

**Katarzyna Tymoszek**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Dydaktyka translacji na studiach filologicznych I stopnia w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji**

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja refleksji dotyczących perspektyw i wyzwań w nauczaniu tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia w obliczu najnowszych zmian w systemie szkolnictwa wyższego. Rozprawę otwiera skrótowa charakterystyka celów i narzędzi Procesu Bolońskiego, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, stanowiących jeden z głównych punktów odniesienia dla dalszych rozważań. W kolejnej części artykułu założenia KRK i uwarunkowane nimi efekty kształcenia na studiach filologicznych pierwszego stopnia zostają skonfrontowane z modelami rozwijania kompetencji translatorskiej, proponowanymi przez badaczy i teoretyków translacji, a w dalszej kolejności odniesione do rzeczywistego poziomu przygotowania w zakresie wiedzy ogólnej i językowej studentów rozpoczynających studia neofilologiczne pierwszego stopnia. Tekst zamyka charakterystyka elementarnej kompetencji translacyjnej, zdefiniowanej jako cel dydaktyki translacji na studiach pierwszego stopnia i próba dostosowania realnych warunków kształcenia na studiach neofilologicznych do postulatów Procesu Bolońskiego oraz najnowszych teorii translacyjnych.

### **1. Wstęp**

Organizatorzy konferencji „Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania” już samym jej tytułem skłaniają uczestników do rozważań na temat oczekiwań i postulatów dotyczących jakości kształcenia na studiach neofilologicznych. Wydaje się, iż do najważniejszych wyzwań stojących przed polskim szkolnictwem wyższym, obok niżu demograficznego i stale obniżającego się poziomu przygotowania maturzystów rozpoczynających studia, należą aktualnie zmiany zachodzące na uczelniach w Polsce i w Europie, związane z realizacją Procesu Bolońskiego. Wszystkie te zagadnienia w sposób naturalny odnoszą się również do kształcenia na studiach neofilologicznych, a w ich ramach także do przedmiotu tłumaczenie, objętego programem nauczania na studiach I stopnia, zarówno w ramach kształcenia uniwersyteckiego<sup>1</sup>, w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych<sup>2</sup> oraz w uczelniach prywatnych<sup>3</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja kilku refleksji dotyczących nauczania tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia i poszukiwania współ-

---

<sup>1</sup> [http://www.ug.edu.pl/pl/info\\_dla\\_kand/kierunki/?tpl=/wf/germanska1213](http://www.ug.edu.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=/wf/germanska1213)

<http://www.kul.pl/instytut-filologii-germanskiej,1150.html>

<sup>2</sup> <http://www.pwsz.raciborz.edu.pl/index.php/informacje-ogolne.html>

<http://www.pwsz.nysa.pl/index.php?p=11,130,0,0,-1,135>

<sup>3</sup> <http://www.wsl.edu.pl/filologia/filologia-germanska/>  
<http://wszedukacja.pl/wroclaw/studia-i-stopnia/kierunki/filologia-angielska/>

nego mianownika pomiędzy wytycznymi Procesu Bolońskiego a środowiskiem naukowym, w tym przypadku translatorycznym. Tekst otworzą przemyślenia dotyczące nauczania translacji, zainspirowane wspomnianymi zmianami i wynikające z własnego doświadczenia dydaktycznego autorki. W toku rozważań zostanie podjęta próba skonfrontowania założeń i wytycznych Procesu Bolońskiego z postulatami teoretyków i badaczy translacji, oraz odpowiedzi na pytanie, czy nauczanie tłumaczenia zgodne z tymi przesłankami jest dzisiaj możliwe na studiach filologicznych pierwszego stopnia.

