

Aspekty terminologiczne w programach studiów kształcących tłumaczy

Terminological aspects in translator training study programs

Anna MAŁGORZEWICZ

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: anna.malgorzewicz@uwr.edu.pl, 

Abstract: The starting point of the research and its results described in the article was the assumption that educational concepts for a specific field of study at a university should be based on scientifically embedded competence models. In the case of translator education, these should be models developed on the basis of empirical research on translation competence. Besides, of crucial importance for the devising educational concepts is the explicative description of translation in its processual, strategic-communicative and generic specificity, wherein a certain terminology which reflects systems of concepts, distinguished categories of translation reality, is applied. Study programs, educational contents and the applied terminology should show internal terminological consistency, as well as terminological consistency with scientifically justified translation and translodidactic concepts. The research results presented in the article indicate certain groups of deficits in this regard. The formulated conclusions point out the necessity of constructing study programmes on the basis of concepts based on empirical research.

Keywords: scientific terminology, study program, translator education, translator's competence

Wstęp

Motywacją do badań, których wyniki prezentuje niniejszy artykuł, była konfrontacja z problemami definicyjnymi w odniesieniu do translacji, kompetencji tłumacza, koncepcji w zakresie konstruowania strategii dydaktycznej w ramach programów studiów I i II stopnia obejmujących kształcenie tłumaczy w wielu polskich uniwersytetach i szkołach wyższych. Pierwsze badania identyfikujące wymienione problemy przeprowadziłam w 2016 r. (A. Małgorzewicz 2016). Analizie poddałam wówczas programy studiów germanistycznych ze specjalnościami kształcącymi tłumaczy. Wcześniej, w 2008 r., J. Żmudzki przeprowadził badania, których efektem było sformułowanie katalogu różnorodnych deficytów występujących w programach specjalności kształcących tłumaczy (J. Żmudzki 2008a, 2008b). Moje ostatnie doświadczenia w ramach działań jakościowych w zakresie konstruowania programów studiów na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, doświadczenia zdobyte podczas przewodniczenia komisji powołanej ds. akredytacji kierunku kształcącego tłumaczy na uczelni niemieckiej, kontakty z autorami programów studiów, utwierdziły mnie w przekonaniu, że wcześniej zaobserwowane zjawiska mają negatywny wpływ nie tylko na jakość dydaktyki, ale czasami wręcz uniemożliwiają dyskurs naukowy i porozumienie się w podstawo-

wych sprawach. Twierdę przy tym, że kwestie translodydaktyki zasługują, a nawet wymagają dyskusji o statusie naukowym.

1. Założenia metodologiczne badania

Dostrzegając potrzebę merytorycznej weryfikacji wcześniej poczynionych ustaleń badawczych oraz ostatnich obserwacji podjęłam się zbadania programów studiów pod kątem terminologicznym, kierując się założeniem, że system terminologiczny przyjęty w programie studiów jest wykładnikiem wiedzy specjalistycznej w obszarze przyjętych koncepcji naukowych, definicji translacji i kompetencji translatorskiej tłumacza. Ponadto uznając za S. Gruczę (2019), że komponenty terminologiczne języka specjalistycznego spełniają potrzeby zarówno kognitywne, jak i komunikacyjne, że wspierają one pozyskiwanie, przetwarzanie i porządkowanie wiedzy specjalistycznej, założyłam, że uporządkowanie terminologiczne treści programów studiów jest warunkiem niezbędnym dla stworzenia merytorycznych podstaw profesjonalnej dydaktyki akademickiej.

W badaniu refleksją objęte zostały zatem terminy wyrażenia, które traktuję jako elementy tekstu specjalistycznego, sformułowanego przez specjalistę-badacza translacji, translodydaktyka.

Jednocześnie przyjmuję, że termin wyrażenie jest konkretną realizacją substancjalną idioterminu struktury wyrażeniowej. Zakładam również istnienie warstwy pojęciowej terminu, czyli przyjmuję, że idioterminy pojęcia konkretnego specjalisty są współczynnikami znaczeniowymi konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty, w przypadku mojego badania – autora programu studiów/sylabusu. Zakładam również, że na potrzeby programu studiów tworzony jest spójny, hierarchiczny system terminologiczny, który ma funkcję porządkującą treści kształcenia określonego programu studiów. System ten – choć zorganizowany, zborny w obrębie dokumentacji programowej – to powinien być również spójny z aktualnymi, uznanymi koncepcjami, reprezentowanymi przez te koncepcje politerminy pojęcia, politerminy struktury wyrażeniowej specjalistów-badaczy translacji, translodydaktyków, którzy tworzą określoną wspólnotę naukowców prowadzących dyskurs naukowy za pomocą tekstów specjalistycznych.

W konsekwencji przyjętych koncepcji terminologicznych należałoby przyjąć, że skonstruowanie programu studiów wymaga rozwiniętej kompetencji w zakresie języka specjalistycznego i kompetencji terminologicznej, do której można zaliczyć „umiejętności wyznaczania zakresów znaczeniowych, zakresów pojęć, czyli określania zakresów idioterminów pojęć oraz umiejętności tworzenia nowych struktur wyrażeniowych, za pomocą których te idioterminy pojęcia mogą być substancjalnie nazywane”. Za S. Gruczę (2019: 4) do zakresu kompetencji terminologicznej włączam także „część kompetencji epistemologicznej, kognitywnej, na podstawie której możliwe jest tworzenie nowej wiedzy, nowych pojęć, mentalnego przetwarzania świata”. W myśl powyższych ustaleń przyjmuję, że skonstruowanie programu studiów wymaga z jednej strony zastosowania języka specjalistycznego określonego paradygmatu badań nad translacją, z drugiej stworzenia na potrzeby programu studiów systemu terminów pojęć leżących u podstaw koncepcji, strategii kształcenia i terminów struktur wyrażeniowych wykorzystanych w tekstowej materializacji koncepcji kształcenia. Zaprojektowanie programu studiów wymaga uprzedniego skonstruowania strategii dydaktycznej obejmującej oryginalne stratyfikacje kompetencji, dostosowane do określonych edukacyjnych potrzeb,

katalogi przedmiotów, opisy efektów uczenia się i treści kształcenia. Dokumentacja powinna reprezentować w tych zakresach spójny system terminologicznych struktur wyrażeniowych.

