takiej nauki bogatego doświadczenia receptywnego wydaje się niemożliwe. Nie da się w ten sposób wykształcić sprawności rozumienia ze słuchu. Ponadto motywowanie dzieci do powtarzania obcojęzycznych słów za nauczycielem przynosiło mierne efekty, ponieważ dzieci wymawiały je nieprawidłowo. W literaturze przedmiotu podkreśla się fakt, że powtórzenia reproduktywne powinny się wprowadzać dopiero wówczas, gdy dzieci są w stanie intuicyjnie rozszyfrować strukturę fonetyczną, gramatyczną oraz semantyczną wypowiedzi, gdyż bez wykształcenia odpowiednich podstaw kognitywnych wszystkie przykłady użycia języka w sposób reproduktywny lub produktywny będą zawierały błędy (por. Iluk 2015: 28).

2. W literaturze przedmiotu podkreśla się również istotę okresu tzw. inkubacji językowej, a więc czasu, w którym dzieci jedynie wsłuchują się w system fonetyczny nowego dla nich języka obcego, uczą się rozpoznawać obcojęzyczne wyrazy oraz struktury składniowe, a także rozumieć znaczenie usłyszanego komunikatu (por. Iluk 2015: 28). W hospitowanych przedszkolach nie respektowano tego okresu. A więc zaraz po inpusie oczekiwano od dzieci outputu. W takich warunkach dzieci nie mają czasu na obserwację, domyślanie się, stawianie i weryfikowanie hipotez, wyciąganie wniosków, identyfikowanie związków między dźwiękami a przekazywaną treścią (por. Iluk 2015: 25). Z dokonanego przeze mnie badania empirycznego (por. Sowa-Bacia 2016: 84) wynika także, że absencja dzieci przedszkolnych jest tak duża, że czasami dziecko nie pojawia się w przedszkolu przez okres od dwóch do trzech tygodni. Motywowanie dzieci do przedwczesnej reprodukcji lub produkcji językowej jest zatem tym mniej zasadne. Jak uważa Pamuła-Behrens (2016: 21), powinniśmy spokojnie czekać i nie zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Według badaczki okres ten może trwać około sześciu miesięcy (por. Pamuła-Behrens 2016: 21). Nie powinniśmy zatem zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym, ale, jeśli dzieci tego chcą, pozwalać im powtarzać, śpiewać, mówić.

3. Oferowany na zajęciach input, który składa się z pojedynczych wyrazów lub zdań, nieosadzonych w kontekście, nie stwarza możliwości do rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu. Input, z którym konfrontujemy dzieci przedszkolne, powinien przede wszystkim:

- być zrozumiały dla dzieci, mieć transparentną strukturę, być fonetycznie nieskomplikowany, leksykalnie i treściowo redundantny oraz znajdować się na nieco wyższym poziomie od poziomu opanowania języka, na którym obecnie znajdują się dzieci (por. Krashen 1981: 20; Krashen 1985: 18);
- być dla dzieci emocjonalnie znaczący, ponieważ emocje są czynnikiem bardzo skutecznie motywującym dzieci do nauki (por. Iluk 2015: 31).

Należy zgodzić się z Chodkiewicz (2016: 11), która uważa, że dostarczenie inputu językowego dzieciom na lekcji języka obcego stanowi jedno z kluczowych zadań nauczyciela.

4. Zajęcia języka obcego polegające na prezentacji nowego materiału językowego, jego automatyzacji oraz reprodukcji lub produkcji językowej były dla dzieci mało motywujące. Dowodem tego było znużenie dzieci, brak koncentracji na zajęciach, zajmowanie się innymi czynnościami. Istnieje obawa, że dzieci w przyszłości będą kojarzyć na-

ukę języka obcego z nużącym zajęciem, co z kolei może mieć wpływ na motywację do jego nauki na dalszych etapach edukacyjnych. Podzielałam zdanie Pamuły-Behrens (2015: 1), która uważa, że właśnie na tym etapie edukacyjnym nauczanie języka obcego powinno być najwyższej jakości, ponieważ to okres, kiedy tworzymy podstawę i motywację do przyszłej nauki języka.

### 3.2. Niewykorzystywanie dłuższych tekstów w nauczaniu języka obcego

W żadnym z przedszkoli, w których dokonałam hospitacji, nauczyciele nie wykorzystują w nauczaniu dłuższych tekstów. Moje hospitacje obejmowały tylko dwie jednostki lekcyjne w danym przedszkolu, dlatego skonsultowałam ten fakt z prowadzącymi zajęcia. Wszyscy nauczyciele stwierdzili, że rzadko sięgają po dłuższe teksty.

Oferowany input, o czym była już mowa w punkcie 3.1. niniejszego artykułu, składał się z pojedynczych wyrazów lub zdań. Najdłuższymi tekstami wykorzystywanymi na zajęciach były piosenki i rymowanki. Zauważyłam jednak, że dzieci – powtarzając rymowanki lub śpiewając piosenki – często nie rozumieją ich treści. Przykładem jest dziecko, które śpiewało piosenkę o częściach ciała. Kiedy zapytałam je, co znaczy *an ear*, nie potrafiło powiedzieć, co to słowo oznacza w języku polskim. Nie potrafiło także, niestety, wskazać tej części ciała. Z powyższego wynika zatem, że dzieci tylko mechanicznie powtarzają, nie rozumiejąc, o czym śpiewają.

Rymowanki oraz piosenki posiadają szereg walorów dydaktycznych (por. np. Iluk 2006: 106), muszą być jednak odpowiednio wprowadzone i wykorzystane, aby przynosiły pożądaną efekt dydaktyczny. Można je także zastosować podczas zajęć z języka obcego na wiele różnych sposobów (por. np. Konderak 2015: 57 i nast.). Nasuwa się jednak pytanie, czy mogą stanowić jedyne źródło inputu, który oferujemy dzieciom na lekcjach języka obcego.

Stosowanie w nauczaniu języka obcego dłuższych tekstów, np. narracyjnych, a więc bajek, baśni, historyjek, anegdot, przynosi szereg korzyści dla procesu przyswajania języka obcego:

1. Dzięki tekstom narracyjnym możemy na zajęciach rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu, ponieważ dzieci mają okazję wsłuchania się w dłuższy tekst, a więc w system fonetyczny nowego języka, rozpoznawania obcojęzycznych wyrazów oraz struktur składniowych.

Dzieci mają możliwość stawiania oraz weryfikacji hipotez dotyczących znaczenia usłyszanych wypowiedzi. Dzieci uczą się rozumienia znaczenia z kontekstu, wiedząc jednocześnie, że nie muszą rozumieć każdego usłyszanego w języku obcym słowa. Możliwe jest także uwzględnienie tzw. okresu inkubacji językowej (por. Hermes 1998: 226; Dornbusch 1999: 250; Kreis 2001: 27; Gładysz 2011: 10; Iluk 2015: 28).

Analizując załącznik pierwszy do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniający rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, w punkcie 16: „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym”, czytamy, że:

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

[...] rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Z tego wynika, że w nauczaniu przedszkolnym zaleca się stosowanie dłuższych tekstów. Tym bardziej zaskakuje fakt, że w hospitowanych przedszkolach nie były one wykorzystywane w trakcie zajęć.

2. W wieku przedszkolnym dominuje u dzieci myślenie narracyjne, które w późniejszym czasie stanowi podstawę do rozwoju myślenia abstrakcyjnego, a procesy mentalne dzieci oparte są właśnie na historiach oraz epizodach (por. Gładysz 2011: 21). Narracja bajek, historyjek, baśni itp. odpowiada zatem sposobom pracy umysłu dziecka (por. Iluk 2006: 115). Zajęcia językowe dla dzieci przedszkolnych powinny, jak uważa Kotarba-Kańczugowska (2015: 49), wpierać u nich intuicyjne tworzenie reguł, a także dawać im możliwość doświadczenia języka w konkretnym kontekście. Taką możliwość dają właśnie teksty narracyjne, tym bardziej że występują w nich także dialogi.

3. Dzięki tekstom narracyjnym rozwijamy również dziecięcą fantazję, emocjonalność oraz wyobraźnię. Bajki, historyjki pobudzają dziecięcą fantazję i wyobraźnię, ponieważ zdaniem Karbe (2001: 54) zawierają tzw. miejsca otwarte, które dzieci uzupełniają zgodnie z posiadaną przez nie wiedzą i doświadczeniem. Opowiadanie bajek wywołuje według Iluka (2002: 106) takie emocje, jak napięcie, oczekiwanie, radość. Nasuwa się pytanie, czy takich emocji mogą dzieci doświadczyć podczas mechanicznego powtarzania treści piosenki. Jak twierdzi Leopold-Mudrack (1998: 57), emocje mają ważny wpływ na proces uczenia się, ponieważ słowa, do których dzieci mają emocjonalny stosunek,

są lepiej przez nie zapamiętywane. Ponadto u dzieci przedszkolnych konieczne jest budowanie motywacji wewnętrznej poprzez atrakcyjne i angażujące emocjonalnie zajęcia (por. Schaffer 2006, za: Rokita-Jaśkow 2015: 32). Fakt, że teksty narracyjne, np. bajki, historyjki, posiadają duży potencjał motywacyjny, potwierdziły m.in. badania przeprowadzone przez Gładysz (2011: 11). Badaczka przeprowadziła ankietę w jednej z klas szkoły podstawowej, w której dzieci uczyły się języka obcego zarówno na podstawie podręcznika, jak i na podstawie tekstów narracyjnych. Jedno z pytań zadanych w ankiecie dotyczyło preferencji dzieci w zakresie formy zajęć:

- lekcje, podczas których wykorzystuje się podręcznik,
- lekcje, w trakcie których opowiada się bajki, historyjki itp.,
- obie formy zajęć.

Ankietą objęto 23 dzieci. Aż 16 z nich uznało opowiadanie bajek za ulubioną formę zajęć. Piątka dzieci preferowała obydwie formy zajęć, a jedynie dwójka dzieci preferowała zajęcia z podręcznikiem (por. Gładysz 2011: 11).

Przykłady scenariuszy zajęć, uwzględniających wykorzystanie baek i opowiadań, znajdujemy m.in. u Szpotowicz (2015: 21 i nast.).

### 3.3. Niedostateczne wykorzystywanie ruchu w nauczaniu języka obcego

W hospitowanych przedszkolach zauważyłam, że podczas zajęć spora część dzieci wstawała, odwracała się, skakała, chodziła po sali. Miało to miejsce głównie wówczas, gdy dzieci nie były zainteresowane treścią zajęć lub gdy zajęcia trwały już przez pewien czas. Wiąże się to, jak powszechnie wiadomo, z dużą potrzebą ruchu dzieci przedszkolnych oraz ich zdolnością do krótkotrwałej koncentracji. We wszystkich przedszkolach jedyną formą ruchu, wykorzystywaną w trakcie zajęć, było wskazywanie obiektów lub części ciała podczas śpiewania piosenek i powtarzania rymowanek, a także kolorowanie obrazków. Nie zaobserwowałam innych form wykorzystywania ruchu podczas zajęć, co jest błędem, ponieważ stosowanie go pozwala urozmaicić zajęcia. Z naukowego punktu widzenia ruch zwiększa ukrwienie całego organizmu oraz mózgu, co z kolei wpływa na poprawę zaopatrzenia komórek nerwowych w tlen oraz glukozę. Efektem tego jest wzmożona uwaga, która wspiera proces nauki (por. Textor 2002; Ratey 2009: 99). Aktywność fizyczna ma również pozytywny wpływ na koncentrację, aktywność oraz motywację. Dzieje się tak dlatego, że ruch wpływa na aktywność istot-

nych neuroprzekazników, takich jak serotonina, dopamina i noradrenalina. Dopamina jest ściśle związana z koncentracją i procesem nauki, noradrenalina wywiera pozytywny wpływ na uwagę, postrzeganie oraz motywację. Serotonina pomaga natomiast kontrolować aktywność mózgu, a także wpływa na nastrój, impulsywność, złość i agresję (por. Kubesch 2008: 62 i nast.; Ratey 2009: 51 i nast.). Ponadto aktywność ruchowa to czynnik stymulujący dla procesu tworzenia się komórek nerwowych oraz plastyczności mózgu, co ma pozytywny wpływ na funkcje mózgu oraz na szybkość uczenia się, gdyż synapsy odpowiedzialne są za przesyłanie sygnałów w mózgu (por. Hollmann, Strüder 2003: 265; Ratey 2009: 53).

Poza powyższymi argumentami za stosowaniem w nauczaniu języka obcego aktywności fizycznej należy wymienić jeszcze taki, że dzieciom sporą przyjemność sprawia odgrywanie różnych ról, a także wyrażanie własnych poglądów i uczuć przez ruch (por. Jaffke, Maier 2011: 102). Dziwi więc fakt, że w hospitowanych przedszkolach aktywność fizyczna była wykorzystywana w tak niewielkim stopniu, tym bardziej że wplatanie ruchu w zajęcia nie jest trudne. Możemy w tym celu zastosować znaną od dawna w literaturze przedmiotu metodę reagowania całym ciałem, czyli *Total Physical Response*, której autorem jest amerykański badacz Asher (1977). Znanych jest obecnie wiele form wykorzystywania ruchu. Poniżej podaję kilka, które, jak wynika z przeprowadzonego przeze mnie badania empirycznego (por. Sowa-Bacia 2016: 84), są najbardziej atrakcyjne dla dzieci:

- Prowadzący zajęcia wypowiada na głos zdanie w języku obcym, wykonując przy tym gesty oraz używając mimiki, która nie wizualizuje treści wypowiedzianego zdania. Dzieci poprawiają nauczyciela, wizualizując przy użyciu mimiki oraz gestów poprawnie zdanie (por. Gerngross 2004: 6).
- Prowadzący wypowiada treść wyliczanki, pokazując jednocześnie ruchy do treści tekstu. W połowie wyliczanki przestaje je pokazywać, a zadanie dzieci polega na dokończeniu wykonywania ruchów samodzielnie (por. Pamuła-Behrens 2015: 12).
- Przedszkolaki pokazują za pomocą pantomimy przykładowo sporty letnie. Nauczyciel wypowiada zdanie: *Fährt Peter Rad?*, natomiast pozostałe dzieci zgadują, kiwając głową twierdząco lub kręcąc przecząco. Prowadzący zajęcia mówi dziecku podczas nieobecności pozostałych dzieci, jaką dyscyplinę sportową powinno pokazać, lub przedstawia mu obrazek z odpowiednią dyscypliną. Przedszkolaki

mogą również same wskazać, którą dyscyplinę chciałyby przedstawić za pomocą pantomimy (por. Heitz 2002: 144).

- Prowadzący opowiada bajkę w języku obcym, a dzieci poruszają zabawkami lub kukiełkami, które w niej występują (por. Pamula-Behrens 2015: 12).
- Nauczyciel dzieli dużą grupę dzieci na kilka mniejszych. Dzieci stają w rzędzie, jedno za drugim. Prowadzący wybiera także kilku ochotników – dzieci te stoją na środku sali, natomiast drużyny ubierają je zgodnie z poleceniami nauczyciela. Polecenia te brzmią przykładowo: *Zieh Thomas einen Schal an!*, a pierwsze dziecko z rzędu wykonuje to polecenie. Zwycięża ta drużyna, która pierwsza ubierze ochotnika we wszystkie ubrania (por. Heitz 2002: 144).
- Prowadzący wypowiada wyliczankę, wizualizując jednocześnie jej treść. Kilkakrotnie przerywa, przestając ją wizualizować. Zadaniem dzieci jest śledzenie, kiedy nauczyciel przestaje wizualizować treść wyliczanki, i wykonanie tej czynności za niego (por. Pamula-Behrens 2015: 12).

Ponadto w literaturze przedmiotu znajdujemy także wiele przykładów dydaktycznych zabaw ruchowych, które można wykorzystać na zajęciach języka obcego w przedszkolu, m.in.: *Woda-ląd, Pająk i muchy, Simon says* itp. (por. Konderak 2015: 62).

### 3.4. Zbyt duża liczebność grup

Moją uwagę zwróciła także liczebność grup. Do każdej uczęszczało od 12 do 15 dzieci. Prowadząca zajęcia często pracowała tylko z kilkorgiem dzieci, gdyż pozostałe nie słuchały, odwracały się, a nawet wstawały i biegały po sali. Zauważyłam również, że gdy jedno dziecko nie skupiało uwagi na zajęciach, inne brały z niego przykład i również nie uważały, naśladowując swoim zachowaniem koleżkę czy kolegę. W tak licznych grupach trudno jest zaobserwować, które dziecko przestaje koncentrować się na zajęciach. Podobnego zdania jest Konderak (2015: 63), która uważa, że nauka w tak licznych grupach jest wręcz niemożliwa.

Należy zatem podzielić dzieci na mniejsze grupy. Wtedy nauczyciel ma większą szansę zaobserwowania, które dziecko nie koncentruje się na lekcji, oraz możliwość reakcji na takie zachowanie. Przy podziale warto brać pod uwagę także zdolność konkretnego dziecka do koncentracji. Jak wiadomo jest ona różna u poszczególnych dzieci. Ponadto jeśli chcemy na zajęciach języka obcego wykorzystywać ruch, wówczas

podział na mniejsze grupy ułatwia zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom. Prawdopodobieństwo, iż dzieci doznają urazów, jest mniejsze.

## Podsumowanie

Zadawalający jest fakt, że Polska dołączyła do grupy krajów, w których dzieci nieodpłatnie mogą rozpocząć naukę języka obcego na tak wczesnym etapie edukacyjnym. Samo wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego nie oznacza jeszcze jednak, że dzieci odniosą sukces. Takie nauczanie musi być przeprowadzone umiejętnie. Jak pokazują powyższe obserwacje, jest jeszcze wiele do zrobienia, aby nauczanie przedszkolne w tym zakresie było efektywne. Dzieje się tak pewnie dlatego, że jesteśmy dopiero na początku wprowadzania języka obcego do przedszkoli. Już teraz można znaleźć coraz więcej artykułów oraz monografii, które są poświęcone właśnie przedszkolnemu nauczaniu języka obcego. W popularnym wśród nauczycieli czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* publikowane są również artykuły, które traktują o nauczaniu języka w przedszkolu. Takiemu nauczaniu poświęcony został nawet cały numer tego czasopisma (por. JOwS 2015, nr 1). Może także z czasem w Polsce przeprowadzonych zostanie więcej badań empirycznych, w ramach których będzie analizowana efektywność nauczania języka w przedszkolu.

Nauczanie języka obcego w przedszkolu wymaga od prowadzącego specyficznych kwalifikacji. Kompetencje, którymi powinien legitymować się nauczyciel języka obcego w przedszkolu, przedstawia między innymi Pamuła-Behrens (2016: 20):

1. Powinien bardzo dobrze znać język i kulturę kraju języka docelowego:
  - dysponować bardzo dobrą znajomością języka (komunikacja, poprawność językowa, znajomość gramatyki porównawczej);
  - posiadać wiedzę o kulturze kraju języka docelowego;
  - mieć wrażliwość i kompetencje interkulturowe.
2. Powinien wiedzieć, jak przebiegają procesy akwizycji języka pierwszego i języka obcego (drugiego):
  - wiedzieć, jak rozwija się język pierwszy;
  - wiedzieć, jakie mogą wystąpić problemy w trakcie nabywania języka pierwszego i drugiego oraz jak im można zaradzić;
  - mieć świadomość różnic w nabywaniu języka pierwszego i obcego;
  - znać metody wspierania rozwoju języka pierwszego i obcego.

3. Powinien znać specyfikę nauczania w grupach przedszkolnych (elementy psychologii i pedagogiki, glottodydaktyki przedszkolnej):

- mieć podstawowe wiadomości z zakresu psychologii rozwojowej;
- znać podstawowe zasady dotyczące edukacji przedszkolnej;
- umieć zbudować zajęcia językowe dostosowane do grupy przedszkolnej;
- znać repertuar piosenek i wierszy dla dzieci;
- znać literaturę dziecięcą, filmy dla dzieci z danego kręgu językowego;
- być dobrym obserwatorem i umieć dostrzegać potrzeby i możliwości swoich uczniów.

4. Powinien wykazywać się dużą otwartością na ustawiczne samodoskonalenie i chęcią współpracy z innymi nauczycielami:

- aktywnie uczestniczyć w różnych formach doskonalenia zawodowego;
- współpracować z innymi nauczycielami przedszkola, aby móc zintegrować lub skorelować zajęcia językowe z pozostałymi zajęciami (dotyczy to nauczycieli zatrudnianych tylko do prowadzenia zajęć z języka obcego);
- prowadzić swoje portfolio zawodowe lub dziennik (refleksja na temat nauczania i własnego uczenia się).

Podobny zestaw kompetencji przedstawia Jakosz (2015: 96):

- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje językowe (poprawność fonetyczna i intonacyjna, dostosowanie inputu do zainteresowań, możliwości kognitywnych dzieci, systematyczne i adekwatne użycie języka lekcyjnego),
- kompetencje narracyjne,
- umiejętność prawidłowego posługiwania się pacynką wykorzystywaną w nauczaniu języka obcego.

Oboje cytowani autorzy uzmysławiają, jak wieloma różnymi kompetencjami musi się legitymować nauczyciel języka obcego w przedszkolu. Nieprawdziwa jest zatem powszechnie panująca opinia, że nauczanie języka obcego w przedszkolu nie wymaga zbyt wielu kompetencji. Podobnego zdania jest Piotrowska-Skrzypek (2015: 30), która uważa, że nauczanie języka obcego dzieci w przedszkolu jest: „bardzo trudną pracą wymagającą wszechstronnego przygotowania psychopedagogicznego, metodyczno-dydaktycznego oraz [...] merytoryczno-językowego”.

Jeśli chcemy, aby w przedszkolu pracowali nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje, warto w planach studiów neofilologicznych na specjalizacjach nauczycielskich zwiększyć liczbę godzin przedmiotów dydaktycznych. Chodzi tutaj o takie przedmioty, które przygotowywałyby do nauczania języka obcego właśnie na przedszkol-

nym etapie nauczania. Warto wzbogacić również ofertę studiów podyplomowych o te przedmioty, ponieważ spora część nauczycieli będzie musiała uzupełnić swoje kwalifikacje do roku 2020, aby móc nadal pracować w danej placówce.

## Bibliografia

- Asher, J. (1977), *Learning Another Language Through Action*. Los Gatos.
- Behr, U., Kierepka, A. (2002), Plädoyer für die Einschätzung der Schülerleistung. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 2, 20–24.
- Chłopek, Z. (2016), Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym. *Języki Obce w Szkole*, 1, 4–10.
- Chodkiewicz, H. (2016), Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 11–16.
- Dornbusch, S. (1999), Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen. *Fremdsprachenunterricht*, 4, 250–256.
- Gerngross, G. (2004), Action Stories. *Primary English*, 1, 4–12.
- Gładysz, J. (2011), Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 21–28.
- Heitz, R. (2002), The Snowman Story. W: W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, 13–145.
- Hermes, L. (1998), Hörverstehen. W: J.P. Timm (red.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 221–224.
- Hollmann, W. Strüder, K. (2003), Gehirngesundheit, -leistungsfähigkeit und körperliche Aktivität. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54, 265–266.
- Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice.
- Iluk, J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa.
- Iluk, J. (2015), Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej. W: J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice, 15–36.
- Jaffke, Ch., Maier, M. (2011), *Języki obce dla wszystkich dzieci*. Kraków.
- Jakosz, M. (2015), Specyficzne kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do nauczania języków obcych metodą narracyjną. W: J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice, 95–108.
- Karbe, U. (2001), Lost Property Office. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 3, 54–58.
- Konderak, T. (2015), Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 56–63.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2015), Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda. *Języki Obce w Szkole*, 1, 43–49.

- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis*. Harlow.
- Kreis, R. (2001), Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 1, 27–31.
- Kubesch, S. (2008), *Körperliche Aktivität und exekutive Funktionen (2. Auflage)*. Schorndorf.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster.
- Martin, J. (2009), Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa, 37–47.
- Pamuła-Behrens, M. (2015), Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci. *Języki Obce w Szkole*, 1, 8–12.
- Pamuła-Behrens, M. (2016), Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu. *Języki Obce w Szkole*, 4, 18–23.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2015), Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 23–30.
- Ratey, J. (2009), *Superfaktor: Bewegung*. Freiburg.
- Reyher, U. (2001), Ein Evaluationsbeispiel aus dem Französischunterricht. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 5, 17–20.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015), Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 31–35.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Pobrano z: <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf> [dostęp: 7.02.2017].
- Sowa-Bacia, K. (2016), Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu. *Studi@ Naukowe*, 31, 1–166. Pobrano z: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+31+Katarzyna+SowaBacia+Efektywno%C5%9B%C4%87%20nauczania+j%C4%99zyka+niemieckiego+w+przedszkolu.pdf> [dostęp: 2.03.2018].
- Szpotowicz, M. (2015), Nauka języka obcego dla wszystkich przedszkolaków. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17–22.
- Textor, M.R. (2002), Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. W: M.R. Textor (red.), *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. Pobrano z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html> [dostęp: 27.04.2013].

Renata Czaplukowska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Kształcenie nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych na przykładzie NKJO w Sosnowcu

The Training of Teachers in Foreign Language Teacher Training  
Colleges Taking NKJO in Sosnowiec as an Example

### Abstract

The main aim of this article is to present in a synthetic form a summary of 25 years of activity of the Teacher Training College in Sosnowiec. As a graduate and former long-teaching staff member of the college, the author attempts to make a review and summarize the achievements of teacher training in German as a foreign language and show on that basis the causes and conditions underlying the long-term effective operations of this institution. The subject of the article focuses on the one hand on the issue directly related to the education of future teachers of the German language; on the other hand it discusses forms of activity for the local community and non-statutory activities as a good-practice example.

### Wstęp

Transformacja ustrojowa Polski po 1989 roku spowodowała głębokie zmiany w sferze politycznej, gospodarczej i społecznej; nie ominęły one także sfery edukacji. Możliwość swobodnego wyjazdu za granicę i nawiązywanie kontaktów międzynarodowych wpłynęły pozytywnie na postawy i aspiracje młodzieży, w tym także związane z nauką języków obcych. Oczekiwaniom społecznym, wynikającym ze znacznego wzrostu zainteresowania nauką języków obcych, miały odpowiadać kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych, powołane do życia na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 1992 roku w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (Dz.U.

1992 nr 26, poz. 115), których zadaniem było przygotowanie zawodowe nauczycieli w trzyletnim cyklu kształcenia, by tym samym odpowiedzieć na znaczny wzrost społecznego zainteresowania nauką języków obcych. Przez ćwierćwiecze zakłady kształcenia nauczycieli – w tym NKJO w Sosnowcu jako jedno z 11 nauczycielskich kolegiów w województwie śląskim – stanowiły trwałe elementy polskiego krajobrazu edukacyjnego<sup>1</sup>.

Nowe regulacje prawne dotyczące kolegiów zawierały decyzję o nieprzedłużaniu nad nimi opieki dydaktycznej uczelni wyższej po dniu 30 września 2015 r., co skutkowało powolnym wygaszaniem kolegiów. W 2012 roku miała miejsce ostatnia rekrutacja do kolegiów na rok 2012/2013, a w 2015 roku zakończono kształcenie w placówkach tego typu. W wydanym wówczas Komunikacie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego podkreślano i przypomniano, że już w chwili powołania zakładów kształcenia nauczycieli przyjmowano, że będzie to forma przejściowa, służąca rozwiązywaniu bieżących problemów związanych z brakiem nauczycieli. Jednocześnie zwracano uwagę, by przenosząc kolegia do systemu szkolnictwa wyższego, zachować ich dotychczasowy charakter, a także wypracowane w ciągu wielu lat i sprawdzone sposoby kształcenia przyszłych nauczycieli<sup>2</sup>.

Poniższa próba opisu i podsumowującej analizy funkcjonowania Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu w sekcji języka niemieckiego jako konkretnej instytucji kształcenia nauczycieli języków obcych ma ukazać specyfikę jej działania i przyczyny konkretnych i znaczących osiągnięć, stanowiących przykład dobrej praktyki edukacyjnej.

## 1. Historia powstania NKJO w Sosnowcu

Podstawę prawną do utworzenia NKJO w Sosnowcu stanowiły Ustawa Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1990 r. nr 34, poz. 197), Zarządzenie nr 15 z dnia 6 czerwca 1990 roku MEN w sprawie nauczycielskich kolegiów języków obcych (Dz.Ur.z. MEN z 1990 r.) oraz Decyzja Kuratora

1 Według wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji Narodowej lub przez niego nadzorowanych 7 października 2014 istniały 40 publiczne zakłady kształcenia nauczycieli, <https://bip.men.gov.pl/ministerstwo/c16-instytucje-nadzorowane-przez-men/wykaz-jednostek-organizacyjnych-podleglych-ministrowi-edukacji-narodowej-lub-przez-niego-nadzorowanych-2.html> [dostęp: 25.02.2017].

2 <http://www.nauka.gov.pl/rada-nauki/ksztalcenie-w-kolegiach-komunikat,archiwum,1.html> [dostęp: 25.02.2017].

Oświaty i Wychowania w Katowicach z dnia 28 czerwca 1990 roku. Na mocy powyższych dokumentów kolegium rozpoczęło swoją działalność w budynku II Liceum Ogólnokształcącego im. S. Żeromskiego w Dąbrowie Górniczej, a kontynuowało ją od roku 1991 jako III NKJO o specjalności język niemiecki w budynku przy ulicy E. Zegadłowicza 1 w Sosnowcu. W roku 2004 trzy kolegia językowe (I NKJO o specjalności język angielski, II NKJO o specjalności język francuski oraz III NKJO o specjalności język niemiecki), funkcjonujące w jednym budynku, zostały połączone w Zespół Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych (ZNKJO) w Sosnowcu. Informacje zawarte w dalszej części artykułu odnoszą się będą do działalności III NKJO o specjalności język niemiecki.

Organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad placówką było Ministerstwo Edukacji Narodowej, zaś organem prowadzącym – województwo śląskie, reprezentowane przez Urząd Marszałkowski w Katowicach. Na mocy podpisanych porozumień kolegium objęte było przez cały okres swojej działalności opieką naukowo-dydaktyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Z ramienia tej uczelni opiekę merytoryczną nad Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego sprawował prof. zw. dr hab. Jan Iluk. Pierwszym dyrektorem kolegium była mgr Ewa Bem-Moskalek, następnie funkcje kierownicze sprawowali: dr Renata Czaplikowska (jako wicedyrektor w roku szkolnym 2004/2005, jako kierownik specjalności w latach 2006–2014), mgr Agata Micińska-Pałys (jako wicedyrektor ZNKJO w latach 2005–2015) oraz mgr Marek Pietras (jako dyrektor ZNKJO w latach 2005–2015).

## 2. Infrastruktura placówki

W trzykondygnacyjnym budynku ZNKJO przy ul. E. Zegadłowicza 1 w Sosnowcu zajęcia dydaktyczne odbywały się w dziewięciu przestronnych salach, z których każda wyposażona była w magnetofon, telewizor, wideo wraz z odtwarzaczem DVD. Sale wykładowe posiadały na stałe zainstalowane rzutniki multimedialne. Nauczyciele mogli również korzystać z tablicy multimedialnej oraz z przenośnej tablicy *E-beam*. W ramach programu Europejskiego Funduszu Społecznego kolegium otrzymało laboratorium komputerowe oraz stworzono w nim Multimedialne Centrum Informacji, umożliwiające prowadzenie zajęć przy wykorzystaniu nowych technologii informacyjnych. Do dyspozycji słuchaczy była biblioteka o księgozbiorze liczącym 4614 woluminów, czasopism, kaset audio i wideo, płyt CD i DVD. Biblioteka

NKJO dysponowała też wieloma fachowymi i popularnonaukowymi publikacjami, w znacznej części przekazanymi przez Fundację Boscha oraz Instytut Goethego.

Korzystna lokalizacja w centrum miasta, w dobrze skomunikowanym miejscu oraz dobra i stale ulepszana baza materialna stanowiły niewątpliwie duże atuty i niezbędną podstawę działalności, docenianą nie tylko przez samych słuchaczy, ale też przez pracowników i gości kolegium.

### 3. Kadra nauczycielska

Kadrę nauczycielską kolegium tworzyli od początku jego istnienia w przeważającej większości nauczyciele posiadający długoletnie doświadczenie w nauczaniu w liceum, co pozwoliło im na szybszą adaptację do pracy z osobami dorosłymi, jak i do wymogów kształcenia o charakterze akademickim. Nieocenione wsparcie kadry stanowili przy tym rodzimi użytkownicy języka, umożliwiając słuchaczom kontakt z autentycznym językiem niemieckim. W kolegium pracowali mgr Ute Dörner, mgr Otmar Braach, dr Klaus Krieger, mgr Matthias Konrad i mgr Alexander Alisch. Zajęcia specjalistyczne z zakresu gramatyki opisowej języka niemieckiego prowadził prof. dr hab. Christoph Schatte. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż kilkoro nauczycieli NKJO uzyskało certyfikat Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji (SORE<sup>3</sup>), dzięki czemu słuchacze mogli być na bieżąco informowani o najnowszych tendencjach i planowanych zmianach w systemie edukacji.

Podnoszeniu kompetencji kadry służyły szkolenia w ramach Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN). W sosnowieckim kolegium spotkania te miały charakter cykliczny i odbywały się co najmniej cztery razy w roku szkolnym, a ich tematyka uzgadniana była zwykle wspólnie z gronem nauczycieli, tak by jak najlepiej odpowiadała na ich faktyczne potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego. Ponadto nauczyciele NKJO systematycznie uczestniczyli w konferencjach naukowo-dydaktycznych i szkoleniach zarówno w kraju, jak i za granicą. Celem tych działań było poszerzenie wiedzy i kompetencji w takich zakresach, jak: metodyka nauczania języków obcych, językoznawstwo, tłumaczenia tekstów fachowych oraz komunikacja interpersonalna. Rezultatami tej aktywności było łącznie ponad

---

3 <https://www.ore.edu.pl/szkolni-organizatorzy-rozwoju-edukacji/aktualnoci-84619> [dostęp: 25.02.2017].

200 publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach fachowych oraz 14 monografii, stanowiących nie tylko znaczący przyczynek do rozwoju naukowego samych pracowników, ale również podstawę do uzyskania przez nich kolejnych tytułów i stopni naukowych.

Mała fluktuacja kadry, bardzo dobre warunki lokalowe i dogodne możliwości finansowania doskonalenia zawodowego skutkowały stabilnością składu kadry nauczycielskiej kolegium, a jej nieduża liczebność (od 14 do 16 osób zatrudnionych na czas nieokreślony) pozwalała na sprawne i skuteczne zarządzanie, jak i na planowanie działań długo-terminowych.

#### 4. Realizacja celów statutowych

Ukończenie nauczycielskiego kolegium języków obcych uprawniało do nauczania we wszystkich typach szkół<sup>4</sup>. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

- dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym, związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich;
- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Oferta programowa kolegium była ściśle dostosowana do obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli i obejmowała następują-

---

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. nr 207, poz. 2110), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> [dostęp: 25.02.2017].

ce obszary: kształcenie przygotowujące merytorycznie do nauczania języka obcego (praktyczna nauka języka obcego w wymiarze co najmniej 1080 godzin oraz przedmioty kształcenia filologicznego), kształcenie nauczycielskie w wymiarze co najmniej 360 godzin oraz zajęcia z zakresu drugiego języka obcego.

