

Joanna Dybiec-Gajer
Kraków

WYJŚĆ POZA TEKST – PROJEKT TŁUMACZENIOWY JAKO NARZĘDZIE SAMOCENY I AUTOREFLEKSJI W DYDAKTYCE PRZEKŁADU SPECJALISTYCZNEGO

Zarys treści: Artykuł wpisuje się w nurt badań nad zagadnieniami jakości i oceny tłumaczenia. Główny problemem badawczy koncentruje się wokół pytania dotyczącego rozumienia tych pojęć, szczególnie w dydaktyce przekładu pisemnego w kształceniu uniwersyteckim. Punkt wyjścia stanowi krótki przegląd terminologiczny i wniosek o przewadze ujęć tekstologicznych. Celem artykułu jest przedstawienie propozycji dydaktycznej – projektu tłumaczeniowego, w realizacji którego zaproponowano podejście do oceny odchodzące od dominującego zorientowania na produkt, które koncentruje się na ocenie gotowego tekstu przekładu. Natomiast zorientowanie na proces przenosi punkt ciężkości na etapy prowadzące do powstania tłumaczenia. Szerokie możliwości uwrażliwienia na proces przekładu stwarza projekt tłumaczeniowy, którego konkretna realizacja w czasie zajęć, a także jego zalety i wady zostaną omówione w artykule.

Wokół terminologii – „jakość” i „norma” w przekładoznawstwie

W centrum zainteresowania konferencji przekładoznawczej Medius Currens III (9–10 kwietnia 2010 r.) znajdowały się zagadnienia normy i jakości w praktyce i dydaktyce przekładu tekstów specjalistycznych. Analizując te terminy, można dojść do najprostszej konstatacji, że jakość to spełnienie norm. Jak dobrze wiedzą osoby zajmujące się profesjonalnie, a nawet hobbistycznie przekładem, implikacje tej konstatacji są teoretycznie i praktycznie skomplikowane. Już pobieżna analiza tematu konferencyjnego „Norma i jakość w teorii, praktyce i dydaktyce przekładu tekstów specjalistycznych”

z perspektywy nauczania przekładu prowadzi do pytań, czy będziemy zajmować się normą i jakością zajęć dydaktycznych, tekstów sporządzanych przez studentów, czy sposobu pracy studentów, a może nauczycieli.

Niniejszy artykuł wychodzi od krótkiego przeglądu terminologicznego związanego z pojęciem „jakość przekładu” w przekładoznawstwie. W szerokim rozumieniu z jakością przekładu jako naturalną refleksją nad tekstem tłumaczenia i jako „pytaniem o dobry przekład” (House 2001: 243) spotykamy się już na początku ludzkiej działalności tłumaczeniowej (tzw. *anecdotal and subjective approaches*, House 1998: 197). Natomiast uporządkowane rozważania teoretyczne oraz ich implikacje praktyczne są zjawiskiem stosunkowo nowym; w przypadku przekładu ustnego badania naukowe nad jakością tłumaczenia liczą około dwudziestu lat (Kościałkowska-Okońska 2008: 107). Na podstawie przeglądu zawartości haseł w podstawowych dla dyscypliny encyklopediach i słownikach można stwierdzić, że terminom jakości i oceny przekładu nie poświęcono dużo uwagi. Z wyjątkiem *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, w której omówiono zrozumienie jakości w różnych teoriach przekładu, zagadnienie pojawia się dopiero w nowszych pracach. Żadna z omówionych pozycji nie porusza zagadnień jakości i oceny przekładu w kontekście dydaktycznym.

Przegląd encyklopedii i słowników przekładoznawczych (hasła: *assessment, quality assessment, evaluation, ocena jakości*):

- *Dictionary of Translation Studies* (1997): Ø,
- *Routledge Encyclopedia of TS* (1998): quality of translation,
- *Terminologia tłumaczenia* (1999/2004): Ø,
- *Mała encyklopedia przekładoznawcza* (2000): Ø,
- *Dictionary of Translation Technology* (2004): quality assessment.

