

Karolina Siwek

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

k.siwek@ujd.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0381-5040

JĘZYK BIZNESU W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH TŁUMACZY PISEMNYCH – METODY, TECHNIKI, WYZWANIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RP.2024.006>

Zarys treści: Tłumaczenia biznesowe są usługą dla firm działających na rynkach zagranicznych, dotyczą szerokiego zakresu tekstów okołobiznesowych i wymagają od tłumacza elastyczności, terminowości i samorozwoju. Celem artykułu jest opracowanie wytycznych do planowania kursów dla studentów, którzy muszą zdobyć kompetencje wymagane w tłumaczeniach dla biznesu. Grupa badawcza obejmowała studentów filologii angielskiej o specjalizacji tłumaczeniowej biorących udział w kursach, które podejmowały tematy okołobiznesowe w przekładzie. Z pomocą metody obserwacyjnej, wywiadu oraz badań etnograficznych wypracowano cztery segmenty wytycznych, które warto uwzględnić podczas planowania podobnych kursów. Segmenty te dotyczą rozwoju kompetencji, metod i technik nauczania, potrzeb rynku pracy i samokształcenia oraz nauczycieli prowadzących kurs.

Słowa kluczowe: język biznesu, tłumaczenia biznesowe, dydaktyka przekładu pisemnego, język specjalistyczny

Wprowadzenie

W dobie globalizacji światowe rynki stoją przed polskim biznesem otworem. Międzynarodowa wymiana towarów i usług wiąże się

z wymianą kulturową i językową, bez których komunikacja biznesowa nie byłaby możliwa. W związku z tym na rynku pracy odnotowuje się stałe zapotrzebowanie na pracowników posługujących się jednym językiem obcym lub kilkoma z nich¹. W środowisku biznesowym pożądana jest znajomość języka ogólnego, ale również biznesowego.

Język biznesu jest jednym z języków specjalistycznych, co oznacza, że różni się od języka ogólnego na wszystkich poziomach językowych i nie ma charakteru uniwersalnego, a w związku z tym może wykazywać różnice w zależności od języka (Spillner 1983: 17–22). Język biznesu nie służy tylko do porozumiewania się, ale przyczynia się do rozwoju użytkowników w obszarach kognitywnym i praktycznym. Co więcej, każda funkcjonalna odmiana języka biznesu stanowi reprezentację innego mentalnego wycinka pewnej rzeczywistości (Gajda 2015: 50). Ponadto użytkownik posiadający kompetencje umożliwiające mu posługiwanie się określonym językiem specjalistycznym może poczuć przynależność do wspólnoty dyskursywnej (Swales 1990: 24). Zwykle jest to wspólnota o charakterze zawodowym, w której obszarze brak dostosowania do określonych zachowań dyskursywnych może spowodować izolację lub wykluczenie użytkownika języka (Zarzycka, Biernacka 2016: 11). Aby komunikowanie się w grupie specjalistów mogło zaistnieć, potrzebna jest kompetencja językowa, (inter)kulturowa, pragmatyczna i dyskursywna (Mamet 2002: 144),

a ponadto także kompetencja zawodowa, czyli dysponowanie pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których wiedza językowa byłaby niewystarczająca, aby móc efektywnie uczestniczyć w komunikacji (Jaworska 2021: 362).

Uczących się języków specjalistycznych (w tym języka biznesu) podzielić można na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią osoby, które dopiero będą poznawać daną dziedzinę i uczyć się zawodu. Z kolei druga grupa to osoby posiadające profesję i już znajdujące się na rynku pracy, które chcą lub muszą poszerzyć kompetencje o język obcy (Seretny 2017: 150). Badaczka pisze:

¹ W chwili powstawania tego artykułu (sierpień 2024) na jednym z popularnych portali z ogłoszeniami o pracę Jooble znajduje się 59 414 ofert pracy dla osób posługujących się różnymi językami obcymi.

O przynależności do danej grupy decydują: posiadana (lub nie) wiedza przedmiotowa², jej zakres, jaki uznaje się za niezbędny do wykonywania danej profesji, oraz opanowane konkretne umiejętności zawodowe lub ich brak (Seretny 2017: 150).

Bazując na powyższych wytycznych, można założyć, że studenci – przyszli tłumacze pisemni – powinni być przyporządkowani do pierwszej grupy, tj. uczących się języka niespecjalistów. W związku z tym

w przypadku studentów rozmaitych filologii proces przyswajania LS³ musi więc przebiegać równoległe ze zdobywaniem specjalistycznej wiedzy z danej dziedziny (Seretny 2017: 158).

Powyższy aspekt dotyczy również studentów z grupy badawczej opisanej w tym artykule. Seretny podkreśla wniosek płynący z przeprowadzonych przez nią badań:

Uczestnicy komunikacji specjalistycznej muszą dysponować zarówno konkretną specjalistyczną wiedzą, jak i określoną kompetencją językową, a choć to nie dwa rozłączne, to z pewnością nie całkiem łączne obszary. Przygotowanie kursu JS, w tym jego komponentu leksykalnego, musi być więc poprzedzone określeniem/zidentyfikowaniem potrzeb językowych uczących się oraz dogłębną analizą kontekstu dydaktycznego. Działania takie umożliwią właściwe nachylenie programu nauczania oraz prognozowanie jego dynamiki. Pozwolą też odpowiednio selekcjonować materiały dydaktyczne oraz trafniej przewidywać potencjalne obszary trudności (Seretny 2017: 162).

