

Joanna Dybiec-Gajer

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Tłumaczenie jako świadczenie usług tłumaczeniowych?

Między realizmem zawodowym a dyktatem rynku w zakresie kształcenia tłumaczy

Celem artykułu jest wyodrębnienie i analiza charakterystycznych cech współczesnego dyskursu o tłumaczeniu, stosowanego w kontekście dydaktyki przekładu. Można przyjąć, że dyskurs ten kształtuje się w triadzie szeroko rozumianej dyskusji naukowej, ustaleń normalizacyjnych (normy tłumaczeniowe) oraz wymagań rynkowych branży tłumaczeniowej. W dyskursie tym można wyróżnić tendencje rozciągające się od bieguna realizmu zawodowego do bieguna urynkowienia.

Stwierdzenie, że kształcenie tłumaczy powinno uwzględniać zawodowe aspekty pracy tłumacza, stosować realistyczne zadania i dążyć do wykształcenia studenta, który będzie potrafił sprostać wymogom branży tłumaczeniowej, nie jest w dydaktyce przekładu rzeczą nową ze względu na „rzemieślniczy” charakter działalności tłumaczeniowej. Taki nurt myślenia, podkreślający konieczność praktycznego i stosowanego aspektu kształcenia w dydaktyce przekładu, nazywany jest realizmem zawodowym [por. Robinson, 2003; Kelly 2005; Gouadec 2007; Olvera Lobo et al., 2007; Dybiec-Gajer, 2013]. Wydaje się, że znaczenie tego nurtu w dydaktyce przekładu zaczyna rosnąć. Pojawiają się głosy, moim zdaniem słuszne i w kontekście polskim potrzebne, że odwołanie się do mechanizmów i wymogów rynkowych może stanowić ważny impuls

dla akademickiego kształcenia tłumaczy. Za ilustrację może posłużyć cytat z ogłoszenia ogólnopolskiej konferencji przekładoznawczej *Imago Mundi IV* (2012): „Nauka i rynek, właśnie w obszarze przekładu, są bardzo silnie sprzężone z kształceniem [...]. Wydaje się nawet, że w żadnej innej dyscyplinie nie widać takich silnych związków między teorią, praktyką (rozumianą jako rynek) i kształceniem”. Podczas gdy takie myślenie wpisuje się w realizm zawodowy, mało krytyczne odwoływanie się do wymagań rynkowych, bezrefleksyjne przejmowanie koncepcji i terminologii charakterystycznej dla zarządzania i redukcjonistyczne postrzeganie tłumaczenia jako świadczenia usługi prowadzi do przerodzenia się realizmu zawodowego w „urynkowione” pojmowanie tłumaczenia i kształcenia tłumaczy, w pewnych kontekstach mające znamiona dehumanizacji roli tłumacza. Można wręcz postawić tezę, że w dyskursie o tłumaczeniu i kształceniu tłumaczy pojawia się element „dyktatu rynku”.

Prowadzone są różnorodne badania nad praktycznym funkcjonowaniem tłumaczy w realiach zawodowych [por. Hertog, van Gucht, 2008; Stawecka, 2010; Mendel, 2011], w tym nad oczekiwaniami kompetencyjnymi rynku wobec tłumaczy i adeptów tego zawodu (por. projekt *Optimale*). Prace takie są zdecydowanie potrzebne, ponieważ dostarczają zweryfikowanych empirycznie opisów różnych aspektów realiów branży tłumaczeniowej. Odwołajmy się do najnowszych badań, przeprowadzonych w ramach projektu *Optimale* (*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*)¹ Komisji Europejskiej, którego celem jest doskonalenie, profesjonalizacja oraz podnoszenie statusu zaawansowanego kształcenia tłumaczy w Europie, rozwijając i pogłębiając prace zapoczątkowane programem EMT (*European Master's in Translation*, 2009). Żeby ustalić wymagania stawiane pracownikom przez branżę tłumaczeniową oraz dostarczyć danych do analizy przez podmioty odpowiedzialne za kształcenie tłumaczy, przeprowadzono badania ankietowe, adresowane głównie do pracodawców komercyjnych świadczących usługi

¹ Program *Optimale* przeprowadzony był na szeroką skalę. Uczestniczyło w nim 70 partnerów z 32 różnych krajów europejskich (w tym pięć spoza Unii Europejskiej). Partnerzy programu to uczelnie wyższe, oferujące zawodowo ukierunkowane programy kształcenia tłumaczy, oraz EUATC (European Union of Associations of Translation Companies).

tłumaczeniowe (a nie instytucji czy tłumaczy freelancerów)². Podsumowanie badań przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Oczekiwania europejskich pracodawców komercyjnych wobec tłumaczy (według wymagań, które uzyskały najwyższy odsetek w kategorii odpowiedzi „ważne” lub „niezbędne”) [Optimale, 2012: 12]³

1.	dostarczenie 100% jakości – 97%
2.	identyfikowanie potrzeb klienta – 94%
3.	definiowanie i/lub stosowanie procedur kontroli jakości – 92%
4.	tłumaczenie materiałów w jednej wyspecjalizowanej dziedzinie lub więcej – 89%
5.	doświadczenie w tłumaczeniu zawodowym – 88%
6.	znajomość etyki i standardów zawodowych – 86%
7.	umiejętność definiowania potrzebnych materiałów – 85%
8.	umiejętność sporządzania kalkulacji – 78%
9.	ukończenie studiów tłumaczeniowych lub pokrewnych – 77%
10.	umiejętność konsolidowania potrzeb klienta – 76%
11.	umiejętność stosowania systemów pamięci tłumaczeniowych – 75%