Jedno z podstawowych rozróżnień w dyskusji nad jakością przekładu dotyczy uszczegółowienia, czy ocenie podlegać będzie produkt, czy proces tłumaczeniowy. Oba te aspekty ściśle związane są z kompetencjami tłumacza, gdyż zarówno proces, jak i produkt stanowią wypadkową tych kompetencji. W dotychczasowych analizach przekładoznawczych dominowały i dominują podejścia tekstologiczne, ponieważ to produkt uważany jest najczęściej za aspekt aktywności tłumacza dostępny bezpośredniej ocenie. Ujęcia takie koncentrują się głównie na analizie błędów oraz tzw. ocenie filologicznej (*philological assessment*, Sin-wai 2004: 450). Jakkolwiek takie analizy mogą być użyteczne dydaktycznie, m.in. przez zwracanie uwagi na różnice systemowe między językami i typowe błędy wynikające z interferencji, mogą one także działać demotywująco na studentów, dlatego że skupiają się na wypunk-

towywaniu niedociągnięć danego przekładu, natomiast nie naświetlają procesu dochodzenia do optymalnych rozwiązań tłumaczeniowych.

Dictionary of Translation Technology, posługując się pojęciami z zarządzania i ekonomii, określa jakość tłumaczenia jako „system zapewniający zachowanie właściwych standardów w produkcji towarów” („a system for ensuring the maintenance of proper standards in manufactured goods”) (Sin-wai 2004: 186). Taka definicja wpisuje się w profesjonalizację zawodu tłumacza i rozumienie jego roli jako „dostawcy usług językowych” oraz znajduje odzwierciedlenie w standardach dla usług tłumaczeniowych (por. PN-EN 15038; o implikacjach normy dla nauczania tłumaczenia specjalistycznego pisze Biel 2011). Z perspektywy dydaktyki przekładu takie podejście jest o tyle istotne, aczkolwiek nie nowe, że zwraca uwagę na tłumaczenie jako proces, i jest to zarówno proces powstawania przekładu, jak i całościowego świadczenia usługi tłumaczeniowej. W tym kontekście zaskakująca może wydać się konkluzja słownika, że „nie istnieją naukowe sposoby stwierdzenia, czy przekład jest dobry, czy zły, ocena może być tylko subiektywna” („there are no scientific ways of judging whether a translation is bad or good; assessment can only be subjective” – Sin-wai 2004: 186). Przyjmując, że czynnik subiektywny jest nieunikniony, szeroko rozumiana ocena jakości tłumaczenia jest jednak możliwa.

Projekt tłumaczeniowy

W nauczaniu przekładu w połowie lat 90. XX wieku bezspornie dominowała metoda „czytaj i tłumacz na język X”, polegająca na omawianiu, nierzadko zdanie po zdaniu, wykonanych przez studentów tłumaczeń i porównywaniu ich z „wzorcową” wersją nauczyciela. Obecnie kwestionuje się użyteczność i produktywność tej metody. W nowoczesnych technikach dydaktycznych rolę nauczyciela pojmuje się jako „kreatywne prowadzenie ucznia w kierunku wykształcenia odpowiednich sposobów postępowania przy wykonywaniu zadania tłumaczeniowego” (Piotrowska 2007: 148). Jednakże omawianie na zajęciach tekstów tłumaczeń (zarówno studenckich prac domowych, jak i tekstów publikowanych) wydaje się pozostawać w polskim kontekście „najpopularniejszą, zwyczajową formą pracy” (Szczęsny 2008: 298), a studenci często oczekują na zaproponowanie czy „zatwierdzenie” optymalnego rozwiązania.

Jedną z technik dydaktycznych, która stwarza możliwość tytułowego wyjścia poza tekst, jest projekt tłumaczeniowy (zadanie projektowe – Piotrowska

2007). Podstawowy cel projektu w kontekście nauczania przekładu specjalistycznego jest dwojaki. Z jednej strony ukierunkowany jest on na kształcenie autonomicznych, odpowiedzialnych i świadomych swoich decyzji (potencjalnych) tłumaczy (*soft skills*), z drugiej strony wprowadza lub poszerza ich wiedzę specjalistyczną (*hard skills*). Korekta tłumaczeń polegająca na samej pracy z tekstem docelowym stanowi tylko jeden z elementów projektu. Wraz z nauczycielem studenci omawiają pojęcie jakości wykonania zadania przekładowego w kontekście zawodowym, a także przejmują ciężar odpowiedzialności za ocenę własnej pracy, sporządzając raporty samooceny.