Powyższe konkluzje stały się inspiracją do przeprowadzenia zawartej w tym artykule analizy dotyczącej opracowania wytycznych służących do zaplanowania kursu dla studentów filologii angielskiej, którzy muszą zdobyć kompetencje do wykonywania tłumaczeń biznesowych, inherentnie powiązanych ze środowiskiem biznesowym.

² Badaczka rozumie *wiedzę przedmiotową* jako *wiedzę specjalistyczną*, tj. wiedzę o wykonywanej pracy. Jest ona z reguły wyspecjalizowana i dotyczy określonego zakresu i działania z nim związanego (Grucza 2007: 84).

³ Badaczka używa tego skrótu na określenie *leksyki specjalistycznej* (Seretny 2017: 150).

Tłumaczenia biznesowe są kluczową usługą dla firm chcących działać na rynkach zagranicznych. Tłumaczenia dla biznesu mogą być tłumaczeniami poświadczonymi lub zwykłymi, ustnymi lub pisemnymi i dotyczą wachlarza sytuacji i tekstów (Rębacz 2014: 353), począwszy od tłumaczenia umów, przez tłumaczenia instrukcji obsługi, korespondencji, prezentacji, katalogów, raportów, regulaminów, faktur, opisów produktów, ulotek, materiałów marketingowych, na tłumaczeniach spotkań z kontrahentami skończywszy. Zatem tłumaczenie biznesowe to termin wyjątkowo szeroki i pojemny. Elementami wspólnymi dla wszystkich zleceń wpisujących się w ten rodzaj usług są konieczność wykonywania ich w wysokim standardzie z dochowaniem spójności na poziomie jednego dokumentu oraz zestawu dokumentów, bezwzględna terminowość i wykonywanie ich niejednokrotnie w bardzo krótkim czasie. Ta ostatnia właściwość nie jest rzadkością i wynika ze specyficznych potrzeb biznesu, który musi być elastyczny i szybko reagować na zachodzące, niejednokrotnie dynamicznie, zmiany na rynku.

Grupa badawcza i metodologia

Do grupy badawczej zostali włączeni studenci studiujący w trybie dziennym na kierunku filologia angielska o specjalizacji tłumaczeniowej (Uniwersytet Jana Długosza), którzy rozpoczęli kursy dotyczące tłumaczeń pisemnych specjalistycznych w obszarze szeroko rozumianego języka biznesu (tj. tłumaczenie tekstów w obrocie gospodarczym oraz tłumaczenie tekstów technicznych i ekonomicznych). Grupa studentów piątego roku realizująca przedmiot tłumaczenie tekstów w obrocie gospodarczym liczyła 26 osób, a przedmiot obejmował 30 jednostek dydaktycznych. Grupa z czwartego roku realizująca przedmiot tłumaczenie tekstów technicznych i ekonomicznych liczyła 30 osób, a przedmiot również obejmował 30 jednostek dydaktycznych. Obie grupy sklasyfikowano jako studentów niespecjalistów. Kursy odbyły się w semestrze zimowym w roku akademickim 2022/2023.

Z wykorzystaniem metody obserwacji, wywiadu oraz badań etnograficznych dokonano analizy, w wyniku której ustalono, jakie aspekty należy włączyć w planowanie efektywnego procesu dydaktycznego dla studentów niespecjalistów muszących nabyć kompetencje w obszarze biznesowych tłumaczeń pisemnych.

Przeprowadzono po dwa wywiady w obu grupach – na początku i po zakończeniu realizowania kursów. Wzięło w nich udział łącznie 51 osób. Pięć osób było nieobecnych podczas pierwszego i/lub drugiego wywiadu. Wywiad 1. składał się z trzech pytań:

1. Czy posiada Pan/Pani doświadczenie w pracy zawodowej lub prowadzeniu własnej działalności gospodarczej? Jeśli tak, to jakiej?
2. Czy wykonywał/a już Pan/Pani tłumaczenia pisemne specjalistyczne w zakresie tematyki okołobiznesowej? Jeśli tak, to jakiej?
3. Jakie są Pana/Pani oczekiwania względem tego przedmiotu?

Wywiad 2. składał się z pięciu pytań:

1. Jak ocenia Pan/Pani metody i techniki pracy na zajęciach?
2. Jak ocenia Pan/Pani materiały ćwiczeniowe?
3. Jak ocenia Pan/Pani współpracę z prowadzącym?
4. Czy w Pana/Pani opinii przedmiot pozwolił Panu/Pani rozwinąć kompetencje językowe, ale również poszerzyć wiedzę okołobiznesową?
5. Jakie dostrzega Pan/Pani zalety kursu? Jakie ma Pan/Pani uwagi i sugestie, które pomogłyby poprawić zajęcia?