Głównym celem mojego badania była zatem identyfikacja, ewidencja i ewaluacja problemów wynikających z niekonsekwencji terminologicznych, które można zaobserwować w dokumentacjach programów kierunków studiów kształcących tłumaczy.

Podstawy metodologicznych rozstrzygnięć w ramach mojego badania tworzy zestaw założeń o charakterze koniecznych preskrypcji. Posiadają one uzasadnienie merytoryczne w poznawczych rezultatach badań translatorycznych w zakresie kompetencji tłumaczeniowej (F. Grucza 1981, 1997, 2008, 2018; S. Grucza 2004, 2014; M. Płużyczka 2015; J. Żmudzki 1995, 2015; A. Małgorzewicz 2012), w wynikach eksploracji dot. dyscyplinowego kwalifikowania polskich badań nad translacją, w tym badań nad kompetencją tłumaczeniową (A. Małgorzewicz 2021), w koncepcjach metanaukowych i terminologicznych F. Gruczy (1983, 1991, 2009) i S. Gruczy (2019), ale również w obecnie obowiązujących regulacjach ustawowych, ministerialnych i orzecznictwie Polskiej Komisji Akredytacyjnej odnoszącym się do projektowania programów studiów (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce¹, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹) z dnia 27 września 2018 r.², Stanowisko interpretacyjne nr 5/2020 Prezydium PKA z dnia 2 lipca 2020 r. w sprawie przyporządkowania kierunków studiów do dyscyplin naukowych lub artystycznych³.

Założenia:

1. Koncepcja kształcenia określonego programu studiów powinna posiadać swoje ugruntowanie w badaniach naukowych.
2. Powinna istnieć koherencja pomiędzy koncepcją kształcenia, treściami, efektami uczenia się określonymi dla kierunku studiów, prowadzoną działalnością naukową pracowników danej uczelni w dyscyplinie lub dyscyplinach, do których przyporządkowany jest kierunek studiów.
3. Dyscypliną wiodącą (spośród formalnie ustanowionych) dla kierunków kształcących tłumaczy powinna być dyscyplina językoznawstwo.
4. Koncepcja kształcenia tłumaczy powinna opierać się na naukowych deskrypcjach rzeczywistości i na modelach kompetencji tłumaczeniowych uwzględniających różnorodność ontyczną i specyfikę rodzajową translacji.
5. Strategia dydaktyczna kierunku studiów/specjalności powinna opierać się na jednorodnym koncepcyjnie, spójnym modelu stratyfikacyjnym kompetencji tłumaczeniowych, który odzwierciedla strukturę kompetencji osiąganych przez absolwentów w wyniku strategicznie wyprofilowanego kształcenia na określonym kierunku studiów.

¹<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [Pobrano: 7.04.2023].

² <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001861/O/D20181861.pdf> [Pobrano: 7.04.2023].

³ <https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2020/08/Stanowisko-5.pdf> [Pobrano: 7.04.2023].

6. Stratyfikacyjny model kompetencji tłumaczeniowej rozwijanej na określonym kierunku studiów powinien obejmować wszystkie obszary kompetencyjne, a więc obszar wiedzy, umiejętności i postaw (kompetencje społeczne).

Jednym z wykładników naukowo ugruntowanej koncepcji kształcenia jest zastosowany w dokumentacji programu studiów system politerminów struktur wyrażeniowych i system idioterminów struktur wyrażeniowych skonstruowany na potrzeby dokumentacji określonego programu studiów (nazwa kierunku studiów, nazwa specjalności, nazwy przedmiotów, opis efektów uczenia się, treści kształcenia).

2. Kompetencja jako przedmiot kształcenia

Istotne dla przedmiotu mojego badania jest pojęcie kompetencji, które tworzy podstawę koncepcyjną dla współcześnie tworzonych programów studiów. Zastosowanie w dydaktyce akademickiej może znaleźć definicja w ujęciu F. Weinerta, która odzwierciedla kompleksowość wyposażenia kompetencyjnego określonego podmiotu działającego w zmiennych sytuacjach:

Kompetencja: występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze umiejętności i sprawności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne dyspozycje oraz umiejętności skutecznego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach (F. Weinert 2001: 27 i nast.).

Wyniki badań nad rozwojem kompetencji translacyjnych wskazują, że skuteczność działań tłumaczeniowych uwarunkowana jest poziomem kompetencji wyprofilowanych strategicznie i aktywowanych na wszystkich etapach i poziomach rozwiązywania problemów translacyjnych (translatorskich) (por. H.P. Krings 1986; J. Żmudzki 1995, 2015; P. Kubiak 2009; A. Małgorzewicz 2012). Wyniki tychże badań pozwalają na zdefiniowanie komponentów kompetencji, które determinują proces identyfikacji i rozwiązywania tychże problemów. Do tego obszaru należą: metakognicja, podmiotowość, autonomiczność tłumacza (J. Żmudzki 1995, 2015; A. Małgorzewicz 2012). To właśnie te właściwości pozwalają na skuteczne strategiczno-komunikacyjne wyprofilowanie działań translacyjnych.

