

KATARZYNA KLIMKOWSKA  
KONRAD KLIMKOWSKIKSZTAŁTOWANIE PROFESJONALIZMU TŁUMACZA  
NA STUDIACH TRANSLATORSKICH  
Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW

## WPROWADZENIE

Specjaliści z zakresu przekładoznawstwa oraz dydaktyki translacji są zgodni co do tego, że profesjonalne tłumaczenie jest złożonym procesem wymagającym od tłumacza szerokich kompetencji translatorskich<sup>1</sup>. Jakkolwiek różnie definiowane i strukturyzowane są kompetencje translatorskie, kształcenie w ich zakresie jest również postrzegane jako złożony, rozległy treściowo i czasowo proces<sup>2</sup>. W profesjonalnym kształceniu tłumaczy zasadniczą rolę odgrywa edukacja akademicka. Oferta studiów wyższych o profilu translatorskim stwarza osobom wiążącym swoją przyszłość z zawodem tłumacza możliwość zdobycia gruntownego wykształcenia,

---

Dr hab. KATARZYNA KLIMKOWSKA – adiunkt Zakładu Andragogiki i Pedagogiki Pracy w Instytucie Pedagogiki UMCS; adres do korespondencji: Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, pok. 45; e-mail: klimkowska.katarzyna@gmail.com

Dr KONRAD KLIMKOWSKI – adiunkt Katedry Historii Języka Angielskiego i Translatoryki, w Instytucie Filologii Angielskiej KUL; adres do korespondencji: Instytut Filologii Angielskiej KUL, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, pok. C939; e-mail: klimkowski@kul.pl

<sup>1</sup> Zob. np. EMT EXPERT GROUP, *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*, Bruksela 2009; A. HURTADO ALBIR, *Competence-based Curriculum Design for Training Translators*, „The Interpreter and Translator Trainer” 1(2007), nr 2, s. 163-195; M. GONZÁLEZ DAVIES, *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Amsterdam–Philadelphia 2004; S. GÖPFERICH, *Towards a Model of Translational Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp*, w: *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research*, red. S. Göpferich, A. L. Jakobsen, I. M. Mees, Copenhagen 2009, s. 11-37; PACTE, *Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project*, w: *Investigating translation: Selected papers from the 4<sup>th</sup> International Congress on Translation, Barcelona, 1998*, red. A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas, Amsterdam–Philadelphia 2000, s. 99-106 oraz prace następne tejże grupy (zob. Bibliografia); PN-EN 15038 *Polska Norma: Usługi tłumaczeniowe. Wymagania dotyczące świadczenia usług*, Warszawa 2006; K. KLIMKOWSKA, K. KLIMKOWSKI, *Kształtowanie kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych z perspektywy przyszłych tłumaczy*, Lublin 2015.

<sup>2</sup> Zob. K. KLIMKOWSKI, *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław–Waszyngton 2015.

na które składają się – w myśl Krajowych Ram Kwalifikacji – wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne odnoszące się do danej dziedziny. Dbalność o jakość tego kształcenia na studiach wyższych wymaga ustawicznego monitorowania i ewaluacji procesów i zjawisk na nie się składających. Do takich analiz należą między innymi badania różnych aspektów funkcjonowania edukacyjno-zawodowego studentów. Aby móc nie tyle oceniać „twarde” efekty kształcenia, ale rozumieć „stawanie się profesjonalnymi tłumaczami” studentów, ważne jest, w przekonaniu autorów niniejszego opracowania, prowadzenie badań interdyscyplinarnych, łączących perspektywę kształcenia tłumaczy z psychopedagogicznym punktem widzenia. Przeprowadzone dotychczas przez autorów eksploracje wybranych aspektów funkcjonowania przyszłych tłumaczy – m.in. ich orientacji na sukces zawodowy, proaktywności, przedsiębiorczości, jak również ich potrzeb i oczekiwań odnośnie do zajęć translatorskich<sup>3</sup> czy przekonań na temat kształcenia kompetencyjnego na studiach translatorskich<sup>4</sup>, pozwoliły poznać badaną młodzież akademicką jako zbiorowości młodych dorosłych w znacznie mierze zaangażowanych w swój rozwój, edukację, kształtowanie własnego profesjonalizmu. Ujawniły również istotne obszary trudności, niepewności i niezdecydowania, które w perspektywie tranzycji na rynek pracy można traktować jako niosące ryzyko porażki, a w perspektywie edukacji akademickiej jako zidentyfikowane potrzeby i zadania dla organizacji procesu kształcenia. Wyniki tych badań, realizowanych w paradygmacie ilościowym, pozwoliły na szerszy ogląd badanych kwestii, przy czym przyjęta optyka metodologiczna pociągnęła za sobą ryzyko trudnych do uniknięcia uproszczeń, a jednocześnie ukazała potrzebę pogłębionych badań jakościowych odnośnie do autokreacji zawodowej przyszłych tłumaczy. Dlatego autorzy postanowili, stosując metodologię jakościową, oddać głos mniejszym grupom, w których można było usłyszeć pojedyncze osoby. W świetle wskazanych wyżej, zrelacjonowanych i zinterpretowanych badań nad akademickim kształceniem tłumaczy autorzy zidentyfikowali obszar funkcjonowania edukacyjno-zawodowego studentów, który był trudno dostępny bądź niemal

<sup>3</sup> Zob. K. KLIMKOWSKA, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013; K. KLIMKOWSKA, *Cognitive Proactivity of Translators-to-be*, „Language and Literary Studies of Warsaw” 4(2014), s. 223-237; K. KLIMKOWSKA, *Education for Success in Translation Courses as Assessed by Translators-to-be*, w: *Challenges of Contemporary Education – Theoretical and Empirical Contexts*, red. A. Dudak, A. Kanios, O. Karpenko, Drochobych 2014, s. 193-204; K. KLIMKOWSKA, *Entrepreneurial Potential of the Students of Applied Linguistics Programme majoring in translation*, „Academic Journal of Modern Philology” 3(2014), s. 18-26; K. KLIMKOWSKI, *Towards a Shared Curriculum*; K. KLIMKOWSKI, *Specjalista językowy jako przedsiębiorca*, w: *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, red. M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska, Lublin 2015, s. 163-174; K. KLIMKOWSKI, K. KLIMKOWSKA, *Towards Empowerment in Translator Education: Students’ Opinions and Expectations of the Translation Training Course*, w: *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*, red. S.E. Hubscher-Davidson, M. Boro-do, London–New York 2012, s. 180-197.