Przeprowadzone badanie miało charakter etnograficzny (Angrosino 2010: 51-62), ponieważ obserwacje i wywiady odbywały się w naturalnym dla studentów otoczeniu (sali wykładowej), gdzie czuli się bezpiecznie i mogli skupić się na procesie nabywania wiedzy, w związku z tym wszystkie inne zdradzane przez nich zachowania stanowiły źródło informacji o zachodzącym procesie edukacyjnym. Obserwacje odbywały się przez łącznie 60 jednostek dydaktycznych (po 30 w każdej z grup), ale studenci nie wiedzieli, że ich działania są na bieżąco obserwowane i analizowane, aby ich zachowania pozostały naturalne. Ponadto badania o charakterze etnograficznym pomogły skonfrontować realne zachowania studentów z opiniami zawartymi w wywiadach. Dzięki temu wypracowane wnioski stały się bardziej holistyczne.

Założenia obserwowanych kursów

Środowisko biznesowe charakteryzuje się zmiennością w niemalże każdym aspekcie – począwszy od prawa, które je reguluje, na marketingowych trendach skończywszy. Podręczniki do nauczania języka biznesowego

oraz podręczniki w języku źródłowym opisujące zagadnienia dotyczące ekonomii, finansów, marketingu, zarządzania zasobami ludzkimi czy prowadzenia działalności gospodarczej mogą stanowić źródło terminologii, podstawowej wiedzy koniecznej dla studentów niespecjalistów lub ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Nie są jednak wystarczające dla przyszłych tłumaczy. Studenci, którzy mają w przyszłości mierzyć się z przekładami dokumentów, powinni być również zaznajomieni z ich wzorami i to zarówno w wersji z kraju języka źródłowego, jak i docelowego. Kursy z przekładu tekstów specjalistycznych dotyczących zagadnień okołobiznesowych są dla wielu pierwszą okazją do spotkania się z takim wzorami i ich porównania.

Źródłem jego [języka specjalistycznego] ekscerpcji powinny być szeroko rozumiane teksty (mówione i pisane), które stanowią główne ogniwo komunikacji specjalistycznej, będąc jednocześnie i instrumentami, i rezultatami językowo-komunikacyjnych działań profesjonalistów z danej dziedziny (Seretny 2017: 161).

Dlatego najlepiej sprawdza się korzystanie z autentycznych materiałów. Ponadto tłumaczenia dla biznesu wiążą się również z mnogością różnych tekstów, co wymaga od tłumacza elastyczności. Umowa o pracę różni się przecież stylem, formą i celem od opisu nowego produktu, który może być zorientowany marketingowo lub być opisem technicznym wyłącznie do wglądu wewnątrz firmy. Projektując proces dydaktyczny, niemożliwe jest pochylenie się nad każdym rodzajem tekstu, który można określić mianem tłumaczenia biznesowego, dlatego dokonano selekcji z uwzględnieniem tych najpopularniejszych, jak np. faktura, opis produktu, umowa, instrukcja obsługi, bilans, korespondencja mailowa, prezentacja. Oba kursy zaplanowano w oparciu o najpopularniejsze w środowisku biznesowym materiały autentyczne oraz takie, które były przedmiotem zleceń w agencji tłumaczeń.

W planowaniu kursów znaczenie miała również koncepcja *lifelong learning* (LLL), wspierana m.in. przez Radę Europy, Komisję Europejską i UNESCO. Ma ona na celu promowanie uczenia się przez całe życie, a jednym z jej założeń jest kształcenie dla zwiększenia szans na zatrudnienie, utrzymania go oraz rozwoju zawodowego (Gębal 2021: 308). Kursy, w których wzięli udział studenci, nie wyczerpują problematyki tłumaczeń dla biznesu i nie kończą procesu kształcenia, ale stanowią zaledwie początek i podbudowę pod dalszą ścieżkę kształcenia i rozwoju, jaką studenci

będą podążać, wkraczając na rynek pracy i wykonując pierwsze samodzielne zlecenia tłumaczeniowe, dlatego zaplanowane kursy były zorientowane na przygotowanie ich do dalszego samokształcenia.

Tłumaczenia dla biznesu są wymagające przede wszystkim z trzech względów. Po pierwsze w środowisku biznesowym zmiany zachodzą dynamicznie. Po drugie tłumaczenia często muszą być wykonywane szybko i terminowo. Po trzecie zaś wymagana jest pełna spójność dokumentu lub dokumentów, które się tłumaczy. Aby przygotować studentów na te wyzwania, należy konstruować zadania ćwiczące produktywność studentów rozumianą jako wykonywanie maksymalnie najlepszych tłumaczeń w możliwie najkrótszym czasie oraz konstruować zadania w taki sposób, by dotyczyły tłumaczenia powiązanych ze sobą tekstów. W wyniku popularyzacji wdrażania standaryzacji ISO 17100, mającej zastosowanie przy tłumaczeniach pisemnych, przez firmy tłumaczeniowe (co nie jest zaskoczeniem, bo znacząco poprawia to ich konkurencyjność na rynku) przed tłumaczami zaczęto stawiać nowe wymagania i te również uwzględniono w zaplanowanych kursach. Jednym z najważniejszych jest umiejętność pracy w zespole tłumaczeniowym, do którego należy co najmniej dwóch tłumaczy. Wynika to z faktu, że każdy tekst powinien być poddany korekcie przez innego tłumacza niż ten, który wykonał tłumaczenie i edycję. Im bardziej złożony jest projekt, tym więcej tłumaczy jest w niego zaangażowanych. W związku z tym należało uświadomić studentom, że praca tłumacza pisemnego to w tej chwili także praca w zespole. Ta informacja bywa dla studentów zaskakująca, gdyż nadal mają oni wyobrażenie o tłumaczu pisemnym jako o osobie pracującej samotnie i w odosobnieniu. Zatem w projektowaniu kursów uwzględniono technikę pracy w parach, małych grupach, a nie tylko tłumaczenie indywidualne. Zadbano również o przetasowywanie zespołów tak, aby umożliwić studentom pracę z grupą, która może nie do końca im odpowiada, co jednak zmusza do wypracowania takich rozwiązań, np. komunikacyjnych wewnątrz zespołu, aby efektywnie zrealizować projekt.