## 5. Przegląd koncepcji kształcenia nauczycieli

W literaturze dydaktycznej funkcjonują obecnie trzy główne orientacje, dotyczące edukacji nauczycielskiej, na które wskazuje m.in. Kwiatkowska (2008: 92 i nast.):

- Technologiczna, w której dominują założenia behawioralnej teorii uczenia, dotyczy ona stosowania procedur pozytywnego wzmocnienia, uwzględniających system nagród i kar (jak też układ bodźców zewnętrznych). W tej orientacji kształcenie jest rozumiane jako precyzyjnie sterowany proces, polegający na wyćwiczeniu określonych umiejętności, potrzebnych do realizacji danego zadania dydaktycznego i organizowania procesów poznawczych. W tym modelu podkreśla się rolę techniki, technologii i organizacji w procesie kształcenia nauczycieli, nie inspiruje jednak poznawczo do samodzielnych i twórczych działań.
- Humanistyczna, w której dominują założenia kognitywizmu, akcentujące personalizm, rozumiany jako wewnętrzne dążenie do samorealizacji, odkrywania i twórczego działania. Kształcenie w tej orientacji nastawione jest na pomoc przyszłemu nauczycielowi w odkrywaniu jego indywidualności i niepowtarzalności. Kształcenie to proces ciągłego stawania się nauczycielem, a ewentualne niepowodzenia nie są rozumiane jako skutek braku wiedzy przedmiotowej, lecz brak umiejętności nauczania.
- Funkcjonalna, której istotą jest potrzeba określenia ogólnych zasad i reguł koniecznych do realizacji praktycznych działań. Istotna jest tu świadomość źródeł i sposobów odkrywania wiedzy, kształtowanie postaw badawczych, rozwijanie refleksyjności, skierowanej nie zawsze na ucznia, ale też na samego nauczyciela.

W ramach uzupełnienia zarysowanych powyżej orientacji w zakresie edukacji nauczycielskiej należy dodać, że w ostatnich latach coraz popularniejsze i szeroko dyskutowane stają się tzw. osobiste teorie dotyczące nauczania, jako prywatne i indywidualne teorie zawodowe

poszczególnych nauczycieli<sup>5</sup>. Osobiste teorie to indywidualna właściwość nauczyciela warunkująca praktyczne działanie w klasie, podkreślająca wagę osobowego wymiaru jego pracy, kształtująca się w toku długoletniej praktyki na podstawie osobistego doświadczenia, by służyć praktycznemu działaniu i pomagać w rozwiązywaniu konkretnych sytuacji i problemów dydaktycznych.

## 6. Pojęcie kompetencji nauczyciela i ich klasyfikacja

Według Okonia (2001: 129) kompetencja nauczyciela to „zdolność nauczyciela do sterowania własnym zachowaniem według określonych sposobów wewnątrz sytuacji społecznej, w celu wytworzenia efektów empirycznie sprawdzalnych i aprobowanych przez tych członków środowiska, w którym funkcjonuje nauczyciel”. Podobnie termin ten definiuje Kwiatkowska (2008: 35) – jako „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie; powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”. Kompetencję można więc najogólniej ująć jako zdolność efektywnego działania w różnych, złożonych, często też nieprzewidywalnych sytuacjach; opartą na zdobytej wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach i doświadczeniu.

Można wskazać wiele klasyfikacji kompetencji – ich autorzy starają się w sposób usystematyzowany i syntetyczny uchwycić istotę zawodu nauczyciela, jego specyfikę i pełnione przez niego funkcje. I tak zdaniem Strykowskiego (2003: 23) kompetencje nauczyciela można podzielić na trzy grupy:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów.

Z kolei Denek (1998: 215–217) wyróżnia kompetencje nauczycielskie, niezbędne do wykonywania założonych funkcji, w sposób nieco bardziej uszczegółowiony, tzn. kompetencje:

- prakseologiczne, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne, wyrażające się w skuteczności zachowań językowych;

---

5 niem.: *individuelle didaktische Theorien*, ang.: *individual's personal educational theories*.

- współdziałania, manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- kreatywne, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- informatyczne, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralne, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego.

Podobną klasyfikację proponuje Kwaśnica (2003: 298–302), wyodrębnia jednak przy tym dwie grupy kompetencji. Pierwszą z nich stanowią kompetencje praktyczno-moralne, czyli:

- interpretacyjne, pojmowane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu);
- moralne, będące zdolnością prowadzenia refleksji moralnej;
- komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli pozostawania w dialogu zarówno z innymi, jak i z samym sobą.

Drugą grupę kompetencji nauczycielskich Kwaśnica (2003: 298–302) określa jako kompetencje techniczne. W odróżnieniu od poprzednich są one umiejętnościami, od których zależy efektywność działania nauczyciela i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich kompetencje:

- postulacyjne (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi;
- metodyczne, będące zbiorem reguł i sposobów działania, pozwalających osiągnąć zamierzony cel;
- realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiąganiu celów.

Autor powyższej klasyfikacji ustala także hierarchię ważności zaproponowanych kompetencji (por. Kwaśnica 2003: 303–304), uznając za nadrzędne kompetencje praktyczno-moralne, które przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi.

Podsumowując, warto podkreślić panującą wśród badaczy zgodność co do tego, że zarówno kompetencje, jak i kwalifikacje nauczycielskie nie mają postaci finalnej, lecz są zmieniane, uzupełniane i stale korygowane. W literaturze przedmiotu dominuje pogląd, że uzyskanie

pełnych kwalifikacji zawodowych stoi w sprzeczności z samą istotą pracy nauczycielskiej, ponieważ kompetencje, których ona wymaga, są wciąż niewystarczające, nieoptymalne, są bezustannie rozwijane, stale wymagają zmiany. Konstatacja Kwaśnicy wynika z faktu, że nauczyciel działa w specyficznych sytuacjach, które cechuje niepowtarzalność, niestereotypowość, a jego praca ma charakter komunikacyjny, polegający na porozumiewaniu się i oddziaływaniu, którego nie da się w pełni przewidzieć ani szczegółowo zaplanować. Specyfikę tę ujmuje również trafnie Grzegorzcyk (2008: 214):

Proces stawania się nauczycielem to niekończąca się praca nad kształtowaniem własnej niepowtarzalnej osobowości i zmian w sposobie patrzenia na siebie i innych oraz kształtowania postaw wobec siebie i otaczającej rzeczywistości, w tym także twórczych postaw do własnego rozwoju dzięki osobistym doświadczeniom, z którymi student rozpoczyna przygotowanie zawodowe. To przygotowanie należy traktować jako drogę indywidualnego rozwoju, bez zbytecznego sterowania kształceniem nauczycieli.

## 7. Kształcenie kompetencji nauczyciela w kolegium

Celem tej części artykułu jest przedstawienie praktycznych metod i sposobów kształcenia poszczególnych kompetencji cząstkowych w kolegium w Sosnowcu. Słuchacze osiągnęli dobre przygotowanie do wykonywania zawodu przede wszystkim poprzez uzyskanie odpowiedniej kompetencji w zakresie języka niemieckiego oraz języka angielskiego (jako drugiego języka obcego). Kluczowe było także wykształcenie u słuchaczy umiejętności, kompetencji i postaw istotnych w pracy nauczyciela i pozwalających skutecznie działać w sytuacjach szkolnych, jak też wdrożenie do samokształcenia i ustawicznego doskonalenia umiejętności pedagogicznych i metodycznych.

W kontekście kształcenia kompetencji językowej słuchaczy, autonomii w procesie nauczania i uczenia się regularnie organizowano wyjazdy do Instytutu Goethego, Konsulatu Generalnego Republiki Austrii w Krakowie czy też do biblioteki i czytelnicy niemieckiej w Katowicach. Ich celem było wskazanie słuchaczom możliwości samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Wykształceniu odpowiednich postaw społecznych służyło z kolei przygotowywanie przez słuchaczy zajęć dla uczniów szkół współpracujących z kolegium. Przykładowo w roku szkolnym 2006/2007 słuchacze prowadzili zajęcia w Gimnazjum nr 16 w Sosnowcu, a rok później zorganizowali Projekt Europejski dla uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Dąbrowie Górniczej. Przygo-

towane przez nich zajęcia miały charakter aktywizujący i motywujący do nauki języka niemieckiego. Ich celem było też pokazanie technik i strategii pozwalających na szybsze i skuteczniejsze opanowanie języka obcego.

W ramach kształcenia kompetencji pedagogiczno-psychologicznych od roku szkolnego 2007/2008 systematycznie organizowano spotkania z psychologami oraz trenerami, mające na celu kształtowanie właściwych postaw społecznych, poprawę komunikacji interpersonalnej, rozwijanie umiejętności mediacyjnych, niezbędnych w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela. Od początku swojego istnienia kolegium prowadziło praktyki pedagogiczne we własnej szkole ćwiczeń. Dbałość o dobrą jakość praktyk pedagogicznych była kluczowym zadaniem i gwarancją optymalnego przygotowania słuchaczy do pracy zawodowej, co znajdowało odbicie w pozytywnej ewaluacji. Przyszli nauczyciele mogli podczas praktyk znaleźć potwierdzenie poznanych wcześniej teoretycznych podstaw nauczania i wychowania oraz przede wszystkim zweryfikować pod okiem opiekuna swoje umiejętności. Te wzorce pracy wyniesione z praktyki pedagogicznej są zwykle najbardziej wartościowe i procentują w kolejnych latach pracy zawodowej. Do podjęcia pracy nauczyciela słuchacze przygotowywali się także, uczestnicząc w licznych lekcjach otwartych, projektach prowadzonych w szkole praktyk, szkołach partnerskich oraz podejmując działalność charytatywną, mającą na celu wykształcenie postawy empatii i zaangażowania.

W roku szkolnym 2010/2011 NKJO poddało się procedurze audytu i uzyskało międzynarodowy certyfikat jakości kształcenia *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW)<sup>6</sup>. Certyfikat ten przyznawany jest europejskim instytucjom edukacyjnym, które wyróżnia najwyższa jakość kształcenia, w tym w szczególności zorientowanie na uczącego się i jego potrzeby edukacyjne<sup>7</sup>. Choć uzyskanie certyfikatu, będące niewątpliwie zwieńczeniem 20-letniej pracy dydaktycznej, stanowiło ważne i wymierne potwierdzenie dobrej jakości kształcenia, to jednak podstawowym jej miernikiem w kolegium była skuteczność i efektywność przygotowania słuchaczy do egzaminu licencjackiego, do którego przystępowali oni na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, oraz do podjęcia studiów drugiego stopnia w ramach szkolnictwa wyższego. Z prowadzonej systematycznie w latach 1995–

6 <http://www.artset-lqw.de/cms/> [dostęp: 25.02.2017].

7 niem.: *Lernerorientierung*, ang.: *learner-centered teaching*.

2015 analizy losów absolwentów wynika, że 97% przystępujących do egzaminu licencjackiego otrzymywało pozytywne oceny i uzyskiwało tytuł zawodowy licencjata. Rezultaty te zostały dostrzeżone przez opiekuna naukowego kolegium, prof. dra hab. Jana Iluka, który w wy-stosowanym do władz kolegium i słuchaczy piśmie podkreślał wysoki poziom przygotowania merytorycznego słuchaczy zarówno w zakre-sie kompetencji językowych, jak i metodycznych, a ponadto konse-kwentną realizację programów nauczania, dostosowanych do standar-dów kształcenia nauczycieli.

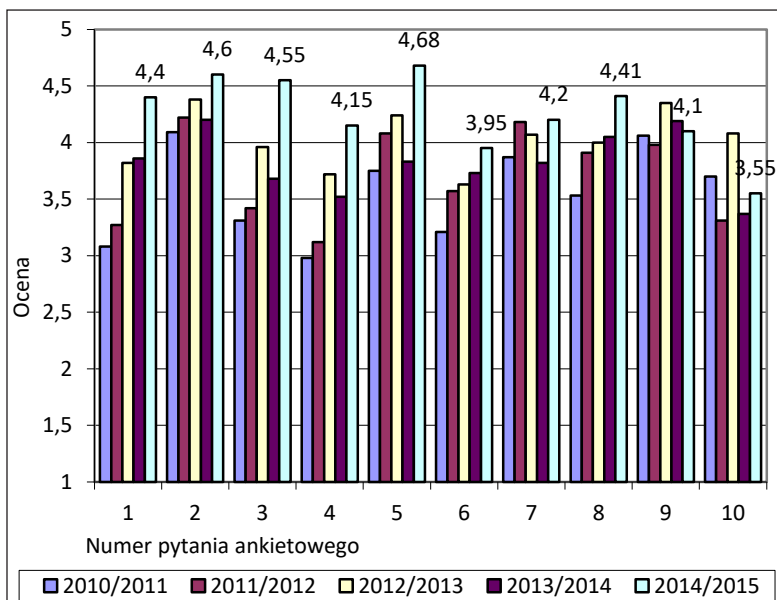
Istotny przejaw dbałości o jakość kształcenia stanowiły także ba-dania ewaluacyjne. Regularnie prowadzona była ewaluacja śródroczna i końcowa dla absolwentów, jak i hospitacje w ramach nadzoru peda-gogicznego oraz hospitacje koleżeńskie.

Końcowa ankieta ewaluacyjna, obejmująca 11 pytań, badała przy tym takie obszary, jak: proces dydaktyczny, kompetencje nauczycieli w przekazywaniu wiedzy, kontakty interpersonalne, organizację prak-tyk oraz bazę materiałowo-dydaktyczną kolegium:

1. Jak ocenia Pan/Pani atmosferę panującą w kolegium (stosunek lektorów do słuchaczy, ogólny klimat pracy dydaktycznej itp.)?
2. Jak Pani/Pan ocenia kompetencje specjalistyczne lektorów (wiedza fachowa, umiejętności z zakresu nauczanego przedmiotu itp.)?
3. Jak Pani/Pan ocenia kompetencje dydaktyczne lektorów (umiejętności z zakresu metodyki nauczania, stosowane metody i ich różnorodność, sposób prowadzenia zajęć itp.)?
4. Jak Pani/Pan ocenia kompetencje psychopedagogiczne lektorów (umiejętności z zakresu motywowania, inspirowania do nauki, komunikowania itp.)?
5. Jak Pani/Pan ocenia bazę dydaktyczną i materialną kolegium (ogólne warunki nauki, wyposażenie, pomoce dydaktyczne itp.)?
6. Jak Pani/Pan ocenia organizację nauki i działalność kolegium (plan i go-dziny zajęć dydaktycznych itp.)?
7. Jak Pani/Pan ocenia funkcjonowanie biblioteki kolegium (zbiory, dostęp-ność, godziny otwarcia, kompetencje obsługi itp.)?
8. Jak Pani/Pan ocenia funkcjonowanie sekretariatu kolegium (dostępność, kompetencje obsługi, stosunek do słuchaczy jako petentów itp.)?
9. Jak Pani/Pan ocenia jakość i efektywność pracy kolegium jako zakładu kształcenia nauczycieli języka niemieckiego?
10. Jak Pani/Pan ocenia własny wkład pracy w naukę w kolegium (stopień przygotowania do zajęć, samokształcenie, zaangażowanie w działalność kolegium itp.)?
11. Jakie zaproponowałyby Pani/Pan zmiany?

Analiza końcowych ankiet ewaluacyjnych za okres 2010–2015, tj. ostatnich pięciu lat działania placówki, pokazuje wyraźnie, że szczególnie wysokie oceny kolegium uzyskiwało w sferze kompetencji kadry dydaktycznej oraz w zakresie jakości i efektywności kształcenia. W odpowiedziach ankietowych słuchacze podkreślali głównie indywidualne podejście i zaangażowanie nauczycieli prowadzących zajęcia, które skutkowało bardzo dobrym przygotowaniem językowo-dydaktycznym. Jako obszary deficytowe wymieniano brak kontaktów z uczelniami zagranicznymi, brak uprawnień do nauczania drugiego języka obcego – mimo przewidzianych w standardach kształcenia i zgodnie z nimi realizowanych zajęć dydaktyki nauczania języka angielskiego, jak też odpowiednich praktyk pedagogicznych (wykres 1).

Wykres 1. Rozkład wyników ankiety ewaluacyjnej przeprowadzanej wśród słuchaczy ostatniego roku studiów w latach 2010–2015



Źródło: opracowanie własne

Wyniki ankiet każdorazowo były omawiane z gronem nauczycieli, a na ich podstawie formułowano konkretne wnioski, zalecenia i propozycje zmian, które dotyczyły przede wszystkim aspektów dydaktycznych. Rezultatem realizowanych działań i rozbudzania ciekawości po-

znawczej słuchaczy była ich gotowość do kontynuowania kształcenia na dwuletnich studiach uzupełniających. Słuchacze NKJO podejmowali dalsze kształcenie na takich uczelniach, jak: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Międzynarodowa Szkoła Nauk Politycznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Śląska Międzynarodowa Szkoła Handlowa Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie. Ponadto absolwenci kolegium podejmowali studia uzupełniające na uniwersytetach zagranicznych w Wiedniu oraz w Chemnitz. Wysoką jakość kształcenia w sosnowieckim kolegium potwierdza również fakt, że kilkoro absolwentów podjęło ścieżkę naukową i uzyskało stopień doktora nauk humanistycznych.

Na podstawie analizy losów absolwentów można ponadto stwierdzić, iż znajdowali oni zatrudnienie głównie w szkołach i instytucjach oświatowych, ale także – zwłaszcza w ostatnich pięciu latach – w firmach i przedsiębiorstwach o różnych profilach działalności, gdzie pracodawcy doceniali szczególnie ich kompetencje językowe oraz wiedzę i umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej. Warto podkreślić, że trzy absolwentki kolegium po ukończeniu studiów drugiego stopnia na Uniwersytecie Śląskim, a następnie po uzyskaniu stopnia naukowego doktora, podjęły pracę w swoim macierzystym kolegium i do końca jego działalności stanowiły trzon kadry dydaktycznej tej placówki.

## 8. Tradycja kolegium

Znaczna część działań, które na stałe weszły do planu pracy i tworzyły tradycję kolegium, miała formę i charakter projektu. W kolegium nauczycielskim prace projektowe nabierały szczególnego znaczenia, gdyż przez ich realizację słuchacze, jako przyszli nauczyciele, najlepiej poznawali samą istotę tej metody pracy, ale też przygotowywali się i wdrażali w rozwiązywanie praktycznych problemów<sup>8</sup>.

Na trwałe do kalendarium pracy kolegium weszły odbywające się tradycyjnie na przełomie października i listopada przygotowywane przez słuchaczy drugiego roku otrzęsiny. Celem tej imprezy było poznanie i zintegrowanie słuchaczy pierwszego roku ze słuchaczami starszych lat. Forma i przebieg otrzęsin pozostawały w gestii słucha-

---

8 <http://www.znkjo.republika.pl/nkjo3/aktualnosci.html> [dostęp: 25.02.2017].

czy drugiego roku, a ich organizacja była koordynowana przez Samorząd Słuchaczy oraz opiekunów grup. W trakcie otrześin słuchacze pierwszego roku składali ślubowanie i byli symbolicznie pasowani na słuchaczy kolegium; w języku niemieckim odgrywano też humorystyczne scenki, przeprowadzano quizy, gry itp.

W grudniu, w przedświątecznej atmosferze, odbywał się co roku Adventsfest, w przygotowaniu którego uczestniczyli słuchacze wszystkich lat. Podczas tej uroczystości przedstawiane były zwykle scenki okolicznościowe w konwencji szopki bożonarodzeniowej, wspólnie śpiewano polskie i niemieckie kolędy.

Na przełomie marca i kwietnia organizowany był natomiast corocznie Dzień Drzwi Otwartych (Tag der offenen Tür), mający na celu propagowanie kolegium w środowisku lokalnym. W przygotowanie tej imprezy angażowani byli również w dużym stopniu sami studenci, którzy w ten sposób mogli silniej poczuć się współgospodarzami kolegium, rozwijać i ćwiczyć swoje umiejętności organizatorskie. Odwiedzający mieli możliwość obejrzenia pomieszczeń kolegium, uczestniczenia w zajęciach, obejrzenia nagrań wideo dokumentujących ważne wydarzenia i uroczystości w kolegium, nabycia materiałów informacyjnych, poznania kolegium poprzez bezpośrednie rozmowy ze słuchaczami.

Studyjny wyjazd śródsemestralny słuchaczy drugiego roku odbywał się zwykle na przełomie kwietnia i maja. Trwające z reguły od trzech do pięciu dni pobytu w miastach państw niemieckojęzycznych, takich jak Wiedeń, Hamburg, Brema, Berlin, obejmowały – oprócz zwiedzania zabytków – wizyty w placówkach oświatowych, umożliwiające słuchaczom wgląd w realia szkolne. Po powrocie słuchacze swoje przeżycia i wrażenia omawiali na zajęciach praktycznej nauki języka i utrwalali w formie kolażu oraz artykułów do gazetki kolegiatnej itp.

Czerwcowy bal absolwentów – Abschlussball – stanowił niezwykle uroczyste zwieńczenie trzyletniej nauki w kolegium. Jego zorganizowanie powierzone było słuchaczom trzeciego roku, którym pomagali opiekunowie poszczególnych grup.

Dokumentowaniu aktualnych wydarzeń z życia kolegium służyła kronika *Kollegchronik* oraz gazetka kolegiatna *Unter uns*. Wybór treści gazetki pozostawiony był zasadniczo samym redagującym ją słuchaczom, na jej łamach ukazywały się m.in. relacje z ważnych wydarzeń w kolegium, quizy, powstałe na zajęciach prace pisemne.

Od roku szkolnego 1999/2000 słuchacze drugiego roku redagowali gazetę internetową *Unter uns* jako pracę międzyprzedmiotową. Jej tematykę stanowiły głównie wydarzenia z życia kolegium oraz zagad-

nienia młodzieżowe. Zamieszczano tam sprawozdania oraz filmy dokumentujące najciekawsze wydarzenia z życia kolegium.

## 9. Działalność pozastatutowa

Wśród osiągnięć kolegium znaczące miejsce zajmowały liczne formy pozastatutowej działalności na rzecz środowiska lokalnego. Wśród nich wymienić należy projekty realizowane przez słuchaczy kolegium, takie jak regularny udział w targach edukacyjnych w Katowicach, Bytomiu oraz w Salonie Maturzystów<sup>9</sup>. Słuchacze chętnie i aktywnie włączali się nie tylko w opracowanie prezentacji multimedialnych, ulotek promujących samo kolegium, lecz również w nauczanie języków obcych.

Od roku 1996 w kolegium organizowany był corocznie, we współpracy z Wyższą Szkołą Języków Obcych im. S.B. Lindego w Poznaniu, etap wojewódzki Olimpiady Języka Niemieckiego<sup>10</sup>. Nauczyciele kolegium byli aktywnie zaangażowani w sferę organizacyjną tego przedsięwzięcia oraz w sam proces oceniania wiedzy językowej uczestników olimpiady. Celem tych działań była promocja nauki języka niemieckiego. Podobne idee przyświecały współpracy ze szkołami partnerskimi, do których należały następujące placówki:

- Zespół Szkół Ogólnokształcących – III Liceum Ogólnokształcące w Jaworznie;
- II Liceum Ogólnokształcące im. S. Żeromskiego w Dąbrowie Górniczej;
- I Liceum Ogólnokształcące im. W. Łukasieńskiego w Dąbrowie Górniczej;
- Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej;
- Gimnazjum nr 6 Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej;
- Gimnazjum Katolickie im. Św. Jana Bosko w Sosnowcu;
- Szkoła Podstawowa nr 20 w Dąbrowie Górniczej;
- Specjalny Ośrodek dla Dzieci Niewidomych i Niedowidzących w Dąbrowie Górniczej;
- Przedszkole Miejskie nr 28 w Sosnowcu.

W roku szkolnym 2005/2006 kolegium rozpoczęło wdrażanie nauczania zdalnego w ramach programu CODN i Instytutu Goethego o nazwie „E-Kolleg”, co przyczyniło się do kształcenia kompetencji

9 <http://www.salonmaturzystow.pl> [dostęp: 25.02.2017].

10 <http://www.wsjo.pl/ojn/> [dostęp: 25.02.2017].

informatycznej, w szczególności sprawnego korzystania z nowoczesnych zdalnych źródeł informacji. Utworzona wtedy na potrzeby kolegium platforma zdalnego nauczania służyła głównie do organizacji kursów dla słuchaczy ostatniego roku kształcenia, ułatwiała prowadzenie seminarium dyplomowego oraz stanowiła platformę komunikacji między samymi słuchaczami.

Cyklicznie organizowane było też świąteczne spotkanie okolicznościowe Weihnachtsmarkt, natomiast od roku 2011/2012 Weihnachtsrally. Celem tych działań było zapoznanie uczniów poszczególnych etapów kształcenia (od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej) ze zwyczajami bożonarodzeniowymi w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym. Uczestnicy projektu byli aktywizowani i motywowani do nauki języka niemieckiego poprzez zróżnicowane i atrakcyjne formy pracy.

Kadra NKJO podejmowała również działania doradcze dla nauczycieli języka niemieckiego z regionu, organizując m.in. nieodpłatne warsztaty metodyczne dla nauczycieli, poświęcone takim zagadnieniom, jak: praca z filmem na lekcji języka obcego, zwyczaje świąteczne w kulturze niemieckojęzycznej, motywowanie uczniów, aktywizujące formy zadań domowych itp.

## Podsumowanie

W ciągu 25 lat istnienia NKJO w Sosnowcu cieszyło się dużą i niesłabnącą popularnością kandydatów, rekrutując corocznie co najmniej trzy grupy słuchaczy (łącznie 45 słuchaczy), stanowiło też w regionie rozpoznawalną i dobrze kojarzoną markę. W podsumowaniu można przypisać ten niewątpliwý sukces edukacyjny różnym czynnikom, z których większość odnosi się do sfery organizacyjnej:

- dobre warunki oraz zaplecze lokalowe i organizacyjne;
- liczebność grup zgodnie z przepisami (maksymalnie 15 osób);
- bardzo dobre wyposażenie techniczne i informatyczne;
- stałość i niezmiennosc na przestrzeni wielu lat przepisów, regulujących działalność placówki i wynikające z tego poczucie stabilizacji;
- ograniczone do niezbędnego minimum wymagania biurowe;
- mniejszy nadzór ze strony MEN na korzyść silniejszej kontroli wewnętrznej;
- stała i stosunkowo nieliczna kadra, a co za tym idzie – sprzyjające warunki do tworzenia dobrych relacji interpersonalnych i łatwego przepływu informacji;

- faktyczne, choć nieformalne, rozdzielenie funkcji dyrektora ekonomicznego i dyrektora dydaktycznego;
- dobre warunki finansowe, niski wymiar etatu (początkowo 12, a następnie 15 godzin dydaktycznych tygodniowo).

W sferze dydaktycznej kolegium wyróżniały z kolei następujące cechy:

- pielęgnowanie kultury i tradycji szkoły;
- dbałość o personalizację relacji międzyludzkich;
- indywidualizacja procesu kształcenia oraz budowanie postawy autonomii dzięki dostosowaniu programu nauczania do zdiagnozowanych potrzeb słuchaczy;
- docenianie i uwzględnianie uzyskiwanych od słuchaczy informacji zwrotnych;
- bliskość do praktyki i realiów szkolnych.

Z kolei w sferze zarządzania należy podkreślić następujące cechy, charakterystyczne dla tzw. organizacji uczącej się (por. Senge 2012: 16):

- praca w duchu filozofii *kaizen*, systematyczne udoskonalanie procesów;
- racjonalizacja procesów organizacyjnych, skutkująca eliminacją czynności biurokratycznych, czasochłonnych i nietwórczych;
- otwartość na podejmowanie ryzyka i wypróbowywanie nowych sposobów działania;
- tworzenie warunków sprzyjających innowacyjności;
- wzmacnianie faktycznej sprawczości i wpływu na kształtowanie życia kolegium;
- zarządzanie angażujące jak największą liczbę pracowników we współdecydowanie o istotnych kwestiach związanych z bieżącą działalnością i rozwojem kolegium;
- delegowanie uprawnień i decentralistyczne zarządzanie.

Konsekwencją powyższych działań była dobra rozpoznawalność kolegium na lokalnym rynku pracy i niesłabnące zainteresowanie kandydatów. Mimo trudności, takich jak brak przez wiele lat uregulowania statusu słuchacza czy też obciążenie słuchaczy w ostatnich latach działalności placówki obowiązkiem realizacji szóstego semestru jednocześnie w kolegium i na uczelni patronackiej, działalność kolegium w Sosnowcu ocenić trzeba jednoznacznie pozytywnie. Szczególnie duży nacisk kładziony był konsekwentnie na praktyczną stronę kształcenia kompetencji zawodowych; nie zaniedbywano jednak przy tym niezbędnej podstawy teoretycznej. Kończąc w roku 2015 swoją działalność, kierownictwo i kadra dydaktyczna NKJO w Sosnowcu spogląd-

dali wstecz i podsumowywali swoje dokonania w przekonaniu, iż mogą stanowić przykład dobrej praktyki i być cenną inspiracją dla działań w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych w ramach systemu szkolnictwa wyższego.

## Bibliografia

- Denek, K. (1998), *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Grzegorzczak, B. (2008), Uwarunkowania i możliwości kształcenia twórczych postaw do własnego rozwoju w akademickiej edukacji nauczycieli. W: B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*. Siedlce, 211–218.
- Kwaśnica, R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław.
- Kwaśnica, R. (2003), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II. Warszawa, 291–319.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa.
- Okoń, W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 1992 roku w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 1992 r. nr 26, poz. 115).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. nr 207, poz. 2110). Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> [dostęp: 25.02.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. z 2006 r. nr 128, poz. 897).
- Senge, P.M. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa.
- Strykowski, W. (2003), Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, 9–84.
- Zarządzenie nr 15 z dnia 6 czerwca 1990 roku MEN w sprawie nauczycielskich kolegiów języków obcych (Dz.Urz. MEN z dnia 11 czerwca 1990 roku).

## Netografia

- <http://www.artset-lqw.de/cms/> [dostęp: 25.02.2017].
- <http://www.nauka.gov.pl/rada-nauki/ksztalcenie-w-kolegiach-komunikat,archiwum,1.html> [dostęp: 25.02.2017].

<http://www.salonmaturzystow.pl> [dostęp: 25.02.2017].

<http://www.wsjo.pl/ojn/> [dostęp: 25.02.2017].

<http://www.znkjo.republika.pl/nkjo3/aktualnosci.html> [dostęp: 25.02.2017].

<https://bip.men.gov.pl/ministerstwo/c16-instytucje-nadzorowane-przez-men/wykaz-jednostek-organizacyjnych-podleglych-ministrowi-edukacji-narodowej-lub-przez-niego-nadzorowanych-2.html> [dostęp: 25.02.2017].

<https://www.ore.edu.pl/szkolni-organizatorzy-rozwoju-edukacji/aktualnoci-84619> [dostęp: 25.02.2017].

Sebastian Dusza

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Lingwistyczne aspekty nauczania przedmiotu historia języka niemieckiego

The Linguistic Aspects of Teaching History of the German Language

### Abstract

This paper is the result of examining reasons for unattractiveness of the course on History of the German Language. First, the lecturer's position is discussed. Next, the author verifies the conditions for the correct presentation of historical material. Finally, practical tools that help make History of the German Language attractive and useful to students are described.

### Wstęp

W niniejszym opracowaniu zostanie zaprezentowanych kilka innowacji dydaktycznych, które mogą wpłynąć pozytywnie na jakość i sposób obcowania z tekstem historycznym, zachęcić do poznawania dynamiki kształtowania się języka i powstawania jego warstw oraz nauczyć uczestników kursu akademickiego odnoszenia pozyskanej wiedzy do współczesnych realiów. Wykładowca przedmiotu historia języka niemieckiego ma do dyspozycji 30 godzin, podczas których powinien zaprezentować bogaty dorobek poszczególnych epok humanistycznego dyskursu zakodowanego w różnych tekstach. Liczba godzin nie jest zbyt duża, dlatego kształcenie językoznawcze w ramach omawianego przedmiotu, w trakcie którego wypracowuje się przede wszystkim kompetencję krytycznej analizy medialnej, wykracza poza ścisłe pojmowanie terminu „historia” i ogranicza się celowo do tzw. *Schlüsselthemen/ Highlights* w rozumieniu miejsc pamięci w podejściu Pierre'a Nory (por. Erll 2005: 144–145; 2008: 1–13).

## 1. Praca z tekstem historycznym w ramach przedmiotu historia języka niemieckiego

Praca nad dydaktyzacją tekstu historycznego zgodnie z metodologią lingwistyki powinna się rozpocząć od diagnostyki tekstu (por. Grucza 2013: 105–106). Diagnoza ta musi odsyłać wykładowcę do uprzednio utrwalonych historycznie pokładów wiedzy, z których korzystał tworzący tekst. Następnie wykładowca zajmuje się anagnozą, czyli relacją tekstu do jego historii (por. Grucza 2013: 106). W tej fazie poznaje on dynamikę przemian i właściwości wcześniej wyabstrahowanych obiektów lingwistycznych. Ostatnia faza, która obejmuje planowanie zajęć, to prognoza. Ta faza dydaktyzacji tekstu ma pomóc w pokazaniu ewentualnych trendów oraz naszkicowaniu ich kierunku. Wykładowca, chcący kontynuować przekazywanie pozyskanej w procesie diagnozy, anagnozy i prognozy wiedzy, dostarcza studentom konkretnych instrukcji koniecznych do odczytania wybranego tekstu.

Porównując dwa teksty z różnych epok, trzeba zwracać uwagę nie tylko na różnice, ale i na podobieństwa. W dalszej fazie analizy można opisać charakter zmian w słownictwie, dynamikę leksyki, jej umiejscowienie, analizować szyk i składnię zdań (por. Klemensiewicz 1976: 387). Także ortografia stanowi pole do domysłów i dociekań. Nie powinien również dziwić fakt, że właśnie przez lekturę tekstu historycznego student powinien poznawać przykłady deklinacji i koniugacji, charakteryzować sposoby zapisu dwudźwięków, odkrywać różnorakie metody zapisywania przegłosów, umiejscowić w czasie pojawienie się rodzajników, dopełniacza, analitycznych czasów przeszłych czy końcówek fleksyjnych rzeczowników w liczbie mnogiej.

Dzięki zastosowaniu odpowiednich słowników można rozszyfrowywać znaczenie nieznanych słów oraz całych fraz (por. Müller, Zarncke 1866: 4; Seebold 1989: 2). Bardzo owocna może być praca online z internetowymi korpusami tekstów historycznych<sup>1</sup> oraz samodzielne tworzenie list konkordancyjnych wybranych słów. Zaawansowani uczestnicy kursu historii języka niemieckiego są w stanie za pomocą komputerowych zbiorów tekstów szukać załączków znanych metafor, przysłów i zwrotów frazeologicznych.

Wiele korzyści daje studentom tworzenie glosariuszy i fragmentów gramatyk, list koniugacyjnych, komiksów, rozmówek oraz traktowanie tekstu jak szyfru czy zagadki. Pod koniec kursu można pró-

1 <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Fnhhd/> [dostęp: 26.05.2017].

bować umiejscowić dany tekst w czasie, np. analizując kształt czcionki lub krój pisma oryginału, ewidencjonując struktury zdaniowe, i zastanowić się nad jego społeczno-kulturowym kontekstem w mikro- i makroskali (por. Landwehr 2001: 105 i nast.).