Za symptomatyczną dla rynku można uznać wyeksplikowaną kolejność oczekiwań z pozytywnie konotowaną jakością na pierwszym miejscu. Warto jednak zwrócić uwagę na nieostrość tego pojęcia w przekładoznawstwie [por. Dybiec-Gajer, 2013] oraz wpisana w niego niejednoznaczność. Z jednej strony „jakość” to, za *Słownikiem języka polskiego*, „właściwość, rodzaj, gatunek, wartość; zespół cech stanowiących o tym, że dany przedmiot jest tym, a nie innym” [Szymczak, 1978: 821]. Z drugiej strony, w rozumieniu ekonomicznym, to, upraszczając, stopień doskonałości towarów i usług. Problematyce jakości w różnych aspektach działalności ludzkiej poświęcona jest olbrzymia literatura przedmiotu, a zarządzanie jakością stanowi ważny filar funkcjonowania różnych branż

² Zbieranie danych poprzez internetowy kwestionariusz trwało sześć miesięcy (kwiecień–październik 2011 r.). Do badania zarejestrowało się ponad 700 podmiotów, głównie europejskich, z czego około 530 (w zależności od pytania) wypełniło cały formularz. Warto podkreślić niewielki udział respondentów z Polski.

³ Założeniem kwestionariusza było unikanie pytań oczywistych, a za takie uznano pytanie o kompetencje językową i tłumaczeniową. Uznano, że wymogi bardzo dobrej znajomości języków oraz wysokich umiejętności tłumaczeniowych nie muszą być potwierdzone badaniem [Optimale, 2012: 2].

gospodarki. Można jednak zaobserwować, że niejednokrotnie w potocznym języku reklamy i biznesu określenia „wysoka jakość” czy „najwyższe standardy” niosą ze sobą mało konkretnych treści. Tak Lech Zieliński komentuje ofertę przeanalizowanych biur tłumaczeniowych z całej Polski, „deklaracje gwarancji jakości znajdziemy na stronach prawie wszystkich biur tłumaczeń. Dużo rzadziej chwalą się one sposobem zapewnienia owej wysokiej, a nawet najwyższej jakości świadczonych usług” [Zieliński, 2011: 120]. Nie deprecjonując bynajmniej znaczenia biur tłumaczeniowych i poziomu świadczonych przez nie usług, można uznać formułowane w badaniach wymagania jakościowe za niezaskakujące. Trudno wyobrazić sobie poważny podmiot rynkowy otwarcie deklarujący, że nie dąży do oferowania towarów i usług o wysokiej jakości, a przynajmniej „jakości, której pragniesz za cenę, której oczekujesz”⁴. Nie zaskakuje też, że na kolejnej pozycji pojawia się identyfikowanie potrzeb klienta. Jak podsumowuje lapidarnie rozważania o jakości przekładu Andrzej Kopyczyński, w ostatecznym rozrachunku w realiach zawodowych nie można lekceważyć maksymy „klient nasz pan” (2009: 13).

Można w tym miejscu trochę prowokacyjnie postawić pytanie, na ile wyeksplikowane w omówionych badaniach wymagania rynkowe dostarczają nowych interesujących danych, a na ile potwierdzają obserwacje bliskie wielu praktykującym tłumaczom czy dydaktykom przekładu i w jakim stopniu stanowią *novum* z perspektywy najnowszej literatury przedmiotowej dydaktyki przekładu. Jak słusznie podnoszą niektórzy badacze [Angelelli, 2009: 21], praktycy w danej dziedzinie, do których można zaliczyć podmioty rynku, nie zawsze potrafią wszystko wyartykułować, a pewne aspekty pracy tłumaczeniowej, ponieważ są dla nich oczywiste, mogą umknąć ich uwadze.

Dynamikę dyskursu o tłumaczeniu między biegunem realizmu zawodowego a urynkowaniem przeanalizujemy z trzech wybranych perspektyw.

I. Perspektywa norm tłumaczeniowych

Rozpocznijmy od perspektywy norm jakościowych dotyczących tłumaczenia, które uważane są za pewnego rodzaju *novum* w dyskusji

⁴ Z reklamy delikatesów Alma.

o przekładzie. Pojawienie się norm jest o tyle interesujące, że po pierwsze, w sposób uznany za autorytatywny precyzują wyznaczniki jakości szeroko rozumianego tłumaczenia, głównie w ujęciu procesowym. Po drugie, przenoszą dyskusję nad przekładem na nową płaszczyznę. Zainteresowanie przekładem wychodzi poza kręgi naukowej dyskusji akademickiej i przybiera kształt sformalizowanych zaleceń i procedur, adresowanych przede wszystkim do podmiotów branży tłumaczeniowej. Niektórzy badacze postrzegają pojawienie się norm dotyczących tłumaczenia jako podnoszenie prestiżu zawodowego tłumacza [Biel, 2011]. Można przyjąć, że odzwierciedlają one postępujące zmiany w branży tłumaczeniowej: dążenie do profesjonalizacji, specjalizację, rosnącą konkurencję i walkę o zlecenia. Normy mają przyczyniać się do wzrostu transparentności w zakresie usług tłumaczeniowych i stanowić orientację dla zainteresowanych. Warto zaznaczyć, że pojawiają się także opinie krytycznie oceniające rolę norm lub ich wybrane aspekty, m.in. wybory terminologiczne [por. Schopp, 2007; Pym, 2011: 77, 90-91], a wątpliwości pojawiające się w środowisku przekładoznawczym, zwłaszcza nurtujące branżą tłumaczeniową, można streścić w pytaniu „EN 15038: korzyść dla posiadacza normy czy instytucji certyfikującej?”⁵.