## 2. Proces Boloński i Krajowe Ramy Kwalifikacji

Zmiany zachodzące od kilku lat w polskim szkolnictwie wyższym są bezpośrednim skutkiem zainspirowanej przez Komisję Europejską inicjatywy, mającej na celu wypracowanie „wspólnej ‘europejskiej’ reakcji na współczesne problemy występujące w większości krajów” (Kraśniewski 2006:3) członkowskich wspólnoty. Inicjatywa ta, o nazwie Proces Boloński, została rozpoczęta w 1999 roku podpisaniem przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich Deklaracji Bolońskiej. Istotą Procesu Bolońskiego były zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, prowadzące do ostatecznego celu, jakim było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area), na którym obowiązywać miały „wypracowane wspólnie zasady organizacji systemu edukacji wyższej, przyjęte z poszanowaniem różnorodności programów, instytucji i tradycji kształcenia poszczególnych krajów” (Chmielecka 2010:7).

Utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego<sup>4</sup> i realizacja celów Procesu Bolońskiego miały zagwarantować m.in.:

- intensywniejszą współpracę i wymianę doświadczeń ośrodków naukowych,
- zwiększenie mobilności społeczności akademickiej,
- podniesienie jakości kształcenia, a także
- promowanie i zwiększenie konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Warunkiem realizacji powyższych założeń była harmonizacja systemów szkolnictwa wyższego we wszystkich krajach, które podpisały Deklarację Bolońską. Dotyczyła ona zarówno samego procesu kształcenia, w postaci wprowadzenia systemu studiów dwu- i trzy-stopniowych oraz ogólnoeuropejskiego systemu punktów ECTS, które to działania miały na celu wspieranie mobilności akademickiej, jak też momentu ukończenia studiów i przechodzenia na rynek pracy, które absolwentom i pracodawcom na terenie całej wspólnoty ułatwić miał system porównywalnych dyplomów ukończenia poszczególnych poziomów studiów.

Jednym z najważniejszych narzędzi Procesu Bolońskiego, prowadzącym do harmonizacji systemu szkolnictwa wyższego, są Ramy Kwalifikacji, dotyczące całego obszaru objętego Procesem Bolońskim (Bolońskie Ramy Kwalifikacji), a także odniesione konkretnie do poszczególnych krajów (Krajowe Ramy Kwalifikacji). Definiują one kolejne stopnie kształcenia akademickiego, zaś ich istotnym wyróżnikiem jest fakt, iż opisy te odnoszą się nie – jak to miało miejsce dotychczas – do samego procesu i treści programowych kształcenia na poszczególnych poziomach studiów, lecz do zakładanych efektów tego procesu. Efekty

---

<sup>4</sup> Uroczysta inauguracja EOSW miała miejsce w marcu 2010 roku, podczas jubileuszowej konferencji ministrów Budapest-Vienna. Obszar tworzy obecnie 47 państw, które podpisały komunikat z tej konferencji, zobowiązując się do dalszej współpracy w wyznaczonych obszarach i kontynuację realizacji postulatów Procesu Bolońskiego.

kształcenia zostały ujęte w trzy kategorie: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie powinny charakteryzować absolwenta danego etapu studiów po jego zakończeniu.

Znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, obowiązująca od 1 października 2011 roku, uwzględnia postulaty i rozwiązania Procesu Bolońskiego, zobowiązując tym samym całe polskie szkolnictwo wyższe do budowania modelu kształcenia zgodnego z metodologią Krajowych Ram Kwalifikacji. Zmiany te dotyczą zatem również studiów neofilologicznych, których programy musiały zostać opracowane na nowo i korespondować z opisem efektów kształcenia określonych dla obszaru studiów humanistycznych.

W kontekście tematyki mojego artykułu za najistotniejsze elementy związane z realizacją Procesu Bolońskiego, a zarazem aspekty, na których chciałabym się skoncentrować w jego dalszej części, uważam:

- fakt możliwości zakończenia kształcenia na kierunku filologicznym i podjęcia pracy zawodowej, bądź też kontynuowania nauki na innym kierunku, już po pierwszym etapie, czyli ukończeniu studiów pierwszego stopnia,
- konieczność zdefiniowania konkretnych i „mierzalnych” efektów kształcenia dla studiów pierwszego stopnia, możliwych do zweryfikowania przez ewentualnych pracodawców, zleceniodawców lub inne jednostki akademickie.