<sup>4</sup> Zob. K. KLIMKOWSKA, K. KLIMKOWSKI, *Kształtowanie kompetencji*.

niedostępny dla badań ilościowych. Chodziło o poznanie tego, co studenci mają do powiedzenia na temat swojego stawania się profesjonalnymi tłumaczami. Ważne było uchwycenie subtelności jednostkowych odczuć i doświadczeń przyszłych tłumaczy w kształtowaniu swojego profesjonalizmu, poznanie przeżywanych trudności, rzeczywistych relacji z konkretnymi wykładowcami i znaczenia dla rozwoju zawodowego, jakie przyznają im sami studenci.

Eksplorację specyfiki kształtowania własnego profesjonalizmu przez młodych tłumaczy autorzy osadzili w koncepcjach: wyłaniającej się dorosłości Arnetta<sup>5</sup>, pedagogiki translacji<sup>6</sup>, edukacji translatorskiej Bernardini<sup>7</sup> oraz holistycznej koncepcji programu kształcenia tłumaczy<sup>8</sup>.

## METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Celem badań było odtworzenie wizerunku profesjonalnego tłumacza i własnego profesjonalizmu w świadomości uczestników magisterskich studiów translatorskich, a także dokonanie opisu i analizy ich sposobów myślenia o sobie i swoich studiach oraz podejmowanego działania w kontekście specyfiki okresu wyłaniającej się dorosłości, jak również holistycznie rozumianej edukacji translatorskiej.

Szczegółowe problemy badawcze dotyczyły następujących zakresów:

- Profesjonalizm tłumacza: Jak studenci postrzegają rolę zawodową tłumacza? Co oznacza dla nich profesjonalizm tłumacza? Jakie znają i uznają wzorce profesjonalizmu tłumacza?

---

<sup>5</sup> Zob. J.J. ARNETT, *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?*, „Journal of Society Research in Child Development” 1(2007), nr 2, s. 68-73; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, *The Emergence of ‘Emerging Adulthood’*, *The New Life Stage between Adolescence and Young Adulthood*, w: *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*, red. A. Furlong, London–New York 2009, s. 39-45; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, J.A. LEIS, *Emerging Adulthood: Learning and Developing during the First Stage of Adulthood*, w: *Handbook of Research on Adult Development and Learning*, red. M.C. Smith, N. DeFrates-Densch, New York–London 2008, s. 34-67.

<sup>6</sup> Zob. np. M. GONZÁLEZ DAVIES, D. KIRALY, *Translation Pedagogy*, w: *Encyclopedia of Language and Linguistics*, red. K. BROWN, Oxford 2006, s. 81-84.

<sup>7</sup> Zob. np. S. BERNARDINI, *The Theory behind the Practice. Translator Training or Translator Education?*, w: *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, red. K. Malmkjaer, Amsterdam–Philadelphia 2004, s. 17-29.

<sup>8</sup> Zob. M. GONZÁLEZ DAVIES, *Multiple Voices*; D. KIRALY, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester 2000; D. KIRALY, *Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education*, w: *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, red. D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, K. Maksymski, Tübingen 2013, s. 197-223; J. KEARNS, *The Academic and the Vocational in Translator Education*, w: *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*, red. J. Kearns, London–New York 2008, s. 184-214; K. KLIMKOWSKI, *Towards a Shared Curriculum*.

- Studenci jako profesjonalści: W jakim stopniu studenci postrzegają siebie jako profesjonalnych tłumaczy? Czy u progu tranzycji na rynek pracy czują się profesjonalistami?
- Trudności w stawianiu się tłumaczem: Co studentom najbardziej utrudnia budowanie własnego wizerunku profesjonalnego tłumacza? Jakie napotykać trudności ze strony innych osób? Jakie trudności wynikają z ich własnego funkcjonowania?
- Nauczyciele translacji i ich rola w kształtowaniu profesjonalizmu studentów: W jakim stopniu nauczyciele są mistrzami dla studentów? Co decyduje o tym, że studenci chcą się w swojej pracy zawodowej wzorować na nauczycielach? Czy wśród ich nauczycieli są osoby, które uważają za mistrzów? Co chcieliby zmienić w relacjach ze swoimi nauczycielami przedmiotów translatorskich?
- Studenci o studiach translatorskich: Jakich zmian w zakresie kształcenia tłumaczy potrzebują studenci, aby studia lepiej przygotowywały do działalności na rynku usług tłumaczeniowych?

Badania zrealizowano przy zastosowaniu metody zogniskowanego wywiadu grupowego<sup>9</sup> w trzech grupach studentów studiów magisterskich na specjalności translatorskiej w 2013 i 2014 r. W badaniach wzięły udział łącznie 34 osoby – studenci filologii angielskiej, filologii germańskiej oraz lingwistyki stosowanej UMCS. Autorzy uzyskali zgodę uczestników na udział w wywiadzie oraz publikację jego treści, z zachowaniem anonimowości wypowiedziających się. Studenci zostali poinformowani o celu wywiadu. Zogniskowane wywiady grupowe zostały przeprowadzone na podstawie dyspozycji do wywiadu odpowiadających wskazanym wyżej problemom badawczym.

Jak przedstawiono w poniższej tabeli, wśród badanych przeważały kobiety, magistranci I roku, tłumacze specjalizujący się w jednym języku obcym oraz specjaliści z języka angielskiego.

Tabela 1. Struktura grupy badanych studentów biorących udział w zogniskowanych wywiadach grupowych pod względem wybranych cech demograficzno-edukacyjnych

<b>Płeć</b>	<b>N</b>
a) Kobiety	30
b) Mężczyźni	4
<b>Wiek</b>	<b>N</b>
a) 23 lata	19
b) 24 lata	11
c) 25 lat	4

<sup>9</sup> Zob. D. KUBINOWSKI, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 212; S. KVALE, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011, s. 126-127.