Bardzo ciekawym doświadczeniem jest odkrywanie pochodzenia zapożyczeń i określanie ich znaczenia w kolejnych językach. Klasycznym przykładem jest tu para słów *frouwe* i *wîp*, która generalnie nie odpowiada znaczeniu konotowanemu dziś przez słowa *Frau* i *Weib*: *frouwe* charakteryzowało panny stanu szlacheckiego, podczas gdy *wîp* dotyczyło kobiet niższych stanów lub kobiet zamężnych (por. Drügh, Komfort-Hein, Kraß 2012: 6). Do równie interesujących obserwacji prowadzi analiza leksykalnego wypierania słów przez inne słowa i tzw. lingwistyka poszlakowa, czyli identyfikowanie pisarza lub poety na podstawie stylistyki jego tekstu.

Zupełnym *novum* zastosowanym w dydaktyce tekstu w nauczaniu przedmiotu historia języka niemieckiego jest kartografia etnolingwistyczna wraz z mapą jako medium ułatwiającym przyswajanie określonej wiedzy. Księgarnie internetowe umożliwiają zakup specjalistycznych atlasów historycznych języka niemieckiego, w których zaznaczono zasięg używania konkretnych słów w dialektach języka niemieckiego. Uczestnicy kursu, przeglądając przykładowe strony takich atlasów, są często zdumieni, iż np. niemieckie określenie ziemniaka ma tyle odmian przypisanych do konkretnego terenu niemieckiego obszaru językowego, że mogą nawet służyć do identyfikacji jego użytkownika (por. König 2011: 206). Tematem do dyskusji staje się także pomysł, by i na terenie Polski spróbować oddać zróżnicowanie historyczne dynamiki kształtowania się znaczenia niektórych słów i spróbować odnieść je do historii. Pozostając przy poprzednim przykładzie – o ile *pyry* czy *kartofle* praktycznie każdemu kojarzą się z określoną krainą geograficzną, o tyle *grule* już niekoniecznie.

Następstwem zainteresowania historycznie nacechowaną etnolingwistyką jest sięgnięcie przez studentów do popularnych kanałów internetowych, w których umieszcza się filmy pozwalające na osłuchanie się z konkretnym dialektem. Wyzwaniem mogą stać się także badania ukierunkowane przekrojowo i dotyczące zakresu poszczególnych zjawisk językowych w zbiorze tekstów, prezentowane w formie esejów. Projekty obszerniejszych prac domowych, sporządzanych w ramach nauki przedmiotu, mogą dotyczyć takich zagadnień, jak onomastyka florystyczna w poematach miłosnych Walthera

von der Vogelweide czy problematyka polskiego rzeczownika złożonego w polsko-niemieckich słownikach doby późnego baroku.

## 2. Operacjonalizacja celów w ramach przedmiotu historia języka niemieckiego

Konieczność przygotowania się do zajęć wymusza na wykładowcy przeprowadzenie diagnozy, anagnozy i prognozy konkretnego tekstu (por. Grucza 2013: 106). Piszący te słowa konsekwentnie stosuje je już od pierwszych zajęć. Medium, za pomocą którego przekazuje wiedzę, jest tekst obrazujący aktualny stan języka niemieckiego.

W niniejszym opracowaniu propozycja diagnozy zostanie zaprezentowana na przykładzie tłumaczenia na wiele dialektów jednego z fragmentów powieści Antoine'a de Saint-Exupéry'ego *Mały Książę*. Wykładowca, korzystając ze strony internetowej<sup>2</sup>, kopiuje transkrypty konkretnego fragmentu powieści do jednego dokumentu tekstowego<sup>3</sup>. Naturalnie może on także odsłuchać nagrania próbek, w ten sposób zaznajomi się bowiem wcześniej z możliwościami systemu ortograficznego w zapisie fonemicznym oraz osłucha ze schematami prozodycznymi. Krok po kroku tworzy dokument zawierający transkrypty dialektów: fryzyjskiego z okolicy miejscowości St. Peter Ording, berlińskiego, dolnoalemańskiego z okolicy Stuttgartu, bawarskiego z okolicy Regensburga, frankońskiego z okolicy Schweinfurtu. Listę uzupełnia dalej dialekt ripuaryjski, heski, luksemburski, dialekt z kraju związkowego Palatynat z okolic Landau, środkowo-wysoko-niemiecki z okolic Ulm oraz górnosaksoński z okolic Lipska. Listę zamyka fragment *Małego Księcia* z okolic szwajcarskiego miasta Zurych. Tę fazę zajęć najlepiej przeprowadzić, odczytując fragment powieści po polsku oraz w języku oficjalnym, ogólnoniemieckim (*Hochdeutsch*).

Następnie studenci samodzielnie zaznajamiają się z brzmieniem wybranego fragmentu w różnych dialektach. Nieodzowne w tej fazie zajęć jest zainicjowanie podejścia diagnostycznego, czyli postawienie pytania, które wyrazy i dlaczego są znajome, a rozpoznanie których wymaga wysiłku. Fazę diagnozy można zamknąć, porównując różnice między konkretnymi strukturami danych dialektów a językiem oficjalnym.

2 <http://www3.germanistik.uni-halle.de/prinz/sprachfamilien/germanisch.htm> [dostęp: 26.05.2017].

3 Wszystkie próbki zamieszczono w załączniku na końcu niniejszego opracowania.

Drugą część pracy w tej fazie otwierają konkretne ćwiczenia: studenci otrzymują odręcznie narysowaną mapę krain geograficznych Niemiec, Szwajcarii i Austrii w formacie A3. Każdy dostaje pewną ilość karteczek z wariantami dialektycznymi poszczególnych słów. Zadaniem studentów jest przykleić karteczkę z odpowiednio wymawianym słowem we właściwym miejscu. Przykładowo pierwszy leksem, którym są alloformy słowa *Tag* (dzień): [TOG], powinien być przyklejony przez kursantów na obszarze Bawarii, [TOCH] powinien być przyklejony na obszarze Frankonii, [DAACH] w okolicach Düsseldorfu, [DAI] na obszarze Fryzji, [TACH] na obszarze Zagłębia Ruhry. Wykładowca korzysta oczywiście ze zgromadzonych transkryptów, do których studenci nie mieli wcześniej wglądu, wybierając dowolne słowo. W ten sposób przed każdym ze studiujących powstaje dwuwymiarowy zapis etnolingwistyczny zakresu wybranego słowa w danych dialektach. Ten etap ćwiczeń koniecznie trzeba omówić ze studującymi – wyjaśniając im, co wynika z rozmieszczenia alloform oraz czym się różnią allografy słowa [TAG]. Następnie można rozdać karteczki z wariantami innych słów, jak [ICH, UNTERHALTUNG, SONNE].

Mniej więcej po pięciu rundach studenci są w stanie, patrząc na zgromadzone dane, rozpoznawać różnice i podobieństwa oraz intuicyjnie wyczuwać istnienie historycznie uwarunkowanego podziału żywego języka niemieckiego, biegnącego poziomo w poprzek niemieckojęzycznego obszaru kulturowego. W zależności od możliwości czasowych po omówieniu rzeczowników można rozdać studentom kartki z czasownikami czy innymi wybranymi częściami mowy.

Tę fazę analizy przestrzennego układu dialektów można zorganizować także inaczej: studenci otrzymują nową mapę albo odpowiednio spreparowaną tabelę, na których przyporządkowują bardziej skomplikowaną frazę do odpowiedniego dialektu, np. fraza [EY, KLENER PRINZ!] powinna być przyporządkowana dialektowi Zagłębia Ruhry lub w odpowiednim miejscu tabeli powinien zostać wstawiony umówiony znaczek na przecięciu tekstu frazy i nazwy obszaru etnogeolingwistycznego. Fraza [ACH, LETJ PRENS!] powinna być przyporządkowana dialektowi fryzyjskiemu, [OCH, KLAANER PRINZ!] – dialektowi frankońskiemu, a [O, DU MEI KLANER PRINZ!] – wiedeńskiemu. Idąc dalej: [WIAST ZU MIR GSOGT HOST] jest frazą z dialektu bawarskiego, [WIAST ZÄ MER GSOCHT HOST] – frazą z dialektu frankońskiego, [ÛS DÜ TU MI SAADST] jest frazą z dialektu fryzyjskiego, a [WIAST MA GSAGT HAST] z dialektu charakterystycznego dla Górnej Austrii oraz [WIE DU ET MIR GESTECKT HAST] z Zagłębia Ruhry.

Także ten etap ćwiczeń kończy się zebraniem wniosków i spostrzeżeń: niemiecki czas Perfekt bywa stosowany w narracji na równi z niemieckim czasem Präteritum, wygłosowe *-g-* w *sagst* jest często wygłosowym *-d-* lub *-ch-*, spójnik *als* (*kiedy, gdy*) przybiera czasem niespotykane formy i przypomina spójnik *wie* (*jak*); celownik zaimka osobowego przybiera formy *mi, mer* i często jest komponentem rekcji przyimka *zu*, jak w [TU MI], [ET MIR], [ZÄ MER]. Przyimek *zu* jest sam w sobie fenomenem. W końcu na przykładzie słowa *Sonnenuntergang* (*zachód słońca*) studenci mają okazję prześledzić kształtowanie się liczby mnogiej: [I HOB D SONNENUNTERGANG SO GERN] w dialekcie bawarskim, [I MAG SO ARG DIE SONNAUNTERGÄNG] w dialekcie szwabskim, [ICH MOCH DES, WENN DIE SUNNA UNTERGEHT] jako fraza analityczna w dialekcie frankońskim czy identycznie w dialekcie fryzyjskim jako [Ik MEI DET BÖÖS HOL LIIS, HÛ A SAN ONERGUNG], [I HAB S' GERN, DE SONNENUNTAGÄNG] w dialekcie Górnej Austrii. Wykładowca może zwrócić uwagę na zanikanie końcówek oraz redukcowanie allofonów w zapisie. W zależności od czasu, jakim dysponuje grupa, studentom prezentowany jest też fragment testu wielokrotnego wyboru: ich zadaniem jest zakreślenie odpowiedniego dialektu, jaki reprezentuje wybrane słowo. Zastosowany schemat testu wygląda następująco:

NOCH UND NOCH (Bayrisch, Fränkisch, Schwäbisch, Ruhrdeutsch);  
 BRÖCKLESWEIS (Bayrisch, Fränkisch, Schwäbisch, Ruhrdeutsch);  
 NACH ON NACH (Bayrisch, Fränkisch, Schwäbisch, Ruhrdeutsch);  
 BILETJEN (Bayrisch, Fränkisch, Wienerisch, Friesisch, Berlinerisch) itd.

Celem powyższych ćwiczeń nie jest wyłącznie poznawanie dialektów i ich cech charakterystycznych, lecz nauka postrzegania poszczególnych słów w ich geopolitycznym i społecznotwórczym spektrum: są słowa, które należą do języka wspólnego (*Tag, Frühe*), a są i takie, których używa się wyłącznie w danym regionie (*Ich moch des, wenn die Sunna untergeht, I mog de Sonnanuntergäng, I mag so arg die Sonnauntergäng*).

Następnie wykładowca prezentuje materiał zaadaptowany z innej strony internetowej<sup>4</sup>. W witrynie tej można zamówić wersję *Małego Księcia* w języku staro-wysoko-niemieckim (*Althochdeutsch*) w tłumaczeniu Regine Froschauer. Dialektem tym mówiono na niemieckim obszarze językowym za czasów, kiedy Państwem Polan rządili pierwsi Piastowie. Druga wersja sporządzona została przez Helmuta Birkhana

4 <https://www.amazon.de/Dher-luzzilfuristo-keline-Prinz-Althochdeutsch/dp/3937467637> [dostęp: 26.05.2017].

w języku środkowo-wysoko-niemieckim (*Mittelhochdeutsch*), którym posługiwano się na niemieckim obszarze językowym u schyłku XIII wieku. Uwagę studentów powinien przyciągnąć sam tytuł powieści.

W starszej wersji brzmi on *DAZ LUTZILFURISTO* i składa się z dwóch leksemów. W wersji późniejszej przemienia się w jedno słowo – *DAZ PRINZELÏN*. W trakcie burzy mózgów zbierane są uwagi: oba tytuły pisane są małą literą, słowo *FURISTO* przypomina dzisiejsze słowo *Fürst* (książe), *DAZ* jest zapewne inaczej zapisywanym rodzajnikiem, tak jak i *DAZ*. Końcówka *-ELÏN* odgrywała funkcję zdrobnienia i podobna jest do dzisiejszego *-lein*. Słowo *DAZ*, które z biegiem czasu stało się rodzajnikiem *das*, *DAZ* jest rodzajnikiem męskim. Studenci powinni samodzielnie odkryć, iż *LUTZILFURISTO* ulega mocnej redukcji i przekształca się w *PRINZELÏN*. W tym miejscu trzeba zaznajomić kursantów z terminami „syn-tetyczny”/ „analityczny” i porównać próbki pod kątem istnienia innych podobnych par (np. *Des ward ich gewar vs. verstuont*). Tak rozumiana dyferencjacja jest kolejnym lingwistycznym terminem przydatnym w pracy w trakcie kursu historii języka niemieckiego.

Tradycyjnie pojmowane umiejętności językowe są w trakcie kursu poddawane dyferencjacji i klasyfikacji, a więc ujmowane jako formanty oraz funktozy. Formanty w tym podejściu to nic innego jak zbiór umiejętności substancyjnych i gramatycznych, które z kolei są umiejętnościami fonicznymi i gramatycznymi. W słowie *PRINZELÏN* pisownia kropka nad [i] oferuje możliwość praktycznego zastosowania tego podziału, kiedy pojawia się szybko hipoteza o istnieniu dwoj-akich rodzajów zapisu [i]. Studenci dywagują, wspierając się hipotezą, że *-LÏN* symbolizuje wymowę *-lein*: być może *-LÏN* powinno się właśnie tak czytać? Przed laty zatem ktoś sięgnął po substancyjne umiejętności formacyjne w celu materialnej realizacji sygnałów graficznych, by zastosować to słowo w tekście. Następnie wykorzystano umiejętności gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne) w celu stworzenia komunikatu złożonego, konstruując derywat zdrabniający z wyrazu podstawowego. Tu słowotwórstwo aktywizuje kolejną grupę umiejętności, jakimi są umiejętności semantyczne, warunkujące znajomość funkcji znaczeniowych różnych jednostek językowych (*PRINZ* + *-E-* + *-LÏN*) oraz znajomość reguł znaczeniowego łączenia tych jednostek ze sobą (por. Grucza 2013: 31).

Umiejętności semantyczne należą do grupy funkcyjnej, której zadaniem jest ukazywać złożone wyrażenia foniczne lub graficzne jako pojedyncze znaki. Mówca-pisarz wykorzystuje najpierw nadrzędny cel wyrażenia intencji komunikacyjnej, który przekłada na plany

syntagmatyczno-przedwerbalne. Dopiero te plany pozwalają mu na wykorzystanie określonych praform werbalnych, czyli najniżej stojących form werbalnych. Czytelnik i słuchacz postępują według tej samej hierarchii, tyle że odwrotnie. Bardzo szybko powinien umieć wyodrębnić formy werbalne oraz nazwać regułę planu syntagmatycznego, obowiązującą normę komunikacyjną i wreszcie intencję, używając wybranego słowa we frazie, zwrocie i zdaniu (por. Grucza 2013: 31).

Także u protagonisty słowa PRINZELĪN w słowie LUTZILFURISTO da się zastosować dyferencjację i klasyfikację. Studenci podejrzewają słuszenie, że LUTZIL przez analogię odnosi się do wzrostu, ale z żadnym słowem, także z innych dialektów, nie są w stanie go skojarzyć. Prawie nikt początkowo nie jest skłonny zgodzić się, że LUTZIL ewoluuje w KLEIN, jak w DER KLEINE PRINZ. Trochę potrwa, zanim kursanci przyjmą, iż słowo to zostało wyparte ze słownika, lecz nie zginęło – istnieje do dziś w formule *klitzeklein* (malusienki, tyci, mikroskopijny) i egzystuje nadal obok *winzig* (maleńki).

Strony tytułowe obu wydań *Małego Księcia* dostarczają studiującym następujących danych językowych: dzisiejsze słowo *mit* (z) pochodzi od staro-wysoko-niemieckiego *miti* i powstało zapewne przez redukcję wygłosowego -i. Słowo *dhem*, podobnie jak *dher*, zawierało w sobie sygnał przydechowości, aspiracji, stąd -h- z pewnością było nieme, lecz udźwięczniało poprzedzającą je głoskę. Na okładce sygnalizują obecność celownika. Staro-wysoko-niemieckie *Philidhum* jest więc celownikiem w liczbie mnogiej i odpowiada dzisiejszemu słowu *Bildern* (rysunkami, grafikami). To, że *tihtares/ Dichters* nie posiada swojego -h-, świadczy o tym, iż być może pomocny był tu akcent, a -h- nie służy do udźwięczniania spółgłosek czy wydłużania samogłoski, lecz wręcz przeciwnie: może sygnalizować pojawianie się głoski bezdźwięcznej. Uczestnicy kursu dochodzą do wniosku, że zarówno *dihtares*, jak i *furisto* świadczą o takiej budowie morfosylabicznej języka niemieckiego, jaka jest charakterystyczna dla dzisiejszego języka włoskiego czy hiszpańskiego, w których samogłoski są szczytami i rdzeniami sylab, stulecia temu niemieckojęzyczne słowo „książę” miało trzy sylaby, dziś ma tylko jedną.

Analiza różnic między oryginałem okładki *Małego Księcia* a jej wersją stylizowaną na XII w. pozwala na samodzielne odkrycie zmian: niemieckojęzyczny przyimek *MIT* przypomina już swoją nowoczesną postać, której poprzednikiem było słowo *miti*. Celownik *BILDEN/GRAFIKAMI* nadal pisany jest małą literą, ale jego liczba mnoga nie ma już końcówki -er, która prawdopodobnie została zredukowana do -en. Słowo ze

środkowo-wysoko-niemieckiego *TIHTAERES* ulega wydłużeniu w porównaniu do staro-wysoko-niemieckiego *TIHTARES*. Dopiero wtedy studenci zauważają różnice w pisowni i pojawianie się małych literek *-e* nad wygłosowymi samogłoskami *-a-* w języku staro-wysoko-niemieckim, które w języku wysokoniemieckim pisane są już po nich, na jednym poziomie. Wystarczy im już tylko napisać *DHER TIHTAR – DHES TIHTARES*, by studiujący domyślili się, że chodzi tu o przegłos (*Umlaut*). Przed nimi jeszcze rozważania i domysły na temat uchwycenia momentu, w którym słowo *DHER TIHTAR* przemieniło się w formułę *VERFASSER/AUTOR* i dlaczego.

Tyle tytułem wstępu przed właściwą lekturą – studenci już wiedzą, że wybrany fragment powieści inaczej brzmi w każdym dialekcie niemieckiego obszaru językowego oraz zawiera charakterystyczne dla niego słowa i zwroty. Właściwą pracą nad tekstem historycznym poprzedza analiza tego samego fragmentu *Małego Księcia* w jego najstarszych odsłonach. Język środkowo-wysoko-niemiecki (*Das Mittelhochdeutsche*) reprezentują dwie próbki językowe:

Ach, prinzelin, træclîche hân ich dîn kleinez, trûrigez leben verstanden. Du hetest lange zit deheine kurzwile ez ensî die lieblichkeit der sunne, dô siu nider gât. Daz verstuont ich am morgen des vierden tages, dô du jæhe: Ich liebe daz bilde, swenne diu sunne nider gât<sup>5</sup>.

Owê, barn lützel, müezliche hân ich erkant dîn kleines leben senelich. Ze versêne dîn, niuwan das süeze ertrinken des sunnengoltes eigen dir was. Des ward ich gewar bî dem vierden morgen, dô du mir seitest: ich minne das sunnengolt vil wol<sup>6</sup>.

Język staro-wysoko-niemiecki (*das Althochdeutsche*) reprezentuje natomiast próbka:

Ah za sêro, mîn luzzilfuristo, sâr aftar sâr farstuant ih dhîn chleinaz ioh suuâramuatîkaz lib. Langa huuîla dhû ni hapêtôs uuiht, dhih za pispreitenne, dhanne dhea liupsamî dhero sunnûnsedhalo. Dhaz arfuar ih in morgane dhes fiorden takes, dhâr dhû mir chuuâti: Ih minnon dhea sunnûnsedhala filu harto<sup>7</sup>.

Podczas pracy z tekstami pisanyymi w języku używanym w latach, na które nasz kraj datuje początki swojego istnienia, studenci samo-

5 <https://www.petit-prince.at/pp-mittelhochdeutsch.htm> [dostęp: 26.05.2017].

6 <https://www3.germanistik.uni-halle.de/prinz/sprachen/117.htm> [dostęp: 26.05.2017].

7 <https://www.petit-prince.at/pp-althochdeutsch.htm> [dostęp: 26.05.2017].

dzielnie dokonują dyferencjacji i klasyfikacji oraz formułują pierwsze spostrzeżenia i skojarzenia. Podczas kursu zapoznają się m.in. także ze zmianami zachodzącymi w ortografii, uczą się odróżniać istniejące współcześnie fakty lingwistyczne od tych, które uległy zmianie – wiedzą, że słowo *dhîn* zamieni się w *dein*. Zdarza się, że zostają zaskoczeni bogactwem informacji ([ê] w słowie *sêro*, [â] w słowie *dhâr*, [ê] i [ô] w słowie *hapêtôs*), dziwi ich fakt, że na tak wczesnym etapie rozwoju języka zwracano uwagę na poprawny zapis (szczególną uwagę przykuwa opozycja [i]–[î], jak w słowie *liupsamî*).

Podczas kursu prowadzący zwraca uwagę słuchaczy na nietypowe zjawiska językowe, jak zapis [uu] w *huuîla*, *uuîht* czy *chuuâti*. Studenci nie mają łatwego zadania: skoro *i* jest w ciągu /huuîla/ dyftongiem, czyli dwudźwiękiem, to najbliższym nowoczesnym jego odpowiednikiem jest ciąg /weile/. Dziwnym trafem jest on zbieżny graficznie i semantycznie z polskobrzmiącym leksemem *chwila*. Studenci zazwyczaj z niedowierzaniem przyjmują wiadomość, że zapis -uu- może być sposobem oddania grafemu /w/. Wiadomość, że nawet w języku angielskim fonem [w] jest wymawiany jako [dabl ju] (podwójne u) biorą za nieco naciąganą teorię, podobnie jak informację, że nawet w łacinie nie było grafemu [w], co dobrze oddają przykłady słów *varsovia*, *cracovia* czy *vratislavia*. Wczytując się w obie próbki historyczne, uczestnicy zajęć konstatają, że w dialektach można znaleźć wyrazy, które brzmią identycznie z używanymi współcześnie, czyli takie, które prawie się nie zmieniły. Co więcej, niektórym wydaje się, że ten czy inny dialekt jest w prostej linii bezpośrednim potomkiem języka z próbki historycznej.

Analiza próbek historycznych z wersjami dialektów pozwala na systemowe zajęcie się obiektami (por. Foucault 1974: 88) przez odnośnienie się do czasu (por. Jäger 2001: 7) oraz kontekstu (por. Wodak 2001: 66). Próbki historyczne tekstu *Małego Księcia* są oczywiście zgodne z morfologią i leksyką języka staro-wysoko-niemieckiego i średnio-wysoko-niemieckiego, wciąż jednak pozostają liczne pytania: czy w tych językach naprawdę były obecne konstrukcje bezokolicznikowe? Czy rzeczywiście słowo *Herz* (*serce*) było wtedy zapisywane tak jak w próbce tekstu *Małego Księcia*? Jak przełożyć na język staro-wysoko-niemiecki pojawiające się w książce słowa *silnik* czy *samolot*, kiedy powszechnie wiadomo, że w czasach, gdy niemiecki cesarz Otton peregrynował do grobu św. Wojciecha, żadnych *samolotów*, *pociągów pospiesznych* i *silników* nie było?

Przy okazji takich dylematów warto wspomnieć o specjalnych słownikach oraz ogromnym wkładzie leksykografii w dokumentowa-

nie i rejestrowanie słownictwa swoich epok i epok minionych. Przykładem wykorzystywanym podczas zajęć jest sposób zapisu hasła *Herz* ze słownika etymologicznego Elmara Seebolda. W słowniku zaprezentowano poszczególne hasła w układzie synchronicznym i diachronicznym, student ma okazję poznać zapis danego słowa także w etnolektach z tej samej grupy językowej oraz zaobserwować jego zmiany w ciągu wieków. Słownik Seebolda zawiera też informacje z zakresu języka fachowego, w jakim używane jest słowo, oraz na temat przybliżonego czasu pojawienia się tego słowa w zasobach języka.

Studiujący, którzy pierwszy raz widzą niemieckojęzyczny słownik tego typu, są zaskoczeni mnóstwem skrótów, które symbolizują konkretne języki: za skrótem *ahd.* kryje się *das Althochdeutsche*, za skrótem *mhd.* – *das Mittelhochdeutsche*. *Ae.* to skrót dla języka staroangielskiego, *afr.* nie ma nic wspólnego z Afryką, lecz symbolizuje język starofryzyjski (*Altfriesisch*). Litera *g.* oznacza *das Germanische* (język indogermański).

W tej fazie zajęć wykładowca może urządzić konkurs na najszybsze i najbardziej poprawne rozszyfrowanie skrótów poszczególnych dialektów. Stosowany tutaj test wielokrotnego wyboru jest tak skonstruowany, że udzielenie poprawnych odpowiedzi utworzy rozwiązanie – hasło (tu: K w przykładzie 1, A w przykładzie 2, R w przykładzie 3 i L w przykładzie 4, łatwo więc zweryfikować poprawność rozwiązania).

Przykład 1. Skrót *afr.* oznacza dialekt: i) Althochdeutsch j) Afrikani-sch k) Altfriesisch l) Altfranzösisch

Przykład 2. Skrót *ahd.* oznacza dialekt: a) Althochdeutsch b) Mittel-hochdeutsch c) Altfriesisch d) Althochdänisch

Przykład 3. Skrót *mhd.* oznacza dialekt: p) Althochdänisch r) Mittel-hochdeutsch s) Altfriesisch t) Althochdeutsch

Przykład 4. Skrót *g.* oznacza dialekt: i) Grazer Dialekt j) Gelsenkir-chener Dialekt k) Georgisch l) Germanisch

## Podsumowanie

Adaptacja dydaktyczna takich tekstów jak historyczne translaty *Małego Księcia* ma dla słuchaczy kursu historii języka niemieckiego wyłącznie znaczenie metalingwistyczne, ponieważ nie są one dokumentami w ścisłym znaczeniu tego słowa. Lektura historycznojęzykowej wersji *Małego Księcia* jest przydatna naukowo, jeśli odnosi się ją do oryginału lub do nowoczesnego przekładu. Użytkownicy konkretnego dialektu

niemieckiego, jak saksoński czy berliński, otrzymują w historycznej wersji swojego dialektu wyjątkową możliwość nawiązania kontaktu z historią. Zyskują szansę zobaczenia własnej odrębności na tle języka, w którym ta odrębność dopiero się kształtowała. Natomiast użytkownik polskojęzyczny, zagłębiając się w lekturę wersji tekstu w języku staro-wysoko-niemieckim czy średnio-wysoko-niemieckim, traktuje ją, niezależnie od znajomości języka niemieckiego, jako możliwość pogłębienia kontaktu z kolejnym językiem obcym i uzupełnienia swojej wiedzy.

## Załącznik

### Próbki wybranego fragmentu tekstu *Małego Księcia* w omawianych językach oraz dialektach

#### Język polski

Och, Mały Książę, stopniowo pojąłem, na czym polega melancholia twego życia. Przez długi czas twoją jedyną rozrywką była słodycz zachodu słońca. Ten nowy szczegół poznałem rankiem czwartego dnia, kiedy powiedziałeś: Przepadam za zachodami słońca.

#### Język niemiecki urzędowy (*Hochdeutsch/ Amtsdeutsch*)

Ach, kleiner Prinz, so nach und nach habe ich dein kleines schwermütiges Leben verstanden. Lange Zeit hast du, um dich zu zerstreuen, nichts anderes gehabt als die Lieblichkeit der Sonnenuntergänge. Das erfuhr ich am Morgen des vierten Tages, als du mir sagtest: Ich liebe die Sonnenuntergänge sehr.

#### Dialekt heski (*Hessisch*)

Ah, kleener Prinz! So nach un nach hab isch dei klaa schwermiedsch Lebe verstanne. Lang hast de als Unnerhaltung bloß die Freud an Sonnenuntergäng gehabt. Isch hab des erst am verde Daach morjens erfahre, wie du mer gesacht hast: Isch hab Sonnenunnergäng sehr.

#### Dialekt Górnej Saksonii (*Hallesch*)

Och, gleener Brinz! So nach n nach haww`ch dei gleeenes schwermiedjes Lähm verstand`n. Lanke Zeit haste, wenn de d`r zerstrein wolldest, nischd andres jehabbd als wie de Scheenheed d`r Sonnenunterjäng. Das haww`ch am Morjen von vierden Tache erfahrn, als de mir sachdesd: Ich liewe de Sonnenunterjäng sehre.

#### Dialekt bawarski (*Bayrisch*)

Ah, kloaner Prinz, so noch und noch hob i die kloans traurigs Lebmn vostandn. A lange Zeit host du koa andere Abwechslung ghot ois wia d Freid an de scheena Sonnenuntergang. Dees is mia am viertn Tog in da Friaah aafganga, wiast zu mir gsogt host: I hob d Sonnenuntergang so gern.

#### Dialekt luksemburski (*Luxemburgisch*)

A, klenge Pränz, lues a lues hun ech däi klengt melancolescht Liewe verstanen. Fir dech opzemoteren has de laang weider näischt as wéi dSonn, wann déi lues önnergaangen as. Dat hun ech dee véierten Dag verstanen, wéi s de mer gesot huas: Ech gesin sou gär, wann dSonn önnergeet.

### Dialekt frankoński (*Fränkisch*)

Och, klaaner Prinz! So bröcklesweis hob ich dei klaans schwermütichs Lebm verstanta. Lang host du als Unterhaltung nix anders gekennt als wie tochtächlich zuzäguckn, wie die Sunna neigerutscht is. Des wor dei Freud. Ich hob des örscht om viertn Toch in der Früh mitkriecht, wiest zä mer gsocht host: Ich moch des, wenn die Sunna untergeht.

### Dialekt z okolic Düsseldorfu (*Düsseldorwer Platt*)

Och, leew kleene Prenz, eesch pö-a-pö hann ech di Läwe, so kleen on trist, verstange. En lange Ziet es din eenzeje Freud jewäse, jede Daach senn du könne, wie de Sonn am ongerjonn es. Dat hann ech spetz jekritt am veehde Daach morjens, als wie du för mech jesaht häs: Ech stonn janz doll op Sonneongerjäng.

### Dialekt fryzyjski (*Friesisch*)

Ach, letj prens, biletjen haa ik din letj swormudig leewent ferstenen. En lung tidj heest dü bluata san hed, wat so awermiatig smok onergungt, am üüb ööder toochter tu kemen. Det füng ik de maaren faan a fjuard dai tu weden, üüs dü tu mi saadst: Ik mei det böös hol liis, hü a san onergungt.

### Dialekt regionu Górnej Austrii (*Oberösterreichisch*)

Nau ja, kloana Prinz, so mit da Zeit hab i dei kloas, traurigs Leben vastaundn. A Zeitlaung hast zu deina Untahaltung nix aundas net ghabt als wia de Freid aun de Sonnenuntagäng. Des hab i am viertn Tag in da Fruah erfahrn, wiast ma gsagt hast: I hab s' gern, de Sonnenuntagäng.

### Dialekt regionu Zagłębia Ruhry (*Ruhrdeutsch*)

Ey, kleener Prinz! So langsam hab ich dein kleenes schwermütiges Leben kapiert. Lange Zeit haste als Unterhaltung bloß Freude anne Sonnenuntergänge gehabt. Ich hab ers am Morgen vonnen vierten Tach erfahrn, wie du et mir gesteckt hast: Ich finde Sonnenuntergänge schön.

### Dialekt szwabski (*Schwäbisch*)

Ach, kleiner Prinz! So nach on nach han e die kleins schwermütigs Leba ver-standa. Wie lang hasch kei andera Freud ghabt wie bloß dr Sonne zuzomgucka, dui wo äll Tag schee ontergeht! Des han e morgens am vierta Tag mitkriegt. Do hasch zu mr gsagt: I mag so arg die Sonnauntergäng.

### Dialekt wiedeński (*Wienerisch*)

O, du mei klaner Prinz! So noch und noch hob i dei klanes triabsinniges Lebm verstaundn. Launge Zeit host du ois anzige Unterhoitung nur de

Freid aun Sonnanuntergäng ghobt. I hob von dem neichn Aspekt erscht am viertn Tag in der Frih erfoan, wia du mir gsogt host: I mog de Sonnanuntergäng.

#### Dialekt koloński (Kölsch)

Och, kleine Prinz! Su noh un noh han ich di klei leidmödich Levve verstande. Lanh häs do för de Zick zu verdrieue bloß die Freud jehat zozesinn, wie daach däächlich de Sonn unterjeit. Ich han dat eesch am veerte Daach en der Fröh metkräje, wie do jesahat has: Ich han Sonnenunterjäng ärch jän.

#### Dialekt berliński (Berlinerisch)

Ach kleener Prinz, so langsam ha ick dein kleenet schwermütjet Leben verstant. Lange Zeit haste, um dir zu zerstreun, nischt andret jehabt als die Lieblichkeit der Sonnenuntergänge. Det erfuhr ick am Morgen des vierten Tages, als du mir jesacht hast: Ick liebe die Sonnenunterjänge sehr.

#### Dialekt saksoński (Sächsich)

Ach, gleener Brinz! So nach und nach habsch dein gleeenes, schwermütisches Lebm verstanden. Um disch zu zerstrein, haste lange Zeit nüscht andres gehabt als die Lieblichkeit der Sonnenuntergänge. Das habsch am Morschen des vierden Tachs erfahrn, als du mir gesacht hast: Isch lieb die Sonnenundergänge sehr.

## Bibliografia

- Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A. (2012), *Germanistik Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart–Mannheim.
- Erl, A. (2005), *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart–Weimar.
- Erl, A. (2008), *Cultural Memory Studies: An Introduction*. W: A. Erl, A. Nünning (red.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin, 1–13.
- Foucault, M. (1974), *Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main.
- Grucza, F. (2013), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. (Studi@ Naukowe 1). Warszawa.
- Grucza, S. (2013), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Jäger, A., Gianollo, Ch., Penka, D. (2015), *Language Change at The Syntax-Semantics Interface. Perspectives and Challenges*. W: A. Jäger, Ch. Gianollo, D. Penka (red.), *Language Change at The Syntax-Semantics Interface*. Berlin, 1–33.
- Klemensiewicz, Z. (1976), *Historia języka polskiego*. Warszawa.

König, W. (2011), *dtv-Atlas. Deutsche Sprache*. München.

Landwehr, A. (2001), *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübingen.