W ostatnim czasie można obserwować, że norm odnoszących się do świadczenia usług tłumaczeniowych przybywa, zarówno na poziomach lokalnych, krajowych, jak i ogólnoeuropejskim. Trwają też prace nad nowymi projektami normalizacyjnymi. Przykłady:

1. **2000** – ÖNORM D 1200 (2000): *Dienstleistungen – Übersetzen und Dolmetschen. Übersetzungsleistungen. Anforderungen an die Dienstleistung und an die Bereitstellung der Dienstleistung*,
2000–ÖNORM D 1201 (2000): *Dienstleistungen–Übersetzen und Dolmetschen: Übersetzungsleistungen – Übersetzungsverträge*,
2002 – ÖNORM D 1202 (2002): *Dienstleistungen – Übersetzen und Dolmetschen: Dolmetschleistungen – Anforderungen an die Dienstleistung und an die Bereitstellung der Dienstleistung*,
2002 – ÖNORM D 1203 (2002): *Dienstleistungen – Übersetzen und Dolmetschen: Dolmetschleistungen – Dolmetschverträge*,
 Wien: Österreichisches Normungsinstitut;

⁵ Przywołuję tu tytuł prezentacji J. Czopika w ramach konferencji „Translation and Localization” (Warszawa, 23-24 III 2013).

2. **2002** – ISO 2002: 12616: *Translation oriented terminography*;
3. **2006** – ASTM F2575 – 06: *Standard Guide for Quality Assurance in Translation*;
4. **2006** – PN-EN 15038: 2006, *Usługi tłumaczeniowe – wymagania dotyczące świadczenia usług*, Polski Komitet Normalizacyjny;
5. **2012** – ISO/TS 11669: 2012 *Translation projects – general guidelines*;
6. **Planowane**: ISO/CD 17100 *Translation Services – Requirements for translation services*.

Zwróćmy uwagę na normę PN-EN 15038: 2006 ze względu na jej ogółouropejski charakter i obowiązywanie także w Polsce. Została wdrożona w 29 krajach członkowskich Europejskiego Komitetu Normalizacyjnego (CEN), w tym w Polsce. Ma ona zatem również status polskiej normy. Umieścimy ją jeszcze w czasie, co będzie istotne dla dalszej części wywodu. Norma została przyjęta 13 kwietnia 2006 r. przez CEN, a w Polsce została zatwierdzona przez Prezesa Polskiego Komitetu Normalizacyjnego 28 września 2006 r.

Cel i adresaci normy sprecyzowani zostali w jej wprowadzeniu:

Celem niniejszej Normy Europejskiej jest ustanowienie i określenie wymagań dotyczących świadczenia wysokiej jakości usług przez dostawców usług tłumaczeniowych. [...] Niniejsza norma zawiera opis i definicję pełnej usługi zarówno na potrzeby dostawców usług tłumaczeniowych, jak i ich klientów. Ponadto celem normy jest stworzenie – na użytek dostawców usług tłumaczeniowych – zbioru procedur i wymagań odpowiadających potrzebom rynku [PN-EN: 15038: 2006: 4].

Jako adresatów normy, jak widać, wymienia się przede wszystkim podmioty gospodarcze, działające w branży tłumaczeniowej. Określane są one jako „dostawcy usług tłumaczeniowych”, a w dalszej części normy oznaczane są skrótem TSP, pochodzącym od angielskiego *translation service providers*. Oznacza to biura tłumaczeniowe i samozatrudnionych tłumaczy. Norma adresowana jest także do ich klientów, czyli osób fizycznych i firm korzystających z usług tłumaczeniowych.

W tym kontekście uzasadniona jest terminologia stosowana w normie i postrzeganie tłumaczenia jako elementu „świadczenia usługi tłumaczeniowej”. Takie rozumienie przekładu odzwierciedlone jest także w definicji kompetencji w zakresie tłumaczenia. Obejmują one „zdol-

ność tłumaczenia tekstów na wymaganym poziomie” (podkreśl. J.D-G.), co oznacza m.in. „zdolność tworzenia tekstu docelowego zgodnie z postanowieniami umowy zawartej między klientem a TSP” [PN-EN: 15038: 2006: 7]. Na marginesie zaznaczmy, że norma nie precyzuje wprost „jakości tłumaczenia”, kieruje się natomiast koncepcją, że stosowanie się do dobrych praktyk, jakie podaje, może prowadzić do usługi tłumaczeniowej o wysokiej jakości⁶.

Reasumując, normy tłumaczeniowe adresowane są z założenia do branży tłumaczeniowej i oferują perspektywę użyteczną rynkowo. W związku z tym w sposób uzasadniony korzystają z terminu „świadczenie usług tłumaczeniowych”.

II. Perspektywa edukacyjna – model kompetencyjny EMT

Przejdźmy teraz do perspektywy przekładoznawczej. Obszernie dyskutowanym zagadnieniem, m.in. w ramach dydaktyki przekładu, są kompetencje tłumacza [por. Piotrowska, 2012]. Prace badawcze w zakresie kompetencji znalazły wykorzystanie w opracowanym na potrzeby edukacyjne modelu kompetencji EMT (2009). Przypomnijmy, że EMT to program kształcenia tłumaczy na poziomie studiów II stopnia pod egidą Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT), wewnętrznego serwisu tłumaczeniowego Komisji Europejskiej. W europejskim obszarze szkolnictwa model kompetencyjny EMT można uznać za bardzo wpływowy, a przyjęcie programu tłumaczeniowego do sieci EMT podnosi znacząco jego prestiż. Zauważmy, że kompetencje zostały określone z perspektywy zawodowej (*language professions*) [GE EMT 2009: 3] i nazwane „kompetencjami zawodowego tłumacza, eksperta w komunikacji międzyjęzykowej i multimedialnej”. Stanowią one główne i podstawowe umiejętności, które powinien posiadać student po ukończeniu studiów magisterskich według programu EMT. Przypomnijmy, że w modelu EMT występuje sześć wzajemnie zależnych pól kompetencyjnych:

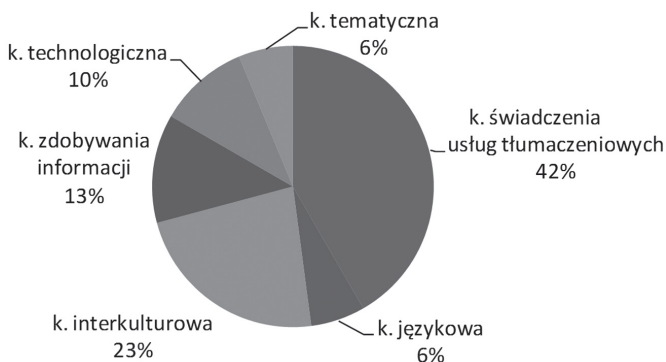
1. kompetencja świadczenia usług przekładowych:
 - a) wymiar interpersonalny,
 - b) wymiar produkcji;

⁶ Szczegółowe omówienie normy przedstawiają: Ł. Biel (2011) i J. Dybiec-Gajer (2013).

2. kompetencja językowa;
3. kompetencja międzykulturowa:
 - a) wymiar socjolingwistyczny,
 - b) wymiar tekstowy;
4. kompetencja zdobywania informacji;
5. kompetencja tematyczna;
6. kompetencja technologiczna.

Szczegółowe omówienie tego modelu dostępne jest w literaturze przedmiotu [por. Dybiec-Gajer, 2012; Chodkiewicz, 2012], w związku z tym nie będziemy go powtarzać. Zwróćmy natomiast uwagę na to, jak konceptualizowane są kompetencje tłumacza zawodowego. W graficznej ilustracji modelu kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych zajmuje centralne miejsce wśród pozostałych. Nadaje jej to charakter kontrolny, której podlegają inne umiejętności. Odpowiada zatem kompetencji strategicznej w rozumieniu grupy PACTE (2008) czy nadkompetencji Wilssa [1982: 66].

Fig. 1. Zestawienie kompetencji tłumacza zawodowego w modelu EMT według liczby subkompetencji (jako odsetek wszystkich wymienionych subkompetencji składających się na kompetencje zawodowego tłumacza)



Jak pokazuje schemat (Fig. 1), kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych nabiera największej wagi także w całościowym wymienieniu wszystkich subkompetencji, składających się na sześć kompetencji głównych.

Zwróćmy teraz uwagę, jakie konkretne umiejętności i wiedza składają się na kompetencję świadczenia usług tłumaczeniowych. W wymiarze interpersonalnym to przykładowo [GE EMT, 2009: 4-5]:

- świadomość społecznej roli tłumacza;
- umiejętność odpowiedniego podejścia do klientów/potencjalnych klientów (marketing);
- umiejętność negocjowania z klientem (określanie terminów, stawek/sposobu fakturowania, dostępu do informacji, umów, praw i obowiązków, specyfikacji tłumaczenia, specyfikacji przetargu, itp.).

Wymiar produkcji:

- umiejętność stworzenia i zaoferowania tłumaczenia odpowiedniego do wymagań klienta, tzn. spełniającego cel/skopos i odpowiedniego do sytuacji tłumaczeniowej;
- umiejętność uzasadniania swoich wyborów i decyzji tłumaczeniowych;
- umiejętność korekty i edycji tłumaczenia.

Odwołajmy się ponownie do ram czasowych. Zwróćmy uwagę, że grupa ekspercka EMT, która opracowała model, została powołana w kwietniu 2007 r., czyli rok po przyjęciu normy EN 15038. Dokument, w którym przedstawiono opracowany model kompetencyjny, pochodzi z maja 2009 r. Jak widać, model EMT powstał, moim zdaniem, pod silnym wpływem normy EN 15038. Ilustracją tego jest eksponowanie aspektu świadczenia usług tłumaczeniowych w kompetencji tłumacza zawodowego, definicja tłumaczenia, a także zalecenie znajomości norm dotyczących świadczenia usług tłumaczeniowych. W tym miejscu pojawia się szereg pytań i wątpliwości. Termin „świadczenie usług tłumaczeniowych” ma uzasadnienie w kontekście norm aspirujących do wywierania pewnych wpływów na rynek tłumaczeniowy i adresowanych przede wszystkim do podmiotów świadczących usługi tłumaczeniowe. Warto postawić pytanie, na ile taka dominująca rola umiejętności świadczenia usług tłumaczeniowych jest uzasadniona w kontekście dydaktycznym. Pytanie to nabiera szczególnej wagi, ponieważ w modelu brak odniesienia do czynników psychologicznych, psychofizycznych czy afektywnych. W ramach próby odpowiedzi chciałabym się odwołać do dwóch przykładów: 1) systemu rekrutacji tłumaczy pisemnych do pracy w instytucjach unijnych oraz 2) badań nad percepcją modelu EMT.