<b>Rok studiów magisterskich</b>	<b>N</b>
a) I rok	21
b) II rok	13
<b>Języki obce znane na poziomie translatorskim*</b>	<b>N</b>
a) j. angielski	28
b) j. niemiecki	17
c) j. francuski	4
d) j. rosyjski	4
e) j. hiszpański	1
<b>Liczba języków obcych na poziomie translatorskim</b>	<b>N</b>
a) jeden język	19
b) dwa języki	14
c) trzy języki i więcej	1
<b>Poziom osiągnięć z przedmiotów translatorskich</b>	
a) bardzo dobre	8
b) dobre	18
c) przeciętne	5
d) słabe	0
e) trudno powiedzieć	3
<b>Poziom przygotowania translatorskiego</b>	
a) bardzo nisko	2
b) raczej nisko	3
c) trudno powiedzieć	17
d) raczej wysoko	8
e) bardzo wysoko	4

Źródło: badania własne.

\*Wielokrotne odpowiedzi.

Badania jakościowe w swoim założeniu nie dążą do spełnienia warunku reprezentatywności próby, stąd pozyskane dane nie uprawniają do formułowania wniosków ogólnych, odnoszących się do całej populacji studentów studiów translatorskich. Jednak ze względu na to, że przedstawione w tym opracowaniu badania jakościowe po części obszarem analiz odpowiadają prowadzonym przez autorów wcześniej badaniom ilościowym, badacze poza interpretacją odnoszącą się do tych konkretnych osób uczestniczących w wywiadach sformułowali również pewne sugestie dotyczące wzbogacenia edukacji akademickiej tłumaczy.

## PROFESJONALIZM TŁUMACZA Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW

W rozwoju zawodowym ważne jest nadawanie znaczeń pojęciom powszechnie wiązanych z tym rozwojem. Jednym z takich pojęć w odniesieniu do rozwoju

zawodowego tłumacza jest profesjonalizm tłumacza<sup>10</sup>. Autorom niniejszego opracowania zależało na poznaniu i przedstawieniu przekonań przyszłych tłumaczy na temat profesjonalizmu tłumacza.

Dyskusje prowadzone z młodzieżą akademicką w ramach wywiadów fokusowych ukazały, że badani byli żywo zainteresowani tematem profesjonalnego rozwoju tłumacza. Nie jest to dla nich kategoria teoretyczna, kolejny aspekt edukacji akademickiej, który mają przyswoić i rozliczyć się z niego, ale pojęcie odnoszące się do konkretnych aspektów ich funkcjonowania i aspiracji oraz planów zawodowych. Studenci przyznali, że ważne są dla nich rozmowy na ten temat, że często sami o tym rozmawiają. Ale też ich rozmowy często prowadzą do negatywnych wniosków odnośnie do własnych kompetencji i w konsekwencji obniżania poczucia bycia bądź stawania się kompetentnym:

W1: Często się zastanawiam, kim jest tłumacz, ale nie wiem, czy już jestem profesjonalnym tłumaczem.

W1: Jak mamy trudne zadania, to wtedy najczęściej gadamy, czy w ogóle to jest dla nas. Zawsze lepiej usłyszeć innych, wtedy człowiek wie, czy dobrze myśli.

W1: – [...] ale też nakręcamy się, że jesteśmy słabi. A potem są dobre oceny. Ale... i tak dołujemy się. Bo prawdziwy tłumacz to jedno, a student to jeszcze inny gatunek [śmiech]

W1: No i albo odpuszczamy, to jest... yyy... przecież jesteśmy właśnie tylko studentami. To wiele tłumaczy i nie trzeba być takim, jak w pracy, takim zupełnie na poważnie.

W1: Ale jak myślisz o sobie gorzej, to potem możesz się miło rozczarować. I może da się napisać przed sobą: tłumacz.

W3: Ja jak myślę, co to znaczy dobry tłumacz, składam puzzle z przedmiotów i myślę, że to może będzie cały profesjonalizm.

W3: – Tylko że jest tłumacz i tłumacz, nie można mówić o jednym profesjonalizmie.

W3: – Jak nie? Przecież są jakieś ogólne reguły, te zasady, co zawsze. Profesjonalizm, tj. jakość zawsze taka sama, najwyższa, jak się da.

W3: – No dobra, chodzi mi o to, że masz mieć inny profesjonalizm, jak tłumaczysz pisemne, a inny jak ustne.

W3: – Ale i tak tu i tu musisz robić to dobrze i klient musi być zadowolony.

---

<sup>10</sup> Pojęcie to jest przedmiotem refleksji coraz większej liczby badaczy i praktyków edukacji tłumaczy, dlatego nie próba wymienienia opracowań, które w sposób bezpośredni lub pośredni odnoszą się do tego pojęcia jest skazana na porażkę. Autorzy ograniczą się do stwierdzenia, że każda wzmiankowana powyżej koncepcja kompetencji translatorskiej zakłada jako swój element konstytutywny umiejętność efektywnego funkcjonowania zawodowego tłumacza. Niezwykle interesujące przedstawienie koncepcji profesjonalizmu w kontekście biznesowym (ang. *business excellence*) można odnaleźć w: J.B. ŁOMPIEŚ, *In Pursuit of Business Excellence*, „Lingwistyka Stosowana – Przegląd” 13(2015), s. 31-42 i w źródłach omawianych tamże.