Praca w zespołach to również okazja do treningu kompetencji miękkich, będących obecnie jednymi z najbardziej pożądanymi na rynku pracy. Kompetencje twarde są standardem, ale pracodawcy, poszukując pracowników posługujących się językami obcymi, oczekują od nich także takich umiejętności, jak prowadzenie negocjacji, korzystanie z perswazji, praca w zespole oraz radzenie sobie z trudnymi i zmieniającymi się sytuacjami

wraz z odpowiednim reagowaniem na nie. Umiejętności te mogą być kluczowe w pracy na coraz bardziej konkurencyjnych rynkach (Ohimor 2017: 98–100). Firmy tłumaczeniowe poszukujące tłumaczy pisemnych nie są tu wyjątkiem⁴, zatem zaprojektowane kursy uwzględniały zestawy zadań umożliwiających rozwój kompetencji miękkich.

Prowadząc kurs dotyczący zagadnień biznesowych, nauczyciel jest odpowiedzialny za wprowadzenie uczących się w zagadnienia interkulturowe (Dudley-Evans, St. John 2003: 60), gdyż w procesie edukacyjnym pełni rolę pośrednika kulturowego (Komorowska 2020: 113), powinien posiadać kompetencje merytoryczne, interpersonalne i dydaktyczne (Sajdak 2007: 201), ale nie ma obowiązku posiadania podwójnego wykształcenia, tj. filologii angielskiej i np. zarządzania, szczególnie w przypadku kształcenia studentów niespecjalistów (Robinson 1991: 84). W razie konieczności powinien skorzystać z asysty specjalisty (Lesiak-Bielawska 2015: 77). Obserwowane kursy były zaprojektowane tak, aby koncentrować się na studencie i procesie, bazować na zadaniach tłumaczeniowych i podejściu projektowym, zorientować na szeroko rozumiany rozwój kompetencji, a to przy jednoczesnym zachowaniu autonomii uczących się i maksymalnym wykorzystywaniu autentycznych tekstów oraz symulowaniu autentycznego projektu tłumaczeniowego, co wpisuje się we wnioski płynące z badań Amparo Hurtado Albir (2018).

⁴ Od 2003 roku rynek tłumaczeń w Polsce stale rośnie. W roku 2012 były 7973 biura tłumaczeń (Rębacz, 2014: 360). Według serwisu Statista wartość rynku tłumaczeń w Polsce również rośnie (<https://www.statista.com/outlook/tmo/artificial-intelligence/natural-language-processing/language-translation-nlp/poland>). Jednakże ustalenie konkretnej, jednoznacznej i prawdziwej liczby tłumaczy, biur tłumaczeń, agencji tłumaczeń czy podmiotów z zarejestrowanym PKD 74.30.Z nie jest łatwe bez pogłębionej analizy i zebrania danych, co stanowić może odrębny przedmiot badań. Za przykład, jak złożona jest ta sytuacja, niech posłuży tu artykuł z Rzeczpospolitej z 2012 roku, w którym czytamy, że PSBT szacuje, że w Polsce znajduje się około 1,5 tys. biur tłumaczeń oraz według GUS w Polsce znajdowało się wtedy około 50 tys. podmiotów działających w zakresie tłumaczeń (<https://www.rp.pl/biznes/art13541821-raport-o-rynku-biur-tlumaczen-w-polsce>). W lutym 2025 roku, kiedy ten artykuł przechodził proces recenzji i korekt, wyszukiwarka Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej wskazuje na 74995 aktywnych podmiotów, które określają swój rodzaj działalności kodem 74.30.Z tj. podklasą: Działalność związana z tłumaczeniami (włącznie z działalnością tłumaczy przysięgłych). Jednakże nie jest to jednoznaczne z tym, że te podmioty gospodarcze regularnie wykonują takie usługi lub są to jedynie usługi, które oferują.