### 3. Kompetencja translacyjna jako cel dydaktyki translacji

Wymienione aspekty należy brać pod uwagę również opracowując sylabus dla konkretnego przedmiotu, jakim jest tłumaczenie<sup>5</sup>. Dydaktyk translacji musi zatem zaplanować i opisać określone realne efekty nauczania tego przedmiotu, mając przy tym na względzie fakt, iż część odbywających dany kurs studentów nie zdecyduje się na kontynuację kształcenia w tym samym kierunku, a więc zakładane efekty nie dla wszystkich (może nawet dla mniejszości) studentów będą stanowiły punkt wyjścia dla dalszej nauki sztuki przekładu, lecz raczej wejdą w skład nabytego dzięki studiom pierwszego stopnia, podstawowego wyposażenia filologicznego, mającego stanowić ich atut na rynku pracy.

W tym miejscu należałoby doprecyzować, czy zajęcia z tłumaczenia traktujemy jako element praktycznej nauki języka, obejmujący ćwiczenia prowadzące wyłącznie do ogólnego podnoszenia kompetencji obcojęzycznej studenta (które to zagadnienie poruszałam na poprzedniej konferencji organizowanej przez Instytut Neofilologii PSW: Tymoszek, 2007), czy też jako przedmiot ukierunkowany na rozwijanie określonych umiejętności translatorskich. W niniejszym artykule pod uwagę wzięta zostanie druga z tych możliwości, czyli nauczanie przekładu, którego celem jest rozwijanie u studentów określonej kompetencji translacyjnej.

Zgodnie z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji na efekty przedmiotowe dla modułu tłumaczenie, podobnie jak w przypadku wszystkich innych przedmiotów akademickich, mają składać się: konkretna wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Jeżeli założenia te przeniesiemy na grunt współczesnej translatoryki, jako dyscypliny badającej i opisującej wszystkie zagadnienia związane z pośrednictwem językowym, również jego

---

<sup>5</sup> W programach studiów filologicznych pierwszego stopnia przedmiot ten realizowany jest na dwa sposoby: albo w ramach bloku praktycznej nauki języka, obok innych sprawności, takich jak czytanie, słuchanie, pisanie czy mówienie, bądź też jako przedmiot niezależny od PJN, często stanowiący element kształcenia translatorskiego, przewidzianego w ofercie studiów I stopnia coraz większej liczby uczelni wyższych.

nauczaniem i uczeniem się, w pierwszej nasunie się być może wniosek, że są one bardzo zbliżone do wysuwanych przez nią postulatów dotyczących dydaktyki translacji.

W rozważaniach teoretycznych dotyczących nauczania tłumaczenia panuje bowiem zgodność co do faktu, iż jego nadrzędnym celem jest rozwijanie kompetencji translacyjnej jako konkretnego efektu tego procesu. Pojęcie kompetencji translacyjnej było wielokrotnie definiowane i modyfikowane przez szereg polskich teoretyków przekładu (por. Grucza 1981, 1993, Hejwowski, 1993, Marchwiński, 1992a, 1992b). Kolejne modele koncepcji kompetencji translacyjnej koncentrowały się przy tym na szeregu jej składowych, takich jak kompetencje językowe, w tym gramatyczne, komunikacyjne czy kulturowe, co zresztą odzwierciedlało rozwój samej dyscypliny.

Zgodnie z najnowszym ujęciem Franciszka Gruczy (2008:41-43) celem dydaktyki translacji w ramach kształcenia akademickiego powinno być rozwijanie kompetencji translatorskiej, zdefiniowanej jako element wyposażenia mentalnego konkretnej osoby, swego rodzaju „wartość dodana” w obszarze wiedzy i umiejętności w stosunku do kompetencji komunikacyjnej osoby dwujęzycznej, którą charakteryzuje określona naturalna kompetencja translacyjna. Na ową wartość dodaną składają się dwa elementy: praktyczna kompetencja translacyjna oraz kognitywna kompetencja translatoryczna. Praktyczna kompetencja translacyjna manifestuje się w postaci szeregu świadome i celowo wypracowanych reguł i umiejętności translacyjnych, natomiast kognitywna kompetencja translatoryczna to określona wiedza specjalistyczna w zakresie teorii translacji. Ponadto w skład szeroko pojętej kompetencji translacyjnej powinna wchodzić także kompetencja kulturowa i interkulturowa (Grucza 1993). Kompetencja kulturowa rozumiana jest jako: „znajomość jakiejś kultury oraz zdolność stosowania jej w praktyce. Kompetencja taka „obejmuje umiejętność wytwarzania i/lub rozpoznawania, jak również umiejętność komunikatywnego użycia nie tylko wyrażen językowych, ale i innych rodzajów wyrażen (gestów, mimiki i różnych innych form zachowań)” (Kielar 1996:23). Natomiast interkulturowa kompetencja translacyjna stanowi wypadkową znajomości dwóch kultur (Kielar, tamże).