Procedura rekrutacyjna tłumaczy do pracy w Komisji Europejskiej

Praca jako tłumacz w instytucjach unijnych budzi ogromne zainteresowanie, o czym świadczą tysiące kandydatów zgłaszających się do konkursów organizowanych przez EPSO (European Personnel Selection Office). Procedura rekrutacyjna jest wieloetapowa i długotrwała (średnio osiem-dziewięć miesięcy). Jaką wagę przywiązuje się w rekrutacji do posiadania kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych? Czy wystarczy „doskonała” znajomość języków i opanowanie umiejętności tłumaczeniowych? Prześledźmy etapy rekrutacji:

1. Testy preselekcyjne – wykonywane na komputerze, sprawdzenie zrozumienia werbalnego i myślenia logicznego, testy behawioralne i testy umiejętności językowych.
2. Tłumaczenie tekstów – dwa teksty (B-> A i C-> A) po 45 linijek każdy, bez podania specyfikacji tłumaczeniowej (*translation brief*), tłumaczy się „ręcznie”, można korzystać ze słowników papierowych.
3. Ocena zintegrowana (*assessment center*) – rozwiązywanie zadań w zespole, zwraca się uwagę na:
 - analizowanie i rozwiązywanie problemów,
 - komunikatywność (ustnie i pisemnie),
 - dbałość o jakość i wynik,
 - samokształcenie i rozwój,
 - umiejętności organizacyjne.
4. Rozmowa kwalifikacyjna.

Należy podkreślić, że w tak skonstruowanej, złożonej procedurze rekrutacyjnej weryfikacja umiejętności tłumaczeniowych – i to rozumianych raczej tradycyjnie – stanowi tylko jeden z wielu elementów. Gros kandydatów odpada na pierwszym etapie, którego głównym celem jest sprawdzenie umiejętności logicznego i szybkiego myślenia. W procedurze rekrutacyjnej większość aspektów umiejętności świadczenia usług tłumaczeniowych według modelu EMT nie jest brana pod uwagę. Zatem wymogi rekrutacyjne tylko w pewnym stopniu korelują z modelem kompetencji EMT. Spójne są natomiast z profilem tłumacza i jego kompetencjami wyeksplikowanymi na stronie DGT. Szczególną wagę, jak widać w konstrukcji procedury rekrutacyjnej, przykładają się

do wymagań określanych jako podstawowe, do których należą m.in.: „umiejętność rozumienia skomplikowanych zagadnień, szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności, zarządzania informacją oraz skutecznego komunikowania się”, a także „inicjatywa, wyobraźnia, ciekawość intelektualna oraz motywacja” (*Translator profile*). Należy zwrócić uwagę, że poszukuje się najlepszych absolwentów, w tym osób, które ukończyły kierunki ściśle lub inne humanistyczne ważne dla polityki Unii Europejskiej.

Reasumując, rekrutacja przyszłych tłumaczy unijnych jest procesem skomplikowanym, wymagającym od kandydatów wszechstronnych umiejętności i predyspozycji. W kontekście dydaktyki przekładu stanowi ważny argument na rzecz kształcenia tłumaczy, które sprzyja rozwojowi nie tylko umiejętności językowych i tłumaczeniowych, ale również transferowalnych. Warto zatem wrócić do podstawowych imponderabiliów i podkreślić, za Zygmuntem Grosbartem, „rolę myślenia w praktyce przekładu” [Grosbart, 1995: 65].

Badania nad percepcją modelu kompetencji EMT

Interesującym zagadnieniem jest to, jak model kompetencji EMT postrzegany jest przez grupy, których mniej lub bardziej pośrednio dotyczy, czyli studentów kształconych według programu EMT i tłumaczy zawodowych [Chodkiewicz, 2012] czy tłumaczy unijnych [Dybiec-Gajer, 2012]. Najważniejsze z perspektywy niniejszego artykułu pytanie dotyczy tego, czy hierarchia zaproponowana w omawianym modelu, czyli przypisanie kluczowej roli kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych, znajduje potwierdzenie w opiniach respondentów.

Jak pokazują oba przeprowadzone badania [Chodkiewicz, 2012; Dybiec-Gajer, 2012], wszystkie kompetencje EMT uznano za dość istotne, co wskazuje na wysoką trafność modelu. Co ciekawe, wśród kompetencji, którym przypisano najwyższą wagę, w żadnej z badanych grup nie znalazła się kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych. Można by uznać, że od studentów niemających dużego lub żadnego doświadczenia zawodowego trudno oczekiwać docenienia umiejętności zawodowych. Także tłumaczy unijnych, pracujących w stabilnej, dużej instytucji, pewne aspekty formułowanej kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych mogą nie dotyczyć (np. umiejętność wyceny

oferowanej usługi i jej wartości dodanej). Jednakże również tłumacze freelancerzy nie zaliczają tej kompetencji do najistotniejszych. Ponadto wśród badanych pojawiła się duża rozpiętość zdań na temat istotności elementów składowych tej kompetencji [Chodkiewicz, 2012: 47], co sugeruje jej niejednorodność w opinii respondentów. Warto również zaznaczyć, że niektórzy badani tłumacze unijni, ustosunkowując się do pytań dotyczących przyczyn sukcesu zawodowego, podkreślają rolę własnej motywacji oraz zaangażowania i pasji wykładowców, z którymi zetknęli się w czasie studiów [Dybiec-Gajer, 2012: 185]. Warto więc kierować się takimi modelami kompetencji, które podkreślają znaczenie motywacji [np. Kelly, 2005; Göpferich, 2009], przez co kładą nacisk na indywidualne podejście do studentów, traktując ich holistycznie i nie redukując ich do dostawców usług tłumaczeniowych.