Podmiotowość tłumacza przejawia się, z jednej strony, w stosunku tłumacza do języków, którymi się posługuje profesjonalnie, tekstów, które instrumentalizuje komunikacyjnie, z drugiej strony w stosunku do autonomiczności w zakresie podejmowanych działań translacyjnych (A. Małgorzewicz 2017). Za decydujący czynnik w procesie kształtowania podmiotowości jest świadomość tożsamościowa tłumacza, którą należy odnieść do sposobu postrzegania siebie, swojej roli jako tłumacza w wymiarze jednostkowego aktu translacyjnego, jak i w wymiarze społecznym, indywidualnej teorii translacji w ujęciu Żmudzkiego (2010) oraz do tożsamości językowej – bi- wzgl. plurilingwalnej – i komunikacyjnej. Przyjmując rozstrzygnięcia W. Wilczyńskiej (2002: 74) dotyczące językowej kompetencji komunikacyjnej można założyć, że również translacyjna kompetencja strategiczno-komunikacyjna

jest zespołem umiejętności osobistych, które [...] [tłumacz] dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań [translacyjnych], a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych, ukształtowanych pod

wpływem jego systemu wartości i doświadczeń w [...] zakresie [translacji]. Konstytytywne znaczenie w rozwijaniu tak rozumianych osobistych umiejętności ma uświadomiona przez ucznia-translatora tożsamość jako podmiotu translacyjnych działań komunikacyjnych. Należy uznać, że świadomość tożsamościowa jest „bazą do kształtowania autonomii (W. Wilczyńska 2002: 74).

Z kolei podmiotowość i autonomia określane jako postawy ogólne stanowią pierwsze piętro struktury osobistej kompetencji komunikacyjnej (W. Wilczyńska 2002: 77). W oparciu o nie kształtują się w określonej kolejności: dyspozycje zachowaniowe, sprawności i umiejętności, wrażliwość językowa, strategie komunikacyjne, działania komunikacyjne oraz cele osobiste. Należy za F. Gruczą (2008) przyjąć, że kompetencja translacyjna jest konstruktem wzajemnie determinujących się subkompetencji: translatorskiej i translacyjnej. Szczególną rolę w kształtowaniu podmiotowości i zautonomizowanej kompetencji tłumacza odgrywają odnośne obszary metakompetencji (A. Małgorzewicz 2012). Modele kształcenia tłumaczy powinny respektować restrykcje, uwarunkowania wynikające ze struktury kompetencji w ramach wdrażanych strategii dydaktycznych.

W zakresie kształcenia kompetencji translacyjnej należy rozwijać sprawności i umiejętności, które umożliwiają wykonywanie translacyjnie relewantnych operacji kognitywno-komunikacyjnych. To właśnie ten obszar aktywności tłumacza stanowi o istocie translacji, która powinna być celem kształcenia. Za F. Gruczą (1997) należy założyć, że „[t]ranslacja należy do zakresu kreatywnych operacji mentalnych. W żadnym razie nie wolno jej utożsamiać z jakimś mechanicznym ‘transkodowaniem’”. Strategia dydaktyczna powinna wdrażać metody wspierające zindywidualizowany rozwój kreatywnych operacji mentalnych aktywowanych w zautonomizowanych komunikacyjnych działaniach translacyjnych, w posunięciach decyzyjnych podejmowanych w świadomości odpowiedzialności za efekt wykonanego zadania translacyjnego.

Odzwierciedlenie stratyfikacyjnej struktury kompetencji tłumaczeniowych i ich procesualno-działaniowego wyprofilowania powinno znaleźć się w opisie efektów uczenia się, w treściach kształcenia, ale również w nazewnictwie stosowanym w odniesieniu do kierunku, specjalności, przedmiotów i modułów.

W zależności od rodzaju translacji struktura kompetencji koniecznych do skutecznej realizacji zadań translacyjnych posiada inne właściwości, które swój komplementarny opis uzyskują w modelach kompetencji skonstruowanych na podstawie wyników badań empirycznych. Tylko takie, stratyfikacyjnie ukonstytuowane modele kompetencji, jak i strategicznie wyprofilowane dydaktyczne koncepcje rozwijania kompetencji tłumaczeniowych, powinny być bazą dla konstruowania programu studiów ukierunkowanego na kształcenia tłumaczy.

Fundamentalne znaczenie dla koncepcji takiego programu studiów posiada przyjęte przez autorów programu rozumienie istoty translacji. Zaproponowana przez F. Gruczę (1997) definicja translacji eksponująca jej wymiar kognitywno-komunikacyjny może uzyskać w tym względzie status bazowy. Nieodzowne jest ponadto zdefiniowanie istoty translacji w jej specyfice rodzajowej. Istotne jest uchwycenie różnorodności rodzajów tłumaczenia, które są przedmiotem kształcenia. Należy zatem bazę tworzonego programu zakotwiczyć w adekwatnych dydaktycznie deskrypcjach rzeczywistości translacyjnej wykorzystujących określone systemy terminów pojęć i terminów struktur wyrażę-

niowych. Powinny być to deskrypcje odnoszące się do kategorii relewantnych dla potrzeb dydaktyki translacji, czyli eksplikujące terminy pojęcia, które oddają ontyczną istotę kognitywnych operacji i strategiczno-komunikacyjnych działań translacyjnych.

Sieci pojęć odzwierciedlające właściwości translacyjnych aktywności kognitywnych i działaniowych, relacje pomiędzy obiektami tworzącymi rzeczywistość translacyjną, są eksplikowane za pomocą specjalistycznego języka naukowego, za pomocą systemów terminologicznych właściwych dla określonej perspektywy oglądu rzeczywistości translacyjnej, specyficznych dla określonych teorii czy paradygmatów.

3. Paradygmatyczne/(sub)dyscyplinowe lokowanie badań nad translacją a programy studiów kształcenia tłumaczy na polskich uniwersytetach

Analiza danych portalu NAUKA POLSKA (bazy: Ludzie nauki i Prace badawcze)⁴ oraz, uzupełniająco, danych o polskiej nauce i szkolnictwie wyższym repozytorium POL-on (Ogólnopolski wykaz osób, którym nadano stopień doktora lub doktora habilitowanego)⁵ pozwoliła ustalić tendencje w deklaratorywnym lokowaniu badań translacji przez polskich uczonych w ramach projektów habilitacyjnych i profesorskich w określonych paradygmatach/subdyscyplinach nad translacją:

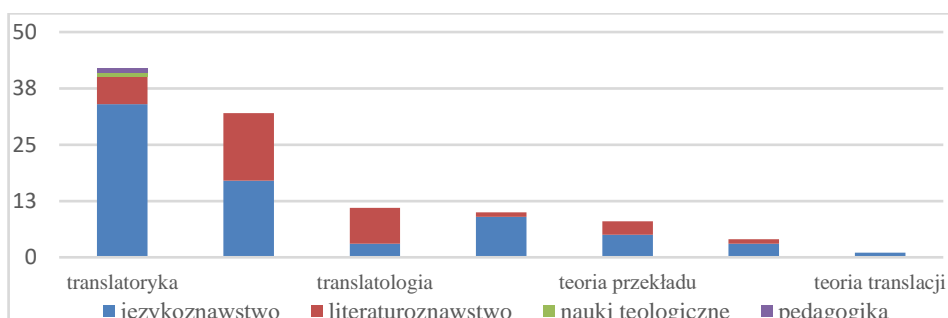


Diagram 1. Paradygmaty/subdyscypliny a dyscypliny naukowe w deklaratorywnym lokowaniu badań nad translacją (A. Małgorzewicz 2021).