Podobne koncepcje kompetencji translacyjnej jako nadrzędnego celu procesu nauczania sztuki przekładu prezentują zagraniczni teoretycy translacji. Na przykład Hansen, Resch i Witte definiują ją szczegółowo jako suma kompetencji tłumaczeniowej, socjalnej, kulturowej, interkulturowej i komunikacyjnej, uwarunkowane z kolei posiadaniem konkretnej wiedzy i umiejętności w zakresie języka ojczystego i obcego (por. Hansen, 1998, Resch 1998, Witte: 1998). Według Neuberta (1994) kompetencja translacyjna jest strukturą obejmującą trzy wzajemnie powiązane składowe: kompetencję językową, kompetencję przedmiotową oraz kompetencję procesualną, określoną mianem kompetencji transferowania (por. Neubert, 1994: 412 i nast.)

Podsumowując, zgodnie z założeniami translatoryki akademickie kształcenie tłumaczy powinno cechować i wyróżniać ukierunkowane rozwijanie całego kompleksu wiedzy, umiejętności i kompetencji konstytuujących kompetencję translatorską.

W tym miejscu nasuwa się wniosek, iż wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacji i postulaty badaczy translacji są na tyle zbliżone, iż zaplanowanie sylabusu wpisującego się w założenia Procesu Bolońskiego, a zarazem zgodnego ze stanowiskiem teoretyków, jest zadaniem stosunkowo prostym.

Taki sposób rozumowania byłby jednak uzasadniony, gdybyśmy nie uwzględnili dwóch centralnych problemów, podjętych przeze mnie na wstępie, czyli po pierwsze

możliwości zakończenia studiów, a zatem również nauki tłumaczenia, już na poziomie pierwszego stopnia, po drugie zaś niemałego wyzwania dla dydaktyka przekładu, który w obliczu takiego stanu rzeczy musi zdefiniować konkretne efekty końcowe (przynajmniej dla części studentów), jakie realnie można wypracować na zajęciach w czasie sześciu semestrów trwania studiów pierwszego stopnia.

Tymczasem, bardziej wnikliwie zgłębiając prace przedstawicieli translatoryki, dotyczące nauczania tłumaczenia, zdamy sobie sprawę, iż już na samym początku tego zadania, czyli w momencie rozpoczynania studiów filologicznych pierwszego stopnia, nie zostaje spełniony *conditio sine qua non* rozpoczęcia rozwijania kompetencji translatorskiej. Mam tu na myśli wspomnianą przez Franciszka Gruczę dwujęzyczną kompetencję komunikacyjną, stanowiącą punkt wyjścia a zarazem warunek niezbędny dla rozpoczęcia nauki tłumaczenia. Na niebagatelne znaczenie takich koniecznych warunków wstępnych, czyli pewnych kompetencji wyjściowych, wymaganych u osób rozpoczynających naukę tłumaczenia, zwraca uwagę również inny teoretyk, praktyk i dydaktyk translacji, Ulrich Kautz (2000). Według niego przyszłego adepta sztuki tłumaczeniowej, już w momencie rozpoczynania nauki, powinien charakteryzować szereg określonych cechy intelektualnych, psychicznych i fizycznych, a także językowych.

Wśród wymaganych **cech intelektualnych** Kautz (2000: 19 i nast.) wymienia m.in.:

- umiejętność oceny i analizy,
- kreatywność,
- intuicję,
- zdolność samokrytyki,
- umiejętność szybkiego wdrażania się w nowe dziedziny.