Analiza

Wywiad 1., przeprowadzony przed rozpoczęciem kursu, potwierdził, że żaden ze studentów z badanej grupy nie miał doświadczenia zawodowego (poza praktykami obowiązkowymi w czasie studiów), a co za tym idzie również kompetencji wiążących się z pracą zawodową. Żadna z osób nie posiadała również doświadczenia w obszarze prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Ponadto studenci nie mieli również okazji wykonywania tłumaczeń pisemnych specjalistycznych o tematyce okołobiznesowej w innych okolicznościach niż zajęcia na uczelni. W kontekście oczekiwań względem przedmiotu studenci wyrażali nadzieję, że zdobędą kompetencje umożliwiające im swobodne i profesjonalne wykonywanie tłumaczeń tekstów o charakterze okołobiznesowym (cyt. „Mam nadzieję, że nauczę się, jak dobrze tłumaczyć teksty ekonomiczne i takie związane z biznesem, jak umowy, oferty, korespondencję”; „Chciałbym się dowiedzieć, jak tłumaczyć umowy. Słyszałem, że z powodu języka prawnego jest to trudne zagadnienie”; „Chciałabym poznać słownictwo specjalistyczne”)⁵. Trzeba zaznaczyć, że w wywiadach nie pojawiła się wzmianka o oczekiwaniach względem zdobycia wiedzy okołobiznesowej, która przekładałaby się na lepsze przygotowanie do wykonywania tłumaczeń o takiej tematyce. Może to wskazywać na fakt, że studenci nie byli świadomi, że aby dobrze wykonać przekład specjalistyczny, konieczne jest posiadanie nie tylko kompetencji językowej, którą chcieli zdobyć podczas zajęć, co wyraźnie zaznaczali w wywiadach, ale również wiedzy specjalistycznej.

Podczas wykonywania zadań, szczególnie na kilku pierwszych zajęciach, studentom sprawiało trudności rozróżnianie terminów, na przykład takich, jak *kredyt* i *pożyczka*, *umowa najmu* i *umowa dzierżawy*, ale także *aktywa* i *pasywa*, *dochód* i *przychód*, oraz zrozumienie terminu *amortyzacja*. Traktowali je jak synonimy lub terminy wymienne. Szczególne trudności sprawiało im radzenie sobie z terminami niewystępującymi w polskim prawie, na przykład *Lemon Law*. Studenci początkowo zakładali, że przetłumaczenie go na język polski na przykład jako „prawo bubla” jest wystarczające. Jednak zapytani o to, czym jest „prawo bubla” nie byli w stanie

⁵ W nawiasach przytoczone są wybrane odpowiedzi studentów z wywiadów.

odpowiedzieć. Oznaczało to, że próbują przetłumaczyć termin, którego tak naprawdę nie rozumieją. W przypadku tłumaczenia instrukcji obsługi zamieniali terminy *zawór* i *kran*, traktując je wymiennie, podczas gdy dotyczyły one zupełnie dwóch różnych elementów. Nie zwracali również uwagi na kompatybilność tłumaczenia z grafiką przedstawiającą urządzenie lub innymi tekstami w pakiecie dokumentów. W wywiadzie 2. studenci odwoływali się do tych problemów, wskazując, że terminy są ważnym elementem w szkoleniu tłumaczy (cyt. „Bardzo dobrze oceniam metody i techniki mające na celu wyćwiczenie terminów i radzenie sobie z nimi w tłumaczeniu, gdyż są one ważnym elementem tej pracy”; „(...) ważnymi ćwiczeniami były te dotyczące terminów, bo pozwoliły mi lepiej zrozumieć ich specyfikę i unikać błędów podczas robienia tłumaczeń”).

W wywiadzie 2. studenci wskazywali, że poprawili swoje kompetencje językowe, ale również zorientowanie w tematach, których dotyczyły zadania tłumaczeniowe (cyt. „Muszę wskazać, że oprócz umiejętności, jak coś przetłumaczyć, wiem też dużo o umowach, fakturach, raportach finansowych i na przykład opisach produktów, instrukcjach”; „(...) żeby dobrze tłumaczyć, trzeba też wiedzieć, co się tłumaczy. To znaczy mam na myśli, jak coś działa, jak się coś nazywa, że są różnice i nie mogę sobie nazwać czegoś od tak, tylko to musi być odpowiedni termin”). Wywiad 2. wykazał również wzrost świadomości studentów w kwestii konieczności posiadania wiedzy specjalistycznej (cyt. „Ten kurs pokazał mi, że muszę stale zdobywać wiedzę o tematach, o których chcę tłumaczyć teksty”; „Na początku nie zdawałam sobie sprawy, jak ważna jest wiedza o dziedzinie, której dotyczy tekst do tłumaczenia. Nie da się dobrze tłumaczyć bez niej”). Z obserwacji studentów w działaniu wynika, że każde kolejne zadanie tłumaczeniowe było wykonywane przez nich z większą dbałością o szczególne, dopasowanie terminologiczne i zachowanie spójności, co świadczy o tym, że starali się implementować w praktyce nowe informacje i unikać popełnionych wcześniej błędów. Podczas pracy w grupach sami upominali siebie nawzajem, że muszą „uważać na terminy”.