Istotną zaletę projektu tłumaczeniowego stanowi łatwa możliwość adaptacji do konkretnych celów dydaktycznych i możliwości (siatka godzin, zaawansowanie grupy). W zależności od przyjętych założeń można tak ustawić parametry zadania, żeby kształcić wybrane kompetencje.

Poniżej omówiony zostanie konkretny projekt przekładowy realizowany w ramach zajęć z przekładu specjalistycznego na I roku studiów II stopnia na filologii angielskiej.

Przykładowy projekt tłumaczeniowy – gospodarka odpadami

Charakterystyka projektu

- Tekst wyjściowy (TW): Studium wykonalności dla zakładu termicznego przetwarzania odpadów (fragment).
- Kontekst przekładowy: projekt w ramach zajęć przekład specjalistyczny dla studentów filologii angielskiej I roku studiów stacjonarnych II stopnia Uniwersytetu Pedagogicznego (specjalizacja merytoryczna: językoznawstwo stosowane – przekładoznawstwo).
- Zakres tematyczny i języki specjalistyczne: gospodarka odpadami; elementy języka prawniczego, ekonomicznego oraz technicznego.
- Poziom trudności zlecenia: średni–wysoki.
- Doświadczenie zawodowe wykonawcy: małe–średnie (II semestr studiów, studenci po kursie tłumaczenie tekstów użytkowych; część grupy o większym zapleczu teoretycznym po seminarium licencjackim z przekładoznawstwa).
- Kierunek tłumaczenia: polski > angielski.
- Czas trwania projektu: 5 tygodni.

Etapy projektu

I. Faza przygotowawcza (planowanie i podział pracy).

- 1) Przedstawienie zadania przekładowego, studenci otrzymują w wersji elektronicznej:
 - zwięzły opis zlecenia (*translation brief*),
 - miniglosariusz od klienta,
 - cały TW podzielony na tyle części, ilu jest studentów w grupie.
 - 2) Podział ról i rozdzielenie plików (każdy student wybiera jeden plik do tłumaczenia).
 - 3) Omówienie trudności zadania przekładowego, poszukiwania terminologii, sporządzania glosariuszy, sposobu działania w grupie oraz harmonogramu prac.
- II. Faza właściwa (realizacja i monitorowanie).
- 1) Praca domowa studentów.
 - 2) Korekta i redakcja tekstów przez prowadzącego.
 - 3) Na zajęciach – ocena trudności zadania przekładowego i konkretnych trudności napotkanych w jego realizacji (anonimowe miniraporty), omówienie korekty.
- III. Faza konsolidacji (omówienie realizacji zadania projektowego).
- 1) Praca domowa studentów – raport samooceny (w formie otwartych pytań).
 - 2) Na zajęciach – podsumowanie.

Praca projektowa i wyzwająca się dynamika grupy stwarzają możliwości poczynienia wielu inspirujących dydaktycznie obserwacji. W artykule omówione zostaną tylko wybrane zagadnienia związane z oceną i jakością w dydaktyce przekładu, na które zwrócono uwagę w opisywanym projekcie. Najistotniejsze aspekty, które należy rozważyć przed tworzeniem konkretnego systemu oceny, można uporządkować w formie listy pytań (Dybiec-Gajer [w druku]), w tym konkretnym przykładzie odpowiedzi na te pytania wyglądały następująco:

- 1) Co oceniamy? – przede wszystkim kompetencje przekładowe studentów.
- 2) Jaki jest cel oceny? – dydaktyczny (diagnostyczny) oraz związany z kontrolą bieżącą o charakterze formatywnym (kształtującym).
- 3) Jakie są oczekiwane standardy jakości tekstu docelowego, sporządzonego przez studentów? – tekst, który po niewielkich poprawkach spełnia *skopos* realnego zlecenia, tzn. tekstu do użytku wewnętrznego, którego potencjalnymi odbiorcami są strony uczestniczące w realizacji projektu termicznego przetwarzania odpadów (konsultanci, urzędnicy Unii Europejskiej oraz eksperci), zapewne w dużym stopniu niebę-

dący rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Dlatego szczególną uwagę zwrócono na poprawność merytoryczną i terminologię, zrozumiałość tekstu oraz spójność, kwestie stylistyczne uznano za drugorzędne.