Widać również potrzebę posiadania możliwie stałego punktu odniesienia – wzorca profesjonalizmu, który pomoże w planowym i ustrukturyzowanym budowaniu własnych profesjonalnych kompetencji. Próbując dojść do tego punktu, studenci szukają wsparcia ze strony innych członków grupy (jak mamy trudne zadania, to wtedy najczęściej gadamy...), także po to, by rozstrzygnąć istotne dla siebie dylematy (...czy w ogóle to jest dla nas). Na podstawie cytowanego powyżej fragmentu wywiadu nie można rozstrzygnąć, czy wypowiadający się w nim studenci próbują definiować profesjonalizm w kategoriach zewnątrzsterowności i podporządkowania regułom czy też chcą korzystać z wzorców do budowania wewnętrzsterowności (samoregulacji) w działaniach zawodowych. Widać także, że wypowiadający się dostrzegają wielość norm i standardów i że ich porządkowanie w spójny system samooceny jest dla nich wyzwaniem. Wreszcie, nie można pominąć zauważalnych tendencji niektórych uczestników wywiadu do wyrażania emocji negatywnych, oddających najprawdopodobniej lęk i ograniczone poczucie wiary we własne siły (...dołujemy się, ...ale jak myślisz o sobie gorzej, to potem możesz się miło rozczarować).

W dwóch wywiadach wyraźnie zarysowały się wypowiedzi, w których studenci wyrażali potrzebę bycia pokierowanym w określeniu wzorca profesjonalizmu tłumacza, uzyskania zewnętrznej informacji „którędy droga”:

W2: Jestem czasem tak skołowana, że już nie wiem, jaki w sumie ma być ten tłumacz, taki najlepszy na rynku, zarabiający kasę. Jasne, że te podstawowe kompetencje każdy z nas zna, ale czy to jest wszystko?

W2: Jak nie myślę, to wiem, co to znaczy zawód tłumacza, a jak się zaczynam zastanawiać, to już takiej pewności nie mam – specjalista od tyłu umiejętności. A jest jakaś mapa do tego? [uśmiechy].

W1: Brakuje takiej biblii tłumacza. Czytasz i wiesz – to masz, a tego nie masz.

W1: – No, a do niej trzydzieści tomów komentarzy [śmiech].

W1: – I coroczne uaktualnienia [śmiech].

W1: – Ale rzeczywiście taka piguła, jakaś ściągą, co od A do Z wchodzi w skład profesjonalizmu tłumacza, byłoby fajnie mieć.

Wszystkie powyższe wypowiedzi wydają się sugerować, iż ci studenci szukają źródeł profesjonalizmu „na zewnątrz” (ściągą), najlepiej w formie zwartej instrukcji postępowania (ściągą od A do Z, piguła, biblia tłumacza), choć niektórzy zdają sobie równocześnie sprawę, że taka „biblia” jest praktycznie nie do wyobrażenia (...do niej trzydzieści tomów komentarzy...). Jednakże na etapie konstruowania własnej tożsamości zawodowej poszukiwania zewnętrznych wzorców profesjonalizmu można rozumieć jako rozwojowe. Studenci poszukują konstruktów, do którego mogliby się odnieść. Poszukiwania te odsłaniają główne zadanie rozwojowe, stojące przed studentami – krytyczna weryfikacja owego wzorca, nie zaś bezkrytyczna jego replikacja.

W powyższym kontekście naturalnym okazało się pytanie o znajomość konkretnych opracowań dotyczących kompetencji zawodowych czy profesjonalizmu tłumacza. Pytanie o tę wiedzę wyraźnie wprawiło rozmówców w konsternację. Uczestnicy jednego z wywiadów przez chwilę stwarzali wrażenie znaczącej niepewności udzielanych przez siebie odpowiedzi. Wydawali się rozważać wszelkie potencjalne konsekwencje wypowiedzenia na głos tego, co w danej chwili myśleli. We wszystkich wywiadach w tym obszarze tematycznym twarze niektórych studentów wyrażały przeżywane emocje – obawę, zdziwienie połączone z przestraszaniem, uśmiechy i uśmieszki, ciche komentarze, chichot, zanim zdecydowali się wypowiedzieć. W swoich reakcjach mocno wpisali się w rolę ucznia, niedorosłego, zależnego i rozliczanego. Ujawniła się tu wyraźna obawa przez oceną (mimo że byli zapewnieni o anonimowości udziału w badaniu). Najpełniej obawy zostały wyartykułowane w poniższych wypowiedziach:

W2: Jak tak pani pyta, to znaczy, że powinniśmy wiedzieć, ale to jest na pewno anonimowa dyskusja? [śmiech] – Tak, anonimowa, ale na wszelki wypadek przedstaw się, to ułatwi identyfikację [ponowny śmiech]. – To wszyscy powiedzmy, że nie wiemy [ponowny śmiech].

W1: Głupio się przyznać, bo pewnie musimy to wiedzieć. Ale z panem nie będzie zajęć? [śmiech].

Odpowiedzi większości uczestników wywiadów fokusowych jednoznacznie wskazywały, że studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie tłumacza nie dysponowali konkretną wiedzą na temat źródeł zawierających szczegółowy i kompleksowy opis specyfiki zawodu tłumacza i kompetencji translatorskich. Zarejestrowanym i przedstawionym poniżej wypowiedziom towarzyszyły niewerbalne odpowiedzi pozostałych, potwierdzające wypowiediane stanowisko. Studenci potakiwali głowami, wypowiadali również pojedyncze słowa „no”, „właśnie”, „prawda”.

W2: Ale tak poważnie, to nie pamiętam, żeby była omawiana na zajęciach taka literatura.

W2: – Tak, tak, jej może pan wierzyć, to kujonka [śmiech].

W3: Chyba coś było, ale kto przywiązuje uwagę do książek. Bo to o książkę chodzi, tak?

W1: Na pewno na różnych przedmiotach jakieś materiały były, u mnie na licencji. Ale z głowy nie wiem.

W1: Ja nic takiego nie pamiętam. Fragmenty umiejętności na różnych przedmiotach to tak, ale jakaś książka o profesjonalizmie tłumacza to nie pamiętam.

W wypowiedziach sporadycznie pojawiały się informacje wskazujące, że studenci podejmowali wysiłki, aby samodzielnie znaleźć opracowania na temat profesjonalizmu tłumacza:



W3: Ja szukałam na stronie TEPIS-u, tam jest kodeks, ale to tylko dla przysięgłych i specjalistycznych. No, ale można z niego coś skorzystać.