Müller, W., Zarncke, F. (1866), *Mittelhochdeutsches Wörterbuch*. Leipzig.

Seebold, E. (1989), *Kluge. Deutsches Etymologisches Wörterbuch*. Berlin.

Wodak, R. (2001), *The Discourse-Historical Approach*. W: R. Wodak, M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, 63–94.

**Magdalena Filar**

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## **Kognitywny model Paula Kuśmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia**

**Cognitive Model of Paul Kuśmaul in the Didactics of Translation –  
from Creative Comprehension to Creative Translation**

### **Abstract**

The paper discusses the model of Paul Kuśmaul in the didactics of translation and focuses on the idea of creative translation. The theoretical framework of investigations into creativity in text and translation is built by cognitive theories, especially the scene-and-frames semantics proposed by Ch. J. Fillmore, and types/techniques of creative translations distinguished on the basis of this theory, which help to describe semantic modifications in translated texts such as changing of categories, picking out scene elements, enlarging a scene (introducing new element to an existing scene), changing scenes or thinking up a new scene. The aim of the analysis is to reconstruct the creative thinking and translation of semi-professional translators, the description of techniques of creative translations they use and the evaluation of proposed translation solutions, good, acceptable and unacceptable ones. The corpus of the analysis consists of press and tourist texts and their translations into Polish.

### **Wstęp**

Zasadniczym celem dydaktyki translacji jest kształcenie i rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej translatora-ucznia, zarówno kompetencji translatorycznej, jak i translacyjnej. Najnowsze badania dotyczące kompetencji translacyjnej profesjonalnych tłumaczy i studentów wskazują, że niewystarczająco rozwinięta kreatywność, brak płynności asocjacyjnej, ograniczona wrażliwość poznawcza, językowa i inter-

kulturowa, a także brak strategicznego planu postępowania w tłumaczeniu, trudności w identyfikowaniu problemów translacyjnych i brak krytycznego podejścia wobec własnych rozwiązań w znaczący sposób wpływają na efektywność działań translacyjnych (por. Małgorzewicz 2012, 2013, 2014).

W świetle tych licznych deficytów kompetencyjnych występujących w grupie początkujących tłumaczy chciałabym dokonać przeglądu koncepcji kognitywnych stosowanych w dydaktyce translacji i wykazać szczególnie przydatność podejścia zaproponowanego przez Kuśmaula (2007, 2015) w kształceniu i rozwijaniu zarówno kompetencji językowych, jak i niejęzykowych.

W niniejszym artykule chciałabym się skoncentrować głównie na kształceniu umiejętności identyfikowania i kreatywnego rozwiązywania problemów tłumaczeniowych oraz na analizie rozwiązań translatorskich, zarówno bardzo dobrych, poprawnych, jak i błędnych. Materiał do analizy stanowią przykłady autentycznych zadań translacyjnych. Są to krótkie teksty prasowe i turystyczne oraz ich tłumaczenia na język polski wykonane podczas zajęć translacyjnych przez studentów filologii germańskiej o specjalności tłumaczeniowej.

## 1. Kognitywne koncepcje badawcze i ich zastosowanie w dydaktyce translacji

Jedną z pierwszych prób zastosowania koncepcji badawczych wywodzących się z językoznawstwa kognitywnego w refleksji teoretycznej i w dydaktyce przekładu pisemnego na gruncie polskim jest kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu (por. Hejwowski 2004). Opierając się na takich założeniach, jak semantyka ram i scen (por. Fillmore 1977; Schank 1982a), koncepcja scenariuszy (por. Schank, Abelson 1977; Schank 1982a, 1982b), a także na zasadzie współdziałania i implikatury konwersacyjnej (por. Grice 1975) oraz kognitywnej teorii metafory (por. Lakoff, Johnson 1980; Lakoff, Turner 1989) – by wymienić najważniejsze z wykorzystanych w tej pracy teorii – Hejwowski dokonuje kompleksowego opisu procesów komunikacji i przekładu, proponuje model analizy tekstu pod kątem przekładu i przedstawia typologię błędów popełnianych przez początkujących tłumaczy<sup>1</sup>.

Interesujące próby zastosowania paradygmatu kognitywnego w analizie przekładu zostały także podjęte na gruncie germanistycz-

1 Bibliografia prac za: Hejwowski (2004: 49).

nym. Przegląd dotychczasowych badań w tym zakresie pozwala wyróżnić prace poświęcone zastosowaniu określonej koncepcji badawczej w przekładzie, np. semantyki ram i scen (por. Vannerem, Snell-Hornby 1986; Vermeer, Witte 1990) lub gramatyki kognitywnej Langackera w rozważaniach nad conceptem jako podstawową jednostką sensu w tłumaczeniu (por. Kubaszczyk 2000; Pilar 2016) oraz bardziej złożone modele, wykorzystujące wiele teorii do opisu procesu i zmian w przekładzie.

Przykładem takiego modelu jest model Kuśmaula (2007, 2015), który kładzie nacisk na analizę tzw. kreatywnego myślenia językowego jako kluczowej umiejętności każdego tłumacza. W tym celu autor odwołuje się zarówno do psychologicznych modeli kreatywnego myślenia de Bono (1971), jak i do teorii wypracowanych w ramach językoznawstwa kognitywnego, w tym do semantyki ram i scen (por. Fillmore 1977), gramatyki kognitywnej Langackera (2005, 2009), semantyki prototypu i do koncepcji łańcucha powiązań (por. Lakoff 1987). Nowość tego podejścia polega na analizie tłumaczenia zarówno jako produktu na przykładzie tekstów prasowych i literackich, jak i na analizie procesu decyzyjnego początkujących tłumaczy poprzez zastosowanie w tym celu protokołów głośnego myślenia<sup>2</sup>.

Do kognitywnych koncepcji badawczych w szerszym sensie, które także znalazły zastosowanie w dydaktyce translacji na gruncie germanistycznym i również kładzie się w nich nacisk na rozwijanie kreatywności w tłumaczeniu oraz postuluje się podejście zadaniowe, należy zaliczyć antropocentryczną teorię języków ludzkich (por. Grucza 2004, 2010; Klimkowski 2011; Żmudzki 2008, 2009, 2013) oraz podejście hermeneutyczne (por. Stolze 2015).

## 2. Kognitywny model Paula Kuśmaula w dydaktyce translacji

Spośród przedstawionych podejść kognitywnych stosowanych w dydaktyce translacji w zaproponowanym przez Kuśmaula (2007: 143–149) modelu kognitywnym, nawiązującym z jednej strony do nurtu funkcjonalnego (por. Hönl 1986), a z drugiej do psychologii poznania (modele kreatywnego myślenia) i do kognitywnych teorii języka wypracowanych w ramach językoznawstwa kognitywnego, jego autor formułuje wiele założeń istotnych z punktu widzenia dydaktyki translacji.

2 Bibliografia prac za: Kuśmaul (2007: 81–122).

Pierwszym z nich jest rozpatrywanie tłumaczenia zarówno jako rezultatu, produktu pracy tłumacza, jak i specyficznego procesu kognitywnego, który zachodzi w umyśle tłumacza pod wpływem recepcji tekstu wyjściowego i jego tłumaczenia na język docelowy. W celu modelowania procesu tłumaczenia autor odwołuje się do czterech faz myślenia znanych z psychologii poznania, tj. przygotowania, inkubacji, iluminacji i ewaluacji/oceny, którym na etapie tłumaczenia odpowiadają kolejno: faza rozumienia tekstu wyjściowego, faza proponowania pierwszych rozwiązań translatorskich i uruchamiania skojarzeń, następnie wybór właściwego wyrażenia oraz ewaluacja/ocena, tj. uznanie dokonanego wyboru za właściwy.

Kluczowym i zarazem nieodzownym elementem kompetencji tłumaczeniowej, intensywnie postulowanym przez Kuśmaula (2007), jest kreatywność rozumiana nie tyle jako swego rodzaju oryginalność tłumacza w wyborze ekwiwalentów, co raczej jako intuicyjny, spontaniczny sposób rozwiązywania problemów w tłumaczeniu. Jest on zależny od szeroko rozumianego kontekstu i wprowadza do translatu w mniejszym lub większym zakresie elementy innowacyjności w celu zachowania funkcji komunikacyjnej tekstu wyjściowego<sup>3</sup>.

Kreatywne tłumaczenie powstaje wskutek koniecznej transformacji tekstu wyjściowego i (w tym sensie) jest czymś mniej lub bardziej nowym, co w określonym czasie i w danej grupie ekspertów (= przedstawiciele określonego paradygmatu), biorąc pod uwagę funkcję tekstu, jest uznawane za mniej lub bardziej akceptowalne (Kuśmaul 2007: 31, tłum. M.F.).

(Eine kreative Übersetzung entsteht aufgrund einer obligatorischen Veränderung des Ausgangstexts, und sie stellt etwas mehr oder weniger Neues dar, das zu einer bestimmten Zeit und in einer (Sub-) Kultur von Experten (= von Vertretern eines Paradigmas) im Hinblick auf einen bestimmten Verwendungszweck als mehr oder weniger angemessen akzeptiert wird.)

Tak rozumiana kreatywność jest pojęciem stopniowalnym, nie stoi w sprzeczności z zasadą wierności i funkcjonalności w tłumaczeniu i jest podporządkowana kreatywności autorskiej. Kreatywność w ta-

3 Na kreatywność tłumacza w procesie translacji zwracają uwagę także inni badacze, reprezentujący podejścia kognitywne w translacji, m.in. Vannerem, Snell-Hornby (1986). Grucza (1999) wskazuje zarówno na kreatywny charakter recepcji tekstu pod kątem przekładu, jak i na kreatywność na etapie tworzenia translatu, z kolei Małgorzewicz (2012, 2013, 2014) zalicza kreatywność do ważnych niejęzykowych kompetencji tłumacza.

kim rozumieniu, jakie proponuje w swoim modelu Kuśmaul (2007, 2015), nie jest więc wyłącznie uzasadniona w przypadku tłumaczenia literackiego, ale jest także nieodzowną umiejętnością w tłumaczeniu tekstów informacyjnych i specjalistycznych. Kuśmaul (2007: 60–70) zwraca uwagę na fakt, że kreatywne myślenie językowe jest istotne zarówno w fazie recepcji tekstu wyjściowego (niem. *kreatives Verstehen*), jak i na etapie tworzenia tekstu docelowego.

Etap recepcji jest związany z interpretacją tekstu wyjściowego, gromadzeniem informacji związanych z tematem tekstu i stawianiem pierwszych hipotez dotyczących translacji. Rozumienie pod kątem tłumaczenia jest więc rozumieniem specyficznym, powstającym w wyniku interakcji między informacjami zawartymi w tekście (procesy dół–górze) a wiedzą tłumacza jako pierwszego adresata tekstu docelowego (procesy góra–dół), i zdeterminowanym przez funkcję translacji (skopos), sygnalizowaną zwykle w zleceniu/zadaniu translacyjnym. Kreatywne rozumienie na płaszczyźnie makrostruktury tekstu przejawia się w ustaleniu makrostrategii w tłumaczeniu, co może wiązać się z koniecznością wprowadzenia niezbędnych zmian w tekście docelowym, np. wprowadzenia wyjaśnień dotyczących kwestii kulturowych. Natomiast na płaszczyźnie mikrostruktury wiąże się z umiejętnością odczytywania nowego znaczenia słowa z kontekstu i umiejętnością identyfikowania problemów tłumaczeniowych, tj. tych miejsc w tekście wyjściowym, w których tłumaczenie dosłowne jest niemożliwe i wymaga wprowadzenia określonych zmian na płaszczyźnie syntaktycznej oraz semantycznej (etap refleksji w tłumaczeniu – „vom Reflex auf Reflexion umschalten“ – Hönl 1986: 230).

W prowadzonych w tym zakresie badaniach na podstawie metody protokołów głośnego myślenia Kuśmaul wykazał, że etap recepcji tekstu jest szczególnie istotny w procesie tłumaczenia, ponieważ werbalizacja procesów rozumienia dostarcza często rozwiązań translatorskich<sup>4</sup>. Kolejne etapy tłumaczenia – etapy inkubacji i iluminacji,

---

4 Również w innych podejściach kognitywnych można znaleźć modele analizy tekstu pod kątem tłumaczenia. Kubaszczyk (2000) proponuje na podstawie gramatyki kognitywnej Langackera (2009) analizę dwustopniową, w której wyróżnia pojęcie globalne (odpowiadające treści całego tekstu) oraz pojęcia cząstkowe, bardziej szczegółowe. W nawiązaniu do autorki proponuję kognitywny model analizy tekstu, na który składają się trzy fazy analizy tekstu wyjściowego, tj. (1) konceptualizacja (ustalenie pojęcia globalnego i pojęć szczegółowych), (2) kontekstualizacja, (3) obrazowanie. Więcej informacji na temat proponowanego przeze mnie modelu można znaleźć w Filar (2016).

są związane z uruchamianiem skojarzeń, krytycznym dyskutowaniem pomysłów (metoda *brainstorming*), mentalnym wizualizowaniem scen aktywowanych w procesie recepcji tekstu wyjściowego, a także z rozwiązywaniem problemów translatorskich oraz formułowaniem pierwszych ekwiwalentów tłumaczeniowych. Ocena stopnia kreatywności translatu jest prowadzona w tym ujęciu na dwóch płaszczyznach: funkcjonalnej – ze względu na stopień, w jakim została oddana funkcja komunikacyjna tekstu wyjściowego w języku docelowym (analiza prospektywno-funkcjonalna), oraz językowej – ze względu na wielość transformacji wprowadzonych w translacie w stosunku do tekstu wyjściowego (analiza retrospektywno-kontrastywna).

### 2.1. Modele kreatywnego myślenia oraz semantyka ram i scen

Nowość modelu zaproponowanego przez Kuśmaula (2007, 2015) na tyle pozostałych koncepcji kognitywnych polega na łączeniu modeli kreatywnego myślenia, wywodzących się z psychologii poznania, z wieloma różnymi teoriami wypracowanymi w ramach językoznawstwa kognitywnego, w tym z semantyką prototypu, semantyką ram i scen (por. Fillmore 1977), gramatyką kognitywną Langackera (2009) i z koncepcją łańcucha powiązań (por. Lakoff 1987).

Kluczowy dla opisu kreatywnego myślenia jest zwłaszcza termin „myślenie lateralne”, oznaczający nowe spojrzenie na sytuację, przeformułowanie problemu, dające szansę na rozwiązanie go nowymi metodami (por. de Bono 1971) i przejawiające się m.in. w takich działaniach jak zmiana perspektywy lub w przeniesieniu uwagi na inny aspekt danej sceny.

Na gruncie językoznawczym kluczową funkcję w opisie kreatywnego myślenia językowego pełni zwłaszcza, stanowiąc równocześnie podstawę teoretyczną dalszych rozważań, semantyka ram i scen Fillmore'a (1977). Termin „rama” oznacza swoiste dla danego języka środki leksykalne i gramatyczne z przypisanymi im sensami, używane w odniesieniu do konkretnego zdarzenia, rzeczy, czy jej właściwości („otoczenie dla treści konceptualnych”), podczas gdy „scena” oznacza pewien usystematyzowany wspólny, przynajmniej dla części użytkowników danego języka, obraz mentalny fragmentu otaczającego ich świata (por. Kuśmaul 2007: 55; Tokarski 2006: 39). Między ramami a scenami istnieje obustronna zależność, tj. rama (słowo, wyrażenie) aktywuje scenę, ale także scena może uaktywniać kolejne ramy w tekstach. Tłumacz występuje w tej koncepcji w funkcji kreatywnego od-

biorcy, którego zadanie polega w pierwszej kolejności na odtworzeniu całościowej sceny oraz scen częściowych występujących za poszczególnymi ramami tekstu wyjściowego (niem. *Gesamtszene hinter dem Text*) i w razie konieczności ich uzupełnieniu na podstawie swojej wiedzy o świecie, a następnie na trafnym przeformułowaniu sensu tekstu wyjściowego na język docelowy (por. Vannerem, Snell-Horby 1986). Uzupełniająco dla opisu potencjału semantycznego tekstu i zmian semantycznych zachodzących pod wpływem tłumaczenia zostają wykorzystane także elementy gramatyki kognitywnej Langackera (2005, 2009). Kluczowe jest przy tym zagadnienie wyostrzania obrazu (sposób, w jaki uwaga skupia się z różnym natężeniem na konkretnym aspekcie danej sceny), które łączy się bezpośrednio z perspektywą rozumianą jako perspektywa oglądu, tj. określony układ oglądu sceny, i wyrazistością elementów w obrębie sceny (hierarchiczny układ figura–tło). Zmiany w obrębie tych parametrów są często wpisane w proces kreatywnego tłumaczenia.

Pomocna w analizie zmian w tłumaczeniu jest także koncepcja łańcucha powiązań, tj. tworzenia mentalnych powiązań między różnymi kategoriami pojęciowymi lub scenami, u których podstaw leżą najczęściej relacje metaforyczne i metonimiczne (niem. *Kategoriensprung*).

## 2.2. Rodzaje kreatywnego tłumaczenia

Opierając się na założeniach semantyki ram i scen Fillmore'a (1977), Kußmaul (2007: 152–188) wyróżnia kilka rodzajów tłumaczeń. Najprostszy z nich jest oddanie ramy tekstu wyjściowego przez analogiczną ramę w języku docelowym (niem. *frame-frame Übersetzung*). Ten rodzaj tłumaczenia odpowiada tłumaczeniu dosłownemu i nie wymaga kreatywności. Oprócz niego autor wyróżnia jeszcze siedem rodzajów i zarazem technik kreatywnego tłumaczenia:

- zmiana ramy interpretacyjnej: zawarta w tekście wyjściowym scena zostaje oddana w tekście docelowym za pomocą innej ramy, np. metafory występująca w oryginale zostaje oddana w translacie przez wyrażenie niemetaforyczne (termin fachowy), które implikuje równocześnie te same elementy sceny co wyrażenie metaforyczne;
- nowa rama interpretacyjna: stworzenie nowej ramy interpretacyjnej dla celów translatu; w funkcji nowej ramy mogą wystąpić elementy leksykalne, a także wyrażenia, które nie są używane konwencjonalnie w danym kontekście oraz neologizmy;

- wybór określonych elementów sceny w obrębie tej samej ramy interpretacyjnej: rama tekstu wyjściowego zostaje sparafrazowana w tekście docelowym, w stosunku do oryginału w tekście translatu zostają wyróżnione inne elementy konceptualizowanej sceny;
- wybór określonych elementów w obrębie tej samej sceny: w stosunku do oryginału w tekście translatu zostają wyróżnione inne elementy konceptualizowanej sceny, co prowadzi do uwypuklenia innych aspektów znaczenia (niem. *Fokuswechsel*), należy jednak zauważyć, że mimo odmiennej realizacji na płaszczyźnie językowej, elementy te łączą się ze sobą na płaszczyźnie całościowej sceny tekstu;
- zmiana sceny: wyrażona w oryginale scena zostaje w translacie zastąpiona inną sceną;
- rozszerzenie sceny: 1) w tekście translatu zostaje zwerbalizowanych więcej elementów konceptualizowanej sceny niż w tekście wyjściowym (wszystkie elementy przynależą do sceny tekstu wyjściowego), 2) tekst translatu uaktywnia bardziej złożoną scenę niż tekst wyjściowy;
- włączenie do ramy interpretacyjnej: przedstawiona szczegółowo w tekście wyjściowym scena zostaje w tekście docelowym zastąpiona pojęciem bardziej abstrakcyjnym i wyrażona syntetycznie.

### **3. Kognitywny model Paula Kußmaula w dydaktyce translacji – analiza rozwiązań translatorskich w tłumaczeniach z języka niemieckiego na język polski**

Celem analizy jest śledzenie kreatywnego myślenia językowego i procesu decyzyjnego początkujących tłumaczy, omówienie stosowanych przez nich technik kreatywnego tłumaczenia oraz proponowanych rozwiązań translatorskich, zarówno bardzo dobrych, świadczących o umiejętności kreatywnego rozwiązania problemów tłumaczeniowych, jak i rozwiązań błędnych. Na materiał analizy składają się autentyczne zadania translacyjne, są to przede wszystkim niemieckojęzyczne teksty prasowe i turystyczne oraz ich tłumaczenia na język polski.

#### **3.1. Tłumaczenie tekstów prasowych**

Pierwsze zadanie translacyjne polegało na przetłumaczeniu fragmentu tekstu prasowego dotyczącego kierowców będących pod wpływem narkotyków i bezpieczeństwa na niemieckich drogach. Celem zadania było możliwe jak najwierniejsze oddanie funkcji informacyjnej tekstu

oraz zaproponowanie funkcjonalnego ekwiwalentu dla sformułowań metaforycznych, obrazowych użytych w tekście wyjściowym, przy równoczesnym uwzględnieniu stylu tekstu prasowego.

### Mehr Drogensünder am Steuer

Fahrern, die sich mit harten Drogen ans Steuer setzen, soll die Polizei künftig schon unmittelbar bei der Verkehrskontrolle den Führerschein abnehmen dürfen. Das will die Innenministerkonferenz in dieser Woche in Potsdam beschließen. Der Sofort-Entzug, der allerdings nicht bei Cannabis-Genuss geplant ist, soll abschreckend wirken und damit die Zahl der Fahrten unter Drogeneinfluss senken. Hintergrund ist **das neue Lagebild** „Drogen im Straßenverkehr“, das die Deutsche Hochschule der Polizei in Münster erstellt hat. Demnach hat die Polizei 2007 auf deutschen Straßen 49 367 Fahrer gestoppt, die unter Drogen standen, die meisten unter Hasch und Marihuana. Das ist ein Anstieg von 10,3 Prozent gegenüber 2006 und die höchste Zahl, seit es eine eigene Statistik für Drogenfahrten gibt. Seit 2002 nahm **die Zahl der ertappten Drogensünder** sogar um 102 Prozent zu – was die Experten vor allem auf schärfere Kontrollen zurückführen<sup>5</sup>.

Na powyższy tekst składa się kompleks kilku szczegółowych, zależnych od siebie scen, takich jak: *Verkehrskontrolle, der Sofort-Entzug des Führerscheins, die Zunahme der Fahrten unter Drogeneinfluss oraz das neue Lagebild, Drogen im Straßenverkehr*’ erstellen. Kreatywnego działania w tłumaczeniu ze względu na niemożność użycia dosłownego odpowiednika wymagały dwa złożenia *Drogensünder am Steuer* oraz *das neue Lagebild*.

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wyrażeniem metaforycznym, które zostało użyte w odniesieniu do kierowców prowadzących pojazdy pod wpływem narkotyków. Jego najczęstszym odpowiednikiem w proponowanych przez studentów tłumaczeniach na język polski było wyrażenie niemetaforyczne „więcej kierowców pod wpływem narkotyków”. W tłumaczeniu na język polski dochodzi więc do zmiany ramy interpretacyjnej. Mimo różnych ram w języku niemieckim *Drogensünder* i polskim „kierowcy pod wpływem narkotyków” w translacji została jednak zachowana ta sama scena tekstu wyjściowego. Pomimo braku metaforycznego odpowiednika w języku polskim możemy mówić o kreatywnym rozwiązaniu w translacji. Kreatywność przejawia się w tym przypadku w transformacji konstrukcji gramatycznej użytej w oryginale w celu oddania treści złożenia nominalnego.

5 <http://www.spiegel.de/spiegel> [dostęp: 18.04.2017]. Wyróżnienia w tym i kolejnych cytatach pochodzą od Autorki artykułu.

Znacznie trudniejszym problemem w tłumaczeniu, świadczącym o braku umiejętności kreatywnego rozumienia początkujących tłumaczy, okazało się złożenie „das neue Lagebild” w zdaniu „Hintergrund ist das neue Lagebild «Drogen im Straßenverkehr», das die Deutsche Hochschule der Polizei in Münster erstellt hat”, które mimo kompozycjonalnego znaczenia okazało się trudne do zrozumienia (i które nie występuje w polsko-niemieckich słownikach dwujęzycznych oraz w często stosowanym przez studentów słowniku elektronicznym PONS). Analiza proponowanych dla tego wyrażenia ekwiwalentów wykazała następujące błędy, np.:

- (a) „nowe hasło/logo kampanii drogowej”,
- (b) „Tłem całej akcji jest plakat «Narkotyki w ruchu ulicznym», który przedstawiła Wyższa Szkoła Policji w Münster”,
- (c) „Inicjatorem tego pomysłu jest Niemiecka Szkoła Wyższa Policji w Münster, która przygotowała i przedstawiła policji program «Narkotyki w ruchu drogowym»”.

Wszystkie cytowane powyżej błędne rozwiązania są nie tyle przejawem zbyt dosłownego tłumaczenia złożenia *Lagebild*, co braku wiedzy encyklopedycznej, braku umiejętności jej poszerzania przez analizę tekstu wyjściowego i niedostatecznego uwzględnienia roli kontekstu. Przywołane w procesie tłumaczenia błędne ramy interpretacyjne: „hasło” „program”, „projekt”, powodują aktywowanie innych scen w translacji, co w konsekwencji prowadzi do zmiany znaczenia użytego złożenia i zaburzeń w spójności semantycznej tekstu.

Dopiero dokładniejsza analiza kontekstu, w którym występuje złożenie *Lagebild*, np. „Lagebild erstellen”, „eine eigene Statistik für Drogenfahrten”, zainicjowana przez nauczyciela, pozwoliła na ustalenie poprawnych ekwiwalentów, takich jak „raport”, „zestawienie danych”.

Kolejne zadanie translacyjne polegało na przetłumaczeniu fragmentu tekstu prasowego pt. *Grauer Markt* (*der Spiegel* 2006, 32), który zawierał zarówno elementy języka specjalistycznego (terminologia ekonomiczna), jak i oryginalne sformułowania autorskie.

### **Grauer Markt**

Dass ihnen ausgerechnet ein Rentner aus der Patsche helfen würde, damit hatten die Pietschmanns nun wirklich nicht gerechnet. Kurz vor Weihnachten hatte ihre Lüftungsfirma Außenstände von 250 000 Euro aufgetürmt – und die Hausbank kündigte das Konto. 15 Mitarbeiter bangten um ihren Job. „Wir standen vor der Pleite und haben mit dem Schlimmsten gerechnet”, sagt Juniorchef Georg Pietschmann, „bis uns ein Freund den Rat gab: ‚Geht doch zum SES.’”

Der Senior Experten Service (SES) in Bonn schickt Fachkräfte im Ruhestand als ehrenamtliche Entwicklungshelfer rund um den Erdball – und seit geraumer Zeit vermehrt in ein nahe liegendes Krisengebiet: den deutschen Mittelstand. Firmen in Not erhalten kostenlose Sofortberatung von einem der etwa 7200 registrierten Senior-Experten. Bloß Spesen und Bearbeitungsgebühren müssen die Unternehmen bezahlen. Zu den Pieteschmanns im sächsischen Ebersbach fuhr Hans-Reinhard Wimmeroth, 61, der jahrzehntelang ein Baugeschäft geführt hatte. Mit Josef Pietschmann, 62, und dessen Sohn Georg, 29, studierte er den Pleitefall. Unterstützt von zwei weiteren SES-Männern, einem Ex-Wirtschaftsprüfer und einem Anwalt a. D., half er beim Ausfüllen von Formularen, suchte den Kontakt zum Insolvenzverwalter, **beschwor** die Banken und telefonierte mit Auftraggebern. Wie im TV-Hit „Der große Bellheim“ waren es **graue Stars**, die das Unternehmen schließlich retteten. „Im Kern war die Firma gesund, es fehlte nur etwas unternehmerisches Knowhow“, sagt Wimmeroth. Die guten Kunden und alle Mitarbeiter wurden schließlich von einer Nachfolgefirma in Familienbesitz übernommen – das 1875 gegründete Geschäft war gerettet<sup>6</sup>.

Zasadniczą trudność w tłumaczeniu stanowiło w tym przypadku oddanie gry językowej w tytule tekstu, wynikającej z defrazeologizacji związku *Grauer Markt* („szary rynek”). Wyrażenie występujące w funkcji ramy aktywuje równocześnie dwa znaczenia (sceny), tj. odnosi się do nielegalnej działalności gospodarczej i niesie ze sobą negatywne konotacje oraz zostaje użyte w celu określenia zespołów zrzeszających seniorów aktywnych zawodowo (SES). (Deleksykalizacji ulega w tym kontekście przymiotnik *grau* („szary”), który zostaje w tekście użyty w swoim pierwotnym znaczeniu koloru i odnosi się do siwych włosów seniorów). Jedną z prób kreatywnego rozwiązania tego problemu w tłumaczeniu było oddanie nowego znaczenia wyrażenia *Grauer Markt* za pomocą równoważnika zdania „Rynek otwarty na seniorów”. Rama tekstu wyjściowego została więc w translacie zastąpiona opisem sceny.

Inna propozycja kreatywnego tłumaczenia polegała natomiast na zastąpieniu w translacie wyrażenia *Grauer Markt* nowym i niekonwencjonalnym w tym kontekście wyrażeniem „rynek wtórny”, co spowodowało aktywowanie nowej sceny związanej z rynkiem nieruchomości. Wyrażenie „rynek wtórny” może w tym kontekście pełnić rolę ekwiwalentu funkcjonalnego, ponieważ profiluje ponowne wykorzystywanie umiejętności emerytowanych pracowników.

Z podobnym problemem tłumaczeniowym mamy także do czynienia w przypadku innych konstrukcji z przymiotnikiem *grau*, np. *graue*

6 <http://www.spiegel.de/spiegel> [dostęp: 18.04.2017].

Stars. Tłumaczenie dosłowne, wybór analogicznej ramy w tekście docelowym – „siwe gwiazdy”, jest wprawdzie poprawne pod względem gramatycznym i znaczeniowym, ale równocześnie trudno akceptowalne w języku polskim. Znacznie trafniejszym i czytelniejszym dla polskojęzycznego adresata jest zmiana ramy i wybór wyrażenia profilujących wiek, takich jak „seniorzy”, „emerytowani pracownicy”.

Pewną trudność w rozumieniu i w konsekwencji także w przekładzie stanowiło dla początkujących tłumaczy poprawne oddanie znaczenia czasownika *beschwören*. Czasownik użyty w zdaniu „Unterstützt von zwei weiteren SES-Männern [...] half er beim Ausfüllen von Formularen, suchte den Kontakt zum Insolvenzverwalter und telefonierte mit den Auftraggebern” był w większości mylnie utożsamiany z czasownikiem *beschweren* i błędnie tłumaczony na język polski za pomocą czasownika „skarżyć się na coś lub kogoś”. Analiza kontekstu, w którym występuje czasownik *beschwören* („zaklinać, usilnie prosić”) (SI PONS), doprowadziła do zmiany ramy w języku polskim na „negocjować, pertraktować”. W ten sposób scena aktywowana w tekście wyjściowym została oddana również w translacji<sup>7</sup>.

### 3.2. Tłumaczenie tekstów turystycznych

Również w przypadku tekstu turystycznego, który oprócz funkcji informacyjnej pełni często także funkcję apelatywną, kreatywne sformułowania i niekonwencjonalne konstrukcje mogą przyczynić się do kształtowania semantyki tekstu, np. mogą pełnić funkcję obrazotwórczą.

Frankfurt am Main, **die dynamische und internationale Finanz- und Messestadt mit der imposantesten Skyline Deutschlands**. Dieses Bild verbinden viele Besucher mit der Mainmetropole. Doch die Stadt im Herzen Deutschlands und Europas hat noch weitere Facetten und vielseitige Kontraste zu bieten. Unweit der Hochhäuser finden Sie **gemütliche Ebbelwoi-Kneipen** und inmitten der geschäftigen Innenstadt immer wieder historische Sehenswürdigkeiten. Frankfurt ist nicht nur stolz auf den berühmtesten Sohn der Stadt, Johann Wolfgang von Goethe. Hier stehen auch der Kaiserdom und die Paulskirche, die Wiege der deutschen Demokratie. Interessante Ausflugsziele in und um Frankfurt machen Ihren Auf-

7 Szczegółową analizę złożeń i związków frazeologicznych występujących w tekście prasowym pt. *Grauer Markt* oraz analizę rozwiązań translatorskich i błędów popełnianych w tym zakresie przez początkujących tłumaczy można znaleźć także w Filar (2016).

enthalt zu einem großen Erlebnis und Sie werden gerne wieder kommen. Herzlich willkommen in der Mainmetropole<sup>8)</sup>

Ważną część zadania translacyjnego stanowiło oddanie sceny aktywowanej w pierwszych dwóch zdaniach. Pewną trudność w tłumaczeniu stanowiło w tym przypadku znalezienie trafnego ekwiwalentu dla frazy nominalnej występującej z anglicyzmem, tj. „die dynamische und internationale Finanz- und Messestadt mit der imposantesten Skyline Deutschlands”. Konstrukcja ta została oddana w tłumaczeniach studenckich na dwa sposoby, tj. za pomocą dosłownego odpowiednika „miasto z najbardziej imponującą panoramą w Niemczech”, a także mniej dosłownie, w wyrażeniu „miasto z najbardziej imponującą liczbą wieżowców w całym Niemczech”. Kreatywność w translacie przejawia się w tym przypadku w uszczegółowieniu sceny i profilowaniu elementu charakterystycznego dla panoramy Frankfurtu (wieżowce). Takie tłumaczenie pełni więc dodatkowo funkcję wyjaśniającą dla polskojęzycznego adresata.

Kreatywności, tym razem na płaszczyźnie językowej, wymagało tłumaczenie złożenia *Ebbelwoi-Kneipen*. Charakterystyczna dla niemieckich złożów kondensacja treści została w języku polskim oddana za pomocą zdań względnych, np. „knajpki, w których można skosztować lokalnego wina jabłkowego”, „kawiarenki, gdzie serwowane jest lokalne wino jabłkowe”.

Również w przypadku kolejnego tekstu turystycznego sposób przedstawienia sceny, a także potencjał semantyczny złożów odgrywa istotną rolę w kształtowaniu semantyki tekstu.

### Kraichgau – Land der 1000 Hügel

Ein guter Platz zum Leben war dieser Teil des deutschen Südwestens schon immer: Das Klima ist südlich, die Sonnenscheindauer ist hoch, es gibt herrliche Wälder und Wiesen, Wein und viel Wasser. Eine jede Zeitepoche hat Abdrücke hinterlassen: Im Ort Mauer südlich von Heidelberg fand man den Unterkiefer des bis jetzt ältesten Europäers, den „Homo Heidelbergensis“ (600.000 Jahre).

Weit über 100 Burgen haben Rittergeschlechter, die Bronzezeit viele Hügelgräber hinterlassen. **Barock bietet Bruchsal; Romanik und Gotik die Klosterstadt Maulbronn (Unesco-Weltkulturerbe), Alchemisten-Magie die Geburtsstadt von Dr. Faust, Knittlingen, von Goethe literarisch un-**

8 <http://www.frankfurt.de> [dostęp: 18.04.2017].

**sterblich gemacht.** Touristisch ist der Kraichgau – die „badische Toskana“ – mit dem Naturpark Stromberg-Heuchelberg und dem schwäbischen Rebland am Neckar ein Paradies für sanftes Reisen mit Kultur-Anspruch<sup>9</sup>.