- 4) Kto ocenia? – nauczyciel: ocenia TD od strony merytorycznej i językowej, pełni także rolę konsultanta i koordynatora projektu; student jako autor tłumaczenia: ocenia sposób swojej pracy i uzyskane wyniki oraz trudność zadania przekładowego (zlecenia).
- 5) Jak oceniamy? – wypracowanie systemu oceny w oparciu o rozważenie powyższych czynników: studenci otrzymywali zaliczenie po terminowym i rzetelnym wykonaniu wszystkich elementów zadania przekładowego. Nie wystawiana była ocena wyrażona wartością liczbową, natomiast studenci uzyskiwali pisemny komentarz dotyczący ich TD oraz raportów samooceny.

W dalszej części przeanalizowane zostaną dwa elementy: ocena trudności zlecenia wykonana przez studentów oraz samoocena studentów dotycząca ich pracy nad projektem. Pierwsza ocena miała formę anonimowych minireportów, sporządzanych przez studentów po oddaniu swoich tłumaczeń. Studenci wypowiadali się w dwóch kwestiach: 1) scharakteryzuj poziom trudności zadania przekładowego, 2) omów jego główne trudności. Celem minireportów było zbadanie, jak studenci postrzegają trudność danego zlecenia oraz czy (i jak) ocena ta różni się od oceny nauczyciela, oraz uwrażliwienie studentów na złożoność zlecenia tłumaczeniowego i wykształcenie umiejętności oceny wykonalności zlecenia, przydatnej w warunkach rynkowych. Wypowiedzi w odniesieniu do pierwszej kwestii kształtowały się następująco:

Ad 1. Poziom trudności zadania przekładowego:

- zadanie trudne (8/10, 7/10) – 20%,
- zadanie „raczej” trudne – 30%,
- zadanie średnio trudne – 20%,
- zadanie „nie bardzo trudne, ale stanowiące wyzwanie” – 10%,
- zadanie „nie bardzo trudne” – 20%.

W odpowiedziach widać szerokie spektrum oceny trudności zadania przekładowego, począwszy od określenia „bardzo trudne” do „nie bardzo trudne”. Z jednej strony szacunki te odzwierciedlają poziom kompetencji poszczególnych studentów, a z drugiej zróżnicowanie wewnętrzne tekstu, który zawierał zarówno fragmenty napisane w języku ogólnym, jak również w językach specjalistycznych. Chociaż trudno uogólniać, rysuje się pewna korela-

cja między najbardziej skrajnymi ocenami trudności zadania przekładowego a liczbą wymienionych trudności: im wyższy deklarowany poziom trudności, tym większa liczba wymienionych konkretnych trudności. Co więcej, ocena zadania przekładowego jako niezbyt trudnego nie szła w parze z tłumaczeniem, które nie wymagało korekty czy bardziej znaczących poprawek. Wydaje się, że zbyt pochopne zakwalifikowanie zadania jako niezbyt trudnego może wynikać z niewielkiego doświadczenia oraz nieumiejętności zidentyfikowania czy przewidzenia trudności oraz ich odpowiedniego nazwania.