Na podstawie analizy przedstawionych powyżej danych można ustalić tendencje w deklaratorywnym lokowaniu badań nad translacją przez naukowców reprezentujących określone ośrodki akademickie:

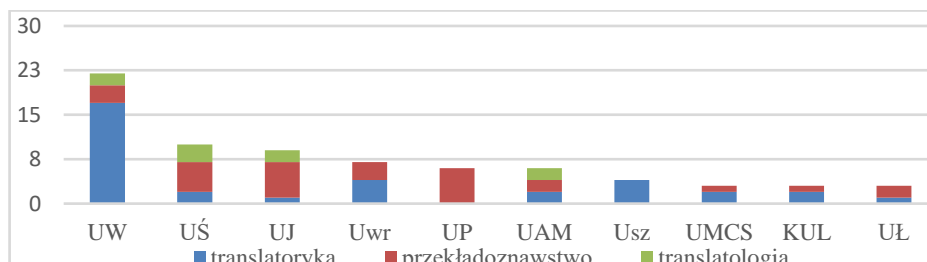


Diagram 2. Profilowanie (sub)dyscyplinowe badań nad translacją na polskich uniwersytetach (A. Małgorzewicz 2021).

⁴ <https://nauka-polska.pl> [Pobrano: 11.04.2020].

⁵ <https://polon.nauka.gov.pl> [Pobrano: 11.04.2020].

Powyższy diagram ukazuje tendencje w lokowaniu badań nad translacją przez badaczy określonego ośrodka akademickiego. Wszystkie wskazane uniwersytety prowadzą kierunki studiów kształcące tłumaczy. Przeprowadzone badanie dostarczyło danych potwierdzających, że tylko połowa uczelni prowadzi kierunki studiów całościowo wyprofilowane na kształcenie tłumaczy. Na pozostałych uczelniach oferowane są specjalności kształcące tłumaczy w ramach lingwistyki stosowanej bądź w ramach neofilologii. Analizy informacji pozyskanych z raportów, które czerpią dane m.in. z sieci informacji o nauce i szkolnictwie wyższym POL-on oraz baz danych, opracowań i publikacji Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego⁶, a także informacji ze stron internetowych uniwersytetów prowadzących analizowane programy studiów wykazały, że dla wszystkich kierunków za wyjątkiem kierunku przekładoznawstwo literacko-kulturowe na Uniwersytecie Jagiellońskim jako dyscyplinę wiodącą zdefiniowano językoznawstwo. Taką dyscyplinową kwalifikację należałoby uznać za uzasadnioną, bowiem właśnie do dyscypliny językoznawstwo kwalifikowane są empiryczne badania nad kompetencjami translacyjnymi, badania w zakresie dydaktyki translacji, a właśnie wyniki badań tego obszaru mogą dostarczyć merytorycznie uzasadnionych podstaw koncepcyjnych dla kształcenia tłumaczy.

3.1. Programy studiów całościowo wyprofilowane na kształcenie tłumaczy

Sformułowany powyżej główny cel badawczy zrealizowany został z wykorzystaniem materiału, który tworzyły dokumentacje kierunków studiów całościowo wyprofilowanych na kształcenie tłumaczy. Analizy przeprowadzono w odniesieniu do następujących komponentów dokumentacji programu studiów:

- plan studiów (nazwy przedmiotów);
- opis efektów uczenia się;
- sylabusy;
- oraz dodatkowe informacje (rekrutacyjne) np. ogólny opis kierunku studiów, profil absolwenta.

Dokumentacja została pozyskana ze stron internetowych uniwersytetów. Analizą objęto dokumentacje następujących kierunków studiów przypisanych do określonych dyscyplin naukowych:

⁶ <https://radon.nauka.gov.pl/> [Pobrano: 15.11.2022].

ośrodek badawczy	kierunek studiów	dyscypliny naukowe				I stopień	II stopień	profil ogólnoakademicki	profil praktyczny
		językoznawstwo	literaturoznawstwo	nauki o kulturze i religii	inne				
UJ	przekładoznawstwo ⁷	100%				x	x		
UJ	przekładoznawstwo literacko-kulturowe ⁸	20%	70%	10%		x	x		
UJ	przekład literacki ⁹	51% ¹⁰	48 ¹¹		1% ¹²	x	x		
UJ	język rosyjski w tłumaczeniach specjalistycznych ¹³	87%	12%		1% ¹⁴	x	x		
UAM	tłumaczenie ustne ¹⁵	85%	15%			x	x		
UAM	tłumaczenie konferencyjne polsko-angielskie ¹⁶	100%				x	x		
UAM	tłumaczenie kreatywne i specjalistyczne ¹⁷	100%				x		x	

⁷<https://studia.uj.edu.pl/kierunki/wfilg/przekladoznawstwo> [Pobrano: 15.11.2022].

⁸https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/148333379/139.21_UJ.WPI_PLK_2_S.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

⁹https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/148333347/071.21_UJ.WF_PLI_2_S.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

¹⁰ Dane bazy *Radon* nie pokrywają się z danymi udostępnionymi w dokumentacji kierunku studiów na stronie internetowej UJ (różnica 1%): https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/148333347/071.21_UJ.WF_PLI_2_S.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

¹¹ Dane bazy *Radon* nie pokrywają się z danymi udostępnionymi w dokumentacji kierunku studiów na stronie internetowej UJ (różnica 1%): https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/148333347/071.21_UJ.WF_PLI_2_S.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

¹² nauki prawne.