Pożądaną **cechy psychiczne i fizyczne** to:

- odporność psychiczna i fizyczna,
- elastyczność, rozumiana jako umiejętność dostosowywania się do często zmieniających się warunków pracy, oraz
- empatia.

**Wiedza i umiejętności językowe**, niezbędne do rozpoczęcia nauki tłumaczenia, dotyczą zdaniem badacza zarówno języka obcego, jak i ojczystego. W ramach pożądaną **kompetencji obcojęzycznych** przyszły student translacji powinien posiadać:

- rozbudowane zasoby leksykalne w zakresie synonimii, antonimii czy kolokacji,
- usytuowane na płaszczyźnie tekstualnej umiejętności parafrazowania bądź streszczania,
- rozwinięte sprawności tworzenia oraz recepcji i rozumienia tekstów pisanych i mówionych,
- umiejętność identyfikacji i korekty błędów, a także
- podstawowe, elementarne sprawności tłumaczeniowe.

**Wiedza i kompetencje w obrębie języka ojczystego**, który w nauczaniu tłumaczenia jest równie ważny co język obcy, powinny natomiast obejmować

- elokwencję,
- wycucie stylu,
- znajomość różnorodnych rejestrów i niuansów językowych, umiejętność ich rozpoznawania i posługiwania się nimi. Na ogromną wagę kompetencji w obrębie języka ojczystego, w kształceniu tłumaczy zwraca również uwagę Lang (1994: 395 i nast.)

Na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego, wyniesionego z prowadzenia zajęć w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Neofilologii Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej oraz w Zakładzie Germanistyki Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach zaryzykuję twierdzenie, iż większości studentów rozpoczynających obecnie pierwszy rok filologii brakuje wspomnianej bilingwalnej kompetencji komunikacyjnej, która mogłaby stanowić podstawę dla rozpoczęcia nauki tłumaczenia, i to nie tylko w sferze znajomości języka obcego, lecz również pod względem znajomości języka ojczystego i wielu kompetencji intelektualnych czy psychicznych.

Jak w takim razie rozwijać kompetencję translacyjną, dającą się opisać w postaci konkretnych, weryfikowalnych przez rynek pracy efektów, skoro brakuje ku temu koniecznych podstaw? Czy jedynym wnioskiem, jaki można wysnuć z przedstawionych rozważań, jest brak możliwości nauczania tłumaczenia ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji translacyjnej w ramach studiów pierwszego stopnia?

#### 4. Elementarna kompetencja translacyjna jako efekt kształcenia na studiach I stopnia

Wydaje się, iż odpowiedź na to pytanie nie musi być twierdząca. Jeżeli bowiem dokładniej przeanalizujemy efekty kształcenia dla obszaru studiów humanistycznych, stanowiące punkt odniesienia dla opracowywania kierunkowych, a następnie modułowych efektów kształcenia, w większości z nich natrafimy na przymiotniki: podstawowy, elementarny, bądź ogólny. Obrazuje to kilka przytoczonych poniżej przykładów:

Kwalifikację (dyplom) I stopnia przyznaje się studentowi, który:

- ma **podstawową** wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk oraz ich specyfice przedmiotowej i metodologicznej,
- zna **elementarną** terminologię nauk humanistycznych,
- ma **elementarną** wiedzę o powiązaniu dyscyplin filologicznych z dyscyplinami koniecznymi do poszerzenia wiedzy (historia, filozofia i inne wybrane),
- ma uporządkowaną wiedzę **ogólną** (obejmującą terminologię, teorie i metodologię) z zakresu studiowanej dyscypliny humanistycznej,
- zna i rozumie **podstawowe** metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej, a także
- posiada elementarne umiejętności badawcze (formułowanie i analiza problemów badawczych, dobór metod i narzędzi badawczych, opracowanie i prezentacja wyników) pozwalające na rozwiązywanie typowych zadań/problemów w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej.

(Chmielecka 2010:29 i nast., wytluszczenie – autorka).