Powyższe przykłady sugerują, że model kompetencyjny EMT, być może przez inspirację powstałą wcześniej w kontekście rynkowym normą EN 15038, zbyt eksponuje aspekt świadczenia usług tłumaczeniowych. Taka hierarchia umiejętności tłumacza nie znajduje odzwierciedlenia w procedurze rekrutacyjnej dla tłumaczy unijnych ani w opinii ankietowanych studentów i tłumaczy. Wyobrażenia, co czyni osobą (dobrym) tłumaczem, czyli konceptualizacje kompetencji, są uwarunkowane kulturowo i – jak zauważa Anthony Pym – „nie ma żadnej gwarancji”, że postrzeganie i wyodrębnianie ich elementów składowych „nie podlega radykalnym historycznym zmianom” [Pym, 2011: 78]. Być może w takiej perspektywie należy widzieć centralną kompetencję świadczenia usług tłumaczeniowych jako próbę zwrócenia uwagi na znaczenie umiejętności zawodowych, ukierunkowanie kształcenia tłumaczy na potrzeby rynku oraz, może w pierwszej kolejności, próbę profesjonalizacji i podniesienia prestiżu tłumaczy i form ich kształcenia, a nie jako realnie najważniejszą umiejętność tłumacza.

III. Perspektywa ogólnoedukacyjna

Dyskurs przekładoznawczy, w tym dydaktyki przekładu, warto zobaczyć w szerszym kontekście edukacyjnym. Tak jak w odniesieniu do tłumaczenia korzysta się z określenia „świadczenia usług tłumaczeniowych”, w odniesieniu do szkolnictwa w literaturze przedmiotu mówi

się o „edukacji jako usłudze”, „produktach edukacyjnych” i ich „cyklach” [Piasecka, 2007: 181]. W tak rozumianej edukacji student staje się klientem, którego się „obsługuje” [Piasecka, 2007: 182]. Następujący cytat można uznać za charakterystyczny dla takiego pojmowania kształcenia:

W walce o jakość niezwykle ważne są relacje z klientem. [...] Student, który poczuje się klientem specjalnym i najważniejszym dla organizacji, jest skłonny kontynuować relację z daną szkołą przez dłuższy czas. Tego rodzaju pozytywne odczucia, które powstają poprzez przekraczanie oczekiwań klientów, są potrzebne, by rozwinąć pozytywne relacje z organizacją, która świadczy usługi edukacyjne [Piasecka, 2007: 182].

Dyskurs taki w dużym stopniu zaczyna dominować w dyskusji nad edukacją, zarówno w sektorze publicznym, jaki i niepublicznym, czemu sprzyja prowadzona w Polsce centralna polityka oświatowa. Student staje się „równorzędnym partnerem dla uczelni”, który, jak sugeruje *Karta praw studenta*, ma same prawa, a nie ma obowiązków [*Karta praw studenta*]. Takie komercyjne rozumienie relacji student – nauczyciel, które wydaje się zastępować relację uczeń – mistrz, stanowi na polskim gruncie – gdzie tradycja prywatnego, odpłatnego kształcenia nie jest tak długa, jak przykładowo w systemie amerykańskim – pewną nowość. Odwołując się ponownie do popularnych maksym typu „klient nasz pan” czy „satisfakcja klienta”, pojawia się banalne, ale i zarazem podstawowe pytanie: jak zatem od klienta wymagać? Nakłada się na to dodatkowo sytuacja demograficzna, która przy wyśrubowanym współczynniku skolaryzacji⁷, którego utrzymanie na takim poziomie nie wydaje się ani realistyczne, ani racjonalne, powoduje nieuchronne kurczenie się populacji studenckiej. Małgorzata Piasecka podkreśla, że „najlepszym weryfikatorem jakości nauczania w kontekście zmieniającej się Europy jest wiedza i umiejętności studentów” [Piasecka, 2007: 184]. Czy możliwe jest uzyskanie wysokiej jakości przy malejących możliwościach stawiania wymagań studentom a rosnących wymaganiach stawianych pracownikom naukowym, które, tradycyjnie już, w niewielkim stopniu uwzględniają osiągnięcia dydaktyczne?

⁷ Współczynnik skolaryzacji netto, jak podaje GUS, w roku 2010/11 wyniósł 53,8% (w roku 1990/91 wynosił zaledwie 12,9%).

Jednym z głównych postulatów obecnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce jest „połączenie uczelni z gospodarką” [*Więcej o reformie*], czyli integrowania uniwersytetów ze środowiskiem społeczno-przemysłowym, m.in. poprzez kształcenie potrzebnych na rynku specjalistów czy otwieranie kierunków współtworzonych przez pracodawców. Za sukces reformy podaje się przykłady kierunków zamawianych w naukach ścisłych (matematyka, fizyka), np. przez sektor bankowy [por. *Więcej o reformie*].

Z kolei integrację uczelni z gospodarką w odniesieniu do dydaktyki przekładu uczestnicy programu *Optimale* rozumieją jako „rozważenie, że kształcenie tłumaczy i ich szkolenie to wspólna odpowiedzialność uczelni i pracodawców” [Toudic, 2012: 13]. Podejście takie, zakładające zaangażowanie w rozwój studenta także podmiotów gospodarczych, wydaje się bardzo obiecujące. Pozostaje jednak rozważenie, na ile jest ono wykonalne i realistyczne w odniesieniu do branży tłumaczeniowej. W literaturze przedmiotu pojawia się co prawda określenie „przemysł tłumaczeniowy” oraz wyliczenia osiąganych przez niego imponujących dochodów. Szeroko zakrojonych badań rynkowych wymagałoby jednak stwierdzenie, jak wygląda sektor tłumaczeniowy w Polsce. Wydaje się, że z góry można przyjąć, że – nie tylko w Polsce – jego możliwości są znacznie skromniejsze niż przykładowo sektora bankowego. Ponadto łatwiej wyobrazić sobie ową współodpowiedzialność i współpracę w przypadku dużych instytucji zatrudniających tłumaczy (szczególnie finansowanych ze środków publicznych, jak instytucje UE) czy innych stabilnych organizacji i firm niż w przypadku rozproszonego sektora komercyjnego niewielkich biur tłumaczeniowych. Zabiegająca o utrzymanie się na rynku mała, rodzinna agencja tłumaczeniowa nie będzie zainteresowana podejmowaniem współpracy z uczelnią, np. przez przyjmowanie studentów na praktyki, ponieważ wymagałoby to nakładów czasowych i organizacyjnych, przewyższających ewentualne korzyści. Warto też postawić pytanie, jakie jest faktyczne zapotrzebowanie na tłumaczy. Realnie malejące ceny za usługi tłumaczeniowe sugerują dużą dostępność tłumaczy. Natomiast na rynku tłumaczeń uwierzytelnionych, jak zauważa się w literaturze przedmiotu, liczba tłumaczy przysięgłych w Polsce w stosunku do populacji wydaje się za wysoka [Kubacki, 2012: 328; Pym et al.,