W3: Tak, jest jakiś kodeks tłumacza, ale to chyba dla przysięgłych było.

W3: Właśnie, też nie pamiętam żadnej konkretnej książki czy artykułu, ale można coś znaleźć na stronach biur tłumaczeń. Ale chyba nie ma nad tym kontroli. To znaczy, każdy może napisać, co chce.

W1: Jak chciałam się zaczepić w biurze tłumaczeń, to na ich stronie były jakieś materiały. Ale to bardziej o ich wymaganiach, a nie o tłumaczu w ogóle.

Odnosząc się do roli zawodowej tłumacza i jego profesjonalizmu, uczestnicy wywiadów grupowych wskazywali kilka obszarów. Wyraźnie uwidoczniły się wypowiedzi wskazujące, że studenci istotnie łączą profesjonalizm tłumacza ze sprawnościami językowymi:

W1: To specjalista, który perfekcyjnie zna przynajmniej jeden język obcy.

W1: Musi umieć posługiwać się językiem polskim [śmiech].

W2: Najważniejsze kompetencje – biegła znajomość języków, najlepiej co najmniej dwóch. Ale na takim poziomie perfekcyjnym, jak się da.

W3: Musi umieć tłumaczyć, i przetłumaczyć. Polskie zdania są za długie często i trzeba je umieć ciąć. I to szybko [– odpowiedź z grupy].

W1: Zawsze potrafi wybrnąć z trudnych sytuacji wielojęzycznych, wie co jak przetłumaczyć.

Akcentowali także fakt, że sama znajomość języków obcych nie jest jednoznaczna z kompetencjami translatorskimi. Biegłość w języku obcym jest zatem warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do pełnienia roli zawodowej tłumacza.

W1: Specjalista świetnie znający dziedzinę, w której tłumaczy, a nie tylko język.

W3: No, oczywiście, ma profesjonalne wykształcenie. Nie wystarczy, że zna język. Moja ciotka też zna, francuski, ale lepiej, żeby nie tłumaczyła [śmiech].

W3: Dla mnie tłumacz to człowiek o pamięci słonia. Znajomość języka angielskiego, niemieckiego, dziedziny, wszystkich terminów, [no polskiego też – wtrącenie], zapamiętanie w symultancie albo konsekwa, to kolos.

W wypowiedziach studentów wyraźnie ujawniły się przekonania o znaczeniu w pracy tłumacza odporności na stres i umiejętności radzenia sobie z nim:

W1: Człowiek o stalowych nerwach, nie traci głowy w kabinie. Ja tracę. Jak się zatnę, to niemowa.

W1: Potrafi udawać, że wie, nawet, jak nie wie [śmiech].

W2: Musi być silny psychicznie, a jeśli jest ustnym, to na bank.

W2: Jak tłumaczy ustnie, to musi mieć pewny głos. Żeby nie było słycać, że się boi albo nie wie, no że jest niepewny.

W2: W ogóle odporność na stres. Nie tylko jak tłumaczy symultane czy konsekwa, ale nawet głupie dogadanie kasy czy terminu.

W3: Umiejętność udawania, że wszystko jest ok i pod kontrolą, to podstawa. Jak klient zobaczy, że tłumacz się posypał, to można już sobie szukać innej roboty.

W3: Musi radzić sobie z nerwami.

Uczestnicy wywiadów mieli świadomość weryfikacji kompetencji tłumacza przez rynek usług translatorskich. Podkreślali również zdolności adaptacyjne tłumacza do sytuacji, w której realizuje usługę translatorską. Wyraźnie zwracali także uwagę na całokształt kompetencji profesjonalnych, wyrażający się głównie w jakości usług oraz w budzeniu zaufania. Studenci podkreślali znaczenie pracy tłumacza, określili ją wręcz jako misję:

W1: To misja, od jego kompetencji zależą na przykład negocjacje handlowe.

W2: Tłumacz to jak każdy specjalista, zna się na swojej robocie, jest profesjonalny, kompetentny, odpowiedzialny, musi budzić zaufanie.

W2: Od dobrego tłumacza często wszystko zależy. No wszystko, czy klient dogada się. Najgorzej w jakichś biznesowych negocjacjach, duża presja i oczekiwania też. A najgorzej, jak klient zna język i wie, jak tłumaczysz. Ja wolę takich, co nie znają.

W2: Profesjonalny tłumacz to osoba, która jest godna zaufania, zapewnia wysoki poziom tłumaczenia.

W2: Ale też elastyczność – tłumacz musi się dostosować do warunków. Jak jest zamówienie, to siedzi się po nocach, ale tłumaczenie musi być.

W2: To, czy jest się dobrym tłumaczem, okazuje się po opiniach klientów. Rynek sam weryfikuje.

W wypowiedziach uczestników dwóch wywiadów pojawiły się także wypowiedzi wskazujące na to, że integralną częścią profesjonalizmu tłumacza są cechy zewnętrzne, związane z jego wyglądem, *dress codem*, ogólną prezencją:

W2: Dla mnie ważne jest wrażenie, nawet jeśli ktoś mi kogoś poleci, to dopiero, jak go zobaczę, widzę, czy jest ok. [możesz to wygooglać – dopowiedź]. No nie śmiecie się, szukam w necie. Ktoś nie szuka? [uśmiech].

W2: Zdecydowanie tłumacz musi wyglądać. No, i zachowywać się poważnie, w miarę, oczywiście. Ale jak jest tłumaczenie biznesowe, to przecież nie będę wyglądać jak nieletnia córka prezesa [śmiech].

W2: Moja koleżanka wyjechała do Krakowa i tam jest tłumaczką, tzn. w tym roku kończy studia, ale już pracuje. Po jednej rozmowie się przekonała, że gumowe japonki nie pomagają dostać się do dobrego tłumaczenia.

W3: Tłumacz musi też wyglądać, ...yyyy... jak dorosły, odpowiedzialny, taki garniturerek. No, chyba, że robi pisemne [śmiej].

W3: Ale w pisemnych, w krótkich gaciach i plażówkach dostaniesz mniejszą kasę, niż jak jakoś wyglądasz. [śmiej] Masz nie wyglądać jak student.