¹³https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/151147788/068_UJ.WF_JRT_2_S.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

¹⁴ nauki prawne.

¹⁵https://wn.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0019/334801/TU-Program-studiow.pdf

¹⁶https://anglistyka.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0034/383884/Tlumaczenie-konferencyjne-polsko-angielskie.pdf oraz <https://lms.amu.edu.pl/snjl/mod/folder/view.php?id=65670> [Pobrano: 15.11.2022].

UAM	tłumaczenie pisemne i multimedialne ¹⁸	100%					x	x	
USz	lingwistyka dla biznesu – tłumaczenia rosyjsko-polsko-niemieckie ¹⁹	89%	11%			x		x	
USz	przekład rosyjsko-polski ²⁰	80%	20%				x	x	
USz	przekład rosyjsko-polski z dodatkowym językiem obcym ²¹	77%	23%				x	x	
UMCS	polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie ²²	51%	24%	25%		x		x	
UŁ	translatoryka ²³	80%	20%				x		x

Tabela 1. Kierunki studiów kształcących tłumaczy przypisane do dyscyplin naukowych.

W ramach badania została przeprowadzona analiza stosowanego nazewnictwa (nazwa kierunku studiów, nazwy przedmiotów z praktyki tłumaczenia, nazwy przedmiotów teoretycznych (z obszaru nauki o translacji) oraz obecnych w treściach kształcenia i opisie efektów uczenia się terminów struktur wyrażeniowych wskazujących na określone paradygmaty badań nad translacją, nazywających/definiujących translację w jej rodzajowej specyfice. Opis treści kształcenia, wskazana w sylabusie przedmiotu literatury przedmiotu była dodatkowym wsparciem w ustaleniu reprezentowanego w programie studiów paradygmatu.

Analiza danych pozwoliła poczynić następujące obserwacje:

1. Programy studiów odzwierciedlają paradygmaty badań nad translacją, w których badacze określonego ośrodka deklaratorywnie lokują swoje eksploracje (czasami jest to jeden paradygmat, czasami dostrzegalne są wpływy różnych paradygmatów).

¹⁷https://anglistyka.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0038/383879/TIUMACZENIE-KREATYWNE-I-SPECJALISTYCZNE.pdf oraz <https://lms.amu.edu.pl/snj/mod/folder/view.php?id=66286> [Pobrano: 15.11.2022].

¹⁸https://wn.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0020/334802/TPiM-Program-studiow.pdf

¹⁹<https://bip.usz.edu.pl/artukul/508/12456/program-studiow-dla-kierunku-lingwistyka-dla-biznesu-tlumaczenia-rosyjsko-polsko-niemieckie-i-stopnia-studia-stacjonarne-i-niestacjonarne-rok-akademicki-2020-2021> [Pobrano: 15.11.2022].

²⁰<https://bip.usz.edu.pl/artukul/528/16855/program-studiow-dla-kierunku-przeklad-rosyjsko-polski-studia-ii-stopnia-stacjonarne-rok-akademicki-2022-2023/> [Pobrano: 15.11.2022].

²¹<https://bip.usz.edu.pl/artukul/419/8772/program-studiow-dla-kierunku-przeklad-rosyjsko-polski-z-dodatkovym-jezykiem-obcym-ii-stopnia-studia-stacjonarne-i-niestacjonarne-rok-akademicki-2019-2020> [Pobrano: 15.11.2022].

²²<https://www.umcs.pl/pl/polsko-niemieckie-studia-kulturowe-i-translatorskie.htm>

²³https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/BIP/Jakosc_ksztalcenia/Za%C5%82%C4%85cznik_-_translatoryka.pdf [Pobrano: 15.11.2022].

2. W odniesieniu do nazw przedmiotów z praktyki tłumaczenia z reguły stosowane są koherentne systemy nazewnicze, ale istnieją programy studiów, które wykazują deficyty w tym zakresie.
3. W większości programów studiów zostały uwzględnione przedmioty, których celem jest rozwinięcie wiedzy studentów z obszaru nauki o translacji.
4. W większości programów proponowane treści przedmiotów z obszaru nauki o translacji nie są spójne z celami, treściami i efektami uczenia się przedmiotów z praktyki tłumaczeniowej; występują w tym zakresie niekonsekwencje a nawet sprzeczności pojęciowe, terminologiczne pojęciowo-terminologiczne w obszarze definiowania istoty translacji.
5. Treści przedmiotów z zakresu nauki o translacji obejmują w większości programów statyczne koncepcje przekładoznawcze; włączane są do dydaktyki koncepcje, które nie dysponują wartościowymi pod względem dydaktycznym modelami translacji, metodologiami badań komunikacji translacyjnej, kompetencji tłumaczeniowych czy narzędziami deskrypcji rzeczywistości translacyjnej w jej dynamice procesualnej, kognitywno-komunikacyjnej; w treściach i efektach uczenia się większości programów nie uwzględniono paradygmatów oferujących metodologie badań empirycznych nad kompetencją tłumaczeniową.
6. W wielu programach dostrzegalny jest brak spójności reprezentacji terminologiczno-pojęciowej i terminologiczno-wyrażeniowej rozwijanych obszarów wiedzy i umiejętności; w ramach przedmiotów teoretycznych dominują terminy-pojęcia nieadekwatne względem strategii dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie sprawności i umiejętności kognitywno-komunikacyjnych, wiedzy i postaw relewantnych dla kształtowania metawiedzy przyszłych tłumaczy.