2012: 30]⁸. Z drugiej strony obserwuje się wzrost zapotrzebowania na tłumaczenia, a zdeterminowani i dobrze wykształceni absolwenci znajdują zatrudnienie w szeroko rozumianym sektorze usług językowych.

Podsumowanie

Trudno wyobrazić sobie skuteczne i profesjonalne kształcenie tłumaczy bez silnego elementu realizmu zawodowego. Warto jednak zaznaczyć, że powinien mieć on charakter racjonalny i oparty na argumentach, wyrastających ze starannego i wszechstronnego rozpatrzenia i przebadania lokalnych uwarunkowań: sytuacji rynkowej, oczekiwań i możliwości studentów oraz warunków kadrowych i infrastrukturalnych. Realizm zawodowy w kształceniu uniwersyteckim nie powinien przerażać się w dyskurs *stricte* komercyjny i podlegać dyktatowi rynku. W procesie kształcenia kluczowe znaczenie odgrywa stworzenie sprzyjających warunków do dojrzewania i dochodzenia do wiedzy, zapewnienie czasu na potrzebną refleksję, naukę krytycznego myślenia oraz kreatywność. *Stricte* rynkowe postrzeganie tłumaczenia i procesu kształcenia oznacza komercjalizację i uprzedmiotowienie. „Problem urynkowienia edukacji, a także relacji społecznych oraz merkantylizacji w tym zakresie – jak zauważa Jacek Piekarski – polega głównie na tym, że wymienialność rynkowa i odpowiadające jej wartości majoryzują inne wartości” [Piekarski, 2011: 49].

1. Czy rynek może rozwiązać dylematy dydaktyki przekładu i wskazać kierunki rozwoju? Do tak stawianego pytania należy podejść z dużym sceptycyzmem. Ważne jest natomiast, żeby studenci mieli świadomość, jakie wymagania formułuje rynek i jak się na nim poruszać. Niepodważalna jest także wartość symbiozy środowiska akademickiego z rynkiem tłumaczeniowym.
2. Jakie formy może przybierać współpraca uczelni z branżą tłumaczeniową? Możliwości zależą od uwarunkowań lokalnych i instytucjonalnych. Mogą to być projekty tłumaczeniowe w ramach

⁸ Według raportu o statusie tłumaczy w Unii Europejskiej szacowane zapotrzebowanie na tłumaczy przysięgłych w Polsce wynosi 3330, przy czym obecnie na ministerialnej liście tłumaczy znajduje się ponad 10 tys. osób [Pym et al., 2012: 30].

transferu wiedzy czy zawodowe staże tłumaczeniowe (por. European Graduate Placement Scheme).

3. Czy kształcenie wyłącznie umiejętności zawodowych przyczyni się do wzrostu zatrudnialności absolwentów? Pracodawcy komercyjni i instytucjonalni, jak pokazują badania empiryczne i analizy procedur rekrutacyjnych, oprócz kompetencji zawodowych (tłumaczeniowych), wymagają także innych umiejętności (transferowalnych), w tym ciekawości intelektualnej i pasji do zawodu. Warto też pamiętać, że zatrudnialność stanowi wypadkową wielu czynników, w tym sytuacji ekonomicznej oraz motywacji i umiejętności studenta.

Bibliografia

- Angelelli, C.V. (2009), „Using a Rubric to Assess Translation Ability”, w: Angelelli, C.V., Jacobson, H.E. (eds) (2009), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia, s. 13-47.
- Biel, Ł. (2011), „Training translators or translation service providers? EN 15038: 2006 standard of translation services and its training implications”, *Journal of Specialised Translation*, 16, s. 61-76.
- Chodkiewicz, M. (2012), „The EMT Framework of Reference for Competences Applied to Translation: Perceptions by Professional and Student Translators”, *Journal of Specialised Translation*, 17, s. 37-54.
- Dybiec-Gajer, J. (2012), „Kompetencje profesjonalnego tłumacza a kształcenie i sukces zawodowy. Model kompetencji EMT z perspektywy polskich tłumaczy Parlamentu Europejskiego”, w: Piotrowska, M. et al. (red.), *Kompetencje tłumacza*, Tertium, Kraków, s. 163-189.
- Dybiec-Gajer, J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Universitas, Kraków.
- „European Graduate Placement Scheme”, [on-line] <http://www.e-gps.org> – 28 II 2013.
- Gouadec, D. (2007), *Translation as Profession*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Göpferich, S. (2009), „Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study *TransComp*”, w: Göpferich, S., Jakobsen, A.L., Mees, I.M. (eds), *Behind the Mind: Methods, Models and Results*