W3: Ale ja nie noszę garniturów!

W3: No to rób w pisemnych! [salwa śmiechu].

W3: No, i musi być czysty, to znaczy – mówiąc wprost – nie śmierdzieć, szczególnie, jak siedzi w kabinie [śmiej].

Przedstawione wypowiedzi ukazują, że studenci z wnikliwością i zaangażowaniem analizowali profesjonalizm tłumacza. Mimo iż nie potrafili wskazać źródeł naukowych kompleksowo bądź częściowo omawiających to zagadnienie, trafnie określali zakresy kompetencji zawodowych tłumacza, dostrzegali niuanse i warunki konieczne, aby móc z powodzeniem wykonywać ten zawód. Dostrzegali także konieczność posiadania sprawności takich, jak radzenie sobie z obciążeniem emocjonalnym (stresem) i wskazywali własne techniki radzenia sobie z nim.

Zarejestrowane wypowiedzi, jakkolwiek specyficzne dla trzech grup studentów uczestniczących w wywiadach, mogą posłużyć jako inspiracja do wzbogacenia edukacji akademickiej tłumaczy o problematykę z zakresu psychologii, pedagogiki pracy, andragogiki i biznesu. Szczególnie zarysowały się tu dwie kwestie – radzenie sobie ze stresem (i w trudnych sytuacjach zawodowych) oraz budowanie własnej profesjonalnej prezencji.

## STUDENCI O WŁASNYM PROFESJONALIZMIE

W wywiadach fokusowych wyraźnie ujawniły się doświadczane przez studentów trudności w ocenie swojego poziomu profesjonalizmu. Uczestnicy dyskusji wskazywali, że otrzymywane na studiach oceny z przedmiotów translatorskich w stosunkowo niewielkim stopniu stanowią dla nich skuteczne narzędzie do autoewaluacji osiągnięć. Tylko jedna osoba przyznała, że postrzega siebie jako tłumacza pozytywnie i jest przekonana o własnych kompetencjach zawodowych, przy czym samoocenę w omawianym zakresie buduje głównie na komunikatach zewnętrznych.

W2: A myślę, że jestem. Licencjat obroniłam bardzo dobrze i jeśli inni mówią, że jestem dobra, to czemu mam im nie wierzyć?

W2: Ja też obroniłam na pięć, ale nie mam pewności, czy to odzwierciedla mój profesjonalizm. Chociaż generalnie jestem do przodu ze wszystkim, to jednak, no, nie wiem, może po prostu trudno uwierzyć, że jest się dorosłym do pracy. Wydaje mi się, że tak

tyle nie wiem czy nie umiem jeszcze, że jednak nie mam przekonania o sobie jako tłumaczu zawodowym, to znaczy w środku tak do końca nie czuję się tak.

W1: Właściwie to nie wiem, na ile. Na podstawie ocen to jestem dobra, ale nie wiem, czy się to potwierdzi w realnej sytuacji, na przykład na tłumaczeniu konferencyjnym.

W1: Ja też, nawet stypendium biorę, ale tak naprawdę to nie wiem, na ile to się przekłada na pracę jako tłumacz. Jednak bardziej jestem studentem, chociaż wiem, już muszę myśleć inaczej, bo w lecie kończę studia. I tak zacznę od pisemnych.

W3: Jednak myślę o sobie, że jestem ciągle studentem, a nie tłumaczem. Bo tłumacz to jakby groźniej brzmi, to jest już nie ma żartów. Student ma prawo do błędów, no tłumacz też ma, ale nie wiem, czy już jestem tłumaczem.

W3: Mi też łatwiej jest ocenić, jakim jestem studentem, co mam z poszczególnych przedmiotów, ale czy już jestem tłumaczem, to też nie wiem, chociaż chyba już powinnam.

W3: Niech pan nie myśli, że jesteśmy zupełnie do niczego, bo tak to chyba wygląda. Generalnie dość dobrze wypadamy w ćwiczeniach translatorskich, więc pewnie już możemy mówić i myśleć o sobie, że jesteśmy tłumaczami. Ale też trudno tak się nazywać. Myślę, że jak skończymy studia już, to będzie łatwiej o sobie myśleć jak o zawodowcu.

W3: No już nie będzie wyjścia [śmiech].

Sporą grupę odpowiedzi można potraktować również jako charakterystyczną dla okresu rozwojowego badanych studentów – wyłaniającej się dorosłości<sup>11</sup>. Badani wyraźnie balansują między rolami studenta-młodzieńca a pracownika-dorosłego. Charakteryzuje ich swoista nieporadność w ocenach i labilność ocen własnych kompetencji zawodowych. Z jednej strony mają świadomość swojego rozwoju i zbliżającej się tranzycji na rynek pracy, z drugiej jednak chętnie pozostają w bezpiecznej, znanej sobie przestrzeni roli społecznej studenta, przynajmniej częściowo odraczając konstruowanie własnej przyszłości zawodowej.

W2: Nie wiem, co inni myślą, ale myślę, że podobnie. Jeszcze początkujemy, przynajmniej ja to myślę o sobie jak o studencie, a nie specjaliście.

W3: Wciąż się rozwijam jako tłumacz. Takie mam poczucie. Ale raczej myślę, że dopiero, jak skończę studia, będę tłumaczem.

W3: Wszystko przede mną. Bycie tłumaczem też. Chociaż czasem myślę, że dziecinnie do tego podchodzę. Ale czy nie od tego są studia... [śmiech].

W3: Czasem myślę, że jestem, a potem znowu, że nie, że jeszcze mi daleko do bycia tłumaczem.

W3: Ja też i chciałabym i boję się [śmiech].

W1: Czasem myślę, że już teraz trzeba wchodzić na rynek, duża konkurencja.

---

<sup>11</sup> Zob. J.J. ARNETT, *Emerging Adulthood*; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, *The Emergence of 'Emerging Adulthood'*; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, J.A. LEIS, *Emerging Adulthood*.