Ad 1

Analiza programów pozwoliła zaobserwować wpływ badań naukowych prowadzonych przez badaczy określonego ośrodka akademickiego na ofertę dydaktyczną, na koncepcję dydaktyczną prowadzonego kierunku studiów. Ewidentnym przykładem takiej współzależności są kierunki studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. Szerokie spektrum badań nad przekładem literackim poskutkowało utworzeniem kierunków studiów, które przedmiotem kształcenia uczyniły właśnie ten rodzaj translacji. Oczywiście w tym przypadku jest powiązanie koncepcji kształcenia z *przekładoznawstwem* i dyscypliną *literaturoznawstwo*. Należałoby przy tym założyć, że w przypadku kształcenia, którego cele wykraczałyby poza krytykę przekładu w kierunku rozwijania kompetencji tłumaczeniowych, strategia kształcenia powinna być zakotwiczona w koncepcjach ugruntowanych w badaniach empirycznych procesu tłumaczenia kwalifikowanych do dyscypliny językoznawstwo.

Z kolei mało zasadna wydaje się być dominacja w treściach kształcenia kierunku rozwijającego umiejętności tłumaczenia tekstów nieliterackich koncepcji, metodologii literaturoznawczych, przekładoznawczych, odnoszących się do tłumaczenia tekstów literackich czy *Biblii*. Właściwe natomiast byłoby włączenie do treści kształcenia umiejętności tłumaczenia tekstów nieliterackich koncepcji ujmujących specyfikę rodzajową translacji w jej kognitywno-komunikacyjnym zdeterminowaniu.

Za niepoprawną należy uznać nazwę przedmiotu *Teoria tłumaczenia*. W ramach nauki o translacji wytworzone zostały różnorodne teorie, paradygmaty. Istnieje wiele perspektyw oglądu rzeczywistości translacyjnej. Na tę różnorodność spojrzeń, kategoryzacji rzeczywistości translacyjnej powinni być uwrażliwieni kształceni tłumacze, szczególnie studenci II stopnia studiów o profilu ogólnoakademickim.

Ad 2

Stosowane w niektórych programach studiów nazwy bloków przedmiotów z praktyki tłumaczeniowej tworzą spójne, zwarte systemy, którym można przypisać funkcję porządkującą treści kształcenia według rodzajów translacji tworzących spójny kompleks kategorialny. Nazwy przedmiotów posiadają ujednoliconą strukturą dwu- lub trójczłonową. Są to najczęściej nazwy denotujące rodzajową specyfikę działań translacyjnych, np. *Tłumaczenie symultaniczne*, *Tłumaczenie konsekwentne*, nazwy denotujące obszary dziedzinowe instrumentalizacji tekstów, np. *Tłumaczenie tekstów prasowych*, *Tłumaczenie tekstów naukowych*, nazwy denotujące obszar komunikacji translacyjnej, np. *Tłumaczenie środowiskowe*, *Tłumaczenie konferencyjne*. Takie klasyfikacje rzeczywistości translacyjnej są istotnym elementem wiedzy przyszłego tłumacza, która sprzyja rozwijaniu metakompetencji translatorycznej.

Nie wszystkie programy wykazują jednak spójne systemy nazewnicze, niektóre z nich zawierają nazwy przedmiotów, które trudno zaakceptować. Są to pleonazmy, jak np. nazwa przedmiotu *Tłumaczenia praktyczne*, nazwy zawierające w pojęciowe kontradycje, jak np. nazwa *Tłumaczenia praktyczne – przekład* ustny oraz nazwy denotujące rodzaje tłumaczeń, które faktycznie nie istnieją, jak np. *Tłumaczenia naukowe*, *Tłumaczenia publicystyczne*. Za błędne należy uznać stosowanie w nazwach przedmiotów rzeczownika *tłumaczenie* w liczbie mnogiej czyli *tłumaczenia*. Tylko użycie rzeczownika *tłumaczenie* w liczbie pojedynczej wraz z określoną atrybucją rodzajową w funkcji nazwy przedmiotu wskazuje na rozwijaną czynność, działanie tłumaczeniowe i jest rozumiane jako jeden rodzaj wśród katalogu innych rodzajowo odmiennych aktywności translacyjnych. Użycie odczasownikowego rzeczownika *tłumaczenie* sygnalizuje ponadto kompetencyjne wyprofilowanie dydaktycznych celów i treści przedmiotu. W świetle powyższych ustaleń za mniej uzasadnione należałoby uznać takie nazwy przedmiotów, jak np. *Przekład specjalistyczny: warsztat tłumacza* czy *Przekład tekstów urzędowych*. Użycie słowa *przekład* zaciera bowiem z jednej strony wymiar działania kształcących kompetencji, z drugiej strony implikuje mylne rozumienie translacji jako mechanicznego przekładania, przekodowywania.

Do niektórych programów przejęto określenia nomenklatury stosowanych przez biura tłumaczeniowe, niemających jednak uzasadnienia w badaniach naukowych. Za takie merytorycznie wątpliwe, choć zapewne marketingowo skuteczne, określenie należałoby uznać nazwę przedmiotu *transkreacja* lub *tłumaczenie kreatywne*. Badania nad mentalnymi procesami tłumaczenia od dawna prowadzone przez badaczy translacji wykazały kreatywność jako immanentną właściwość procesów interpretacyjnych tłumacza, jego aktywności tekstotwórczych i procesów rozwiązywania problemów translacyjnych (por. F. Grucza 1999). W świetle wyników szerokiego spektrum eksploracji kreatywności tłumacza rozmaitych rodzajów/gatunków tekstów za niewłaściwe należy uznać wyróżnianie *kreatywnych tłumaczeń* jako specyficznej kategorii lub też stawianie jej w opozycji do *tłumaczenia specjalistycznego*.