Chcąc zaplanować sylabus przedmiotu tłumaczenie zgodnie z powyższymi wytycznymi, możemy, a nawet powinniśmy, umiejscowić wszystkie zakładane efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakie student powinien wynieść z prowadzonych przez nas zajęć tłumaczeniowych, na poziomie elementarnym. Nie musi to przy tym oznaczać, iż nasze działania będzie charakteryzowała arogancja w stosunku do najnowszych osiągnięć z zakresu teorii translacji.

Jest to według mnie możliwe, jeżeli proces rozwijania kompetencji translacyjnej, rozumianej w omówionym przeze mnie wymiarze, potraktujemy bardziej holistycznie, włączając do niego również fazę rozwijania u studentów wiedzy, umiejętności i kompetencji składających się na postulowane przez translatorów konieczne warunki wstępne. Zatem efektem nauczania tłumaczenia na poziomie studiów pierwszego stopnia zakładanym przez dydaktyka opracowującego program kształcenia dla tego modułu, byłoby wypracowanie ze studentami tych właśnie, niezbędnych warunków wstępnych, które na potrzeby przygotowywania sylabusu można określić mianem elementarnej, podstawowej czy też **wstępnej kompetencji translacyjnej**.

Odwołując się do omawianych wcześniej założeń teoretyków translacji zakładaną elementarną kompetencją translacyjną można zdefiniować jako: wiedzę, umiejętności i kompetencje o charakterze kulturowym, komunikacyjnym, psychicznym, fizycznym, językowym (w zakresie języka ojczystego i obcego), a także tłumaczeniowym, wykształcone na poziomie umożliwiającym rozpoczęcie kształtowania właściwej kompetencji translacyjnej.

Nie podejmę się próby szczegółowego scharakteryzowania metod i form dydaktycznych, prowadzących do wypracowania zdefiniowanej powyżej wstępnej kompetencji translacyjnej. Niewątpliwie jednak powinny one dotyczyć rozwijania zasobów leksykalnych i wiedzy tekstualnej, dotyczącej specyfiki różnych rodzajów tekstów i dyskursów, zarówno w obszarze języka ojczystego, jak i obcego, odnosić się do zagadnień kulturowych, jak również rozwijać wymienione wcześniej cechy intelektualne i fizyczne.

W tym miejscu warto jednak jeszcze na chwilę powrócić do kwestii poruszonej na początku tego artykułu, czyli faktu, iż duża część studentów po ukończeniu pierwszego etapu nie zdecyduje się na kontynuację kształcenia filologicznego na studiach drugiego stopnia. Jak wspomniałam, wprowadzenie w ramach Procesu Bolońskiego studiów dwu- i trzystopniowych miało na celu z jednej strony zwiększanie mobilności akademickiej, z drugiej jednak zakładało możliwość podjęcia pracy zawodowej już po skończeniu studiów pierwszego stopnia. Opracowując sylabus przedmiotu tłumaczenie i definiując dla niego efekty kształcenia należałoby zatem uwzględnić również taką ewentualność i wzbogacić zakładane efekty o konkretne umiejętności, zwiększające szanse powodzenia na rynku pracy absolwentów prowadzonego przez nas przedmiotu. Innymi słowy, nadać im charakter bardziej praktyczny.

Absolwenci studiów pierwszego stopnia nie rozpoczną zapewne pracy zawodowej w charakterze tłumaczy, niewątpliwie jednak wiedza i umiejętności składające się na elementarną kompetencję translacyjną mogą z powodzeniem znaleźć zastosowanie w wielu dziedzinach życia zawodowego – czy to w handlu i biznesie, polityce i administracji, czy w działalności kulturalnej bądź edukacyjnej. Za takie praktyczne kompetencje można uznać m.in.:

- określoną wiedzę kulturową dotyczącą zasad komunikacji w różnorodnych sytuacjach w obu kulturach, których nośnikami są studiowane języki, a także różnic i podobieństw pomiędzy nimi,
- znajomość specyfiki różnych rodzajów tekstów i dyskursów oraz wynikającą z niej umiejętność tworzenia poprawnych ustnych i pisemnych tekstów w obu językach, jak również ich rozumienia i analizy,
- podstawowe umiejętności tłumaczenia ustnego, w tym a-vista i tłumaczenia pisemnego na poziomie elementarnym, głównie w tekstów o niskim stopniu specjalistyczności.