Ważny element omawianej sceny stanowi poziom wyrazistości obiektów i układ figura–tło. Sposób ich przedstawienia jest w tym przypadku niekonwencjonalny i służy eksponowaniu określonych informacji tekstu turystycznego, co znajduje swoje korelaty w szyku wyrazów. Figurami są zwykle podmioty gramatyczne, występujące w pozycji tematycznej zdania, dopełnienia natomiast składają się na tło. W tym przykładzie układ ten ulega odwróceniu.

Taki układ figura–tło pozostaje w tłumaczeniach studenckich często niezauważony, co znajduje odzwierciedlenie w konwencjonalnym szyku wyrazów, jak „Miejscowość Bruchsal jest słynna/słynie ze swojej barokowej zabudowy” czy „Miejscowość Bruchsal zachwyca architekturą barokową”. Dokładniejszym odpowiednikiem tej konstrukcji, uwzględniającym niekonwencjonalny układ figura–tło, proponowanym w niektórych translatach, są zdania „Przepych i wspaniałości baroku można podziwiać w miejscowości Bruchsal, a piękną architekturę romańską i gotycką w mieście Maulbronn”. Mimo różnic w stopniu wyrazistości sceny obydwa tłumaczenia można uznać za ekwiwalentne z oryginałem pod względem merytorycznym<sup>10</sup>. Poprawnym gramatycznie, ale równocześnie mało akceptowalnym i trudno zrozumiałym ze względu na lakoniczność przekazywanych treści rozwiązaniem w translacie jest natomiast dosłowne tłumaczenie zachowujące oryginalny szyk zdania niemieckiego, np. „Barok oferuje Bruchsal, styl romański i gotycki miasto klasztorne Maulbronn”.

Kreatywnego rozwiązania wymagało także tłumaczenie frazy „ein Paradies für sanftes Reisen mit Kultur-Anspruch”. Podobnie jak w poprzednim tekście charakterystyczna dla złożeń kondensacja treści została oddana w języku polskim za pomocą zdań względnych, np. „raj dla tych, którzy chcą poznać kulturę regionu”, „raj dla pragnących poznać kulturę odwiedzanego miejsca”.

9 <http://www.viariva.com/de> [dostęp: 16.06.2012].

10 Zdaniem Tabakowskiej (2001: 71) jest to rodzaj często popełnianego błędu ukrytego (tj. błędu, którego nie uznaje się za błąd, zanim nie dokona się porównania przekładu z oryginałem). Ma to szczególnie znaczenie w tekście artystycznym, w którym wybór konstrukcji gramatycznej może również wpływać na semantykę tekstu.

## Podsumowanie

Zastosowanie kognitywnego modelu Kuśmaula w dydaktyce translacji może przynieść wymierne korzyści zarówno dla nauczyciela translacji, jak i dla uczącego się. Przyjęcie przez nauczyciela translacji modelu odwołującego się do psycholingwistycznych podstaw rozumienia tekstu i psychologii poznania (model fazowy) dostarcza wiedzy o tym, jak przebiega proces tłumaczenia, a poprzez to pozwala na bardziej efektywne organizowanie procesu dydaktycznego i przewidywanie trudności w tłumaczeniu.

Rozwijanie postulowanej przez Kuśmaula kreatywności w tłumaczeniu pozwala nauczycielowi ukierunkować zajęcia translacyjne na wykonywanie konkretnych zadań i rozwiązywanie problemów tłumaczeniowych. Rola nauczyciela polega na stymulowaniu tego procesu. Wykorzystywanie w tym celu kognitywnych teorii języka, opartych na dynamicznej koncepcji znaczenia, jak semantyka ram i scen Ch.J. Fillmore'a, dostarcza przy tym narzędzi do analizy semantycznej tekstu wyjściowego, a także do opisu zmian semantycznych zachodzących pod wpływem tłumaczenia, w tym do opisu błędów popełnianych przez początkujących tłumaczy. Analiza kognitywna proponowanych rozwiązań translatorskich wskazuje, że wprowadzanie zmian semantycznych jest zadaniem znacznie trudniejszym niż dokonywanie zmian na płaszczyźnie syntaktycznej i wymaga często ze strony tłumacza dużo większej kreatywności.

Początkującemu tłumaczowi praca z tym modelem może także przynieść wiele korzyści, takich jak umiejętność wnikliwej analizy semantycznej tekstu wyjściowego, w tym wnioskowania znaczenia danego słowa lub wyrażenia na podstawie kontekstu, kreatywnego tłumaczenia w przypadku, gdy tłumaczenie dosłowne jest niemożliwe, podejmowania samodzielnych decyzji i autorefleksji w tłumaczeniu.

## Bibliografia

- Bono, E. de (1971), *Laterales Denken. Ein Kursus zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven* [*Lateral Thinking. A Textbook of Creativity*], tłum. M. Carroux, W. Eisermann. Reinbek bei Hamburg.
- Filar, M. (2016), Kognitywny model analizy tekstu w dydaktyce przekładu pisemnego – kształcenie kreatywnego rozumienia u początkujących tłumaczy. *Rocznik Przekładoznawczy*, 11, 177–195.
- Fillmore, Ch.J. (1977), *Scenes-and-framesemantics*. W: A. Zampolli (red.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam, 55–88.

- Grice, H.P. (1975), *Logic and Conversation*. W: P. Cole, J.L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics*. Vol. 3. *Speech Acts*. New York.
- Grucza, F. (1999), *Translacja a kreatywność*. *Lingua Legis*, 7, 2–4.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji*. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych. W: J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243–267.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*. *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- Hejwowski, K. (2004), *Komunikacyjno-kognitywna teoria przekładu*. Warszawa.
- Hönig, H. (1986), *Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse*. W: M. Snell-Hornby (red.), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen, 230–251.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych*. *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 95–110.
- Kubaszczyk, J. (2000), *Kognition und Übersetzen. Über das Übersetzen von Konzepten*. *Glottodidactica*, 27, 77–89.
- Kußmaul, P. (2007), *Kreatives Übersetzen*. Tübingen.
- Kußmaul, P. (2015), *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors we Live by*. Chicago.
- Lakoff, G., Turner, M. (1989), *More than Cool Reason – A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago.
- Langacker, R. (2005), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, tłum. A. Gład, K. Wengerek-Dolecka. Lublin.
- Langacker, R. (2009), *Gramatyka kognitywna*. Wprowadzenie, tłum. zbior. Kraków.
- Małgorzewicz, A. (2012), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translations-didaktischer Sicht*. Wrocław.
- Małgorzewicz, A. (2013), *Translationsrelevante Wissensarten, kognitionsunterstützende Kompetenzen und Eigenschaften des Translators im Prozess der Bedeutungskonstruktion*. W: E. Błachut, J. Jarosz, A. Małgorzewicz, R. Opiłowski (red.), *Sprache – Literatur – Kultur im Germanistischen Gefüge*. *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*. Wrocław–Dresden, 293–307.
- Małgorzewicz, A. (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*. *Lingwistyka Stosowana*, 1, 11–10. Pobrano z: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/12447778/Lingwistyka+Stosowana+11+Anna+Malgorzewicz.pdf> [dostęp: 12.04.2017].

- Schank, R. (1982a), *Dynamic Memory. A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. Cambridge.
- Schank, R. (1982b), *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale.
- Schank, R., Abelson, R. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry in Human Knowledge Structures*. Hillsdale.
- Stolze, R. (2015), *Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik*. Berlin.
- Tabakowska, E., (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu [Cognitive Linguistics and Poetics of Translation]*, tłum. A. Pokojka. Kraków.
- Tokarski, R. (2006), Pola znaczeniowe i ramy interpretacyjne – dwa spojrzenia na język. *LingVaria*, 1(1), 35–46. Pobrano z: <http://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/documents/5768825/a58dba4d-11bb-4e4d-b4dd-9997228e2ad8> [dostęp: 12.04.2017].
- Vannerem, M., Snell-Hornby, M. (1986), *Die Szene hinter dem Text: scenes-and-frames- semantics' in der Übersetzung*. W: M. Schell-Hornby, *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen, 194–205.
- Vermeer, H.J., Witte, H. (1990), *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channel im translatorischen Handeln*. Heidelberg.
- Żmudzi, J. (2008), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*. W: J. Janoszczyk, L. Krzysiak, J. Żmudzi (red.), *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin, 99–115.
- Żmudzi, J. (2009), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*. W: W. Czachur, M. Czyżewska, A. Frączek (red.), *Wort und Text. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Warszawa, 85–91.

## Netografia

- Ramspeck, S. (2006), *Grauer Markt. Der Spiegel*, 32. Pobrano z: <http://www.spiegel.de/spiegel> [dostęp: 18.04.2017].
- Kraichgau – Land der 1000 Hügel. W: *Ihr Deutschland Reiseführer*. Pobrano z: <http://www.viariva.com/de> [dostęp: 16.06.2016].
- Mehr Drogensünder am Steuer. *Der Spiegel*, 4. Pobrano z: <http://www.spiegel.de/spiegel> [dostęp: 18.04.2017].
- <http://www.frankfurt.de> [dostęp: 18.04.2017].
- SI PONS – słownik internetowy PONS. Pobrano z: <http://pl.pons.com> [dostęp: 18.04.2017].
- Żmudzi, J. (2013), Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej. *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 8, 177–187. Pobrano z: [https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8\\_2013\\_artZmudzi.pdf](https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8_2013_artZmudzi.pdf) [dostęp: 12.04.2017].

Justyna Sekuła

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Sylwetka i kompetencje współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego

### Modern Academic Translation Teacher: Profile and Competences

#### Abstract

In this article the author focuses on modern academic translation teacher's competences. The article is divided into six parts. In the first part the author explains the term competence and the expression competent teacher. The next two parts contain a description of the competences of a modern academic translation teacher as a translator and as a teacher. The fourth part shows interesting results of a survey conducted among academic translation teachers working at the state universities in Poland. In the fifth part a profile of a modern academic translation teacher and the most important competences in their professional work are described. The last part includes conclusions.

#### Wstęp

Od momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej i w związku z łączącymi się z tym faktem licznymi udogodnieniami dla Polaków oraz obywateli innych krajów członkowskich dostrzegalny jest wyraźny wzrost zapotrzebowania na tłumaczenia tekstów pisanych oraz tłumaczy wykonujących tego typu tłumaczenia. Zwiększyło się także zainteresowanie studiami filologicznymi ze specjalizacjami translatorycznymi, co spowodowało z kolei wzrost zapotrzebowania na kadrę pedagogiczną kształcącą adeptów zawodu tłumacza. Na studiach filologicznych ze specjalizacjami translatorycznymi bardzo duży nacisk kładziony jest na kształcenie u adeptów zawodu tłumacza odpowiednich kompetencji, niezbędnych przy realizacji zadań tłumaczeniowych w sposób poprawny i rzetelny. Także oczekiwania wobec

nauczycieli akademickich przekładu (w tym przekładu pisemnego) i stawiane im wymagania są bardzo wysokie. Kompetentny nauczyciel odgrywa bowiem kluczową rolę w wykształceniu jak największej liczby kompetentnych absolwentów-translatorów, jego umiejętności decydują w dużym stopniu o odniesieniu przez nich sukcesu w życiu zawodowym, co ma bezpośredni wpływ na renomę uczelni. W powyższym kontekście nasuwają się następujące pytania: Jak można opisać sylwetkę współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego? Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel akademicki przekładu pisemnego<sup>1</sup>, tak by móc jak najlepiej zrealizować wytyczone cele edukacyjne? Jakie kompetencje są najważniejsze w jego pracy zawodowej? Czy musi on doskonalić posiadane kompetencje?

W niniejszym artykule spróbuję znaleźć na nie odpowiedzi. W tym celu w punkcie pierwszym wyjaśnię znaczenie terminu „kompetencja” oraz określenia „kompetentny nauczyciel”. W punktach drugim i trzecim przyjrę się bliżej kompetencjom NAPP, traktując go z jednej strony jako tłumacza tekstów pisanych<sup>2</sup>, z drugiej jako nauczyciela. Jak twierdzi bowiem Małgorzewicz (2014: 8), błędne wydaje się przekonanie, że rolę tłumacza-nauczyciela może pełnić tłumacz będący profesjonalistą, lecz nieposiadający stosownego przygotowania w zakresie translodydaktyki<sup>3</sup>, lub odwrotnie – roli tej nie może pełnić również bardzo dobry glottodydaktyk, nieposiadający odpowiedniego doświadczenia w zakresie tłumaczeń. W punkcie czwartym niniejszego artykułu przedstawię wyniki ankiety przeprowadzonej wśród ponad trzydziestu NAPP pracujących na uczelniach państwowych w Polsce. W punkcie piątym opiszę sylwetkę współczesnego NAPP oraz kompetencje, które powinny cechować go w pracy zawodowej. Ostatni z punktów zawiera konkluzję.

## 1. Znaczenie terminu „kompetencja” oraz określenia „kompetentny nauczyciel”

Jak podaje Strykowski (2005: 15), badania dotyczące cech i właściwości dobrego nauczyciela oraz wychowawcy posiadają stosunkowo bogatą

1 Dla określenia nauczyciela akademickiego/nauczycieli akademickich przekładu pisemnego używam w dalszej części skrótu NAPP.

2 Tłumacz tekstów pisanych, także tłumacz tekstowy – specjalista, który zajmuje się tłumaczeniem tekstów pisanych (por. Lukszyn 1998: 349).

3 Nazwa zaproponowana przez Płużyczkę (2009a, b), inaczej dydaktyka translacji.

tradycję w polskiej literaturze przedmiotu. Wyodrębniony został nawet specjalny dział pedagogiki – pedeutologia, obejmujący swym zakresem zagadnienia związane z zawodem nauczyciela. Znaczna część literatury pedeutologicznej poświęcona jest kompetencjom nauczyciela. Termin „kompetencja” pochodzi od łacińskiego słowa *competentia*, oznaczającego „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie” (Kwiatkowska 2008, za: Sierecka, Pindor 2012: 265). Kompetencje ulegają zmianom wraz z rozwojem człowieka, nabywaniem przez niego umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia. Być osobą kompetentną oznacza posiadać pewną wiedzę, umiejętności oraz predyspozycje osobowościowe. Określenie „człowiek kompetentny” równoznaczne jest z określeniami „profesjonalista”, „fachowiec”, „specjalista w konkretnej dziedzinie”. Za kompetentnego nauczyciela uznawany jest ten, kto posiada wiedzę, szereg różnorodnych umiejętności oraz cech osobowościowych, które służą osiągnięciu celów edukacyjnych (por. Sierecka, Pindor 2012: 265 i nast.). Odnosząc tę definicję i wcześniejsze stwierdzenia do NAPP, kompetentnym nauczycielem będzie taki, który posiada wiedzę oraz umiejętności niezbędne do osiągnięcia celów edukacyjnych, takich jak przekazanie posiadanej wiedzy w sposób jak najbardziej efektywny oraz wykształcenie adeptów zawodu tłumacza tekstów pisanych na osoby kompetentne, będące fachowcami w swojej dziedzinie.

## 2. Kompetencje nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego jako tłumacza

Mówiąc o NAPP, trudno wyobrazić sobie osobę, która nie jest lub nie była tłumaczem tekstów pisanych, nie posiada w ogóle lub posiada stosunkowo niewielką praktykę tłumaczeniową w tym zakresie oraz nie zna aktualnych wymagań rynkowych dotyczących świadczenia usług tłumaczeniowych. Zakładamy więc, że NAPP jest osobą posiadającą odpowiednie wykształcenie, jest lub był czynnym zawodowo tłumaczem i posiada odpowiednią praktykę z zakresu tłumaczenia tekstów pisanych, a także zna aktualne wymagania rynkowe dotyczące świadczenia usług tłumaczeniowych.

Do kompetencji NAPP należy zatem kompetencja tłumaczeniowa, nazywana także kompetencją translatoryczną. Nie jest ona definiowana w sposób jednoznaczny ze względu na odmienność stanowisk badaczy (reprezentujących różne dziedziny badawcze) zajmujących się tym zagadnieniem (psycholodzy, neurologi, językoznawcy, kognity-

wiści) (por. Sekuła 2016: 97). W *Tezaurusie terminologii translatorskiej* pod redakcją Lukszyna (1998: 157) odnajdujemy następującą definicję kompetencji tłumaczeniowej: jest to umiejętność tworzenia tekstów w języku docelowym, które są ekwiwalentne względem tekstów sporządzonych w języku wyjściowym. Presas (za: Chłopek 2014: 81) jako składowe kompetencji translatorskiej wymienia: znajomość dwóch języków, posiadanie wiedzy o świecie i wiedzy dotyczącej konkretnego materiału, umiejętność używania narzędzi (słowników i innych dokumentów źródłowych) oraz umiejętności kognitywne (kreatywność, umiejętność skupienia uwagi lub umiejętność rozwiązywania specyficznych problemów). Konceptualizacji kompetencji tłumaczeniowej i jej szczegółowego opisu dokonano również w programie EMT, modelu grupy PACTE oraz projekcie Trans Comp. Także Norma PN-EN ISO 17100:2015 *Usługi tłumaczeniowe – Wymagania dotyczące świadczenia usług tłumaczeniowych* zawiera szczegółowy opis kompetencji zawodowych i kwalifikacji tłumaczy (jak również pozostałych uczestników procesu realizacji projektu tłumaczeniowego, tj. redaktorów, weryfikatorów, kierowników projektów tłumaczeniowych), zastępując dotychczas obowiązującą Normę PN-EN 15038:2006.

U podstaw powstania grupy PACTE leży badanie kompetencji tłumaczeniowej i jej ocena w odniesieniu do wykonywania tłumaczeń pisemnych. PACTE definiuje kompetencję tłumaczeniową jako system wiedzy, która jest wymagana do tłumaczenia. To wiedza ekspercka, mająca głównie proceduralny charakter. Kompetencja tłumaczeniowa jest według przedstawionego przez PACTE stanowiska systemem wzajemnie powiązanych ze sobą, hierarchicznych, stosowanych w każdym wykonywanym akcie tłumaczeniowym subkompetencji, przy czym ich wzajemne powiązania oraz hierarchia podlegają zmianom (por. Dybiec-Gajer 2003: 81).

W skład kompetencji tłumaczeniowej – według grupy PACTE – wchodzi następujące subkompetencje:

- strategiczna, tj. wiedza proceduralna, która gwarantuje skuteczny przebieg procesu tłumaczeniowego, służy rozwiązywaniu napotykanym problemów, odpowiada za realizację tłumaczenia, które rozumiane jest jako projekt tłumaczeniowy. Ponadto subkompetencja ta pozwala sprawować kontrolę nad procesem tłumaczeniowym, aktywuje połączenia pomiędzy pozostałymi subkompetencjami, a także umożliwia kompensację braków tłumacza w danym zakresie;
- bilingwalna, dotyczy głównie wiedzy proceduralnej, która jest niezbędna do komunikacji w dwóch językach;

- pozajęzykowa, która obejmuje wiedzę deklaratywną natury ogólnej (wiedzę o świecie) oraz wiedzę specjalistyczną;
- wiedzy o tłumaczeniu (i praktyce zawodowej), głównie wiedza deklaratywna o tłumaczeniu (wymagane procesy, stosowane metody i procedury, jednostki tłumaczeniowe, rodzaje problemów), i praktyce wykonywania zawodu (rodzaje specyfikacji, odbiorcy docelowi, rynek pracy itp.). Obejmuje ona także takie aspekty, jak stawki, podatki, stowarzyszenia tłumaczy;
- instrumentalna, wiedza proceduralna związana z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz narzędzi wspierających pracę tłumacza.

Wszystkie z wyżej wymienionych subkompetencji w modelu grupy PACTE łączą komponenty psychofizjologiczne, tj. indywidualne uwarunkowania poznawcze tłumacza (percepcja, uwaga, pamięć, emocje) oraz jego nastawienie (dyscyplina, ciekawość intelektualna, wytrwałość) (por. PACTE 2008, za: Dybiec-Gajer 2013: 81 i nast.; Sekuła 2016: 97). NAPP dysponuje więc swoistą makrokompetencją tłumaczeniową, która składa się z tworzących integralną całość subkompetencji.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na konieczność zróżnicowania jakości kompetencji tłumaczeniowej, posiadanej przez NAPP. Zróżnicowanie to dotyczy dwóch grup.

Pierwszą grupę stanowią nauczyciele, którzy nabyli w przeszłości kompetencję tłumaczeniową (dzięki uzyskaniu odpowiedniego wykształcenia oraz czynnemu wykonywaniu zawodu tłumacza – regularnemu świadczeniu usług tłumaczeniowych), ale obecnie nie wykonują już systematycznie zleceń tłumaczeniowych lub całkowicie zaprzestali tej działalności na rzecz pracy naukowo-dydaktycznej. Nauczyciele ci posiadają kompetencję tłumaczeniową, którą nabyli przez lata praktyki zawodowej, lecz pewnemu zubożeniu jakościowemu ulec mogły ich następujące subkompetencje: bilingwalna, instrumentalna, wiedzy o tłumaczeniu (i zawodzie tłumacza) oraz pozajęzykowa. W przypadku subkompetencji bilingwalnej nieaktywizowanie w sposób systematyczny wiedzy niezbędnej do komunikowania się w dwóch językach może doprowadzić do częściowego zaniku posiadanej wiedzy i wiążących się z nim problemów w tworzeniu tekstów pisemnych zarówno w języku wyjściowym, jak i docelowym. Trudno także mówić o wysokiej jakości subkompetencji instrumentalnej NAPP, który nie wykonuje już zleceń tłumaczeniowych, nie korzysta z dostępnych obecnie technologii i narzędzi wspierających pracę tłumacza. Tempo postępowania cyfryzacji wielu obszarów otaczającej nas rzeczywistości, w tym

życia zawodowego, sprawia, że tylko aktywne bycie uczestnikiem tego procesu i wdrażanie nowoczesnych rozwiązań do własnej praktyki zawodowej gwarantują utrzymanie subkompetencji instrumentalnej na wysokim poziomie. W przypadku niewykonywania zleceń tłumaczeniowych jakość subkompetencji wiedzy o tłumaczeniu (i zawodzie tłumacza) może także ulec pauperyzacji. Oczekiwania klientów względem tłumaczy i świadczonych przez nich usług są coraz większe, co wynika z dużej konkurencyjności na rynku tłumaczeń. Współczesny tłumacz musi być znakomitą specjalistą w kwestiach merytorycznych i językowych, a także elastycznie reagować na zmiany w branży tłumaczeniowej oraz wymagania klientów. Bez współtworzenia tego rynku przez NAPP trudno jest mówić o aktualności jego wiedzy dotyczącej realiów wykonywania zawodu. Ostatnia z różnic jakościowych może dotyczyć subkompetencji pozajęzykowej, dokładniej wiedzy specjalistycznej. U tłumacza, który nie wykonuje zleceń wymagających aktywizacji posiadanej wiedzy specjalistycznej, z czasem wiedza ta zanika i nie jest dostępna już z taką łatwością, jak u tłumaczy systematycznie wykonujących zlecenia tłumaczeniowe.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że zapis dotyczący obowiązku doskonalenia kwalifikacji zawodowych przez tłumaczy przysięgłych znajduje się w Kodeksie tłumacza przysięgłego (KTP):

§ 7. Obowiązek doskonalenia kwalifikacji zawodowych

Tłumacz przysięgły jest zobowiązany do stałego doskonalenia swoich kwalifikacji translatorskich, językowych i merytorycznych, w tym również podstawowej wiedzy w zakresie krajowego i międzynarodowego obrotu prawnego tłumaczonych dokumentów, zgodnie z obowiązkiem określonym w ustawie o zawodzie tłumacza przysięgłego. (Kodeks tłumacza przysięgłego, dział I, § 7)<sup>4</sup>,

oraz w Ustawie z dnia 25 listopada 2004 roku o zawodzie tłumacza przysięgłego<sup>5</sup>, art. 14, pkt 3. Także wymieniona wcześniej norma PN-EN ISO 17100:2015 zawiera podrozdział odnoszący się do kompetencji tłumaczy, zatytułowany „Rejestrowanie utrzymywania i ustawicznego rozwijania wymaganych kompetencji” (PN-EN ISO 17100:2015: 11).

Stosowanie się do zaleceń branżowych Kodeksu tłumacza przysięgłego postuluje Rada Naczelna Polskiego Towarzystwa Tłumaczy

4 <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/kodeks-tp.pdf> [dostęp: 13.02.2017].

5 <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042732702> [dostęp: 2.03.2017].

Przysięgłych i Specjalistycznych (TEPIS). Jako zalecenia branżowe mające na celu podnoszenie jakości usług tłumaczeniowych świadczonych przez biura tłumaczeniowe należy traktować również zalecenia zawarte w normie PN-EN ISO 17100:2015. W przypadku ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego przepisy w niej zawarte stanowią źródło obowiązującego prawa, którego tłumacze przysięgli powinni przestrzegać. W podobnym tonie, odnosząc się do konieczności doskonalenia posiadanej wiedzy, wypowiadają się Sierecka i Pindor (2012: 267), pisząc: „Nauczyciel akademicki stale musi doskonalić kompetencje zawodowe oraz dbać o jakość wiedzy, jaką wykłada”.

Drugą grupę NAPP stanowią czynni zawodowo tłumacze i zarazem dydaktycy. Zakładając, że systematycznie wykonują oni zlecenia tłumaczeniowe, można stwierdzić, że ich kompetencja tłumaczeniowa jest lepszej jakości niż NAPP, którzy zaprzestali działalności tłumaczeniowej. Podejmując się systematycznej realizacji zleceń tłumaczeniowych, nieustannie aktywizują poszczególne obszary posiadanej wiedzy oraz posiadane umiejętności, rozwijając swoją kompetencję tłumaczeniową, odwrotnie niż osoby, które tej działalności w pewnym momencie zaprzestały.

### 3. Kompetencje nauczycielskie nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego

Według Strykowskiego (2005: 15), teoretycy kształcenia oraz wychowania wyrażają pogląd, że nauczyciele mają największy wpływ na jakość i efektywność pracy szkoły. Powyższy pogląd można także odnieść do nauczycieli akademickich oraz jakości i efektywności kształcenia na uczelniach wyższych. Jak pisze Radecki (1998: 9):

nauczycielem akademickim jest człowiek, którego celem jest najdoskonalej wykształcić swych studentów i który dąży do zrealizowania tego założenia w sposób możliwie najlepszy i najsukuteczniejszy, wykorzystując w tym kierunku całą swoją wiedzę, energię, predyspozycje i umiejętności merytoryczne oraz nauczycielskie.

Teraz przeanalizuję kompetencje nauczycielskie, jakie powinien posiadać NAPP. W tym celu wykorzystam kompetencje nauczyciela języka obcego, wyszczególnione przez Zawadzką (2004: 110–111). NAPP, posiadający odpowiednie kompetencje merytoryczne oraz nauczycielskie, decyduje bowiem w dużej mierze o sukcesie procesu dydaktycznego na uczelniach wyższych.

Jako niezbędne w pracy nauczyciela języka obcego Zawadzka (2004: 110–111) wymienia kompetencje:

- językowe (specjalistyczne);
- psychologiczno-pedagogiczne, które obejmują znajomość psychologii rozwojowej (wiedzę dotyczącą różnych grup wiekowych, ich potrzeb i możliwości), kompetencję komunikacyjną (wiedzę dotyczącą zasad komunikacji międzyludzkiej, dyskursu pedagogicznego i dialogu) i umiejętność współdziałania (dotyczącą rozwiązywania sytuacji konfliktowych, budowania zaufania, przeciwdziałania przemocy itp.);
- metodyczne, które powinny obejmować umiejętności: planowania i organizowania procesu nauczania, odpowiedniego doboru materiału i technik pracy, dostosowanych do wieku oraz poziomu językowego uczących się, wykorzystania technologii informatycznych w celu wspomaganie procesu uczenia się, wzbogacania pracy własnej oraz prawidłowego przebiegu ewaluacji procesu nauczania;
- wychowawcze i moralne, które obejmują wychowanie w duchu demokracji i wolności, tolerancji, odpowiedzialności oraz przestrzegania norm, które są zgodne z wartościami ogólnohumanistycznymi;
- krajo- i kulturoznawcze, które obejmują znajomość: krajów, norm, realiów i zwyczajów konkretnego obszaru językowego, problemów wielo- i międzykulturowych, stereotypów i uprzedzeń, a także umiejętności kształtowania postaw akceptacji i tolerancji dla osób odmiennych kulturowo oraz nauczania międzykulturowego;
- organizacyjne, dotyczące tworzenia warunków do uczenia się w sposób autonomiczny;
- innowacyjno-kreatywne, dotyczące twórczego korzystania z informacji, umiejętności analizowania problemów i rozwiązywania ich w sposób twórczy, krytycznego myślenia i niestandardowego działania.

W tym miejscu należy podkreślić, że tak jak w przypadku zróżnicowanej jakości kompetencji tłumaczeniowej NAPP możemy mówić także o zróżnicowanej jakości ich kompetencji nauczycielskich. Utrzymanie tych kompetencji na wysokim poziomie zależy od nieustannego ich doskonalenia poprzez praktykę zawodową. Ważnym pytaniem, na które postaram się odpowiedzieć w dalszej części artykułu, jest to dotyczące zależności pomiędzy dwoma głównymi rodzajami kompetencji, jakie można przypisać NAPP: Czy ważniejsze w pracy NAPP będzie posiadanie bardzo dobrej kompetencji tłumaczeniowej, czy też bardzo

dobrych kompetencji nauczycielskich? Poniżej przedstawię odpowiedzi na te pytania, udzielone przez NAPP.

#### 4. Opis przeprowadzonego badania ankietowego oraz grupy respondentów

Prośbę o wypełnienie ankiety skierowałam głównie drogą mailową do ponad pięćdziesięciu NAPP z różnych filologii, zatrudnionych na państwowych uczelniach wyższych w Polsce, m.in. na: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Rzeszowskim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pozytywnie odpowiedziało na nią ponad trzydzieści osób. Ankieta dotyczyła trzech obszarów tematycznych, przedstawionych poniżej wraz ze szczegółowymi pytaniami:

##### Obszar 1. Wykształcenie nauczycieli akademickich przekładu pisemnego

1. Czy posiada Pan/Pani wykształcenie w zakresie przekładoznawstwa (ukończone studia wyższe, studia lub kursy podyplomowe)?

Proszę o sprecyzowanie, w którym roku ukończył(a) Pan/Pani studia/kurs, jaki rodzaj studiów/kursu, na jakiej uczelni?

##### Obszar 2. Posiadane doświadczenie w zakresie wykonywania tłumaczeń pisemnych (i tłumaczeń poświadczonych)

1. Czy jest Pan/Pani aktualnie czynnym tłumaczem tekstów pisanych?

Proszę podać (w latach) posiadaną praktykę tłumaczeniową w zakresie tłumaczenia tekstów pisanych.

2. Czy jest Pan/Pani czynnym tłumaczem przysięgłym?

Proszę podać (w latach) posiadaną praktykę tłumaczeniową w zakresie wykonywania tłumaczeń poświadczonych.

##### Obszar 3. Ocena ważności poszczególnych kompetencji i subkompetencji<sup>6</sup> w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego

1. Jak ocenia Pan/Pani ważność<sup>7</sup> wymienionych poniżej subkompetencji, wchodzących w skład posiadanej przez Pana/Panią kompetencji tłumaczeniowej, oraz wyszczególnionych komponentów w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego?

6 Badanie ankietowe zawierało dodatkowo szczegółowy opis poszczególnych subkompetencji, komponentów oraz kompetencji.

7 W przypadku pytań dotyczących oceny ważności ankietowani dokonywali oceny w pięciopunktowej skali, gdzie ocena 5 oznaczała najwyższy stopień ważności.

- subkompetencja strategiczna,
  - subkompetencja bilingwalna,
  - subkompetencja pozajęzykowa,
  - subkompetencja wiedzy o tłumaczeniu (i praktyce zawodowej),
  - subkompetencja instrumentalna,
  - komponenty psychofizjologiczne.
2. Jak ocenia Pan/Pani ważność poniższych kompetencji nauczyciela języka obcego w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego?
- kompetencje językowe (specjalistyczne)
  - kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
  - kompetencje metodyczne,
  - kompetencje wychowawcze i moralne,
  - kompetencje krajo- i kulturoznawcze,
  - kompetencje organizacyjne,
  - kompetencje innowacyjno-kreatywne.
3. Proszę ocenić ważność posiadania przez nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego bardzo dobrych kompetencji w zakresie leksyki, stylistyki i gramatyki języka ojczystego.
4. Czy w przypadku nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego ważniejsze jest Pana/Pani zdaniem posiadanie:
- kompetencji tłumaczeniowej (zakres pytania pierwszego),
  - kompetencji niezbędnych dla nauczycieli języka obcego (zakres pytania drugiego),
  - obydwu z podanych grup kompetencji na jednakowym poziomie, z koniecznością nieustannego ich rozwijania poprzez praktykę tłumaczeniową i dydaktyczną.

Tabela 1 zawiera wyniki badania ankietowego w odniesieniu do rodzaju wykształcenia posiadanego przez ankietowanych NAPP.

Z przedstawionego opracowania wynika, że niewiele ponad połowa ankietowanych NAPP (53%) posiada wykształcenie w zakresie przekładoznawstwa w postaci ukończonych studiów filologicznych o specjalizacji przekładoznawczej, a także studiów doktoranckich lub podyplomowych w tym zakresie. Ankietowani nieposiadający wykształcenia w zakresie przekładoznawstwa (40%) to zgodnie z wynikami ankiety bardzo często absolwenci studiów o specjalności filologicznej, jednak o specjalizacji innej niż przekładoznawcza. Niewielki procent ankietowanych (7%) to osoby nieposiadające wykształcenia w zakresie przekładoznawstwa, lecz doskonalące swoją wiedzę i umiejętności we własnym zakresie (poprzez kursy i warsztaty dla tłumaczy) lub osoby, które pisały prace magisterskie o tematyce przekładoznawczej.

Tabela 1. Rodzaj wykształcenia ankietowanej grupy nauczycieli akademickich przekładu pisemnego

Procent respondentów z ogólnej liczby respondentów posiadających wykształcenie w zakresie przekładoznawstwa (studia wyższe, kursy i studia podyplomowe)	53%
Przykładowy rodzaj ukończonych studiów wyższych lub studiów i kursów podyplomowych	studia doktoranckie o specjalności przekładoznawczej w Uniwersytecie Jagiellońskim, filologia (specjalizacja przekładoznawcza), studia magisterskie w zakresie tłumaczeń i narzędzi CAT oraz studia doktoranckie w zakresie przekładoznawstwa na Uniwersytecie w Swansea, studia podyplomowe z zakresu tłumaczeń prawniczych i uwierzytelnionych na Uniwersytecie SWPS w Warszawie, filologia angielska (przekładoznawstwo) na Uniwersytecie Jagiellońskim
Procent respondentów z ogólnej liczby respondentów nieposiadających wykształcenia w zakresie przekładoznawstwa	40%
*Pozostałe odpowiedzi	7%
*Przykładowy rodzaj posiadanego wykształcenia	filologia angielska (językoznawstwo) na Uniwersytecie Jagiellońskim (specjalizacja przekładoznawcza nie była dostępna) + kursy i warsztaty dla tłumaczy przysięgłych; studia magisterskie (specjalizacja inna niż przekładoznawstwo), praca magisterska poświęcona tematyce przekładoznawczej

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2 zawiera dane dotyczące doświadczenia posiadanego przez NAPP w zakresie wykonywania tłumaczeń tekstów pisanych oraz tłumaczeń poświadczonych.