Analiza pozwoliła również zidentyfikować niewłaściwe tłumaczenia nazw przedmiotów w programie kierunku studiów wspólnie prowadzonym przez uczelnię polską i niemiecką: np. *Übersetzen als kulturelle Praxis* → *Tłumaczenie jako praktyka kulturowa*, *Wstęp do translatoryki* → *Sprachwissenschaftliche Grundlagen der Translationswissenschaft*, *Tłumaczenia à vista* → *Avista (schriftl. Text übersetzen mündlich)*. W analizowanym programie studiów nie uchwycono faktycznego znaczenia słowa *Übersetzen*. Ponadto trzeba zaznaczyć, że dla tłumaczenia *a vista* istnieje powszechnie znany ekwiwalent w języku niemieckim. Zastosowane w programie „okazjonalnego” tłumaczenia świadczy o nierozumieniu ontycznej istoty tłumaczenia *a vista*. Należy przy tym zauważyć, że na gruncie polskim i m.in. właśnie przez pracowników uczelni prowadzącej analizowany kierunek studiów przeprowadzono liczne badania w tym zakresie, opracowano koncepcje, deskrypcje tłumaczenia *a vista*, modele dydaktyczne. Za błędne należy uznać również utożsamianie subdyscypliny *translatoryka* z niemiecką *Translationswissenschaft*.

Ad 3

W większości programów uwzględniono przedmiot/y, którego/ych treści całościowo odnoszą się do naukowych badań nad translacją, koncepcji metodologicznych. W trzech programach zabrakło takich przedmiotów, ale nie można wykluczyć, że treści ćwiczeń, seminariów zawierają komponenty wiedzy teoretycznej. Jednak w odniesieniu do kierunków studiów II stopnia, a w szczególności do kierunków o profilu ogólnoakademickim, można by oczekiwać kompleksowego wykładu wprowadzający do naukowych koncepcji translacji, koncepcji metodologicznych, istniejących paradygmatów. Wiedza z tego zakresu jest niezbędna to rozwinięcia (meta)kompetencji translatorycznej, podstaw, które stwarzają fundament dla kompetencji translacyjnej.

Ad 4

Należałoby oczekiwać, że przedmioty o charakterze teoretycznym pozwolą przyszłym tłumaczom zgłębić wiedzę z zakresu koncepcyjnego definiowania translacji w jej specyfice rodzajowej, ale też w specyfice paradygmatycznej. Istotne byłoby uwzględnienie naukowych koncepcji odnoszących się do tych rodzajów translacji, które tworzą przedmiot kształcenia określonego kierunku studiów. Tymczasem dokonana analiza pozwoliła odnotować w teoretycznych treściach kształcenia dominację literaturoznawczo wyprofilowanego przekładoznawstwa, przewagę statycznych koncepcji odnoszących się do tekstu tłumaczenia, przekładu, czasami całkowite pomijanie koncepcji, modeli procesu tłumaczenia pisemnego, ustnego, multimedialnego rozpatrywanych na różnych poziomach działania translacyjnego i operacji kognitywno-komunikacyjnych tłumacza, które jest przedmiotem kształcenia w ramach przedmiotów o charakterze praktycznym.

Ad 5

W treściach przedmiotów teoretycznych często brakuje koncepcji translacji opartych na wynikach badań empirycznych prowadzonych w odniesieniu do procesu translacji, do komunikacji translacyjnej, do językowego działania translacyjnego, operacji kognitywnych tłumacza, choć właśnie badania tych obszarów posiadają wartość aplikatywną dla dydaktyki translacji.

Ad6

Treści przedmiotów teoretycznych obfitują w terminy przekładoznawcze ugruntowane literaturoznawczo, które nie są spójne z terminami stosowanymi w nazwach przedmiotów praktycznych. Refleksji poddawany jest najczęściej *przekład* a nie *tłumaczenie*. Dostrzegalne jest również statyczne podejście do tekstu. Czasami reflektowanie kategorii tekstu ograniczone zostaje do komunikacji translacji pisemnej. Pomijane są aspekty działaniowej, strategiczno-komunikacyjnej instrumentalizacji tekstu.

Można odnieść wrażenie, że wyrażenie *przekład* traktowane jest jako naukowe w przeciwieństwie do wyrażenia *tłumaczenie* stosowanego w ramach przedmiotów z praktyki tłumaczeniowej. Choć w literaturze przedmiotu oba leksemy używane są często synonimicznie, to jednak dla naukowego definiowania istoty translacji takie podejście nie wydaje się być właściwe. Szczególnie dla dydaktyki translacji definiowanie przedmiotu działań translatorskich, obiektów go konstytuujących w specyficznej translacyjnie dynamice powinno uzyskać fundamentalne znaczenie.

Dla poparcia tego postulatu można przytoczyć słowa tłumacza literatury, S. Barańczaka, który neguje równoznaczność dwóch tych określeń i dostrzega opozycję ich znaczenia istniejącą również w łacinie:

„Tłumaczę” byłoby odpowiednikiem „interpreter” (co w pierwszoplanowym sensie oznacza „wyjaśniam”, a także „rozumiem” i „rozstrzygam”); „przekładam” jest kalką słowa „transfero” (w formie imiesłowowej „translatum”, stąd translacja i translator). Różnica jest, jak widać, znaczna. Kryje się w niej słuszne przekonanie, że mechaniczne „przekładanie” wypowiedzi z języka w drugi język (wizja upraszczająca zresztą realny stan rzeczy, bo o takiej idealnej mechaniczności przekładu nie ma mowy nawet w wypadku najprostszej prozy) nie jest tym samym, co jej „tłumaczenie”, które czynność przeniesienia tekstu w inny język traktuje jako czynność „wyjaśniania”, wyjaśniania opartego na „rozumieniu” i „rozstrzygnięciu”. Tłumaczenie jest więc interpretacją w sensie tym samym, co w wypadku interpretacji rozumianej jako eksplikacja tekstu przez krytyka. Jest nawet czymś więcej, jakby eksplikacją tekstu podniesioną do drugiej potęgi: interpretacja krytyczna jedynie opisuje właściwości komentowanego tekstu w swoim metajęzyku; interpretacja translatorska w ostatecznym efekcie stwarza analogiczny – analogicznie funkcjonujący – tekst w innym języku etnicznym. Gotowe tłumaczenie jest jak gdyby namacalnym, wiernym dowodem, że się idealnie zrozumiało oryginał. Tak idealnie, że jest on w stanie funkcjonować w języku B i kulturze literackiej B tak samo jak w języku i kulturze A (S. Barańczak 1992/2004: 15).