Ad 2. Główne trudności zadania przekładowego (w nawiasie liczba wzmiankowań):

- słownictwo specjalistyczne (5),
- nazwy instytucji i elementów ich struktury organizacyjnej (3),
- nazwy aktów prawnych i rozporządzeń (3),
- trudności w wyszukiwaniu terminologii w internecie (np. „nawet oficjalne strony nie używają konsekwentnie własnego nazewnictwa”, brak anglojęzycznych wersji stron internetowych instytucji (3),
- składnia/szyk zdania TW (i TD) (3),
- zrozumienie tekstu wyjściowego (2),
- „najbardziej pracochłonne nie samo tłumaczenie, ale sprawdzanie terminologii” (2),
- zachowanie konsekwencji/ujednolicenie (2),
- trudności w znalezieniu ekwiwalentu (brak poszukiwanych jednostek w słownikach, problem wyboru ekwiwalentu) (2),
- oddanie makrostruktury aktów prawnych (art., ust. etc.),
- podejście do znaków diakrytycznych,
- sposób zapisu nazw własnych (różnego rodzaju spółek),
- zapis adresów/lokalizacji,
- formatowanie,
- wiedza specjalistyczna,
- praca w grupie – główne źródło trudności (zachowanie spójności terminologicznej),
- niezbyt fascynujący temat,
- konieczność zdobycia wiedzy potrzebnej do tłumaczenia (lektura tekstów o podobnej tematyce),
- styl.

Średnia liczba wyartykułowanych trudności w raporcie: 3,2.

W wypowiedziach dotyczących drugiego punktu pojawia się duża rozpiętość między całkowitą liczbą trudności wymienionych przez wszystkich studentów a odpowiedziami indywidualnymi (studenci wyszczególniali od dwóch do sześciu trudności). Wynika to z czynników wspomnianych powyżej (indywidualne kompetencje i zróżnicowanie tekstu). Niektóre odpowiedzi (np. „słownictwo” czy „specyficzne słownictwo”) wskazują na brak znajomości metajęzyka, który umożliwiłby precyzyjne nazwanie napotkanych trudności. Interesujące jest porównanie percepcji aspektów trudności tekstu przez nauczyciela i studentów. Tylko jeden ze studentów wymienił pracę w grupie i zachowanie spójności tłumaczenia jako główne źródło trudności zadania przekładowego. Z perspektywy nauczyciela (i jednocześnie koordynatora projektu) to redakcja i ujednoczanie tłumaczeń, tak aby spełniały *skopos*, było zajęciem najbardziej pracochłonnym i żmudnym.

Drugi element oceny dokonywanej przez studentów miał formę raportów samooceny, sporządzanych jako praca domowa po otrzymaniu korekty własnych TD i omówieniu ich w czasie zajęć. Instrukcje sporządzenia tego raportu ograniczały się do wymogu odpowiedzi na dwa pytania dotyczące wykonania całego zadania przekładowego: co zostało zrobione dobrze i co wymaga poprawy oraz ustalenia długości raportu (jedna standardowa strona A4). Celem samooceny było zmotywowanie studentów do przeanalizowania swojej pracy, zarówno pod kątem jej przebiegu, jak i uzyskanych wyników, ze zwróceniem uwagi na swoje mocne i słabe strony. Wykonane przez studentów raporty miały różną formę, od opisowej, przez tabelaryczne wypunktowania, do bardziej rozbudowanych analiz typu SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*). Komentując raporty studenckie, w centrum uwagi poprawiającego znajdowała się adekwatność raportu w stosunku do danego TD (zidentyfikowanie pojawiających się w pracy trudności oraz dobrych rozwiązań widocznych w TD) i umiejętność posługiwania się metajęzykiem. Najważniejsze niedociągnięcia pojawiające się w raportach to:

- utożsamianie zadania przekładowego (zlecenia) z tłumaczeniem sensu stricto,
- trudności w hierarchizacji, brak uszeregowania według wagi problemu czy błędu,
- niedocenywanie lub wyolbrzymianie swoich umiejętności,
- przesadna drobiazgowość lub ogólnikowość.

Na uwagę zasługuje zadowolenie studentów z rodzaju wykonanego zadania przekładowego, wyrażające się kreatywnością w sporządzaniu raportu: w kilku przypadkach studenci podkreślali, czego mogli przez ten projekt się nauczyć, a jedna osoba wykorzystała w raporcie analizę SWOT.