Przeważająca większość ankietowanych NAPP (87%) jest obecnie czynnymi tłumaczami tekstów pisanych, a 33% z nich także tłumaczami przysięgłymi. Fakt ten wpływa pozytywnie na ocenę jakości ich kompetencji tłumaczeniowej. Wykonywanie tłumaczeń poświad-

Tabela 2. Doświadczenie ankietowanej grupy nauczycieli akademickich przekładu pisemnego w zakresie tłumaczenia tekstów pisanych oraz wykonywania tłumaczeń poświadczonych

Procent respondentów z ogólnej liczby respondentów będących aktualnie czynnymi tłumaczami tekstów pisanych	87%		
W tym posiadający praktykę w zakresie tłumaczenia tekstów pisanych wyrażoną w podanym przedziale lat	1–10 lat	11–20 lat	21–30 lat
	20%	33,5%	33,5%
Procent respondentów z ogólnej liczby respondentów niebędących aktualnie czynnymi tłumaczami tekstów pisanych	13%		
Procent respondentów będących równocześnie tłumaczami przysięgłymi	33%		
W tym posiadający praktykę w zakresie wykonywania tłumaczeń poświadczonych wyrażoną w podanym przedziale lat	1–10 lat	11–20 lat	21–30 lat
	0%	26%	7%

Źródło: opracowanie własne

czonych związane jest z koniecznością posiadania najwyższych kompetencji tłumaczeniowych, a także ze szczególnym rodzajem odpowiedzialności za sporządzone tłumaczenie, zarówno prawnej, jak i zawodowej. Ponadto aby uzyskać uprawnienia tłumacza przysięgłego, osoby te musiały zdać egzamin państwowy na tłumacza przysięgłego<sup>8</sup>. Większość osób należących do grupy czynnych tłumaczy tekstów pisanych posiada znaczną praktykę tłumaczeniową w zakresie wykonywania tłumaczeń tekstów pisanych (łącznie 67% respondentów posiada praktykę mieszczącą się w przedziale od 11 do 30 lat). Osoby niebędące aktualnie czynnymi tłumaczami tekstów pisanych stanowią jedynie 13% wszystkich ankietowanych. Uwzględniając zróżnicowanie jakościowe posiadanej przez NAPP kompetencji tłumaczeniowej (omówione w punkcie drugim) oraz powyższe wyniki, możemy założyć, że większość respondentów odznacza się kompetencją tłumaczeniową na wysokim poziomie, w związku z aktualnym wykonywaniem tłumaczeń tekstów pisanych i ustawicznym aktywizowaniem posiadanej wiedzy oraz posiadanych kompetencji.

8 Zakładając, że ankietowani są tłumaczami przysięgłymi nieustanowionymi według stanu prawnego sprzed 2005 r., czyli przed wejściem w życie ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego.

W tabeli 3 przedstawiłam ocenę ważności poszczególnych subkompetencji, wchodzących w skład kompetencji tłumaczeniowej, w pracy NAPP. Każda z kompetencji mogła zostać oceniona przez ankietowanych w pięciopunktowej skali.

Tabela 3. Ocena ważności poszczególnych subkompetencji i komponentów w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego

Nazwa subkompetencji i komponentów	Procentowa ocena ich ważności w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego (przy maksymalnej ocenie wynoszącej 100%)
1. Subkompetencja bilingwalna	97%
2. Subkompetencja strategiczna	92%
3. Komponenty psychofizjologiczne	87%
4. Subkompetencja pozajęzykowa	85%
5. Subkompetencja instrumentalna	84%
6. Subkompetencja wiedzy o tłumaczeniu (i praktyce zawodowej)	75%

Źródło: opracowanie własne

Za najważniejszą subkompetencję (wchodzącą w skład kompetencji tłumaczeniowej) w pracy NAPP respondenci uznali bilingwalną (97%). W ich ocenie NAPP powinien przede wszystkim posiadać wiedzę niezbędną do komunikowania się w dwóch językach. Dalsze kompetencje nabywane są wraz z doświadczeniem zawodowym (por. stwierdzenie Siereckiej i Pindor 2012: 265 i nast., przytoczone w punkcie pierwszym niniejszego artykułu). Jako drugą pod względem ważności respondenci wskazali kompetencję strategiczną (92%), następnie komponenty psychofizjologiczne (87%). Odpowiednio 85% i 84% uzyskały subkompetencja pozajęzykowa oraz instrumentalna. Respondenci stosunkowo nisko (75%) ocenili natomiast ważność subkompetencji wiedzy o tłumaczeniu (i praktyce zawodowej). Uwzględniając liczbę godzin zajęć z przekładu w tygodniowym wymiarze zajęć na uczelniach wyższych, trudno oczekiwać od nauczyciela, że oprócz kształcenia u adeptów zawodu głównie subkompetencji bilingwalnej, wiedzy niezbędnej do komunikowania się w dwóch językach, będzie on w stanie przekazywać adeptom zawodu tłumacza tekstów pisanych również wiedzę dotyczącą praktyki zawodowej. Ograniczenie czasowe jest tutaj być może czynnikiem pozwalającym wytłumaczyć tak niską ocenę tej subkom-

petencji w pracy zawodowej NAPP. Nauczyciel nie odczuwa potrzeby bycia osobą kompetentną w kwestiach praktyki zawodowej w celach dydaktycznych, ponieważ nie przekazuje tej wiedzy w czasie prowadzonych zajęć. Drugim z czynników wpływających na stosunkowo niską ocenę mogą być także niezmiernie szybko zmieniające się realia wykonywania zawodu tłumacza, związane chociażby z postępowaniem technologicznym, zmieniającym się rynkiem branży tłumaczeniowej, rodzajem wymagań klientów względem świadczenia usług tłumaczeniowych, zmieniającymi się regulacjami prawnymi dotyczącymi etyki i praktyki wykonywania zawodu tłumacza. Może się więc okazać, że informacje uzyskane podczas studiów z chwilą ich ukończenia i rozpoczęcia samodzielnego funkcjonowania na rynku tłumaczeniowym, będą już nieaktualne. Stwierdzenia te nie wykluczają bynajmniej faktu, że niektórzy NAPP tej wiedzy nie posiadają – przypomnijmy, że 87% ankietowanych to czynni tłumacze tekstów pisanych.

Tabela 4 zawiera zestawienie oceny ważności poszczególnych kompetencji nauczycielskich w pracy NAPP, której ankietowani dokonali również w pięciopunktowej skali ocen.

Tabela 4. Ocena ważności poszczególnych kompetencji nauczycielskich w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego

Nazwa kompetencji	Procentowa ocena jej ważności w pracy nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego (przy maksymalnej ocenie wynoszącej 100%)
1. Kompetencje językowe (specjalistyczne)	89%
2. Kompetencje krajo- i kulturoznawcze	87%
2. Kompetencje innowacyjno-kreatywne	87%
3. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne	80%
4. Kompetencje organizacyjne	72%
5. Kompetencje wychowawcze i moralne	69%

Źródło: opracowanie własne

Respondenci najwyżej ocenili ważność kompetencji językowych (specjalistycznych, 89%), następnie *ex aequo* krajo- i kulturoznawczych oraz innowacyjno-kreatywnych (87%). Za mniej ważne respondenci uznali kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (80%), organizacyjne (72%) oraz wychowawcze i moralne (69%).

Ankietowani zostali również poproszeni o udzielenie odpowiedzi na dwa dodatkowe pytania. W pierwszym mieli wskazać, czy ich zdaniem jeden ze wskazanych zakresów kompetencji (kompetencja tłumaczeniowa lub kompetencje nauczycielskie) jest ważniejszy w przypadku NAPP, czy obydwa są równie ważne. Tylko 27% ankietowanych opowiedziało się za posiadaniem kompetencji tłumaczeniowej, natomiast 67% udzieliło odpowiedzi, że niezbędne jest posiadanie obydwu grup kompetencji na jednakowym poziomie, z koniecznością nieustannego ich rozwijania poprzez praktykę tłumaczeniową i dydaktyczną. Niestety 6% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na postawione pytanie. Przedstawione wyniki potwierdzają przytoczone we wstępie stwierdzenie Małgorzewicz (2014: 8). Dobry nauczyciel-translator, w tym przypadku NAPP, powinien posiadać dwa rodzaje kompetencji na jednakowym poziomie. Nie może być on tylko dobrym tłumaczem lub tylko dobrym dydaktykiem. Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego potwierdzają także konieczność nieustannego doskonalenia posiadanych kompetencji przez NAPP. Na ich podstawie można także udzielić odpowiedzi na pytanie postawione w punkcie trzecim niniejszego artykułu. Dokładnie 27% ankietowanych jest zdania, że NAPP powinien posiadać bardzo dobrą kompetencję tłumaczeniową. Jest więc ona kompetencją nadrzędną w stosunku do kompetencji nauczycielskich. Łatwiej wyobrazić sobie NAPP, który posiada bardzo dobrą kompetencję tłumaczeniową, nieco słabsze natomiast kompetencje nauczycielskie, niż nauczyciela posiadającego bardzo dobre kompetencje nauczycielskie, ale nieposiadającego kompetencji tłumaczeniowej. Brak odpowiedniej wiedzy merytorycznej z zakresu wykonywania tłumaczeń pisemnych skutkowałby niemożnością zdobycia u swoich uczniów lub studentów autorytetu, a posiadane przez niego kompetencje nauczycielskie okazałyby się w takiej sytuacji zbyteczne.

Drugie z pytań dotyczyło oceny ważności kompetencji w zakresie leksyki, stylistyki i gramatyki języka ojczystego w pracy NAPP. Ankietowani ocenili ważność tej kompetencji na 96% przy maksymalnej ocenie wynoszącej 100% punktów. Odznaczenie się przez NAPP wysokimi kompetencjami w zakresie języka ojczystego jest więc niezmiernie ważne. Praktyka dydaktyczna z zakresu prowadzenia zajęć z przekładu tekstów użytkowych oraz specjalistycznych, a także eksperyment z zakresu dydaktyki przekładu specjalistycznego przeprowadzony wśród studentów drugiego roku studiów drugiego stopnia<sup>9</sup>

9 Wyniki eksperymentu z zakresu dydaktyki przekładu specjalistycznego, polegającego na przetłumaczeniu niemieckiego wyroku sądowego na język polski, przedstawio-

potwierdzają, że poprawność językowa w przypadku wykonywania tłumaczeń z języka obcego na język ojczysty sprawia wiele trudności adeptom zawodu tłumacza. Podobne obserwacje dotyczą także osób zdających egzamin państwowy na tłumacza przysięgłego języka niemieckiego. Prawie połowa kandydatów nie zdaje części egzaminu polegającej na tłumaczeniu tekstów wyjściowych z języka obcego na język docelowy, jakim jest język polski<sup>10</sup>. Nauczyciel akademicki, w pewnym zakresie kształtujący tę kompetencję u adeptów zawodu, musi sam opanować ją na bardzo wysokim poziomie, tak aby przekazywać posiadaną wiedzę innym, precyzyjnie określać błędy popełniane przez adeptów w tłumaczeniach na język ojczysty, jak również odpowiednio te błędy poprawiać.

## 5. Sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego oraz kompetencje szczególnie istotne w jego pracy zawodowej

Na podstawie wyników przeprowadzonego badania ankietowego można stwierdzić, że współczesny NAPP niekoniecznie jest osobą posiadającą wykształcenie kierunkowe w zakresie przekładoznawstwa. Bardzo często jest to osoba posiadająca ogólne wykształcenie filologiczne, która w pierwszej kolejności nabyła wiedzę niezbędną do komunikacji w dwóch językach (subkompetencję bilingwalną), a dopiero później kształciła się w kierunku translatorskim. Niekiedy kończyła ona dodatkowe kursy dla tłumaczy, prowadziła praktykę tłumaczeniową w zakresie tłumaczeń pisemnych lub zdecydowała się na dodatkowe potwierdzenie jakości posiadanej kompetencji tłumaczeniowej poprzez zdanie egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego. W ten sposób gromadziła ona doświadczenie zawodowe i nabywała pozostałe kompetencje, niezbędne w pracy NAPP. Cechą charakterystyczną współczesnego NAPP jest posiadanie kilkunastoletniej praktyki tłumaczeniowej w zakresie wykonywania tłumaczeń pisemnych. Tym samym można określić go jako profesjonalistę w zakresie wykonywania tego rodzaju tłumaczeń. Najważniejszymi w jego pracy zawodowej

---

ne zostały w artykule *Błędy popełniane przez adeptów zawodu tłumacza w przekładach niemieckich wyroków sądowych* (Sekuła 2017: 351–361).

10 Dane przedstawione przez A.D. Kubackiego podczas wykładu ogólnodostępnego zatytułowanego „Zawód tłumacza przysięgłego – dlaczego tak, dlaczego nie?”, wygłoszonego 12 grudnia 2016 roku w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

subkompetencjami i kompetencjami są subkompetencja bilingwalna, kompetencja w zakresie gramatyki, stylistyki i leksyki języka ojczystego, subkompetencja strategiczna, kompetencje językowe (specjalistyczne) oraz *ex aequo* kompetencje krajo- i kulturoznawcze, kompetencje innowacyjno-kreatywne oraz komponenty psychofizjologiczne. Mieszczą się one w zakresie kompetencji tłumaczeniowej, jak i kompetencji nauczycielskich, a ich nieustanne rozwijanie jest konieczne do utrzymania ich na wysokim poziomie i bycia profesjonalistą w swoim fachu pomimo upływu czasu i zmian dotyczących różnych obszarów życia społecznego i zawodowego.

## Podsumowanie

We współczesnych badaniach naukowych wiele miejsca poświęca się kształceniu adeptów zawodu tłumacza na uczelniach wyższych, efektom kształcenia, a także kompetencjom, jakie adepci zawodu powinni posiadać w chwili ukończenia studiów o specjalizacjach translatorskich. W celu podnoszenia jakości kształcenia udoskonalane są plany studiów, wprowadzane nowe specjalizacje i przedmioty specjalizacyjne. Coraz więcej uczelni podejmuje współpracę tłumaczeniową z interesariuszami zewnętrznymi, wprowadza praktyki zawodowe w zakresie tłumaczeń jako obowiązkowy element procesu kształcenia. Organizowane są także kursy oraz praktyki wakacyjne dla studentów, czy też wyjazdy w ramach programu Erasmus. Coraz większą uwagę zwraca się także na kompetencje NAPP. Nauczyciel akademicki jest jednym z najważniejszych ogniw w łańcuchu prowadzącym do sukcesu procesu dydaktycznego na uczelniach wyższych. Zarysowanie sylwetki współczesnego NAPP i określenie kompetencji istotnych w jego pracy zawodowej (z perspektywy samych nauczycieli) stanowi bez wątpienia istotny przyczynek do kształcenia przyszłej kadry NAPP oraz zwiększania efektywności kształcenia na uczelniach wyższych w przyszłości.

## Bibliografia

- Chłopek, Z. (2014), Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 74–84.
- Dybiec-Gajer, J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Kraków.

- Kodeks tłumacza przysięgłego. Pobrano z: <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/kodeks-tp.pdf> [dostęp: 13.02.2017].
- Lukszyn, J. (1998), *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa.
- Małgorzewicz, A. (2014), Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej. *Lingwistyka Stosowana*, 11, 1–10.
- Flużyczka, M. (2009a), Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 26, 195–200.
- Flużyczka, M. (2009b), Dydaktyka translacji tekstów specjalistycznych – aspekt metodyczny. W: A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa, 285–312.
- Polski Komitet Normalizacyjny. Polska Norma PN-EN ISO 17100:2015 Usługi tłumaczeniowe – wymagania dotyczące świadczenia usług tłumaczeniowych. [Dostęp po zakupieniu licencji]
- Radecki, E. (1998), Student – nauczyciel akademicki a Lecha Witkowskiego estetyki sytuacji edukacyjnych. W: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin, 9–13.
- Sekuła, J. (2016), Kształcenie zawodowych kompetencji tłumaczy tekstów prawnych i prawniczych w ramach studiów podyplomowych. *Comparative Legilinguistics. International Journal for Legal Communication*, 25, 95–109.
- Sekuła, J. (2017), Błędy popełniane przez adeptów zawodu tłumacza w przekładach niemieckich wyroków sądowych. W: J. Lubocha-Kruglik, O. Małyś (red.), *Przestrzeń przekładu 2*. Katowice, 351–361.
- Sierecka, A., Pindor, K. (2012), Kompetencje i kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich. *Zeszyty Naukowe WSOWL*, 3 (165), 263–271.
- Strykowski, W. (2005), Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15–28.
- Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?i d=WDU20042732702> [dostęp: 2.03.2017].
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

**Artur Dariusz Kubacki**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Pozaakademickie kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce**

**The Non-Academic Training of Candidates  
for Sworn Translators in Poland**

### **Abstract**

The aim of the paper is to outline the current situation relating to the training of candidates for sworn translators in Poland by non-academic institutions, that is translators' associations. In the first part of the paper, the author discusses the examination requirements imposed by the legislator on candidates for sworn translators in Poland and recommendations of the State Examination Board as to preparing for the examination and examination assessment. In the second part, he describes training courses offered by translators' associations for those preparing for the examination and analyses the syllabuses of selected courses of this type. Moreover, he points out the advantages and disadvantages of training prospective sworn translators outside academia. Finally, he presents the findings of a questionnaire survey conducted among candidates preparing for the sworn translator examination. The findings reveal what forms of training are – in candidates' opinion – the most effective and useful when preparing for this difficult examination.

### **Wstęp**

Celem artykułu jest przedstawienie obecnej sytuacji w zakresie kształcenia kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce przez instytucje pozaakademickie, jakimi są stowarzyszenia branżowe tłumaczy. W pierwszej części artykułu omówię krótko wymagania egzaminacyjne stawiane przez ustawodawcę kandydatom do profesji tłumacza przysięgłego w Polsce, a także zalecenia Państwowej Komisji Egzaminacyjnej (PKE), powołanej w Ministerstwie Sprawiedliwości do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego, w zakresie jego

przygotowywania i oceny. W drugiej części artykułu zaprezentuję aktualną ofertę dydaktyczną ogólnopolskich oraz regionalnych stowarzyszeń zrzeszających tłumaczy przysięgłych i adeptów tego zawodu, przeprowadzę analizę zawartości merytorycznej wybranych programów szkoleń, dostępnych na stronach internetowych wspomnianych instytucji, które skierowano nie tylko do działających już tłumaczy przysięgłych, ale przede wszystkim do osób przygotowujących się do egzaminu na tłumacza przysięgłego. Przeanalizuję także formę prowadzonych zajęć i formę ewaluacji kursantów oraz bazę dydaktyczno-kadrową danej organizacji. Ponadto wskażę wady i zalety kształcenia przyszłych tłumaczy certyfikowanych przez państwo poza akademią. Na koniec przytoczę wyniki ankiety przeprowadzonej wśród kandydatów przygotowujących się do egzaminu na tłumacza przysięgłego, z której wynika, jakie formy kształcenia są w ich opinii najbardziej efektywne i przydatne podczas przygotowywania się do tego trudnego egzaminu zawodowego.

## 1. Egzamin państwowy na tłumacza przysięgłego i zasady jego przeprowadzania

Egzamin na tłumacza przysięgłego w Polsce został wprowadzony Ustawą z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego (tekst jednolity: Dz.U. z 2017 r., poz. 1505). Ustawodawca określił formułę egzaminu bezpośrednio w ustawie, niektóre zaś kwestie związane z egzaminem uregulował w dwóch aktach wykonawczych, tj. w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz.U. nr 15, poz. 129) oraz w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz.U. nr 15, poz. 127).

Egzamin z umiejętności tłumaczenia jest składany przed Państwową Komisją Egzaminacyjną w Ministerstwie Sprawiedliwości w Warszawie i obejmuje dwie części: pisemną, trwającą cztery godziny, i ustną, trwającą około 45 minut. Przedmiotem egzaminu jest przekład czterech tekstów, w tym dwóch z języka polskiego na język obcy i dwóch z języka obcego na język polski. Ponadto określono jeden typ tekstów, jaki musi być przedmiotem tłumaczenia zarówno w części pisemnej, jak i ustnej egzaminu. Są to mianowicie pisma urzędowe,

sądowe lub teksty prawnicze. Wylczenie to jest w kontekście badań geneologicznych niezrozumiałe, ponieważ do kategorii tekstów prawniczych zalicza się m.in. teksty sądowe (por. Cieślík, Laska, Rojewski 2014: 22). Typ drugiego tekstu nie został sprecyzowany, podobnie jak i długość tekstów do tłumaczenia. Ustawodawca określił natomiast techniki tłumaczenia, jakich oczekuje od egzaminowanych w części ustnej egzaminu. Teksty z języka obcego na język polski przekładane są techniką *a vista*, zaś technika konsekwentna znajduje zastosowanie jedynie w tłumaczeniu z języka polskiego na język obcy. Warto podkreślić, że oczekiwania ustawodawcy w odniesieniu do przekładu ustnego nie przystają do realiów wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego w praktyce, ponieważ zwykle tłumaczy on konsekwentnie w dwóch kierunkach, zaś technika *a vista* może mu być przydatna np. w polskim notariacie lub na sali sądowej raczej przy tłumaczeniu dokumentów polskich na język obcy, a nie w kierunku odwrotnym.

W części pisemnej egzaminowany może używać przyniesionych przez siebie słowników, natomiast w części ustnej nie wolno mu korzystać z żadnych pomocy. Na egzaminie pisemnym tłumaczenia sporządza się odręcznie na arkuszach egzaminacyjnych, natomiast egzamin ustny jest nagrywany na dyktafon. Zespół egzaminacyjny sprawdza prace egzaminacyjne na podstawie ich kserokopii, zaś ocena egzaminu ustnego następuje w trakcie odsłuchiwania nagranych tłumaczeń.

Ustawodawca określił także pięć kryteriów oceny dla każdego z czterech tekstów tłumaczenia. W części pisemnej i ustnej punkty przyznawane są za: (1) zgodność treści przekazanej w tłumaczeniu z treścią oryginału – do 10 punktów, (2) terminologię i frazeologię subjęzyka specjalistycznego – do 15 punktów, (3) poprawność gramatyczną, ortograficzną i leksykalną (leksyka niespecjalistyczna) – do 10 punktów, (4) zastosowanie rejestru (stylu funkcjonalnego) języka właściwego dla danego rodzaju tekstu – do 10 punktów oraz (5) w przypadku egzaminu pisemnego – za znajomość formalnych zasad wykonywania tłumaczeń uwierzytelnionych, a w przypadku egzaminu ustnego – za poprawność fonetyczno-intonacyjną, dykcję i płynność wypowiedzi – do 5 punktów<sup>1</sup>.

---

1 Na szkoleniu członków i konsultantów PKE, które odbyło się 24–25 listopada 2017 r. w Popowie, opracowano pismo do ministra sprawiedliwości z propozycją zmiany kryteriów oceny egzaminu na tłumacza przysięgłego. W tej kwestii wykorzystano moje propozycje jako długoletniego konsultanta i egzaminatora PKE, które szczegółowo opisałem w artykule A.D. Kubacki (2017), Kryteria oceny egzaminu na tłumacza przysięgłego z perspektywy egzaminatora. *Orbis Linguarum*, 46, 469–482. Na temat

Kandydat może dostać za część pisemną i ustną egzaminu maksymalnie po 200 punktów. Ocenę pozytywną z części pisemnej i ustnej otrzymuje kandydat, który uzyskał co najmniej po 150 punktów z każdej z nich, przy czym do części ustnej kandydat przystępuje pod warunkiem zaliczenia części pisemnej.

W odniesieniu do nieuregulowanych przez ustawodawcę kwestii PKE – w celu usprawnienia egzaminu oraz zadbania o jednolite warunki jego przeprowadzania – poczyniła kilka ustaleń.

Po pierwsze, PKE postanowiła, że maksymalna liczba znaków ze spacjami czterech tekstów na egzaminie pisemnym nie może przekroczyć 7000, a w przypadku języków rzadkich w Polsce teksty te mogą obejmować wyraźnie mniejszą liczbę znaków. Zgodnie z powyższymi wytycznymi objętość każdego z tekstów na egzaminie pisemnym zazwyczaj waha się między 1600 a 1800 znaków ze spacjami. W części ustnej teksty do tłumaczenia mają objętość między 1300 a 1500 znaków ze spacjami.

Po drugie, PKE ustaliła, że przedmiotem egzaminu ustnego nie mogą być teksty aktów ustawodawczych, a także zaleciła, aby kandydat – przed wykonaniem tłumaczenia techniką *a vista* – miał dwie minuty na zapoznanie się z treścią tekstu obcojęzycznego. Oprócz tego teksty o tematyce medycznej nie mogą być przedmiotem ani egzaminu pisemnego, ani egzaminu ustnego.

Po trzecie, PKE doprecyzowała również tematykę tzw. tekstu niespecjalistycznego. Zaproponowała, aby dotyczył on w szczególności polityki, aktualnych spraw społecznych i gospodarczych.

I wreszcie PKE opracowała szczegółowe wytyczne w zakresie sprawdzania prac pisemnych. Zgodnie z nimi należy podkreślać miejsca przetłumaczone błędnie, a następnie umieszczać nad nimi numer kryterium z rozporządzenia. Błąd powtarzający się jest traktowany jako jeden. Błędy takie podkreśla się, lecz nie oznacza numerem kryterium i nie wlicza do ogólnej liczby błędów. Drobne uchybienia podkreślane są linią przerywaną, lecz niewliczane do liczby błędów. Pominięcie elementu tekstu wyjściowego jest traktowane jako błąd merytoryczny lub terminologiczny. Liczba punktów odejmowanych za błąd zależy od jego wagi i jest ustalana przez konkretny zespół egzaminacyjny.

---

sposobu oceniania egzaminu państwowego oraz niepowodzeń na egzaminie wypowiedzieli się m.in. teoretycy i praktycy przekładu jak Biel (2017), Gościński (2018) i Kuźniak (2017).

O wynikach egzaminu pisemnego zainteresowany jest informowany za pośrednictwem strony internetowej Ministerstwa Sprawiedliwości, ponieważ prace egzaminacyjne są opatrywane kodem cyfrowo-literowym. Wynik egzaminu ustnego jest przekazywany drogą telefoniczną. Wynik negatywny z części ustnej egzaminu skutkuje powtórzeniem całego egzaminu. Po zdaniu obu części kandydat na tłumacza przysięgłego otrzymuje świadectwo potwierdzające jego uprawnienia do wykonywania zawodu. Opłata egzaminacyjna wynosi osiemset złotych, a liczba podejść do egzaminu nie jest w jakikolwiek sposób ograniczona.

## 2. Ośrodki kształcenia pozaakademickiego w Polsce

Na potrzebę zapewnienia odpowiedniej jakości tłumaczenia prawniczego zwróciły uwagę Parlament Europejski i Rada UE w dyrektywie nr 2010/64/EU z dnia 20 października 2010 r. w sprawie prawa do tłumaczenia w postępowaniu karnym. Dyrektywa nałożyła na rządy państw UE obowiązek m.in. zapewnienia odpowiedniej jakości tłumaczenia w postępowaniu karnym, które powinno być wykonane przez właściwie wykwalifikowanego tłumacza.

Ustawodawca zobowiązuje przyszłych tłumaczy przysięgłych do wykonywania m.in. tłumaczeń tekstów urzędowych i prawniczych. Aby sprostać takim wymaganiom, muszą oni znać podstawy polskiego prawa oraz prawa innego kraju (innych krajów), którego (których) językiem obcym władają, a także polski i obcy język prawny i prawniczy. Wiedzy takiej kandydaci na tłumaczy nie wynoszą – co do zasady – ze studiów filologicznych<sup>2</sup>, są zatem zobligowani sami zgłębiać tajniki zawodu tłumacza tekstów specjalistycznych. Pomagają im w tym stowarzyszenia zrzeszające tłumaczy, organizując od wielu lat konferencje, seminaria, szkolenia, laboratoria, repetytoria i warsztaty.

Wiodąca rola w kształceniu kandydatów do zawodu tłumacza przysięgłego, a następnie ich doskonaleniu przypada dwóm ogólnopolskim towarzystwom zrzeszającym tłumaczy przysięgłych, które mają duże doświadczenie w tej dziedzinie. Są to Stowarzyszenie Tłumaczy Pol-

---

2 Na przykład w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ oferuje się od kilku lat studia drugiego stopnia na kierunku filologia germańska o specjalności tłumaczeniowej w zakresie języków specjalistycznych, na których kształci się kompetencje w zakresie znajomości podstaw prawa cywilnego, handlowego i gospodarczego kraju języka źródłowego i docelowego.

skich (STP – rok założenia 1981) oraz Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS<sup>3</sup> (TEPIS – rok założenia 1990). Dołączyły do nich dwie regionalne organizacje tłumaczy, tj. Bałtyckie Stowarzyszenie Tłumaczy (BST) w 2006 r. oraz Lubelskie Stowarzyszenie Tłumaczy (LST) w 2015 r., które w nieco mniejszym zakresie również zrzeszają i reprezentują interesy tłumaczy przysięgłych. Ich celem jest – według informacji zawartych w statutach tych organizacji – praca nad podnoszeniem kwalifikacji środowiska tłumaczy (przysięgłych), co w trosce o wysoki poziom tłumaczeń przekłada się na organizowanie różnego rodzaju warsztatów, szkoleń, konferencji, odczytów, sympozjów i poradnictwa językowego.

Oprócz organizacji zrzeszających tłumaczy przysięgłych ich doszkadzaniem oraz przygotowywaniem adeptów do zawodu zajmują się także inne instytucje oraz firmy prywatne oferujące kursy, szkolenia czy warsztaty. Wśród nich można wymienić np. Instytut Goethego w Warszawie, Sawicki Linguistics of Law & Business w Warszawie, Biuro Tłumaczeń Trado w Łodzi, Centrum Szkoleń Tłumaczeniowych w Sosnowcu, Szkołę dla Tłumaczy TEXTEM w Warszawie, Szkołę Języków Obcych LEXIS w Warszawie, Fundację FreeLING w Zamościu, blog Renaty Świgońskiej o tłumaczeniu prawniczym i sądowym<sup>4</sup>. Większość wymienionych tu instytucji działa w dużych miastach, zwłaszcza w stolicy, jednak coraz więcej z nich organizuje tzw. webinaria w ramach popularnego w Polsce *e-learningu*.

Ze względu na bardzo bogatą ofertę edukacyjną wymienionych podmiotów chciałbym ograniczyć swoją analizę w zakresie kształcenia pozaakademickiego kandydatów na tłumaczy przysięgłych jedynie do ogólnopolskich organizacji zrzeszających tłumaczy, tj. PT TEPIS i STP. Ofertę edukacyjną Bałtyckiego Stowarzyszenia Tłumaczy wyłączam z analizy, ponieważ organizuje ona szkolenia o podobnej tematyce jak STP, prowadzone najczęściej przez tych samych wykładowców. Natomiast Lubelskie Stowarzyszenie Tłumaczy działa dopiero cztery lata (2015–2018) i nie ma jeszcze w swojej ofercie kursów bezpośrednio przygotowujących do egzaminu na tłumacza przysięgłego. Trzeba jednak dodać, że to najmłodsze stowarzyszenie branżowe działa niezwykle prężnie, co widać choćby po liczbie 43 szkoleń zorganizowanych dla tłumaczy różnych języków (także mniej popularnych, jak francuski czy

3 Do 1.10.2005 r. funkcjonowało pod nazwą Polskie Towarzystwo Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS.

4 Zob. [www.tlumaczeniaprawnicze.com.pl](http://www.tlumaczeniaprawnicze.com.pl) [dostęp: 30.11.2017].

włoski)<sup>5</sup> oraz wypromowaniu znanej, cyklicznej imprezy pod nazwą Kongres Tłumaczy Lubelszczyzny. Motywem przewodnim czterech kongresów była następująca tematyka: prawo w praktyce zawodowej tłumacza (2015), kompetentny tłumacz – ważne ogniwo w komunikacji biznesowej (2016), jakość w tłumaczeniu (2017) oraz rola informacji i informatyzacji w zawodzie tłumacza (2018). Zarówno tematyka szkoleń, jak i bieżące informacje dotyczące działalności stowarzyszenia są publikowane na jego stronie internetowej oraz w wydawanym drukiem od 2017 r. *Biuletynie LST*.

### 3. Oferta dydaktyczna PT TEPIS

W zakresie kształcenia i doskonalenia tłumaczy przysięgłych oraz kandydatów do tego zawodu najbogatszą ofertę posiada Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS, organizacja skupiająca największą liczbę tłumaczy przysięgłych oraz tłumaczy specjalistycznych w Polsce. Wystarczy zajrzeć do ostatniego *Sprawozdania Rady Naczelnej IX kadencji władz PT TEPIS z działalności w okresie: 2014 r. – 2017 r.*<sup>6</sup>, aby się o tym jednoznacznie przekonać. W podsumowaniu sprawozdania czytamy, że jedynie w IX kadencji działalności stowarzyszenia ogłoszono łącznie 364 referaty, w tym 300 w Warszawie i 64 w kołach terenowych PT TEPIS<sup>7</sup>. Ponadto Towarzystwo wydało 2 publikacje naukowe, 5 *Biuletynów TEPIS* oraz 28 *Telegramów PT TEPIS*, a pod jego auspicjami ukazały się 2 numery czasopisma naukowego *Lingua Legis*. Liczby te są bez wątpienia imponujące.

Doskonalenie zawodowe tłumaczy przysięgłych oraz kształcenie adeptów zawodu odbywa się w formie warsztatów, repertoriów oraz laboratoriów dla tłumaczy. Kolegium Doskonalenia Zawodowego PT TEPIS corocznie organizuje w stolicy ogólnokrajową konferencję na temat przekładu prawniczego i specjalistycznego według formuły: sesja plenarna dla wszystkich języków oraz warsztaty w sekcjach językowych: angielskiej, azjatyckiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, rosyjskiej i włoskiej. W ich trakcie wygłaszane są referaty na tematy ogólne dotyczące statusu i pragmatyki wykonywania zawodu tłuma-

5 *Biuletyn LST* (2017), 3, s. 1.

6 <http://tepis.org.pl/x-walne-zgromadzenie/> [dostęp: 30.11.2017].

7 Obecnie działa 8 kół terenowych PT TEPIS w regionach: dolnośląskim, górnośląskim, lubelskim, lubuskim, małopolskim, podlaskim, pomorskim i wielkopolskim.

cza przysięgłego, jak i podejmowana jest tematyka specjalistyczna – konkretnych problemów translacyjnych oraz specyfiki przekładu w zakresie konkretnej pary języków. Konferencja połączona jest z obchodami Międzynarodowego Dnia Tłumacza. Inną formą doskonalenia zawodowego są repertoria z tematami przewodnimi, np. terminologia sądowo-lekarska, ubezpieczenia społeczne, tymczasowe aresztowanie w postępowaniu przygotowawczym, proces karny kontradyktoryjny, arbitraż w sprawach gospodarczych, umowy handlowe, przetargi i zamówienia publiczne. Ponadto dużym zainteresowaniem członków Towarzystwa PT TEPIS oraz osób niezrzeszonych cieszą się wielogodzinne szkolenia cykliczne, znane pod nazwą tzw. laboratoriów, tj. Laboratorium Expertus, Laboratorium Verbum i Laboratorium Principium.