Analiza programów pozwala również wysnuć wniosek o błędnym rozumieniu terminu *translatoryka*. Świadczyć może o tym zastosowany w programie aparat terminologiczny niespójny z translatorycznym systemem terminów, mimo zadeklarowanego translatorycznego wyprofilowania kierunku studiów. Wydaje się, że termin *translatoryka* łączony jest z praktyką translatorską, a nie z nazwą naukowej (sub)dyscypliny, w ramach której wyodrębniono *translatorykę czystą* i *translatorykę stosowaną*.

4. Wnioski

Przeprowadzona analiza wykazała w przypadku większości programów wysoką dbałość terminologiczną. W odniesieniu do niektórych wykazane zostały pewne deficyty, które mogą świadczyć o niedocenianiu roli terminów na etapie konstruowania strategii dydaktycznej, choć naukowy poziom świadomości terminologicznej należy uznać za wykładnik wyspecjalizowania określonej wspólnoty uczonych. System terminologiczny danego paradygmatu pozwala bowiem nie tylko na intelektualne zrekonstruowanie rzeczywistości będącej przedmiotem kształcenia, ale również na praktyczne przetwarzanie konceptualizowanych wartości.

Zidentyfikowane rozchwianie terminologiczne niektórych programów studiów może sygnalizować niewystarczająco ugruntowane koncepcyjnie rozumienie istoty translacji, a przecież precyzyjne definicje translacji w jej rodzajowej specyfice i ich eksponenty terminologiczne powinny stanowić punkt wyjścia w pracach nad konstruowaniem programu studiów. Brak uporządkowanej bazy definicyjnej relewantnej dla treści i celów kształcenia musi skutkować chybionymi posunięciami dydaktycznymi. Bez definicyjnego uporządkowania obszaru rzeczywistości translacyjnej uniemożliwione jest sformułowanie i zaprojektowanie strategicznej, skutecznej dydaktycznej realizacji efektów uczenia się.

W myśl terminologicznych koncepcji F. Gruczy (1991) należy założyć, że w przypadku stosowanych terminów istnieje konieczność rozpatrywania nie tylko ich funkcji referencyjnych, ale również ich przynależności do określonego paradygmatu. Istotne są również czynniki relacyjne, funkcjonowania w ramach określonej sieci terminologicznej. Owa przynależność paradygmatyczna powinna być wpisana w strategię dydaktyczną i obejmować wszystkie obszary rozwijanych kompetencji. Wiedza, umiejętności i postawy powinny być kształcone w odniesieniu i w ramach określonych kategorialnie i pojęciowo rzeczywistości. Spójny system terminologiczny pozwala na eksplikację i docelowo zrozumienie przez kształcony podmiot poznawczy istniejących mechanizmów, relacji pomiędzy obiektami tworzącymi przedmiot kształcenia. Autorzy koncepcji kształcenia powinni zatem wykorzystywać funkcje semantyczne, kognitywne i praktyczne stosowanych terminów. Tylko uporządkowana intelektualnie, poznawczo rzeczywistość, w której przyszły tłumacz będzie podejmował autonomiczne działania translacyjne, pozwala na rozwinięcie metakompetencji translatorycznej, na wykształcenie odpowiedzialności za skutki swoich działań. Właśnie te właściwości można uznać za wykładniki profesjonalizmu tłumacza, który powinien stanowić cel kształcenia.

Bibliografia

- Barańczak, S. (1992/2004), *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem malej antologii przekładów*. Poznań.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–29.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.

- Grucza, F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, 11–44.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. (Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996 r.). Warszawa, 7–21
- Grucza, F. (1999), *Translacja a kreatywność*, (w:) „Lingua legis” 7, 2–4.
- Grucza, F. (2008), *Germanistische Translatorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa, 27–49.
- Grucza, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 1, 19–29.
- Grucza, F. (2018), *O przedmiocie i zadaniach translatoryki raz jeszcze*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 25/4, 1–14.
- Grucza, S. (2014), *Grundzüge der anthropozentrischen Translatorik* (w:) A. Łyp-Bielecka (red.), *Mehr als Worte*. Katowice, 127–138.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243–267.
- Grucza, S. (2019), *Terminologia (antropocentryczna) – jej przedmiot badań i zadania poznawcze*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 26/3, 1–13.
- Krings, H.P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Kubiak, P. (2009), *Übersetzer als Problemlöser. Eine qualitative Studie zum Problemlöseverhalten von semiprofessionellen Übersetzern*. Poznań.
- Płużyczka, M. (2015), *Thumaczenia a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe* (Studi@ Naukowe 30). Warszawa.
- Małgorzewicz, A. (2012), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.
- Małgorzewicz, A. (2016), *Translationsdidaktik in Polen: aktueller Stand und Perspektiven*, (w:) E. Żebrowska/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Latkowska (red.), *Zwischen Kontinuität und Modernität: Metawissenschaftliche und wissenschaftliche Erkenntnisse der germanistischen Forschung in Polen*. Warszawa, 107–116.
- Małgorzewicz, A. (2017), *Autonomie des Translators – Freiheit oder Notwendigkeit?*, (w:) L.N. Zybatow/ A. Stauder/ M. Ustaszewski (red.), *Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Part 2*. Frankfurt am Main, 321–327.
- Małgorzewicz, A. (2021), *Polska nauka o translacji – stan obecny i perspektywy rozwoju dyscypliny. Od wielodyscyplinowości do inter- i transdyscyplinarności*, (w:) M. Guławska/ G. Pawłowski (red.), *Lingwistyka à la inter: status i perspektywy badań interdyscyplinarnych*. Warszawa, 59–85.

- Weinert, F.E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, (w:) F.E. Weinert (red.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/ Basel, 17–32.
- Wilczyńska, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, 51–67.
- Żmudzki, J. (1995), *Konsekutivdolmetschen. Handlungen – Operationen – Strategien*. Lublin.
- Żmudzki, J. (2008a), *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstitutionen. (Ein Arbeitsbericht)*, (w:) „Glottodidactica” XXXIV, 153–171.
- Żmudzki, J. (2008b), *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstitutionen. Realität und Anspruch*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa, 71–96.
- Żmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt am Main.