Projekt tłumaczeniowy a kształcenie dostawców usług tłumaczeniowych (EMT)

W nauczaniu przekładu za kluczowe pojęcie uważa się kompetencję tłumacza, której poświęcono sporo miejsca w dyskusji naukowej. Warto odnieść się tu do najnowszego dokumentu grupy eksperckiej programu kształcenia tłumaczy EMT (European Master's in Translation) ze stycznia 2009 roku, która określa ramy kompetencji zawodowych tłumaczy, żeby zasygnalizować zmieniające się rozumienie kompetencji i przeanalizować rolę zagadnień oceny i jakości w tym kontekście, a następnie odnieść je do projektu tłumaczeniowego jako techniki dydaktycznej.

Kompetencja definiowana jest jako:

the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and know-how necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert) (EMT: 3).

Dokument przedstawia sześć wzajemnie zależnych pól kompetencyjnych:

- 1) kompetencja świadczenia usług przekładowych:
 - wymiar interpersonalny,
 - wymiar produkcyjny;
- 2) kompetencja językowa;
- 3) kompetencja międzykulturowa:
 - wymiar socjolingwistyczny,
 - wymiar tekstowy;
- 4) kompetencja zdobywania informacji;
- 5) kompetencja tematyczna;
- 6) kompetencja technologiczna (umiejętność posługiwania się narzędziami).

Interesujące są zmiany terminologiczne i przesunięcia czy nawet przedefiniowania w rozumieniu kompetencji. W zaproponowanym podziale znika tradycyjne pojęcie kompetencji przekładowej czy umiejętności tłumaczeniowych (*translation skills*), a centralne miejsce zajmuje kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych, której opis jest najbardziej rozbudowany (zawiera dwadzieścia punktów). Najkrótsze opisy mają kompetencje tematyczne i językowe (po trzy punkty) – niektóre komponenty tej ostat-

niej, w jej klasycznym rozumieniu, odnajdziemy w kompetencjach międzykulturowych. Reasumując, takie ujęcie oddaje zwrot technologiczny w praktyce przekładowej, dydaktyce przekładu i przekładoznawstwie, gdzie już od pewnego czasu funkcjonuje wspomniane na początku artykułu pojęcie dostawcy usług językowych (*language service provider*), a także oddaje zwrot kulturowy, co przejawia się w szerokim rozumieniu kompetencji międzykulturowej. Tutaj nasuwają się pytania co do kategoryzacji – przykładowo, dlaczego umiejętności streszczania, a także postępcy uznawane są za kompetencje międzykulturowe? Szczegółowe omawianie zagadnienia kompetencji wykracza poza ramy niniejszego artykułu, zwróćmy teraz uwagę na znaczenie, jakie przypisuje się w kontekście rozważanych kompetencji problematyce jakości i oceny.

W ramach kompetencji świadczenia usług przekładowych problematyka ta pojawia się aż czterokrotnie. Od zawodowego tłumacza wymaga się:

- znajomości standardów mających zastosowanie w świadczeniu usług tłumaczeniowych,
- umiejętności samooceny (*self-evaluation*), (kwestionowanie własnych nawyków, otwartość na innowacje, dbanie o jakość, otwartość na dostosowywanie się do nowych sytuacji/warunków) i bycia odpowiedzialnym,
- umiejętności definiowania i oceniania problemów tłumaczeniowych,
- umiejętności ustanawiania i monitorowania standardów jakości (EMT: 4–5).

Ponadto wymaga się:

- umiejętności opisanie i oceny własnych problemów ze zrozumieniem tekstu – kompetencja międzykulturowa,
- wypracowywania kryteriów oceny konkretnych dokumentów dostępnych w Internecie lub za pośrednictwem innego medium, tzn. umiejętność oceny rzetelności źródeł dokumentalnych (krytyczny umysł) – kompetencja zdobywania informacji (EMT: 6).

Jak widać, w powyższym rozumieniu zagadnienia oceny i jakości nie dotyczą eksplicytnie tylko rezultatu działania tłumacza, czyli tekstu tłumaczenia, lecz różnych etapów i aspektów jego pracy. Działalność przyszłego tłumacza postrzegana jest z perspektywy kontekstu zawodowego. Co szczególnie istotne, to właśnie od tłumacza wymaga się umiejętności oceny zarówno własnej pracy (jako procesu i produktu), jak i tekstów, z którymi ma do czynienia (tekstów wyjściowych, równoległych i innych źródeł). Ponadto kryteria oceny nie mają charakteru absolutnego, ale wynikają z konkretnego zadania tłumaczeniowego.