- in Translation Process Research*, Samfundslitteratur Press, Copenhagen, s. 11-37.
- Grosbart, Z. (1995), „Rola myślenia w praktyce przekładu”, *Między oryginałem a przekładem*, I, s. 65-73.
- Grupa ekspercka EMT (2009), „Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication”, [on-line] http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf – 29 III 2010.
- Hertog, E., van Gucht, J. (eds) (2008), *Status Quaestionis. Questionnaire on the Provision of Legal Interpreting and Translation in the EU*, Intersentia, Antwerpia–Oxford–Portland.
- „Karta praw studenta”, [on-line] <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/karta-praw-studenta> – 26 II 2013.
- Kopczyński, A. (2009), „Kryteria jakości i oceny tłumaczenia”, w: Kopczyński, A., Kizeweter, M. (red.), *Jakość i ocena tłumaczenia*, Academica, Warszawa, s. 9-14.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, St Jerome, Manchester.
- Kubacki, A.D. (2012), *Tłumaczenie poświadczane. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Mendel, A. (2011), „Raport z badania ankietowego na temat jakości tłumaczenia w postępowaniu karnym”, [on-line] <http://www.tepis.org.pl/aktualnosci/inne/r-jtpk.pdf> – 30 I 2013.
- Olvera Lobo, M.D. et al. (2007), „A professional approach to translator training (PATT)”, *Meta*, 52(3), s. 517-528.
- PACTE (2008), „First Results of a Translation Competence Experiment «Knowledge of Translation» and «Efficacy of the Translation Process»”, w: Kearns, J. (ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, Continuum, New York–London, s. 104-126.
- Piasecka, M. (2007), „Jakość kształcenia w szkole wyższej w Polsce i innych krajach europejskich”, w: Komorowska, H. (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*, Academica, Warszawa, s. 181-190.
- Piotrowska, M. et al. (red.) (2012), *Kompetencje tłumacza*, Tertium, Kraków.
- Piekarski, J. (2011), „Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat «kłątwy» ewaluacji biurokratycznej”, w: Michalski, G. (red.), *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 29-56.

- PN-EN 15038: 2006, *Usługi tłumaczeniowe – wymagania dotyczące świadczenia usług*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
- Pym, A. (2011), „Translation research terms: a tentative glossary for moments of perplexity and dispute”, w: Pym, A. (ed.), *Translation Research Projects 3*, Intercultural Studies Group, Tarragona, s. 75-110.
- Pym, A. et al. (2012), *The Status of the Translation Profession in the European Union*, Komisja Europejska.
- Robinson, D. (2003), *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*, Routledge, London.
- Schopp, J.F. (2007), „The European Translation Standard EN 15038 and its Terminology – A Mirror of Missing Professionalism?”, [on-line] http://www.eleto.gr/download/Conferences/6th%20Conference/6th_26-14-SchoppJurgenPaper_V03.pdf – 17 IX 2012.
- Stawecka, A. (2010), „Ustny przekład sądowy w Polsce. Normy zawodowe a praktyka”, w: Tryuk, M. (red.), *O tłumaczach, prawnikach, lekarzach i urzędnikach. Teoria i praktyka tłumaczenia środowiskowego w Polsce*, Bel, Warszawa, s. 65-110.
- Szymczak, M. (1978), *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Toudic, D. (2012), „Optimale Employer Survey and Consultation”, [on-line] http://www.translator-training.eu/optimale/attachments/article/36/WP4_Synthesis_report.pdf – 10 I 2013.
- „Tłumaczenie w XXI wieku. Teoria – kształcenie – praktyka. Imago Mundi IV, 2012”, [on-line] <http://www.ils.uw.edu.pl/95.html> – 26 II 2013.
- „Translator profile”, [on-line] http://ec.europa.eu/dgs/translation/workwithus/staff/profile/index_en.htm – 26 II 2013.
- „Więcej o reformie”, [on-line] <http://www.nauka.gov.pl/na-skroty/karta-praw-studenta/wiecej-o-reformie> – 26 II 2013.
- Wilss, W. (1982), *The Science of Translation*, Narr, Tübingen.
- Zieliński, L. (2011), „Egzamin na tłumacza przysięgłego a norma i jakość przekładu tekstów prawnych oraz prawniczych”, *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 6, s. 117-130.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przeanalizowanie współczesnego dyskursu w dziedzinie dydaktyki przekładu rozwijającego się w triadzie przedmiotowej dyskusji naukowej, wpływu norm tłumaczeniowych oraz debaty ogólnoedukacyjnej.

Dyskurs ten został omówiony na wybranych przykładach: badań naukowych nad oczekiwaniami rynku wobec tłumaczy (Optimale), normy PN-EN 15038 oraz modelu kompetencji EMT. Artykuł podkreśla znaczenie realizmu zawodowego w kształceniu tłumaczy, polemizuje jednak z redukcjonistycznym postrzeganiem istoty tłumaczenia jako umiejętności „świadczenia usług tłumaczeniowych”. Polemika zilustrowana jest wynikami badań empirycznych dotyczących percepcji modelu kompetencji EMT oraz analizą procedury rekrutacyjnej dla tłumaczy unijnych.

Słowa kluczowe: kształcenie tłumaczy, realizm zawodowy, kompetencje tłumacza, umiejętności transferowalne

SUMMARY

Translation as provision of translation services? At the crossroads between enhancing professional realism and serving the needs of the industry in translator education

The paper seeks to analyze the current discourse in the field of translator training, developing in a triad of academic discussion, impact of translation standards and general educational debate. The discourse is discussed from chosen perspectives: empirical research on market requirements concerning translators (Optimale), the EN 15038:2006 translation standard and the EMT competence model. The paper stresses the importance of professional realism in translator education yet argues with ascribing the “translation service provision” competence a superordinate role. The arguments advocating a broader approach, taking into account transferable skills, are illustrated with results of empirical research on the perception of the EMT competence model and an analysis of recruitment competitions for translators in the EU institutions.

Key words: translator education, professional realism, translator competence, transferable skills