W ramach Expertusa zorganizowano 3 szkolenia z zakresu medycyny: dla tłumaczy języka niemieckiego (80 godz.), języka angielskiego (66 godz.) i języka włoskiego (8 godz.). Ponadto przeszkolono tłumaczy języka angielskiego z zakresu terminologii rachunkowej (8 godz.) oraz tłumaczy języka niemieckiego (8 godz.) i języka chorwackiego z zakresu prawa (8 godz.). Dla tłumaczy języka włoskiego zorganizowano intensywny kurs tłumaczenia prawniczego (40 godz.). Dla wszystkich tłumaczy zaproponowano kurs tłumaczenia tekstów prawnych i prawniczych (6 godz.).

Laboratorium Verbum w wymiarze łącznym 48 godz. poświęcone było kształceniu umiejętności tłumaczenia ustnego techniką symultaniczną (także szeptanką), konsekwentną, *a vista* oraz w zakresie umiejętności sporządzania notatek.

Uczestnikami Laboratorium Principium byli w szczególności nowo ustanowieni tłumacze przysięgli oraz adepci zawodu. Podczas 16 godz. kursu można było zdobyć wiedzę i umiejętności praktyczne w zakresie formalnoprawnych i etycznych aspektów wykonywania zawodu oraz prowadzenia kancelarii tłumacza przysięgłego.

Przyjrzyjmy się dokładniej strukturze i treściom nauczania jednego z laboratoriów PT TEPIS, które stowarzyszenie zaproponowało w latach 2012, 2013 i 2014 (trzy edycje) kandydatom na tłumacza przysięgłego.

Zajęcia na nim prowadzili doświadczeni tłumacze przysięgli, w tym nauczyciele akademicy, a także prawnicy. Uczestnikami laboratorium byli absolwenci studiów pierwszego i drugiego stopnia na dowolnym kierunku, a także praktykujący tłumacze z biegłą znajomością języka obcego i polskiego.

W założonych celach poznawczych i sprawnościowych laboratorium przewidziano nabycie przez uczestników wiedzy i umiejętności praktycznych w zakresie tłumaczenia specjalistycznego: prawniczego (w tym sądowego) i ekonomicznego, doskonalenie kompetencji w zakresie tłumaczenia pisemnego i ustnego tekstów danego rodzaju, przygotowanie do egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego, przygotowanie do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego lub tłumacza specjalistycznego, a także doskonalenie zawodowe praktykujących tłumaczy.

Program laboratoriów obejmował głównie ćwiczenia praktyczne, natomiast zajęcia teoretyczne ograniczono do niezbędnego minimum. Na ćwiczeniach prowadzonych w formie warsztatów przekładowych omawiano terminologię i frazeologię, a także styl tekstów specjalistycznych danego rodzaju. Tłumaczono dokumenty urzędowe, pisma sądowe i procesowe, ustne wypowiedzi uczestników postępowania karnego i cywilnego, a także teksty ekonomiczne. Znaczną część stanowiły autentyczne teksty z egzaminów na tłumacza przysięgłego. Prowadzono m.in. ćwiczenia z tłumaczenia ustnego (techniką *a vista* oraz konsekutywną) wymagane na egzaminie państwowym. Praktyczne umiejętności translacyjne pogłębiano w toku indywidualnej pracy w domu, a samodzielnie wykonane tłumaczenia wskazanych tekstów były weryfikowane przez prowadzących zajęcia.

Laboratorium PT TEPIS trwało 9 miesięcy i przewidziano w nim 144 godziny dydaktyczne. W ramowym programie nauczania przewidziano 5 modułów kształcenia dla wszystkich uczestników laboratorium, w tym 40 godzin warsztatów przekładowych prowadzonych w danej grupie językowej. Szczegółowe treści nauczania poszczególnych modułów zawarto w tabeli 1.

Zaproponowane przez PT TEPIS curriculum do kursu kształcenia dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych ma przede wszystkim charakter praktyczny i można je zastosować do kształcenia tłumaczy różnych języków (nie tylko angielskiego). Natomiast jego wadą jest brak egzaminu sprawdzającego wiedzę po jego ukończeniu, który powinien być gwarancją przygotowania kandydatów do egzaminu i do profesjonalnego wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego. Warto pomyśleć także nad zwiększeniem liczby godzin przeznaczonych na przekład ustny, który stanowi największy problem podczas egzaminu.

Nie bez znaczenia jest również nietypowa propozycja doskonalenia zawodowego wysunięta przez PT TEPIS skierowana do nauczycieli kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Organizacja ta zorganizowała

dwukrotnie kurs pod nazwą *Laboratorium nauczycieli przedmiotu Status i etyka zawodowa tłumacza przysięgłego* w 2009 r. i 2010 r. Przedmiot ten wszedł bowiem na stałe do programów kształcenia tłumaczy na wielu uniwersytetach w Polsce. Celem kursu było przedstawienie nauczycielom tego przedmiotu historii zawodu, przepisów ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego oraz postanowień *Kodeksu tłumacza przysięgłego*. Kurs ten miał stanowić inspirację do własnych poszukiwań, studiów i przemysłów oraz do stałego śledzenia zmieniających się przepisów prawnych, zaleceń organizacji zawodowych i rozwoju ruchu zawodowego na świecie.

Tabela 1. Ramowy program nauczania Laboratorium PT TEPIS

Moduł	Nazwa	Treści nauczania	Liczba godz.
1	Zawód tłumacza przysięgłego – podstawy prawne i praktyka zawodowa	Wstęp do metodologii przekładu. Ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego. Rozporządzenia ministra sprawiedliwości dotyczące tłumacza przysięgłego. Etyka zawodu tłumacza przysięgłego. Egzamin państwowy na tłumacza przysięgłego. Kodeks tłumacza przysięgłego – translatorskie i formalnoprawne zasady tłumaczenia dokumentów poświadczonych. Status prawny i podatkowy tłumacza. Kancelaria tłumacza. Współczesne narzędzia wspomagające pracę tłumacza.	16
2	Tłumaczenie tekstów urzędowych, prawniczych i notarialnych	Zapoznanie z podstawową terminologią, frazeologią i stylem tekstów danego rodzaju. Tłumaczenie: fragmentów polskich ustaw (w tym Konstytucji RP), dokumentów stanu cywilnego, dokumentów poświadczających wykształcenie i kompetencje, pełnomocnictw, aktów notarialnych i innych.	36
3	Tłumaczenie tekstów ekonomicznych i finansowych	Zapoznanie z podstawową terminologią, frazeologią i stylem tekstów danego rodzaju. Tłumaczenie: wybranych umów handlowych, dokumentów dotyczących zawiązania i działalności spółki, protokołów, umów kredytowych i pożyczki, decyzji administracyjnych, sprawozdań finansowych i innych, a także fragmentów Kodeksu spółek handlowych.	36

4	Tłumaczenie sądowe, w tym warsztaty przekładowe prowadzone w grupach językowych	Zapoznanie z podstawowymi pojęciami prawa karnego i cywilnego oraz z terminologią i frazeologią oraz stylem tekstów z prawa karnego i cywilnego. Zapoznanie uczestników z przebiegiem postępowania przygotowawczego w sprawie karnej oraz rozprawy sądowej w sprawie karnej i cywilnej, a także ze specyfiką tłumaczeń pisemnych i ustnych wykonywanych w ich toku. Prezentacja i omówienie filmu szkoleniowego <i>Sprawa Kellgrena</i> . Tłumaczenie tekstów: protokół przesłuchania świadka, przedstawienie zarzutów, pouczenie prawne podejrzanego, postanowienie o zastosowaniu tymczasowego aresztowania, akt oskarżenia, wyrok sądu w sprawie karnej, pozew, pouczenie prawne pozwanego, protokół rozprawy sądowej w sprawie cywilnej, postanowienie sądu w sprawie cywilnej, wyrok sądu w sprawie cywilnej, wnioski o pomoc prawną i innych, a także fragmentów tekstów polskich ustaw (zwłaszcza kodeksów cywilnych i karnych).	48
5	Techniki wspomagające tłumaczenie ustne	Notacja, ćwiczenie pamięci.	8
Łączna liczba godzin			144

Źródło: opracowanie własne

Na koniec należy podkreślić także niezwykle aktywną działalność edukacyjną kół terenowych PT TEPIS. Dzięki nim stowarzyszenie dociera do wielu tłumaczy i adeptów zawodu, którzy ze względów czasowych i finansowych nie mogą uczestniczyć w szkoleniach odbywających się w stolicy. W ofercie wielu kół<sup>8</sup> w okresie 2014–2017 znalazły się warsztaty skierowane do kandydatów na tłumaczy przysięgłych, np. cykl warsztatów *Prawo dla nieprawników* (Dolny Śląsk, Białystok), seminarium *Prawnik versus Tłumacz* (Górny Śląsk), *Proces karny w pigułce* (Małopolska), spotkania z prawnikami poświęcone wybranym zagadnieniom z zakresu prawa cywilnego i karnego (Wielkopolska).

<sup>8</sup> Szczegółowy opis szkoleń proponowanych przez koła terenowe PT TEPIS przedstawiono na stronie internetowej stowarzyszenia w zakładce Koła PT TEPIS.

Szkolenia PT TEPIS odbywają się zazwyczaj w wynajętych na ten cel specjalnych ośrodkach/salach szkoleniowych lub w udostępnionych przez uczelnie wyższe pomieszczeniach. Uczestnicy omówionych powyżej form doskonalenia zawodowego otrzymują szczegółowe materiały szkoleniowe, zaś szkoleniom – zwłaszcza tym wielogodzinnym – towarzyszy skromny poczęstunek. Szkolenia są prowadzone przez doświadczonych nauczycieli akademickich w zakresie przekładu specjalistycznego, prawników i/lub juryslingwistów oraz czynnych zawodowo tłumaczy przysięgłych.

#### 4. Oferta dydaktyczna STP<sup>9</sup>

Drugą organizacją, która posiada w swojej ofercie szkolenia dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych oraz już ustanowionych tłumaczy przysięgłych, jest Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich w Warszawie. W ramach XI kadencji (2014–2017) działalności STP przeprowadzono 47 szkoleń dla tłumaczy o różnych specjalnościach<sup>10</sup>. Oferta edukacyjna STP dotyczy nie tylko szkoleń tematycznych dla znawców popularnych języków, jak angielski, niemiecki, francuski, hiszpański czy rosyjski, ale obejmuje także szkolenia specjalistyczne z rzadkich języków, jak białoruski, bośniacki, chorwacki, czeski, portugalski, serbski, słowacki, ukraiński, węgierski i włoski. Ponadto STP we współpracy ze Stowarzyszeniem Tłumaczy Audiowizualnych zorganizowało dla zainteresowanych warsztaty tłumaczeniowe w zakresie tłumaczeń audiowizualnych.

Wprawdzie STP nie ma w swojej ofercie kursu ciągłego dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych (z wyjątkiem opisanych poniżej tygodniowych kursów letnich w zakresie przekładu prawniczego dla germanistów i anglistów), ale proponuje osobom zainteresowanym ośmiogodzinne szkolenia umożliwiające nabycie praktycznych umiejętności niezbędnych podczas egzaminu państwowego. Do tej pory STP zorganizowało takie szkolenia dla grupy angielskiej, niemieckiej, francuskiej i hiszpańskiej. Szkolenia z tego zakresu prowadzą byli oraz aktualni konsultanci lub członkowie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego, a tak-

9 Informacje dotyczące oferty STP zaczerpnięto z witryny internetowej stowarzyszenia.

10 Dane na podstawie *Sprawozdania z działalności Zarządu Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich wybranego na 3. Walnym (X) Zejeździe Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich w dniu 7 czerwca 2014 r. na kadencję 2014–2017*.

że czynni tłumacze przysięgli. Szkolenia o charakterze warsztatowym są skierowane przede wszystkim do studentów lub absolwentów kierunków tłumaczeniowych, którzy chcą przygotować się do egzaminu na tłumacza przysięgłego. Do najważniejszych treści kształcenia należą następujące zagadnienia:

1. Przedstawienie statusu zawodu tłumacza przysięgłego oraz wymagań egzaminacyjnych Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego w świetle obowiązujących przepisów prawa.

2. Omówienie formalnoprawnych zasad sporządzania tłumaczeń poświadczonych na przykładzie różnych gatunków tekstowych.

3. Analiza błędów w tłumaczeniu poświadczonym, a także w tłumaczeniu konsekwentnym i *a vista* adeptów zawodu (klasyfikacja błędów, komentarz do każdej grupy błędów, wnioski z analizy, wskazówki odnośnie do słowników i literatury przedmiotu).

4. Analiza sporządzanych przez uczestników kursu przykładowych tłumaczeń poświadczonych oraz ćwiczenia praktyczne w zakresie tłumaczenia *a vista* i konsekwentnego.

Ponadto w ofercie dydaktycznej STP pojawiły się dwukrotnie tzw. letnie warsztaty przekładu prawniczego dla niemieckiej i angielskiej grupy językowej, przeznaczone dla osób pragnących uzyskać w przyszłości kwalifikacje tłumacza przysięgłego. Warsztaty dla jednej grupy językowej obejmowały 20 godzin lekcyjnych i były podzielone na 5 czterogodzinnych bloków tematycznych (5 dni warsztatów), przy czym zakres tematyczny był nieco inny dla języka niemieckiego i angielskiego. Po każdym dniu uczestnicy kursu byli zobligowani do sporządzenia krótkiego tłumaczenia, które omawiano i oceniano w następnym dniu zajęć. Ramowy plan nauczania obejmował następujące tematy:

1. Zagadnienia wstępne: ustrój sądów i system prawa w Polsce i krajach niemieckojęzycznych/angielskojęzycznych; niemiecki/angielski język prawniczy – cechy charakterystyczne: składnia, leksyka, frazeologia; polszczyzna prawnicza: o czym trzeba wiedzieć, metodologia tłumaczenia prawniczego, orientacja w tłumaczeniu, techniki tworzenia ekwiwalentów terminów prawnych, ćwiczenia tłumaczeniowe.

2. Prawo cywilne: umowy cywilnoprawne, pisma z zakresu postępowania cywilnego.

3. Prawo rodzinne i opiekuńcze: dokumenty związane z zawarciem małżeństwa, pozew rozwodowy, małżeńskie ustroje majątkowe, ustalenie ojcostwa.

4. Prawo gospodarcze: umowa spółki z o.o., prokura, umowa o kredyt odnawialny, zabezpieczenie wierzytelności, ogólne warunki dostaw.

5. Prawo karne: pouczenia uszkodzowanego i podejrzanego, postanowienie o postawieniu zarzutów, akt oskarżenia, sentencja wyroku, ustne uzasadnienie wyroku.

Należy również podkreślić, że oprócz szkoleń ukierunkowanych wprost na przygotowanie do egzaminu na tłumacza przysięgłego STP oferuje całą gamę warsztatów dla już ustanowionych tłumaczy przysięgłych, względnie adeptów tego zawodu w zakresie umiejętności przekładu w ogóle, a tłumaczenia specjalistycznego w szczególności. Świadczy o tym bogata tematyka kursów oferowanych w głównej mierze dla znawców popularnych w Polsce języków. W odniesieniu do języka angielskiego i niemieckiego oferta szkoleniowa w latach 2010–2016 obejmowała następując zakresy tematyczne (zob. zestawienia w tabelach 2–4):

Tabela 2. Tematyka szkoleń STP w zakresie języka niemieckiego w latach 2010–2016

Poz.	Tytuł szkolenia	Treści nauczania
1	Sporządzanie tłumaczeń poświadczonych (uwierzytelnionych) – zagadnienia praktyczne	Celem szkolenia jest przekazanie słuchaczom praktycznych umiejętności w zakresie sporządzania tłumaczeń poświadczonych z języka obcego na język polski z zachowaniem zasad formalnych oraz translatorycznych stosowanych w tego typu tłumaczeniach.
2	System sądownictwa i administracji krajów niemieckojęzycznych w ujęciu porównawczym	Omówienie struktury sądownictwa i wybranych organów administracji w Polsce i krajach niemieckojęzycznych (RFN, NRD, Austria, Szwajcaria, Luksemburg). Przedstawienie problematyki tłumaczenia nazw władz sądowniczych i administracyjnych. Przyczynek krytyczny do stanowiska Konwentu Marszałków RP w sprawie terminologii organów samorządowych i nazw województw w języku niemieckim.
3	Problematyka tłumaczenia wyroków w sprawach cywilnych, karnych i gospodarczych – język niemiecki	Zapoznanie uczestników kursu z rodzajami orzeczeń sądowych. Przedstawienie struktury polskich i niemieckojęzycznych orzeczeń wydawanych przez sądy w postępowaniu cywilnym, karnym i gospodarczym. Omówienie terminologii specyficznej dla analizowanego rodzaju tekstu (m.in. techniki tłumaczenia przywołanych w wyrokach nazw ustaw

		<p>niemieckich i polskich). Wskazanie na trudności podczas przekładu polskich i niemieckich wyroków sądowych.</p> <p>Tłumaczenie i analiza sporządzonego przez uczestników kursu przykładowego tłumaczenia uwierzytelnionego wyroku w sprawie cywilnej, karnej i gospodarczej z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.</p>
4	Tłumaczenie dokumentów księgowych i podatkowych – warsztaty terminologiczne – język niemiecki	<p>Omówienie podstawowych dokumentów księgowych (sprawozdanie finansowe) i przykładowych dokumentów podatkowych (zaświadczenie z urzędu skarbowego). Omówienie terminologii specyficznej dla omawianego rodzaju tekstów. Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu polskich i niemieckich dokumentów księgowych i podatkowych.</p> <p>Tłumaczenie i analiza sporządzonego przez uczestników kursu przykładowego tłumaczenia uwierzytelnionego zaświadczenia z urzędu skarbowego z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.</p> <p>Tłumaczenie i analiza przykładowych uwierzytelnionych tłumaczeń sprawozdań finansowych (bilans, rachunek zysków i strat, rachunek przepływów pieniężnych, zestawienie zmian w kapitale własnym, sprawozdanie z działalności zarządu, protokół z posiedzenia zwyczajnego Zgromadzenia Wspólników zatwierdzający roczne sprawozdanie finansowe, wykaz kont, fragment opisu przyjętych zasad rachunkowości) z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.</p>
5	Tłumaczenie wybranych umów cywilnoprawnych – język niemiecki	<p>Nabycie umiejętności w zakresie sporządzania tłumaczenia poświadczonego z języka obcego i na język obcy z uwzględnieniem zasad formalnoprawnych oraz translatorycznych, przeprowadzanie analizy dokumentów źródłowych oraz nabycie umiejętności wykorzystania tekstów paralelnych w warsztacie tłumacza przysięgłego.</p> <p>Omówienie wybranych rodzajów umów cywilnoprawnych pod kątem juryslingwistycznym. Omówienie terminologii specyficznej dla wybranego gatunku tekstów. Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu polskich i niemieckich umów cywilnoprawnych.</p> <p>Analiza sporządzonego przez uczestników kursu przykładowego tłumaczenia uwierzytelnionego</p>

		umowy sprzedaży, użyczenia, darowizny, zlecenie/o dzieło oraz przelewu cesji wierzytelności z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.
6	Problemy tłumaczenia dokumentów USC i dokumentów szkolnych – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język niemiecki i polski	<p>Omówienie problemów terminologicznych i formalnych przy tłumaczeniu polskich oraz niemieckojęzycznych dokumentów USC oraz dokumentów szkolnych z Austrii, Szwajcarii i Niemiec. Do najważniejszych z nich należą: podjęcie właściwej decyzji na płaszczyźnie terminologicznej, tłumaczenie nazw własnych, np. nazw miejscowości, stopni i tytułów naukowych, tytułów zawodowych, skrótów, nazw instytucji, nazw przedmiotów, skali ocen, różnice leksykalne występujące w różnych odmianach języka niemieckiego oraz różnice formalne znormalizowanych dokumentów niemieckojęzycznych. Ponadto sformułowane zostaną propozycje ich rozwiązań, którymi należy się kierować przy tłumaczeniu ww. gatunków tekstu.</p> <p>Analiza sporządzonych przez uczestników kursu uwierzytelnionych tłumaczeń reprezentatywnych dokumentów metrykalnych i szkolnych z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.</p>
7	Spółki w krajach niemieckojęzycznych – warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe	<p>Celem szkolenia jest prezentacja w ujęciu porównawczym wybranych zagadnień dotyczących funkcjonowania spółek w Niemczech, Austrii i Szwajcarii oraz w Polsce. Szkolenie obejmuje kwestie dotyczące powstawania spółek, nazw organów, struktury majątkowej, sprawozdawczości, przekształceń własnościowych oraz postępowania upadłościowego. Praca odbywa się na materiałach specjalistycznych i terminologicznych przygotowanych przez prowadzącego oraz wybranych przykładach dokumentów autentycznych dotyczących tych zagadnień.</p>
8	Austriackie i szwajcarskie dokumenty prawnicze – warsztaty terminologiczne – język niemiecki	<p>Wprowadzenie do austriackiej i szwajcarskiej odmiany prawa oraz omówienie różnic terminologicznych na przykładzie wybranych dokumentów urzędowych i prawniczych z Austrii, Szwajcarii i/lub Luksemburga. Przedstawienie najważniejszych narzędzi w pracy tłumacza specjalistycznego, które może on zastosować podczas przekładu austriackich i szwajcarskich dokumentów urzędowych i prawniczych. Omówienie różnic między ww. odmianami języka niemieckiego na takich płaszczyznach językowych, jak morfologiczna,</p>

		składniowa, leksykalna i pragmatyczna. Analiza sporządzonych przez uczestników kursu tłumaczeń uwierzytelnionych wybranych dokumentów urzędowych i prawniczych pochodzących z Austrii, Szwajcarii i/lub Luksemburga.
9	Prawo rodzinne i spadkowe w języku niemieckim i polskim – warsztaty językowe i terminologiczne	Szkolenie ma na celu zaznajomienie uczestników z podstawami prawa rodzinnego i spadkowego obowiązującego w Polsce i w Niemczech oraz z terminologią z tego zakresu. Obejmuje tłumaczenie licznych dokumentów, w tym orzeczeń sądowych (np. akt małżeństwa, postanowienie w sprawie stwierdzenia nabycia spadku). Część wykładowa oraz ćwiczenia prowadzone są w języku niemieckim i polskim. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.
10	Język niemiecki w tłumaczeniu konsekwentnym z notacją	Szkolenie obejmuje wstęp do tłumaczenia konsekwentnego, zagadnienia przygotowania się do tłumaczenia ustnego, autoprezentacji, błędów tłumaczeniowych, sposobów radzenia sobie ze stresem, ćwiczenia pamięci. Przede wszystkim koncentruje się jednak na technice notacyjnej (w tym: zasadach podziału strony, zapisie związków logicznych, słów kluczowych, danych liczbowych, nazw własnych, symboli), ze szczególnym uwzględnieniem tłumaczenia między językami polskim i niemieckim. Zależnie od poziomu uczestników i zainteresowania, pod koniec szkolenia omawiany jest egzamin na tłumacza przysięgłego – część ustna w praktyce. Część wykładowa oraz ćwiczenia prowadzone są w języku niemieckim i polskim. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.
11	Jak tłumaczyć orzeczenia sądowe w sprawach cywilnych i karnych? Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język niemiecki	Przedstawienie struktury i rodzajów polskich i niemieckojęzycznych orzeczeń w sprawach cywilnych i karnych. Analiza terminologii specyficznej dla omawianego rodzaju tekstu (m.in. techniki tłumaczenia przywołanych w orzeczeniach sądowych nazw ustaw i rozporządzeń). Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu polskich i niemieckojęzycznych orzeczeń sądowych. Analiza sporządzonych przez uczestników szkolenia tłumaczeń wyroku/postanowienia w sprawach cywilnych i karnych z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.

12	Język niemiecki: Prawo umów – podstawowe pojęcia. Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe	Szkolenie językowe prowadzone w języku niemieckim, które ma na celu zapoznanie słuchaczy ze znaczeniem podstawowych pojęć występujących w prawie umów, a także z ich ekwiwalentami w prawie niemieckim. Na przykładowych klauzulach umownych i minikazusach są wyjaśniane między innymi następujące kwestie: umowy vs inne czynności prawne, sposoby zawierania umów, forma umowy, wady oświadczenia woli, cechy i rodzaje zobowiązań, wykonanie zobowiązań i skutki niewykonania zobowiązań, potrącenie, odnowienie, zwolnienie z długu, zabezpieczenie zobowiązań umownych, rodzaje umów (tłumaczenie wybranych klauzul występujących w popularnych umowach).
13	Język niemiecki w tłumaczeniu konsekutywnym i a vista	Szkolenie przedstawia podstawowe aspekty tłumaczenia konsekutywnego i a vista, obejmujące m.in. poniższe elementy: tłumaczenie konsekutywne – zapamiętywanie, analiza, słowa kluczowe, synonimika i radzenie sobie z nieznanymi terminami, posługiwanie się notatkami w tłumaczeniu; tłumaczenie konsekutywne – ćwiczenia praktyczne; tłumaczenie a vista – strategie i techniki tłumaczenia a vista (uniwersalne oraz charakterystyczne dla tłumaczenia z języka niemieckiego i z języka polskiego); tłumaczenie a vista – ćwiczenia praktyczne; radzenie sobie ze stresem, emisja głosu, aspekty pracy tłumacza ustnego oraz podstawowe elementy etyki zawodu.
14	Motoryzacja w języku niemieckim – warsztaty językowe i terminologiczne	Samochody – podział, budowa, najważniejsze układy i zespoły oraz nowsze rozwiązania (ABS, AGR, ASR itp.) i ich działanie. Bezpieczeństwo i ochrona środowiska, przepisy prawne dotyczące pojazdów (OBD, homologacja, normy EURO itp.). Dokumenty rejestracyjne pojazdów. Wspólna praca nad tłumaczeniem przykładowych tekstów z dziedziny motoryzacji i ich analiza.
15	Jak tłumaczyć niemieckie i polskie dokumenty medyczne? Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język niemiecki	Celem szkolenia jest zapoznanie uczestników z technikami tłumaczenia dokumentów medycznych. Podczas warsztatów są omawiane wybrane terminy medyczne używane w niemieckich i polskich tekstach medycznych. Ponadto analizowane są tłumaczenia anamnezy, zaświadczeń lekarskich, wyników badań lekarskich, kart wypisowych ze szpitala oraz druków zwolnienia L-4.

16	Jak tłumaczyć niemieckojęzyczne i polskie sprawozdania finansowe? Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język niemiecki	Omówienie struktury sprawozdania finansowego, a także terminologii specyficznej dla omawianego gatunku tekstów. Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu polskich i niemieckojęzycznych sprawozdań finansowych. Analiza tłumaczeń sprawozdań finansowych (bilans, rachunek zysków i strat, rachunek przepływów pieniężnych, zestawienie zmian w kapitale własnym, sprawozdanie z działalności zarządu, opinia biegłego rewidenta) z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.
17	Budowa silnika i układu napędowego w języku niemieckim – warsztaty językowe i terminologiczne	Zakres szkolenia: silnik i układ napędowy – silniki – rodzaje, podział ze względu na tryb pracy, budowa, sprzęgło i skrzynia biegów, rodzaje układu napędowego. Wspólna praca nad tłumaczeniem przykładowych tekstów z dziedziny motoryzacji i ich analiza.
18	Język niemiecki w zakresie tłumaczenia dokumentów z dziedziny prawa karnego – warsztaty językowe i terminologiczne	Zapoznanie uczestników kursu z podstawowymi terminami prawnymi z dziedziny prawa karnego. Omówienie terminologii specyficznej m.in. dla takich gatunków tekstu, jak protokoły policyjne, pouczenia, zażalenia, zaświadczenia (z Policji), postanowienia (z prokuratury). Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu wybranych polskich i niemieckich dokumentów z Policji i prokuratury. Tłumaczenie i analiza przykładowego tłumaczenia uwierzytelnionego protokołów z zawiadomienia o przestępstwie, przesłuchania na Policji, zaświadczeniach z komisariatu, pouczeniach obwinionego, pokrzywdzonego i sprawcy wykroczenia
19	Język niemiecki – udział tłumacza w postępowaniu cywilnym. Omówienie przebiegu autentycznej rozprawy z udziałem tłumacza. Warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe	Szkolenie w formie omówienia autentycznej (zanonimizowanej) rozprawy cywilnej z udziałem tłumacza przysięgłego języka niemieckiego. Pierwsza część szkolenia jest poświęcona omówieniu problemu prawnego stanowiącego przedmiot postępowania oraz nazewnictwa środków prawnych podejmowanych przez strony. Druga część polega na tłumaczeniu fragmentów autentycznej rozprawy (przesłuchanie świadków, mowy pełnomocników) i omówieniu tłumaczenia ustnego dokonanego na rozprawie.
20	Jak tłumaczyć orzeczenia sądowe w sprawach cywilnych?	Przedstawienie struktury i rodzajów polskich i niemieckojęzycznych orzeczeń w sprawach cywilnych. Analiza terminologii specyficznej dla omawianego rodzaju tekstu (m.in. techniki tłuma-

	Perspektywa lingwisty. Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język niemiecki	czenia przywołanych w orzeczeniach sądowych nazw ustaw i rozporządzeń, stron postępowania, środków odwoławczych). Wskazanie na trudności translacyjne podczas przekładu polskich i niemieckojęzycznych orzeczeń sądowych w aspekcie tzw. pluricentryzmu języka niemieckiego. Analiza sporządzonych przez uczestników szkolenia tłumaczeń orzeczeń w sprawach cywilnych z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie.
21	Problemy tłumaczenia polskich i niemieckich wypisów z ksiąg wieczystych. Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język niemiecki	Wprowadzenie do polskiego, niemieckiego i austriackiego prawa własności nieruchomości – analiza komparatystyczna na potrzeby przekładu specjalistycznego regulacji ustawowych w Polsce i Niemczech. Omówienie problematyki ksiąg wieczystych: (1) definicja i rodzaje ksiąg wieczystych w Polsce, Niemczech i Austrii, (2) odpisy wydawane z ksiąg wieczystych, (3) zasady prowadzenia ksiąg wieczystych, (4) gotyckie kroje pisma w księgach wieczystych, (5) glosariusz terminologiczny do gatunku tekstowego „księga wieczysta”. Przedstawienie problemów tłumaczenia terminów specjalistycznych oraz skrótów i skrótowców zawartych w księgach wieczystych. Analiza terminologiczno-przekładowa polskich i niemieckich tłumaczeń wypisów z ksiąg wieczystych.

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Tematyka szkoleń STP w zakresie języka angielskiego w latach 2010–2016

Poz.	Tytuł szkolenia	Treści nauczania
1	Terminologia i frazeologia z zakresu alternatywnych metod rozwiązywania sporów – język angielski – warsztaty językowe i terminologiczne	Szkolenie obejmuje wprowadzenie do terminologii i frazeologii z zakresu arbitrażu i mediacji. Przedmiotem szkolenia są alternatywne metody rozwiązywania (ADR) sporów w ujęciu prawnym i terminologicznym polsko-angielskim i angielsko-polskim. Przede wszystkim pojęcie oraz klasyfikacja ADR, z uwzględnieniem ich form hybrydowych. Główny nacisk jest położony na terminologię i frazeologię dotyczącą arbitrażu i mediacji, a także przekład klauzul arbitrażowych, umów o arbitraż (umowa o poddanie sporu pod sąd polubowny), klauzul mediacyjnych i umów o mediację.

2	Warsztaty z zakresu postępowania cywilnego z uwzględnieniem spraw o odszkodowania – język angielski – warsztaty tłumaczeniowe i terminologiczne	Szkolenie obejmuje: (1) wprowadzenie do terminologii i frazeologii z zakresu postępowania cywilnego w Polsce, UK i USA z uwzględnieniem przebiegu postępowania, terminologii odszkodowawczej z zakresu <i>tort law</i> , <i>contract law</i> i <i>property law</i> wraz z polskimi ekwiwalentami oraz polskiej terminologii odszkodowawczej z ekwiwalentami angielskimi, (2) warsztaty tłumaczenia dokumentów z zakresu roszczeń odszkodowawczych, (3) przedstawienie podstawowej terminologii ubezpieczeniowej.
3	Terminologia i frazeologia z zakresu prawa upadłościowego i naprawczego – język angielski – warsztaty językowe i terminologiczne	Szkolenie obejmuje wprowadzenie do terminologii i frazeologii polskiego i brytyjskiego prawa upadłościowego i naprawczego. Omawiane są główne typy postępowań upadłościowych, występujących w nich osób oraz rodzajów wierzytelności. Wprowadzana jest typowa frazeologia występująca w tłumaczeniu następujących dokumentów w postępowaniu upadłościowym w Polsce: wniosek o ogłoszenie upadłości obejmującej likwidację; postanowienie o ogłoszeniu upadłości; zgłoszenie wierzytelności, opinia prawna dotycząca polskiego postępowania upadłościowego, fragmenty polskiej ustawy prawo upadłościowe i naprawcze, a także następujących dokumentów w postępowaniu upadłościowym w Anglii i Walii: (1) Winding-up petition, (2) Winding-up order, (3) Proof of debt, (4) Petition for administration order, (5) Administration order, (6) Proposal for voluntary arrangement, (7) Fragmenty Insolvency Act 1986 z późn. poprawkami.
4	Język angielski w zakresie słownictwa dokumentów podatkowych – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe	Omówienie systemów podatkowych w USA, Polsce i Wielkiej Brytanii i uzupełnianie glosariusza, omówienie reprezentatywnych polskich i anglojęzycznych dokumentów z zakresu podatków, które tłumacz najczęściej spotyka w swojej pracy, oraz omówienie terminologii specyficznej dla tego rodzaju tekstów oraz problemów formalnych związanych z ich tłumaczeniem; praktyczne ćwiczenia przekładowe związane z omawianą tematyką polegające na sporządzaniu przez uczestników kursu przykładowych uwierzytelnionych tłumaczeń oraz na ich analizie. Praca odbywa się na materiałach specjalistycznych i terminologicznych przygotowanych przez prowadzącą oraz wybranych przykładach autentycznych dokumentów dotyczących tych zagadnień.