Obserwacje wykazały, że studenci najchętniej partycypowali w zadaniach, które tworzyły większy projekt i angażowały każdego studenta w proces jego realizacji, co stanowi potwierdzenie wypracowanych już wniosków badawczych, że jest to metoda zachęcająca do aktywności, atrakcyjna dla uczących się oraz motywująca do działań twórczych (Nowacki, Korabiowska-Nowacka 1999: 130). Najbardziej lubiane przez studentów były pro-

jekty symulujące kompletny projekt tłumaczeniowy, na który składało się opracowanie glosariusza, przygotowanie tłumaczenia, wykonanie edycji i korekty⁶. Zadania realizowano, w zależności od etapu, indywidualnie, w parach i grupach. Omówienie zrealizowanego projektu odbywało się na forum, kiedy studenci mieli okazję przedyskutować zastosowane strategie i dokonane wybory translatorskie oraz wymienić się doświadczeniami i wątpliwościami, jakie napotkali podczas realizacji poszczególnych zadań projektowych. W wywiadach odnosili się do tego w następujący sposób: „Bardzo dobrze oceniam technikę polegającą na dyskusji po zakończeniu zadań, ponieważ mogliśmy się wymienić spostrzeżeniami z innymi grupami oraz zapytać o rozwiązania, które oni zastosowali i dlaczego je wybrali, ale też skonfrontować uwagi, jakie wpisali nam w korektach”.

Studenci w wywiadach podkreślali, że wykonanie zadania było dla nich bardziej motywujące, jeśli wiedzieli, że ma ono znaczenie dla realizacji większego projektu lub pozwala przejść do kolejnego etapu jego realizacji, oraz kiedy mogli w praktyce wykorzystać świeżo uzyskane informacje, np. samodzielnie opracowany glosariusz (cyt. „Najbardziej podobały mi się zadania układające się w projekt, który robiliśmy etapami. Czułam się wtedy zaangażowana i zmotywowana”; „Praca w zespołach uświadomiła mi, że tłumaczenie to nie tylko praca indywidualna. W zasadzie podczas pracy zespołowej nauczyłam się najwięcej, bo mogłam na bieżąco omawiać z grupą wątpliwości i dyskutować nad najlepszym wyborem”). W wywiadach studenci podkreślali również, że chętniej pracowali nad tekstami, które były realnymi zleceniami (cyt. „Jeśli chodzi o materiały na zajęciach, to najciekawsze były te z prawdziwego biura. Można się było sprawdzić w takim prawdziwym projekcie, zobaczyć, jakby mi poszło, gdybym musiał już teraz pracować jako tłumacz”).

Z obserwacji kursów wyniknęło, że studenci chętnie pracowali samodzielnie i/ lub w grupach, ale bez stałej asysty nauczyciela prowadzącego. Te same wnioski potwierdziły również informacje zebrane w wywiadach (cyt. „Woleliśmy pracować najpierw sami, a dopiero później wyjaśnić wątpliwości z prowadzącym”). Studenci chcieli sami kontrolować proces

⁶ Odwołuję się tu do procesu TEP – tłumaczenie, edycja (tj. sprawdzenie swojego tłumaczenia), korekta (wykonywana przez inną osobę niż tłumaczenie i edycja). Jest to proces wykonywania tłumaczeń wymagany normą ISO 17100.

wykonywania tłumaczeń, zachować w tym autonomię, ale w razie trudności zwracali się z pytaniami do prowadzącego (cyt. „Podobało mi się, że mogliśmy sami rozplanować działania wewnątrz grupy, ale też w razie problemów był prowadzący i zawsze mogliśmy zapytać, co robić. Z jednej strony dawało to poczucie samodzielności, a z drugiej bezpieczeństwa”). W wywiadach studenci oceniali współpracę z prowadzącym pozytywnie (cyt. „Prowadzący był doświadczony w zawodzie tłumacza i dzielił się swoją wiedzą”; „Nauczyciel był zawsze przygotowany”; „Pani prowadząca była bardzo otwarta i wspierająca. Zachęcała nas do zabierania głosu i dzielenia się swoimi uwagami. Uważam to za cenne i motywujące w samodzielnych próbach rozwiązywania różnych problemów z tłumaczeniem”).

W wywiadzie 2. studenci wymieniali takie zalety kursów, jak: autentyczne materiały, metody pracy oparte na działaniu i samodzielnym planowaniu – szczególnie te o charakterze symulacji, możliwość wykonywania zadań dostosowanych do wytycznych normy ISO 17100, możliwość pracy w zespołach tłumaczeniowych, dyskusje na zakończenie projektów, uświadomienie wagi posiadania wiedzy specjalistycznej i wprawnego posługiwania się terminami, takie zaplanowanie kursu, że przygotowanie do testu końcowego nie wymagało dodatkowej pracy własnej w domu, oraz doświadczenie zawodowe prowadzącego. W kontekście uwag, które pomogłyby poprawić kursy, studenci proponowali możliwość samodzielnego wyboru tekstów do tłumaczenia, więcej pracy indywidualnej oraz więcej ćwiczeń leksykalnych utrwalających terminy.

Testy końcowe, składające się z zadania tłumaczeniowego (studenci musieli przetłumaczyć, a następnie dokonać edycji swojego tekstu) oraz zadania polegającego na opracowaniu glosariusza, wykazały, że studenci tłumaczyli sprawnie (żadna z osób nie prosiła o przedłużenie czasu, wszystkie tłumaczenia były kompletne), dbali o precyzję i spójność terminów (uwaga np. w zamianie jednostek, zapisie liczebników, świadomy wybór terminów, na co wskazywały nanoszone korekty oznaczane innym kolorem pióra, sprawdzanie spójności, na co również wskazywały korekty) oraz świadomie planowali glosariusz (tak go opracowywano, by można było z niego swobodnie korzystać przy wykonywaniu zadania tłumaczeniowego, tj. termin w języku angielskim, definicja i termin w języku polskim, ale zrezygnowanie z zapisywania wymowy, gdyż tłumaczenie było pisemne).