## 5. Zakończenie

Celem niniejszego artykułu była prezentacja kilku własnych refleksji i przemyśleń dotyczących nauczania tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia i poszukiwania wspólnego mianownika pomiędzy wytycznymi Procesu Bolońskiego a środowiskiem naukowym, w tym przypadku translatorycznym. Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że zintegrowanie obu tych punktów widzenia jest do pewnego stopnia możliwe, pod warunkiem, iż osoba prowadząca zajęcia tłumaczeniowe i opracowująca dla nich sylabus uwzględni rzeczywiste uwarunkowania zakładanego przez siebie celu, czyli wypracowania kompetencji translatorskiej. Uwarunkowania te – stopień przygotowania studentów rozpoczynających studia neofilologiczne I stopnia oraz trzyletni okres studiów licencyjnych – determinują konieczność usytuowania zakładanej kompetencji translacyjnej na najniższym, elementarnym, bądź wstępnym poziomie. Autorka nie podjęła się zadania przedstawienia zestawu metod i form dydaktycznych pozwalających na wypracowanie omówionej wstępnej kompetencji translacyjnej, gdyż przedsięwzięcie takie znacznie przekroczyłoby zakładane ramy niniejszej rozprawy. Przedstawiony artykuł może jednak stanowić przyczynek do dalszej dyskusji nad omówioną problematyką.

## Literatura

- Chmielecka, E., (red.), 2010, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa.
- Grucza, F., (red.), 1981, *Glottodydaktyka a translatoryka*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grucza, F., 1993, Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur, w: A.P. Frank, Maaß, K.J., Paul, F., Türk H., (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, s. 158-171.
- Grucza, F., 2008, Germanistische Translorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben, w: F. Grucza (red.), *Translorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja, Warszawa, s. 27-53.
- Hansen, G., 1998, Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. w: M. Snell-Hornby, H.G. Hönl, P. Kussmaul, P.A. Schmitt (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 341-342.
- Kautz, U., 2000, *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Iudicum/Goethe-Institut, Monachium.
- Kielar, B., 1996, Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970-1995, *Lingua legis*, 4, s. 20-27.
- Kraśniewski, A., 2006, *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* MEiN, Warszawa.
- Lang, M.F., 1996, The problem of mother tongue competence in the training of translators, w: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, John Benjamins, Amsterdam/Filadelfia, s. 395-400.



- Marchwiński, A., 1992a, Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne, w: F. Grucza (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 243-255.
- Marchwiński, A., 1992b, Gramatyka a kompetencja tłumacza. w: F. Grucza (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 103-111.
- Neubert, A., 1994, Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. w: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, John Benjamins, Amsterdam/Filadelfia, s. 411-420.
- Resch, R., 1998, Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz, w: M. Snell-Hornby i in., (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 343-345.
- Tymoszuik, K., 2007, Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli z województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej, w: H. Chodkiewicz, R. Lewicki (red.), *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska, s. 41-52.
- Witte, H., 1998, Die Rolle der Kulturkompetenz, w: M. Snell-Hornby, H.G. Hönl, P. Kussmaul, P.A. Schmitt (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 345-348.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2007 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

**Strony internetowe:**

- [www.procesbolonski.uw.edu.pl](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl) – (data odczytu: 21.09.2012).
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski> – (data odczytu: 21.09.2012).
- [http://www.ug.edu.pl/pl/info\\_dla\\_kand/kierunki/?tpl=/wf/germanska1213](http://www.ug.edu.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=/wf/germanska1213) – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.kul.pl/instytut-filologii-germanskiej,1150.html> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.pwsz.raciborz.edu.pl/index.php/in-informacje-ogolne.html> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.pwsz.nysa.pl/index.php?p=11,130,0,0,-1,135> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.wsl.edu.pl/filologia/filologia-germanska/> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://wszedukacja.pl/wroclaw/studia-i-stopnia/kierunki/filologia-angielska/> – (data odczytu: 19.10.2012).

(liczba znaków ze spacjami: 27501)