5	<p>Język angielski – typowe teksty w postępowaniu karnym – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe</p>	<p>Szkolenie ma na celu zaznajomienie uczestników z najczęściej spotykanymi w pracy tłumacza instytucjami prawa karnego procesowego i materialnego oraz omówienie problemów terminologicznych: (1) postępowanie przygotowawcze (oznaczenie stron w postępowaniu karnym, śledztwo, dochodzenie, środki zapobiegawcze), (2) najważniejsze rodzaje przestępstw, formy popełnienia przestępstwa, (3) sentencje orzeczeń w sprawach karnych (kary, środki karne, środki zabezpieczające, środki probacyjne). Zasadniczą część szkolenia stanowi wspólne tłumaczenie przykładowych tekstów, których tłumaczenie jest co do zasady obligatoryjne, gdy strona nie włada językiem polskim: (1) pouczenie pokrzywdzonego o podstawowych uprawnieniach i obowiązkach, (2) pouczenie o uprawnieniach i obowiązkach podejrzanego, (3) postanowienie o postawieniu zarzutów, (4) akt oskarżenia, (5) sentencja wyroku, (6) ustne uzasadnienie wyroku.</p>
6	<p>Język angielski w zakresie tłumaczenia dokumentów/tekstów występujących w obrocie nieruchomościami oraz przy rozporządzaniu prawami rzeczowymi i ich ustanawianiu – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe</p>	<p>Szkolenie obejmie następujące kwestie i dokumenty/teksty z nimi związane: umowy przeniesienia własności nieruchomości (gruntowej, lokalowej – umowy notarialne), najem lokalu (umowa najmu lokalu mieszkalnego lub biurowego), wywłaszczenie nieruchomości (postanowienie sądu), zabezpieczenie wierzytelności (umowa zastawu, umowa przewłaszczenia) oraz rodzaje hipoteki. Podczas szkolenia nacisk jest kładziony na praktyczne tłumaczenie autentycznych dokumentów w obu kierunkach i na poprawność retoryczną i frazeologiczną tłumaczeń oraz na zasady doboru ekwiwalentów terminów prawnych.</p>
7	<p>Język angielski – tłumaczenie i redagowanie tekstów dotyczących dziedzictwa narodowego, nauki i gospodarki – warsztaty językowe i terminologiczne</p>	<p>Nabywanie umiejętności właściwego redagowania tekstów i poznania zasad tłumaczenia ich na język angielski ze swadą, lekkością – i gdzie trzeba – z humorem. Z powodu czasami niskiej jakości tłumaczeń materiałów rozpowszechnianych przez instytucje kultury, organy samorządowe czy organizacje publiczne w Polsce, co przynosi często skutek odwrotny od zamierzonego, szkolenie takie wydaje się bardzo potrzebne. Szkolenie przewiduje tłumaczenie z polskiego na angielski autentycznych tekstów opublikowanych w języku polskim przez samorządy, muzea, parki narodowe i inne instytucje oraz redagowa-</p>

		nie i korygowanie ich tłumaczeń, które są już rozpowszechniane. Wśród tych tekstów są opisy zabytków, fragmenty przewodników turystycznych, opisy kolekcji muzealnych, prezentacje miast, opracowania i streszczenia wyników badań, komentarze na temat gospodarki itd. W trakcie szkolenia kładzie się szczególnie nacisk na różnice retoryczne pomiędzy tego rodzaju tekstami stworzonymi w języku polskim i angielskim. Ponadto uczestnicy zapoznają się ze specyfiką tekstów przeznaczonych do publikacji na witrynach internetowych.
8	Prawo europejskie w tłumaczeniu na język polski na przykładzie orzecznictwa Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe	Celem szkolenia jest zaznajomienie uczestników z praktycznymi aspektami tłumaczenia orzecznictwa Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej (TSUE). Szkolenie jest podzielone na trzy części. Część pierwsza poświęcona jest prezentacji TSUE jako instytucji Unii Europejskiej i jego roli w unijnym porządku prawnym z uwzględnieniem kwestii terminologicznych. Tematem drugiej części są praktyczne aspekty tłumaczenia na przykładzie wyroku Trybunału Sprawiedliwości, a części trzeciej na przykładzie opinii rzecznika generalnego.
9	Doskonalenie umiejętności językowych w zakresie tłumaczenia list dialogowych na język angielski – warsztaty specjalistyczne i tłumaczeniowe	Celem szkolenia jest doskonalenie umiejętności językowych w zakresie tłumaczeń audiowizualnych na język angielski – wersja napisowa. Równie istotna jest kwestia rozumienia listy dialogowej jako części przekazu filmowego, gdzie dana akcja stanowi część tekstu nienapisanego, i wreszcie sztuka upraszczania tekstu w sposób naturalny zgodnie z pragmatyką języka docelowego. Dodatkowym punktem odniesienia do sztuki tłumaczenia audiowizualnego jest omówienie i ćwiczenie lapidarnego stylu języka angielskiego stosowanego w listach dialogowych w przeciwieństwie do języka polskiego, gdzie z natury rzeczy wymóg skrótowości bardziej skłania do opuszczeń. Szkolenie przewiduje tłumaczenie z polskiego na angielski fragmentów autentycznych list dialogowych, jak i opracowywanie specjalnie dobranych fragmentów filmów i ocenę już gotowych napisów pod względem merytorycznym. Ponadto uczestnicy zostaną zapoznani

		z podstawową terminologią z zakresu kinematografii oraz będą wykonywać ćwiczenia, korzystając z programu do tworzenia napisów.
10	Język angielski w tłumaczeniu konsekutywnym i <i>a vista</i>	Podczas szkolenia omawia się pokrótce podstawowe aspekty tłumaczenia konsekutywnego i <i>a vista</i> , obejmujące m.in. poniższe elementy: tłumaczenie konsekutywne bez notacji – zapamiętywanie, analiza tekstu, słowa klucze, synonimika i radzenie sobie z nieznanymi terminami; tłumaczenie konsekutywne z notacją – podstawowe zasady i techniki notacji, posługiwanie się notatkami w tłumaczeniu; strategie i techniki tłumaczenia <i>a vista</i> (uniwersalne oraz charakterystyczne dla tłumaczenia z języka angielskiego i polskiego); radzenie sobie ze stresem, emisja głosu, aspekty pracy tłumacza ustnego oraz podstawowe elementy etyki zawodu.
11	Jak tłumaczyć orzeczenia sądowe w sprawach cywilnych? Warsztaty terminologiczno-tłumaczeniowe – język angielski	Porównanie struktury orzeczeń sądów angielskich i polskich w sprawach cywilnych. Analiza terminologii i frazeologii oraz stałych fragmentów orzeczeń w celu wykorzystania ich w tłumaczeniu. Wskazanie na trudności translacyjne pojawiające się w tłumaczeniu orzeczeń spowodowane różnicami w prawie materialnym i procesowym. Krytyka tłumaczeń z polskiego na angielski i odwrotnie fragmentów wyroków lub postanowień wykonanych przez uczestników szkolenia.
12	Język angielski w zakresie prawa rodzinnego – warsztaty językowe i terminologiczne	Szkolenie obejmuje najważniejsze kwestie dotyczące prawa rodzinnego w Polsce, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, takie jak zawarcie i ustanie małżeństwa, małżeńskie ustroje majątkowe, podział majątku małżeńskiego, uznanie ojcostwa, przysposobienie dziecka. Uwzględnia najczęściej spotykane dokumenty związane z tymi kwestiami, jak: odpis zupełny aktu małżeństwa, pouczenie dla osób zamierzających zawrzeć małżeństwo z cudzoziemcem, pozew o rozwód, wyrok rozwodowy, pozew o ustalenie ojcostwa, postanowienie o przysposobieniu dziecka i ich odpowiedniki w języku angielskim. Podczas szkolenia uczestnicy tłumaczą kluczowe fragmenty ww. dokumentów w obu kierunkach. Pozwala im to opanować poprawne tłumaczenie najczęściej spotykanych dokumentów z zakresu prawa rodzinnego.

13	Tłumaczenie dokumentacji medycznej. Warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski	Przedmiotem szkolenia jest nazewnictwo stosowane w dokumentacji medycznej najczęściej napotykaney w praktyce tłumacza pisemnego. Omawiane są przykłady wyników badań laboratoryjnych i obrazowych, karty wypisowe z leczenia szpitalnego i podobne standardowe dokumenty towarzyszące funkcjonowaniu pacjenta w systemie opieki zdrowotnej. Omawia się też podstawowe słownictwo będące nieodzowną bazą tłumaczenia medycznego. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.
14	Język angielski w zakresie słownictwa dokumentów księgowych – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe	Zakres szkolenia: analiza sprawozdań finansowych: omówienie podstawowych zasad rachunkowości, poszczególnych części sprawozdania finansowego (bilans, rachunek zysków i strat, sprawozdania z przepływów środków pieniężnych, informacji dodatkowych) pod kątem terminologii, samodzielne tłumaczenie przykładowej opinii biegłego rewidenta, raportu uzupełniającego opinię biegłego rewidenta, sprawozdania z działalności jednostki, samodzielne tłumaczenie przykładowej analizy wskaźnikowej sprawozdań finansowych, omówienie terminologii specyficznej dla tego rodzaju tekstów oraz problemów formalnych związanych z ich tłumaczeniem na podstawie glosariusza.
15	Poprawnie po angielsku – warsztaty językowe	Zakres szkolenia: co mają znaczyć po angielsku wyrażenia typu: "Punch immediately upon boarding" lub "Cancel your ticket"? Albo "smashed potatoes"? Czy zawsze korzystanie z zaimka "you" jest stosowne? Jak bardzo można być bezpośrednim w przedstawianiu argumentów? Jak poradzić sobie z gryzoniami typu rodzajników "a" i "the" w języku angielskim? Jak bardzo trzeba być ostrożnym, żeby nie stworzyć „tekstu-lustra”. Uczestnicy warsztatów językowych poznają odpowiedzi na te i inne pytania. Warsztaty w wymiarze 6 godzin lekcyjnych składają się z ćwiczeń dotyczących poprawności językowej. W programie ponadto: szablon językowy, łączliwość leksykalna, szyk zdania, poprawność frazeologiczna, zagadnienia poprawności składniowej, zasady poprawnego użycia podrzędnych zdań imiesłowowych, poprawne stosowanie przyimków i rodzajników, retoryka spójności i odpowiednie

		wyrazy zespalające, trafny wybór rejestru odpowiedniego dla danej treści, rzeczowniki policzalne i niepoliczalne (na tle języka polskiego), wszechobecny zaimek "you".
16	Język angielski w zakresie słownictwa dokumentów dotyczących prawa pracy – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe	Krótkie omówienie prawa pracy w USA, Polsce i Wielkiej Brytanii oraz uzupełnianie glosariusza; omówienie reprezentatywnych polskich i anglojęzycznych dokumentów z zakresu prawa pracy, które tłumacz najczęściej spotyka w swojej pracy oraz omówienie terminologii specyficznej dla tego rodzaju tekstów oraz problemów formalnych związanych z ich tłumaczeniem; praktyczne ćwiczenia przekładowe związane z omawianą tematyką polegające na sporządzaniu przez uczestników kursu przykładowych uwierzytelnionych tłumaczeń oraz na ich analizie. Praca odbywa się na materiałach specjalistycznych i terminologicznych przygotowanych przez prowadzącą oraz wybranych przykładach autentycznych dokumentów dotyczących tych zagadnień.
17	Terminologia i frazeologia z zakresu logistyki – język angielski – warsztaty tłumaczeniowe i terminologiczne	Szkolenie obejmuje wprowadzenie do terminologii i frazeologii logistycznej. Jego przedmiotem jest typowa frazeologia występująca w tłumaczeniu następujących dokumentów dotyczących logistyki: (a) umowy polskie, (b) umowy angielskie, (c) teksty naukowe, (d) inne teksty specjalistyczne.
18	Tłumaczenie dokumentów z zakresu prawa spółek – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski	Przedmiotem szkolenia jest analiza porównawcza terminologii i frazeologii polskiego i angielskiego prawa spółek, analiza i tłumaczenie fragmentów odpisu z Krajowego Rejestru Sądowego, dokumentów rejestracyjnych, pełnomocnictw, umów handlowych oraz uchwał. W jego trakcie wskazywane są typowe błędy, trudności oraz pułapki językowe w tłumaczeniu dokumentów w spółkach. Dodatkowo omawiany jest glosariusz z najbardziej przydatnymi terminami z zakresu prawa spółek – stanowiący nieodzowną bazę tłumaczeń z tego zakresu. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.
19	Procedura cywilna w Polsce – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski	Podczas szkolenia omawia się m.in. następujące zagadnienia dotyczące polskiej procedury cywilnej: właściwość (rzeczowa/ miejscowa/ogólna), wyłączenie sędziego, strony, atrybuty strony procesowej (zdolność sądowa, zdolność procesowa, legitymacja, współuczestnictwo w sporze (interwencja, przypoźwanie, dopozwanie), pisma proce-

		<p>sowe i orzeczenia, postępowanie dowodowe, mediacja/postępowanie pojednawcze, środki odwoławcze (apelacja/zażalenie/skarga kasacyjna, postępowanie nieprocesowe, zabezpieczające, egzekucyjne, sąd polubowny). Szkolenie składa się z części teoretycznej i praktycznej. Do analizy językowej wykorzystano m.in. fragmenty pozwu, interwencji ubocznej, pozwu wzajemnego, wniosku dowodowego, wyroku. Dodatkowo przygotowano do omówienia glosariusz z terminami z zakresu polskiej procedury cywilnej.</p>
20	<p>Tłumaczenie terminologii wojskowej – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski</p>	<p>Przedmiotem szkolenia jest analiza poszczególnych działów terminologii wojskowej: jednostki organizacyjne wojska, stopnie wojskowe, umundurowanie, wyposażenie i uzbrojenie, a także działalność terminologiczna na szczeblu NATO oraz polskiego resortu obrony narodowej. Jednym z tematów są typowe błędy, trudności oraz pułapki językowe w tłumaczeniu filmów, literatury oraz dokumentów. Dodatkowo omawia się źródła terminologiczne, glosariusz z najbardziej przydatnymi terminami z zakresu terminologii wojskowej stanowiące nieodzowną bazę tłumaczeń z tego zakresu. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.</p>
21	<p>Tłumaczenie terminologii z obszaru działań Policji i Żandarmerii Wojskowej – warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski</p>	<p>Przedmiotem szkolenia jest analiza poszczególnych działów tematycznych wchodzących w skład terminologii z obszaru działań Policji i Żandarmerii Wojskowej: jednostki organizacyjne Policji i ŻW, stopnie policyjne i wojskowe, umundurowanie, wyposażenie i uzbrojenie, klasyfikacja czynów bezprawnych, więziennictwo itp. Wskazane zostaną typowe błędy, trudności oraz pułapki językowe w tłumaczeniu filmów, literatury oraz dokumentów. Dodatkowo omówione zostaną źródła terminologiczne i glosariusz z najbardziej przydatnymi terminami z zakresu terminologii wojskowej stanowiące nieodzowną bazę tłumaczeń z tego zakresu. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.</p>
22	<p>Tłumaczenie terminologii z zakresu pożarnictwa i obrony przed bronią masowego rażenia – warsztaty</p>	<p>Przedmiotem szkolenia jest analiza poszczególnych działów tematycznych wchodzących w skład terminologii z zakresu pożarnictwa i obrony przed bronią masowego rażenia (OPBMR): jednostki organizacyjne i stopnie Państwowej Straży Pożarnej oraz wojsk chemicznych, umundurowanie</p>

	terminologiczne i tłumaczeniowe – język angielski	i wyposażenie, indywidualne środki ochrony przed skażeniami, środki ochrony zbiorowej przed skażeniami i terminologia związana z rozpoznaniem skażeń promieniotwórczych, biologicznych i chemicznych. Wskazane zostaną typowe błędy, trudności oraz pułapki językowe w tłumaczeniu. Dodatkowo omawia się źródła terminologiczne i glosariusz z najbardziej przydatnymi terminami z zakresu ww. terminologii stanowiące nieodzowną bazę tłumaczeń z przedmiotowego zakresu. Szkolenie ma charakter praktyczny i interaktywny.
--	---	--

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Pozostała wybrana tematyka szkoleń dostępna dla tłumaczy bez względu na język

Poz.	Tytuł szkolenia	Treści nauczania
1	Practicum z wykorzystania narzędzi CAT (Trados, MemoQ) w doskonaleniu narzędzi językowych i translatorskich. Szkolenia i warsztaty dla tłumaczy	Zapoznanie uczestników szkolenia z podstawami pracy z narzędziami CAT na przykładzie aplikacji wiodących producentów oprogramowania CAT, tj. Trados i MemoQ. Rozpoczynanie pracy z programami CAT, tworzenie nowych projektów, pamięci terminologicznych i tłumaczeniowych. Główne różnice między programami CAT. Wykonanie próbnego tłumaczenia różnego rodzaju plików (dokument, arkusz kalkulacyjny, prezentacja).
2	Doskonalenie umiejętności językowych w zakresie tłumaczeń audiowizualnych – wersja napisowa – warsztaty specjalistyczne i tłumaczeniowe. Szkolenia i warsztaty dla tłumaczy	Omówienie podstawowych zasad tworzenia napisowej wersji dialogów. Metody opracowania tekstu – kondensacja, pominięcia. Zasady rozstawiania napisów – oszukiwanie oka widza. Wyznaczenie właściwego celu dialogisty. Prezentacja działania programu do rozstawiania. Część praktyczna: próba pracy zespołowej nad fragmentem filmu, przegląd możliwości podejścia do konkretnych problemów, zapoznanie z profesjonalnym oprogramowaniem, próba stworzenia własnych napisów z wykorzystaniem profesjonalnego oprogramowania od A do Z, omówienie pułapek, czyhających na dialogistę, wspólna praca nad trudnym materiałem tekstowym, omówienie efektów, samodzielna praca przy tłumaczeniu i redakcji tekstu wraz z rozstawianiem, samodzielne próby opracowania i stworzenia napisów

		do tekstów literacko trudnych oraz do filmu ze złożonym montażem, omówienie efektów, dyskusja.
3	Strona internetowa, która sprzeda Twoje usługi – szkolenie marketingowe dla tłumaczy. Szkolenia i warsztaty dla tłumaczy	Zakres szkolenia: aspekty techniczne (domena, serwer, CMS, wordpress), aspekty organizacyjne (blog, wizytówka, inne), cele strony internetowej i ich osiąganie (prezentacja tłumacza, prezentacja portfolio, sprzedaż, zachęcenie do kontaktu), aspekty marketingowe (strona wizualna, treść, wiarygodność). Szkolenie ma charakter teoretyczny i praktyczny – w formie pracy warsztatowej. Celem szkolenia jest przekazanie uczestnikom wiedzy teoretycznej na temat możliwych typów stron internetowych oraz polecanych form i treści, które spełnią funkcję sprzedażową w odniesieniu do usług tłumaczy oraz opracowanie koncepcji skutecznych stron internetowych poszczególnych uczestników.

Źródło: opracowanie własne

Oferowane przez STP szkolenia to przede wszystkim warsztaty terminologiczne dotyczące różnych gałęzi wiedzy, przy czym najczęściej są to prawo i ekonomia, które mają na celu podniesienie kompetencji językowych tłumaczy. Drugi zakres dokształcania oscyluje wokół umiejętności translatorskich z zakresu tłumaczenia konsekwentnego z wykorzystaniem technik notacji oraz tłumaczenia *a vista*. Kandydaci na tłumaczy przysięgłych mogą wybrać opracowane bezpośrednio dla nich szkolenia przygotowujące do egzaminu państwowego lub uczestniczyć w warsztatach poświęconych konkretnym umiejętnościom (np. umiejętność sporządzania tłumaczeń poświadczonych lub tłumaczenia ustnego różnymi technikami) bądź podnieść swoje kompetencje terminologiczne w przypadku określonej gałęzi wiedzy (np. prawo, ekonomia, logistyka, medycyna). Minusem oferowanych przez STP szkoleń jest brak ewaluacji umiejętności nabytych przez kursantów w ich trakcie.

Szkolenia STP – podobnie jak PT TEPIS – są prowadzone przez uznane autorytety akademickie oraz praktyków w zakresie przekładu specjalistycznego. Duża liczba szkoleń ma charakter kameralny i odbywa się w siedzibie stowarzyszenia (szkolenia do 12 osób). Natomiast szkolenia dla dużej liczby osób odbywają się w wynajętych ośrodkach szkoleniowych (np. w siedzibie NOT). Również organizatorzy z STP dbają o przygotowanie szczegółowych materiałów szkoleniowych oraz skromny poczęstunek podczas szkoleń. Szczególna pochwała należy się

STP za organizację doskonalenia zawodowego dla przedstawicieli rząd-  
kich języków, jak czeski, słowacki, chorwacki, serbski czy bośniacki.

## Podsumowanie

Dużym powodzeniem wśród uczestników kursów organizowanych przez oba ww. stowarzyszenia branżowe tłumaczy cieszą się także szkolenia związane z zastosowaniem narzędzi CAT, a zwłaszcza popularnej w Unii Europejskiej aplikacji TRADOS w tłumaczeniu pisemnym. Ponadto tematyka szkoleń dla już aktywnych tłumaczy przysięgłych została dostosowana do zmienionej ustawą nowego statusu tego zawodu. Wśród propozycji tematycznych można m.in. znaleźć oferty szkoleniowe dotyczące odpowiedzialności prawnej tłumaczy, etyki oraz praw i obowiązków tłumacza przysięgłego. Oprócz doskonalenia czysto językowego lub w zakresie sprawności translatorskich nie brakuje także szkoleń poświęconych pragmatyce wykonywania tego zawodu. Chodzi tu m.in. o szkolenia z emisji głosu, wykorzystania aplikacji Microsoft Office w pracy tłumacza oraz szkolenia z wizerunku (PR) tłumacza.

Należy pamiętać, że zdecydowana większość tłumaczy przysięgłych (około 95%) została wpisana na listę tłumaczy prowadzoną przez ministra sprawiedliwości w okresie, gdy warunkiem wystarczającym było jedynie przedstawienie dyplomu ukończenia studiów filologicznych. Egzamin z tłumaczenia tekstów prawnych został wprowadzony ustawą dopiero w 2004 roku, co oznacza, że umiejętności około 95% tłumaczy przysięgłych w zakresie tłumaczenia prawniczego nigdy nie były weryfikowane. W rezultacie jakość tłumaczeń pozostawia wiele do życzenia, co sygnalizują członkowie Komisji Odpowiedzialności Zawodowej, a także sędziowie, prokuratorzy i notariusze<sup>11</sup>. Wielu tłumaczy nie ma przy tym świadomości niskiej jakości swojej pracy i nie odczuwa potrzeby doskonalenia zawodowego. Około 75% tłumaczy przysięgłych nie zna nawet *Kodeksu tłumacza przysięgłego*, opracowanego pod redakcją D. Kierzkowskiej przez PT TEPIS (por. Tryuk 2006: 43). Cieszy natomiast fakt, że kandydaci na tłumaczy przysię-

---

11 Zob. A. Mendel, *Raport z badania ankietowego na temat jakości tłumaczenia w postępowaniu karnym*, grudzień 2011, [www.tepis.org.pl](http://www.tepis.org.pl) [dostęp: 30.11.2017]; A.D. Kubacki, J. Gościński (2017), 10 lat działalności Komisji Odpowiedzialności Zawodowej Tłumaczy Przysięgłych przy Ministrze Sprawiedliwości. Próba podsumowania. *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 12, 201–215.

głych potrafią sporządzać poprawnie tłumaczenia pod względem formalnym, ale nadal ich kompetencje językowe są słabe. Potwierdzają to wyniki egzaminu państwowego, w trakcie którego egzaminowani zwykle zdobywają maksymalną liczbę punktów za znajomość formalnych zasad sporządzania tłumaczeń poświadczonych, a niewielką liczbę punktów za poprawność językową.

Na koniec należy wspomnieć o coraz większych możliwościach samokształcenia tłumaczy przysięgłych oraz osób pragnących uzyskać uprawnienia państwowe. Dzięki licznym publikacjom takich wydawnictw specjalistycznych, jak C.H. Beck, Wolters Kluwer czy Translegis, mają dostęp do bogatej literatury fachowej poświęconej teorii i praktyce tłumaczenia poświadczonego. Ponadto członkowie PT TEPIS otrzymują bezpłatnie *Biuletyn TEPIS*, zaś członkowie LST – *Biuletyn LST*. Oba czasopisma branżowe, o których była mowa powyżej, zawierają najważniejsze wiadomości z życia zawodowego tłumaczy w kraju i na świecie, w tym ogłoszenia o możliwościach podnoszenia poziomu swoich kwalifikacji, oraz informacje na temat aktualnego statusu tłumaczy przysięgłych. Bogatym źródłem wiedzy są również serwisy internetowe stowarzyszeń zrzeszających tłumaczy, które na bieżąco informują swoich członków oraz osoby zainteresowane o aktualnych możliwościach doskonalenia zawodowego oraz o zmianach prawnych dotyczących tłumaczy przysięgłych w Polsce.

Aby potwierdzić znaczącą i skuteczną rolę w kształceniu kolejnych pokoleń tłumaczy przysięgłych przez omówione stowarzyszenia branżowe tłumaczy, warto przytoczyć opinię samych zainteresowanych, czyli osób biorących udział w tych formach szkolenia.

Na podstawie pilotażowej ankiety<sup>12</sup> przeprowadzonej w latach 2009–2010 wśród 150 kandydatów na tłumaczy przysięgłych różnych języków można było pozyskać m.in. informacje na temat poziomu wykształcenia adeptów, w tym kierunku i typu uczelni kształcącej, oraz ukończenia przez nich studiów podyplomowych i/lub kursów (szkoleń) przygotowujących do zawodu tłumacza przysięgłego. Z ankiety wynika, że 90 ankietowanych poszerzało swoje kompetencje tłumaczeniowe na studiach podyplomowych dla tłumaczy (65 osób), natomiast w formach kształcenia organizowanego przez instytucje pozaakademickie, jak kursy, szkolenia, warsztaty etc., wzięło udział 25 osób. Powyższe

12 Wyniki ankiety omówiłem szczegółowo w rozdziale czwartym mojej publikacji pt. *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztaty i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego* (2012), w którym opisałem profil kandydata na tłumacza przysięgłego (Kubacki 2012: 237–244).

wyniki mogą być niemiarodajne, gdyż w chwili przeprowadzania ankiety istniał obowiązek ukończenia podyplomowych studiów przez osoby nieposiadające wykształcenia filologicznego, a chcące uzyskać wpis na listę tłumaczy przysięgłych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych, a następnie ich doskonalenie, które *notabene* jest wymogiem ustawowym, wpisało się na trwałe w zadania statutowe stowarzyszeń zrzeszających tłumaczy. Organizacje te starają się przygotować konkurencyjną ofertę w stosunku do ośrodków akademickich, ograniczając do minimum przygotowanie teoretyczne, a kładąc nacisk na konkretne umiejętności tłumaczeniowe oraz rozwijanie wiedzy specjalistycznej z konkretnej dziedziny, której dotyczy przekład. Niestety, mankamentem metodycznym wielu kursów oferowanych przez stowarzyszenia jest brak ewaluacji umiejętności wyniesionych z kursu. Mimo to proponowane przez ośrodki pozaakademickie szkolenia i kursy są chętniej wybierane przez zainteresowanych, gdyż trwają krócej niż oferowane przez uczelnie studia podyplomowe i w związku z tym są tańsze oraz mniej czasochłonne. Należy także dodać, że osobami szkolącymi są zazwyczaj czynni tłumacze przysięgli z wieloletnim doświadczeniem i wysokim poziomem umiejętności merytorycznych, którzy nierzadko sami biorą udział w pracach PKE jako osoby reprezentujące środowisko tłumaczy.

## Bibliografia

- Biel, Ł. (2017), Egzamin na tłumacza przysięgłego a realia wykonywania zawodu: głos krytyczny w sprawie weryfikowania kompetencji kandydatów na tłumacza przysięgłego. *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 12, 33–46.
- Biuletyn LST (2017), 3.
- Cieślak, B., Laska, L., Rojewski, M. (red.) (2014), *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Komentarz, teksty egzaminacyjne, dokumenty*, 2. wydanie, Warszawa.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/64/EU z dnia 20 października 2010 r. w sprawie prawa do tłumaczenia w postępowaniu karnym (Dz.Urz. UE L 280/1).
- Gościński, J. (2018), Źródła niepowodzeń na egzaminie na tłumacza przysięgłego z perspektywy egzaminatora. *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 13, 47–65.
- Kierzkowska, D. (2005), *Kodeks tłumacza przysięgłego*. Warszawa.
- Kubacki, A.D. (2012), *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*. Warszawa.

- Kubacki, A.D. (2017), Kryteria oceny egzaminu na tłumacza przysięgłego z perspektywy egzaminatora. *Orbis Linguarum*, 46, 469–482.
- Kubacki, A.D., Gościński, J. (2017), 10 lat działalności Komisji Odpowiedzialności Zawodowej Tłumaczy Przysięgłych przy Ministrze Sprawiedliwości. Próba podsumowania. *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 12, 201–215.
- Kuźniak, M. (2017), Egzamin na tłumacza przysięgłego w świetle tzw. krzywej Gaussa. *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 12, 217–235.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz.U. z 2005 r. nr 15, poz. 127).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz.U. z 2005 r. nr 15, poz. 129).
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich wybranego na 3. Walnym (X) Zjeździe Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich w dniu 7 czerwca 2014 r. na kadencję 2014–2017.
- Tryuk, M. (red.) (2006), *Teoria i dydaktyka przekładu. Z badań Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa.
- Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego (tekst jednolity: Dz.U. z 2017 r., poz. 1505).

## Netografia

- Bałtyckie Stowarzyszenie Tłumaczy: <http://www.bst.org.pl> [dostęp: 30.11.2017].
- Blog Renaty Świgońskiej o tłumaczeniu prawniczym i sądowym: [www.tlumaczenia.prawnicze.com.pl](http://www.tlumaczenia.prawnicze.com.pl) [dostęp: 30.11.2017].
- Lubelskie Stowarzyszenie Tłumaczy: <http://www.lst-lublin.org.pl> [dostęp: 30.11.2017].
- Mendel, A., *Raport z badania ankietowego na temat jakości tłumaczenia w postępowaniu karnym*, grudzień 2011 r., [www.tepis.org.pl](http://www.tepis.org.pl) [dostęp: 30.11.2017].
- Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS: <http://www.tepis.org.pl> [dostęp: 30.11.2017].
- Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich: <http://www.stp.org.pl> [dostęp: 30.11.2017].

## Noty biograficzne

### dr Renata Czaplukowska

Absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od 2015 r. adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia z zakresu dydaktyki języka niemieckiego na różnych etapach edukacyjnych, seminaria dyplomowe oraz zajęcia dla słuchaczy Studium Kształcenia Nauczycieli UP. W kręgu jej zainteresowań naukowych znajdują się zagadnienia nauczania i doskonalenia w trybie zdalnym, narzędzia ewaluacji e-learningu oraz autonomia w uczeniu się języka obcego (*selfregulated learning*). Od 2004 r. jako tutor prowadzi kursy *Deutsch Lehren Lernen* w trybie zdalnego nauczania. Współautorka książek *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik* (2010), *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch* (2016) oraz *Forum EU – Ein Text- und Übungsbuch für Studierende* (2017). Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego.

### dr Sebastian Dusza

Adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie naucza języka niemieckiego w obszarze praktyki językowej w ramach przedmiotu: teksty aktualne, oraz wyklada takie przedmioty specjalistyczne, jak: wstęp do językoznawstwa, historia języka niemieckiego z elementami gramatyki historycznej i gramatyka kontrastywna. W kręgu jego zainteresowań znaleźć można przede wszystkim glottodydaktykę i językoznawstwo, a także psycholingwistykę, biosemiotykę oraz zagadnienia teorii składni. Autor monografii *Kształcenie kompetencji składniowej na poziomie zdania złożonego oraz retorycznego okresu zdaniowego (na przykładzie języka niemieckiego jako obcego)* (2013). Jest także autorem artykułów z dziedziny dydaktyki języka obcego oraz językoznawstwa. Członek Stowarzyszenia Germanistów Polskich, Towarzystwa Tertium oraz Tarnowskiego Towarzystwa Naukowego.

**dr Magdalena Filar**

Adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Germańskiego oraz członek Pracowni Translacji w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu praktycznej nauki języka niemieckiego, gramatyki opisowej oraz analizy przekładu. W kręgu jej zainteresowań naukowych znajdują się zagadnienia z zakresu językoznawstwa ogólnego, semantyka i pragmatyka, w szczególności kognitywne teorie języka, a także możliwości ich zastosowania w badaniach nad przekładem i w dydaktyce przekładu. Jest autorką monografii *Kategoria nieokreśloności w perspektywizacji tekstu i jego przekładu – studium kognitywne* (2014) oraz artykułów z zakresu semantyki kognitywnej i przekładu. Członek Krakowskiego Towarzystwa Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Stowarzyszenia Germanistów Polskich i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej.

**dr hab. Artur D. Kubacki, prof. UP**

Kierownik Katedry Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz czynny tłumacz przysięgły języka niemieckiego. Autor lub współautor 12 książek, a także ponad 110 artykułów, recenzji i tłumaczeń z dziedziny przekładu specjalistycznego oraz jego dydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem przekładu terminologii z zakresu prawa i ekonomii. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień językoznawstwa i translatoryki, a w szczególności legilingwistyki, lapsologii, terminologii specjalistycznej, słowotwórstwa oraz translo- i glottodydaktyki. Członek wielu stowarzyszeń naukowych i organizacji branżowych zrzeszających tłumaczy przysięgłych. Od 2015 r. członek Komisji Odpowiedzialności Zawodowej Tłumaczy Przysięgłych oraz od 2007 r. konsultant, a następnie od 2013 r. członek Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego w Ministerstwie Sprawiedliwości. Aktywny działacz na rzecz środowiska tłumaczy przysięgłych. Od 1997 r. właściciel Biura Tłumaczeń KUBART w Chrzanowie.

**mgr Justyna Sekuła**

Od 2015 r. uczestnik studiów doktoranckich w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz asystent w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii. Jej zainteresowania badawcze związane są z lingwistyką tekstu, legilingwistyką oraz transłodydaktyką. Pro-

wadzi zajęcia z przekładu użytkowego, specjalistycznego oraz zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego na studiach drugiego stopnia. Autorka publikacji z zakresu legilingwistyki oraz translodydaktyki. Od 2017 r. członek projektu grantowego „Małopolska Chmura Edukacyjna – nowy model nauczania”. Przygotowywana przez nią rozprawa doktorska dotyczy polskich oraz niemieckich wyroków sądowych w ujęciu translodydaktycznym.

**dr Katarzyna Sowa-Bacia**

Adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie naucza języka niemieckiego oraz przedmiotów przygotowujących do zawodu nauczyciela – dydaktyki języka niemieckiego na różnych etapach edukacyjnych. Wykłada także przedmioty glottodydaktyczne na studiach podyplomowych dla nauczycieli na kierunku język angielski w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym. W kręgu jej zainteresowań znajduje się metodyka nauczania języka obcego na wczesnym etapie edukacyjnym oraz akwizycja języka obcego. Autorka monografii *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* (2016), a także artykułów i recenzji z dziedziny dydaktyki języka obcego. Członek Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej oraz Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.



Niniejszą publikację pomyślano jako zbiór tekstów połączonych praktycyzmem jako motywem przewodnim. Ich Autorzy to badacze procesów uczenia się, nauczania oraz przekładu, którzy jednocześnie są praktykami kształcenia glottodydaktycznego i przekładowego. Stąd silny nacisk na pragmatyczny walor rozważań, w których podbudowa teoretyczna czy historyczna, ma służyć praktycznym wskazówkom i sugestiom. Nie ograniczają się one do jednego etapu edukacyjnego, ale obejmują cały okres nauki: od przedszkola po kształcenie podyplomowe.

Mamy nadzieję, że nasza publikacja będzie stanowiła inspirację do dalszych przemyśleń nad omawianymi zagadnieniami zarówno dla nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacyjnych, jak i studentów kierunków neofilologicznych o specjalności glottodydaktycznej i translatorskiej.

*Z Przedmowy*

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne 863

ISSN 0239-6025  
ISBN 978-93-8084-202-1

  
WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO ■ KRAKÓW