Wnioski – metody, techniki, wyzwania

W wyniku przeprowadzonych badań wypracowano wnioski, które warto ująć w segmenty wytycznych, mogące posłużyć jako wskazówki w planowaniu efektywnych kursów wykonywania pisemnych tłumaczeń biznesowych przeznaczonych dla studentów filologii angielskiej.

1. Rozwój kompetencji

Kurs specjalistycznego przekładu tekstów okołobiznesowych powinien być zaprojektowany tak, aby dawał studentom możliwość rozwoju nie tylko kompetencji twardych, ale również kompetencji miękkich. Na te pierwsze składają się kompetencje językowe (terminy, strategie translatorskie itp.) oraz wiedza specjalistyczna dotycząca zagadnień okołobiznesowych. Jak wykazało przeprowadzone badanie, studenci niespecjaliści często nie posiadają nawet świadomości, że tłumaczenie pisemne specjalistyczne dotyczące tekstów okołobiznesowych wiąże się z koniecznością posiadania wiedzy biznesowej, ekonomicznej, czasem nawet technicznej umożliwiającej profesjonalne wykonanie przekładu. Z kolei kompetencje miękkie jako pożądane na rynku pracy pozwalają efektywnie się komunikować, negocjować, radzić sobie z sytuacją konfliktu etc. Studenci z badanej grupy wskazywali na potrzebę rozwoju takich umiejętności, zaznaczając przy tym: „(...) to dla mnie zaskoczenie, że w zawodzie tłumacza pisemnego, który pracuje przecież z tekstami, konieczne jest rozwijanie kompetencji interpersonalnych”.

2. Metody i techniki nauczania

Przeprowadzone badania potwierdziły, że korzystanie z metod proponowanych przez dydaktykę działaniowo-zadaniową jest efektywne również w przypadku kursu dla przyszłych tłumaczy pisemnych, którzy pracują nad zdobyciem kompetencji do tłumaczenia tekstów okołobiznesowych. Metody symulacji z wykorzystaniem autentycznych materiałów, metoda projektu i warsztatu, praca w zespołach i forma dyskusji są efektywnymi metodami angażującymi studentów, które jednocześnie pozwalają na wymianę doświadczeń i sprawdzanie wypracowanych samodzielnie rozwiązań. Przeprowadzone obserwacje wykazały, że studenci pracują efektywniej, kiedy mają poczucie autonomii w planowaniu i realizowaniu poszczegól-

nych zadań składających się na projekt. Jak wykazały wywiady, warto rozważyć stworzenie studentom możliwości wyboru tekstów do tłumaczenia.

3. Potrzeby rynku pracy i samokształcenie

Przy planowaniu kursu warto wziąć pod uwagę potrzeby rynku tłumaczeń biznesowych. Obecnie ważnymi trendami są standaryzacja ISO 17100 oraz koncepcja *lifelong learning*. Jak pokazały przeprowadzone badania, do kursu z powodzeniem można włączyć zadania opierające się na procedurach normy ISO 17100. Studenci chętnie partycypowali w kilkietapowych zadaniach zaprojektowanych jako symulacja autentycznego zlecenia tłumaczeniowego, łącznie ze ścisłym terminem na jego wykonanie. W wyniku przeprowadzonych obserwacji wypracowano wnioski, że tak zaprojektowane zadania pozwalają efektywnie rozwijać produktywność: studenci pracują szybciej, a zarazem uważniej, wiedząc, że ich praca będzie podlegać korekcie, a potem szczegółowemu omówieniu. Co ciekawe, było to dla studentów bardziej motywujące niż zadania, które miały podlegać sprawdzeniu i ocenie tylko przez nauczyciela bez elementu omówienia na forum i otwartej dyskusji nad zastosowanymi strategiami translatorskimi.

Oczywiste jest, że rolą nauczyciela jest wskazywanie studentom dalszych ścieżek rozwoju, niemniej elementy motywowania do ciągłego samokształcenia można zaszczerpić w studentach przez odpowiednie zaprojektowanie kursu. Zadania oparte na samodzielnym poszukiwaniu rozwiązań problemów translatorskich, ale także terminologicznych i edytorskich, oraz zadania wymagające od studentów zgłębiania wiedzy specjalistycznej były efektywniejsze niż metoda wykładowa. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że wiedza zdobyta na drodze samokształcenia (przygotowanie warsztatu, przygotowanie prezentacji, opracowanie danych, wyszukanie informacji) była zapamiętywana na dłużej i implementowana w zadaniach jeszcze kilka tygodni później.