W1: No, tu w regionie to duża. Tłumaczy dużo, a też filolodzy biorą się za tłumaczenie. [a Ty byś się nie brał? – pytanie z grupy]. Nie, no też, jasne, każdy kasy szuka. Szkoły też wszystkich nie wchłoną.

W1: Ja tam nie chcę w szkole, to ostateczność. Mam specjalność nauczycielską, po licencjacie, ale wolę jako tłumacz w dużej firmie. Ale jeszcze nie wiem, gdzie konkretnie, nie szukam jeszcze.

Opisując przekonania na swój temat, studenci często wskazywali na znaczenie we własnych ocenach opinii innych, szczególnie prowadzących zajęcia. Niekiedy studenci budują poczucie profesjonalizmu na bazie otrzymywanych ocen, ale jest to dość kruchy fundament – poczucie pewności zawodowej wyraźnie spada przy kolejnym cząstkowym niepowodzeniu akademickim.

W1: Nawet jak dostanę 4,5 albo 5 z tłumaczenia, to myślę, że tekst był łatwy, ale z innymi nie poradzę sobie.

W1: To zależy od dnia [śmiej]. Jak mam lepszy dzień, to myślę, że jestem świetna, ale wystarczą zajęcia w kabinie i już tak nie myślę.

W1: Uważam, że znam niemiecki dość dobrze, ale dużo jeszcze muszę się uczyć, żeby czuć, że jestem tłumaczem. Jakaś gorsza ocena utwierdza mnie w tym.

W3: Skąd mogę mieć pewność, że jestem naprawdę dobra?

– Przecież dostajesz oceny, to wiesz.

– Tak, ale nie myślisz, że to często może być przypadek?

– Że polażaś, czy że nie?

– No, że nie.

W2: Moja ocena zależy od tego, co dostaję za ćwiczenia translatorskie. Jak pan czy pani doktor albo magister ocenia mnie wysoko, to wierzę, że jestem coraz lepsza.

W3: A ja jak pomyślę, że jestem tłumaczem, to zaczynam się tego bać. To wygląda głupio, ale boję się uwierzyć, bo ktoś mi zaraz udowodni, że jestem tylko studentem. No, i potem przychodzi test i zwalam go.

Powyższe fragmenty wywiadów pokazują interesujące fakty dotyczące sposobu interpretacji ocen (stopni) i oceniania przez studentów. Przedstawione wypowiedzi jasno pokazują, iż w wypadku tzw. uczenia się znaczącego<sup>12</sup>, czyli takiego, w którym uczenie się staje się czynnością istotną dla realizacji celów życiowych, udzielane studentom oceny przestają wystarczać jako źródło informacji zwrotnej o poziomie przygotowania do realizacji takich celów. Tę niewystarczalność ocen w sposób szczególnie ilustrują wypowiedzi wskazujące na potencjalną przypadkowo-

---

<sup>12</sup> Chodzi tu o pojęcie *significant learning* w rozumieniu Rogersa. Zob. C.R. ROGERS, *Client-centred Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory*, London 1951, s. 275. Przykładowe omówienie i dyskusja w: K. KLIMKOWSKI, *Towards a Shared Curriculum*, s. 135-137.

wość uzyskanych wysokich ocen. Fakt ten winien wpływać na bardziej świadomy wybór strategii oceniania na studiach tłumaczeniowych, wspomagających dorastanie studentów do samoregulacji – w której zakresie mieści się także wykształcenie mechanizmów oceny własnych decyzji i działań i korzystanie z tych intrapersonalnych mechanizmów jako prymarnego kryterium oceny działań, przy wtórności (ale bez ignorowania) ocen pochodzących ze środowiska.

We wszystkich badanych grupach silnie ujawniła się potrzeba potwierdzenia ich wyborów przez konkretną osobę, mentora, autorytet:

W1: Jak ktoś mi powie, że dobrze robię, to robię to lepiej. Albo tak mi się wydaje.

W1: No pewnie, że lepiej. Zawsze lepiej mieć *feedback* od specjalisty, profesjonalisty.

W3: [...] i lepiej, jak ktoś ważny, mądry mi powie, że robię dobre tłumaczenia. To dopiero jest coś, a sam to człowiek może się do wszystkiego przekonać.

W3: [...] i jeszcze przekonać, że jest gorszy, niż jest [śmiej].

W2: Chciałabym, żeby na początku studiów było jasno powiedziane – żeby być tłumaczem, musisz to, to i to. Konkretnie, na jakim poziomie, jaki zakres i w ogóle. Ale czy to w ogóle się da?

W2: Najlepiej to byłoby się podczepić pod jakiegoś pracującego tłumacza, znanego na rynku, żeby móc się od niego uczyć zawodu. No, żeby nawet przy nim tłumaczyć, i w ogóle gadać z klientami, wtedy taki jakiś mistrz powiedzmy, mógłby mnie pokierować.

W2: – Ale jako kto, jako sekretarka? [śmiej].

W2: – Tu tak nie ma, słyszałaś, żeby jakiś tłumacz miał pomocnika? Przecież trzeba pracować na swoje nazwisko.

W2: – ...ale mógłby podpowiedzieć, co jeszcze poza studiami mam zrobić, żeby zaistnieć. Bo mimo że kończę już studia, to nie mam pewności, że już jestem tłumaczem.

Pomimo wyraźnie artykułowanej pomocy ze strony mistrzów czy autorytetów badani studenci przejawiają jasne intencje użycia tej pomocy w celach samorealizacyjnych (jak ktoś mi powie, że dobrze robię, to robię to lepiej). Dają się jednak tu słyszeć głosy studentów, którzy wysiłek heurystycznej samorealizacji woleliby zastąpić zestawem instrukcji do wykonania – najlepiej perfekcyjnego (chciałabym żeby... było jasno powiedziane... żeby być tłumaczem musisz to, to i to). Najprawdopodobniej wśród przedstawianych tu studenckich głosów znajdziemy zatem pełną reprezentację narracji, typową dla wyłaniającej się (emergentnej) dorosłości<sup>13</sup>: po części właściwej dla adolescencji, ale nie pozbawionej aspiracji dorosłości<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Zob. J.J. ARNETT, *Emerging Adulthood*; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, *The Emergence of 'Emerging Adulthood'*; J.L. TANNER, J.J. ARNETT, J.A. LEIS, *Emerging Adulthood*.