Projekt przekładowy dobrze sprawdza się jako element nauczania tłumaczenia praktycznego, co znajduje odzwierciedlenie w programach studiów uniwersyteckich. Niektóre uczelnie zaczynają wprowadzać do swoich sylabusów przedmiot zarządzanie projektem tłumaczeniowym – przykładowo w krakowskiej Katedrze UNESCO UJ stanowi on opcję otwartą dla studentów Wydziału Filologicznego (semestr letni 2009/2010), a na Uniwersytecie Gdańskim jest to przedmiot obowiązkowy w ramach studiów II stopnia na kierunku translatoryka – filologia angielska. Projekt tłumaczeniowy umożliwia holistyczne kształcenie kompetencji tłumacza-dostawcy usług tłumaczeniowych, wychodząc poza kształcenie umiejętności językowych i poza skoncentrowanie się na tekście tłumaczenia. Łączy on kontekst dydaktyczny z praktyką zawodową. Uczy zarządzania zleceniem, od jego przyjęcia (ocena i przewidywanie trudności zadania przekładowego) do realizacji. Podkreśla znaczenie korekty i edycji wykonanego tłumaczenia. Uczy pracy zespołowej, samodyscypliny, zarządzania czasem, przestrzegania wymaganych terminów oraz odpowiedzialności za własny tekst. Wymaga umiejętności obsługi narzędzi elektronicznych. Wybór specjalistycznej tematyki uczy zdobywania informacji i terminologii oraz łączącej się z tym wiedzy specjalistycznej. Odpowiednio sprofilowany projekt uwrażliwia na różnorakie aspekty oceny i ewaluacji, o których wspomina dokument grupy eksperckiej EMT: od oceniania tekstów zleceń (potencjalne problemy tłumaczeniowe, nakład pracy) i źródeł (przydatność i rzetelność) do samooceny swojej pracy i jej rezultatów. Uczy także metajęzyka potrzebnego do omawiania własnej pracy. Projekt tłumaczeniowy ma też swoje wady i podlega ograniczeniom. Niewątpliwie silnie motywującym czynnikiem byłoby wykonanie zlecenia dla konkretnego klienta, co w warunkach dydaktycznych jest mało realne. Czas potrzebny na wykonanie nawet objętościowo niewielkiego projektu znacznie przekracza czas realizacji zlecenia o podobnej objętości w warunkach rynkowych.

Wykonanie projektu tłumaczeniowego w ramach zajęć, jego rzetelne monitorowanie i ocenianie pracy studentów stanowi bardzo czasochłonne zajęcie. Nawet przy scedowaniu części odpowiedzialności na studentów, w tym koordynatorów i korektorów, indywidualizacja zadań przekładowych uczestników projektu (każdy tłumaczy inny fragment tekstu) oznacza zwiększenie nakładu pracy nauczyciela, który zamiast tłumaczeń jednego tekstu wyjściowego ma do poprawy i oceny tyle różnych tekstów, ilu jest studentów w grupie.

Podsumowanie

Projekt tłumaczeniowy, który wykorzystuje elementy podejścia autorefleksyjnego i samooceny, to jedna z ukierunkowanych zawodowo technik dydaktycznych, która umożliwi odejście od takiego kształcenia zorientowanego na produkt, w jakim ocenie o naturze filologicznej podlega jedynie tekst tłumaczenia, a weryfikacji dokonuje prowadzący. Praca nad takim projektem ukierunkowana jest na proces przekładu: uczy m.in. kompetencji świadczenia usług przekładowych w wymiarze produkcji i większej autonomii. To na studentów w dużym stopniu przeniesiona zostaje odpowiedzialność za ustalenie standardów jakości i ich monitorowanie, oni także dokonują oceny procesu tłumaczeniowego i powstałego przekładu. Naturalnie samoocena i autorefleksja mają swoje granice, wyznaczone przez kompetencje, doświadczenie oraz dojrzałość intelektualną studentów. Analiza raportów studenckich pokazuje, że nierzadko ich autorzy mają trudności z działaniami metakognitywnymi: uporządkowanym opisem swojej pracy, a szczególnie z hierarchizacją zauważanych problemów. Dlatego szczególnie na początkowym etapie kształcenia bardzo istotną rolę odgrywa faza przygotowawcza oraz czytelne instrukcje dydaktyczne, a otwarta forma raportu samooceny może zostać zastąpiona ujednoliconym arkuszem, takim samym dla wszystkich studentów.