4. Nauczyciel – asystent i ekspert

Kim powinien być nauczyciel prowadzący kursy przygotowujące do tłumaczenia tekstów biznesowych (podobnie jak w przypadku kursów z języków specjalistycznych), to temat już wielokrotnie eksplorowany badawczo (Lesiak-Bielawska 2015: 390). Ograniczę się zatem do kluczowych aspektów, które wyniknęły z przeprowadzonych analiz. Studenci z badanej grupy oczekiwali od nauczyciela prowadzącego asysty przy wykonywaniu zadań,

ale z dużą dozą autonomii. Taki nauczyciel asystent dawał poczucie bezpieczeństwa w razie trudności, ale nie dominował w procesie edukacyjnym, co wielokrotnie znalazło odzwierciedlenie w odpowiedziach w wywiadzie 2. Drugi aspekt to oczekiwanie przez studentów, że nauczyciel będzie ekspertem, co nie dziwi, ale w rozumieniu studentów z badanej grupy było to jednoznaczne z zawodowym doświadczeniem nauczyciela jako tłumacza tekstów specjalistycznych. Taki nauczyciel był w ich mniemaniu: „godny zaufania i kompetentny”.

Literatura

- Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa.
- Albir H. A., 2019, *Research on the didactics on translation. Evolution approaches and future events*, [w:] *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*, *MonTI 11trans*, T. Igualada, M. & Á. Echeverri (red.) s. 47–76.
- Gajda P., 2015, *Cechy polskiego języka biznesu jako języka specjalistycznego w początkowym etapie kształtowania się*, „*Investigationes Linguisticae*”, XXXIII, s. 43–54.
- Gębał E. P., 2021, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Grucza S., 2007, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Jaworska M., 2021, *Język specjalistyczny dla potrzeb biznesowych w perspektywie glottodydaktycznej – projekt badań*, „*Socjolingwistyka*”, 35, s. 357–371.
- Kaliska M., 2018, *Podjęcie działań w dydaktyce tłumaczeń specjalistycznych. Nauczanie języków obcych na uczelni wyższej*, [w:] *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Praktyczne narzędzia*, M. Jedynak (red.), Wrocław, s. 14–31.
- Komorowska E., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego dla potrzeb biznesowych na najniższych poziomach zaawansowania*, <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7b829599-a622-40b8-ad8d-6dd9d4ad082d/content> (dostęp: 29.08.2024).
- Language translation NLP – Poland, Statista, <https://www.statista.com/outlook/tmo/artificial-intelligence/natural-language-processing/language-translation-nlp/poland> (dostęp: 29.08.2024).
- Lesiak-Bielawska E. D., 2015, *Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego (JS) a implikacje dla procesu kształcenia*, [w:] *Nauczanie języków obcych*, M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), Lublin, s. 380–392.

- Lesiak-Bielawska E., 2015, Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego, „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 75–79.
- Mamet P., 2002, Relacja między kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu, [w:] Języki specjalistyczne, t. 2. Problemy technolingwistyki, J. Lewandowski (red.), Warszawa, s. 141–151.
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., 1999, Nowy słownik pedagogiki pracy, Warszawa.
- Ohimor J., 2017, Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey, [w:] Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna, D. Gabryś-Barker, R. Kalamarż (red.), Katowice, s. 91–106.
- Rębacz S., 2014, Tłumaczenia biznesowe – trudności i przeszkody, [w:] Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro, M. Łukasik, B. Mikołajewska (red.), Warszawa, s. 349–365.
- Robinson P., 1991, ESP Today: A Practitioner’s Guide, New York.
- Sajdak A., 2007, Pomiędzy misją a ekonomią, refleksja nauczyciela nauczycieli, [w:] O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela, E. Kobyłecka (red.), Poznań.
- Seretny A., 2017, Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, 24, s. 149–166.
- Spillner B., 1983, Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht, [w:] Fachsprache. Band 1. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden, H.P. Kelz (red.), Bonn, s. 16–23.
- Swales J. M., 1990, Genre Analysis, English in Academic Settings, Cambridge.
- Wyźga O., 2009, Metody nauczania stosowane na wyższej uczelni, [w:] Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej, A. Domagała-Kręcioch, O. Wyźga (red.), Kraków, s. 75–91.
- Zarzycka G., Biernacka M., 2016, Nauczanie specjalistyczne języków obcych i języka polskiego jako obcego nowe podejścia i perspektywy badawcza. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, 23, s. 9–17.

Business language in the training of future translators – methods, techniques, challenges

Summary

In the age of globalisation, business translation is a desirable service for companies that want to operate in international markets. Translation for business includes

a wide range of translation and interpreting services covering various texts. It is a demanding service as the translator must be flexible, punctual and open to continuous development and self-education. Researchers have already explored the issue of teaching specialist languages (including business language). Nevertheless, there is still a lack of studies recommending specific teaching solutions adapted to the requirements of the current translation market in teaching future translators, who are a specific subset of specialist language learners.

This paper aims to develop guidelines for courses dedicated to students who need to acquire competencies required in translating for business. The research group consisted of English Studies students majoring in translation who took courses on business-related topics in translation: Translation of Business Texts and Translation of Technical and Economic Texts. With the help of the observational method, interviews and ethnographic research, four segments of guidelines were developed which are worth considering when designing similar courses. The guidelines concern competencies, teaching methods and techniques, labour market needs and self-development, and course tutors.

In addition, the research indicated that students are more willing to engage in their learning process if they work with project-based methods, which promote autonomy and creative problem-solving. In the interviews, students appreciated authentic materials and simulated translation tasks, including working in translation teams.

Keywords: business language, business translation, translation teaching, specialist language