Literatura

- Baker, M. (red.), 1998, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London–New York.
- Biel, Ł., 2011, „Training translators or translation service providers? EN 15038:2006 standard of translation services and its training implications”, *The Journal of Specialised Translation*, Issue 16, s. 61–76.
- Dąbmska-Prokop, U., 2000, *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa.
- Delisle, J. i in., 2006, *Terminologia tłumaczenia*, red. i adapt. T. Tomaszkiwicz, Poznań.
- Dybiec-Gajer, J., 2012, „Czy terminologia to największe wyzwanie dla tłumacza? Trudności przekładu uwierzytelnionego i jego oceny – perspektywa dydaktyczna”, [w:] *Przekład: teorie – terminy – terminologia*, M. Piotrowska, J. Dybiec-Gajer (red.), Kraków, s. 79–90.
- Gambier, Y., „Competences for professional translators”, <http://ec.europa.eu/>

- [dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf](https://www.etsi.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf) (dostęp: 29 marca 2010 r.).
- House, J., 1998, „Quality of translation”, [w:] *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, M. Baker (red.), London–New York, s. 197–200.
- House, J., 2001, „Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation”, *Meta. Evaluation: Parameters, Methods, Pedagogical Aspects*, vol. 46, no. 2, H. Lee-Jahnke (red.), Montreal, s. 243–257.
- Kościalkowska-Okońska, E., 2008, „Kryteria jakości w ewaluacji przekładu ustnego”, *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, t. 3/4, L. Zieliński, E. Kościalkowska-Okońska (red.), Toruń, s. 105–116.
- Piotrowska, M., 2007, *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*, Kraków.
- Shuttleworth, M., Cowie M., 1997, *Dictionary of Translation Studies*, Manchester.
- Sin-wai, Ch., 2004, *Dictionary of Translation Technology*, Hong Kong.
- Szczęsny, A., 2008, „Czy można się uczyć na (cudzych) błędach? Z problematyki nauczania tłumaczenia pisemnego”, *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, t. 3/4, L. Zieliński, E. Kościalkowska-Okońska (red.), Toruń, s. 297–314.

Moving beyond the text – translation project as a tool of self-evaluation and reflexivity in the LSP-translation classroom: a case study

Summary

The article addresses the issue of translation quality assessment (TQA), focusing on quality and assessment in the LSP-translation classroom. In the Polish context, text oriented approaches to assessment and teaching methods tend to dominate both in translator training research and the translation classroom. The article presents a team translation project as a flexible, real-life oriented tool for training translators as language service providers and an alternative to text-bound exercises and evaluation models. Based on a case study, which was a translation of a feasibility study concerned with waste management, the article discusses the project stages (preparation, implementation and monitoring, consolidation), students' roles (translator, coordinator, reviser), assessment methods as well as advantages and disadvantages of the project as a teaching method. The assessment of the project was twofold, consisting of the instructor's correction of the final translation product and of students' self-evaluation reports, in which both the translation as a product and process was considered. The project work proved an effective tool, teaching comprehensively various

competences, including team work, time management, project management and terminology mining. Of relevance were also issues of professional ethics and conduct such as responsibility for one's own work and meeting deadlines. In the initial stage of translator training, as was the case here, the preparatory stage requires adequate time and clarification as students tended to overlook some less explicit requirements of the translation brief. The project's shortcomings in a didactic setting include its relatively long duration and, in the case of individualized students' tasks, an increased workload for the instructor. Translation projects as teaching methods meet the demand for market-oriented training as specified in EMT documents and relate to professional standards set in the EN 15038:2006 standard.