<sup>14</sup> Por. K. KLIMKOWSKA, K. KLIMKOWSKI, *Transgresjonizm J. Kozielskiego jako propozycja dla kształcenia zawodowego tłumaczy*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni*

## TRUDNOŚCI STUDENTÓW W STAWANIU SIĘ PROFESJONALISTAMI

Istotne światło na kwestie związane z postrzeganiem własnego profesjonalizmu przyszłych tłumaczy, szczególnie w kontekście zarejestrowanego w badaniach ilościowych<sup>15</sup> znacznego niezdecydowania badanych, rzuciły wypowiedzi uczestników wywiadów odnośnie do trudności przeżywanych na drodze budowania poczucia własnego profesjonalizmu. Znaczna część wypowiedzi studentów ujawniła trudności związane z brakiem wiary w siebie, we własne umiejętności.

W1: Brak wiary w siebie.

W1: Ja też, zdecydowanie. Nigdy nie jestem do końca pewna, czy dobrze.

W2: Dla mnie to poleganie na sobie. Zawsze szukam potwierdzenia.

W2: Często nie wiem, co już dobrze umiem, a czego nie. Trochę jak pies za ogonem biegam. W sumie to ćwiczę bardziej to, co i tak jakoś umiem, a przed tymi trudniejszymi sprawami uciekam.

W3: Nie wiem, na jakim etapie rozwoju jako tłumacz jestem. Wiem, że zaraz będę magistrem, ale nie wiem, kiedy będę tłumaczem.

Silnie też wyłoniła się grupa wypowiedzi wskazujących na obawy studentów przed popełnianiem błędów.

W2: Jak przygotowuję się do ustnego, no wiecie, szukam materiałów, to nigdy nie wiem, czy już wystarczy i nic mnie nie zaskoczy. Tego boję się najbardziej – nie będę czegoś wiedzieć i wszyscy to zobaczą.

W2: Dla mnie też stanięcie przed ludźmi, albo nawet w kabinie to horror. Jak leci jakaś relacja w TV, to patrzę czy ludzie nie odwracają się i nie gapią na tłumacza w kabinie. Myślę wtedy, że coś zbabolił. [śmiech].

W2: No, to jest najgorsze, wytrzymać swój błąd, jak wszyscy wiedzą, że go popełniłeś.

W2: A ja się bardziej boję, że odwałam mój tekst z wydawnictwa, bo źle przetłumaczyły. Kolega tak miał. Babka dała mu artykuł do tłumaczenia, na angielski, do jakiegoś czasopisma. A potem dostała recenzję, że angielski fatalny. [To nie zrobił korekty? – pytanie z grupy]. Nie wiem, chyba zrobił. Ale i tak wtopa.

W2: Ja daję koleżance, żeby zrobiła korektę, bo jak sama zrobię i coś przeoczę, to właśnie, jak mówisz – wtopa.

W3: Myślę, że zawsze powinnam być lepsza, niż jestem, w tym, co robię, i dlatego nie jestem zadowolona ze swoich tłumaczeń. – Może jesteś perfekcjonistką. – Jestem [śmiech].

---

*kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009, s. 259-266; K. KLIMKOWSKI, K. KLIMKOWSKA, *Towards Empowerment*.

<sup>15</sup> K. KLIMKOWSKA, K. KLIMKOWSKI, *Kształtowanie kompetencji*.

W3: Mi jest najtrudniej przygotowywać się do ustnych. Przecież nie znam wszystkich dziedzin, a tu nagle tłumaczenie o Morzu Martwym [śmiej].

W3: Albo o czymś, co powinnam wiedzieć ze szkoły średniej, albo nawet z podstawówki.

Trudno dziwić się obawom wyrażanym przez badanych studentów co do popełniania błędów translatorskich, jednakże warto zwrócić uwagę, że sposób komunikowania tych obaw – w odniesieniu do pracy własnej, jak i innych – zdradza nadmierną koncentrację na zjawisku błędu jako sytuacji niedopuszczalnej, a przez to wywołującej znaczne obciążenie emocjonalne. Wszystkie powyższe wypowiedzi są nacechowane silnymi obawami przed niepowodzeniem i potencjalnie popełnionymi błędami. Brak natomiast wypowiedzi, które świadczyłyby o studenckich strategiach przekształcania błędów i sytuacji problemowych w zadania i „operacje ratunkowe”. Można wnioskować, że tak silne obawy przed popełnianiem błędów i ich konsekwencjami będą stanowiły silną barierę dla rozwoju zawodowego przyszłych tłumaczy.

Taki – domniemany – stan rzeczy może być spowodowany zbyt silnym stygmatyzowaniem błędu w programach kształcenia tłumaczy, bez wykorzystywania potencjału edukacyjnego, który dają popełniane przez uczących się błędy. Warto rozpatrywać błąd nie tylko w kategoriach negatywnej oceny danego rozwiązania – która to ocena sama w sobie jest także istotną edukacyjną informacją. Chodzi jednak o to, aby fakt zaistnienia sytuacji określanej jako błąd wykorzystać jako źródło informacji zwrotnej o stanie wiedzy uczącego się, a przede wszystkim jako punkt wyjścia do poszukiwań lepszych rozwiązań translatorskich. Problem błędu i jego wykorzystywania w roli stymulanta rozwoju ma bezpośredni związek z problematyką ocen i oceniania na studiach translatorskich.

Zarówno w wypowiedziach, jak i w towarzyszących im komunikatach niewerbalnych w trakcie wywiadów silnie ujawnił się lęk studentów przed tłumaczeniami ustnymi. Badani magistranci wprost mówili o swoich obawach i lękach związanych z tłumaczeniami ustnymi, a ich wypowiedziom towarzyszyło potakujące kiwanie głowami niemal wszystkich uczestników. Ten zakres kompetencji translatorskich zdaje się również wyraźnie wpływać na ogólną ocenę własnego poziomu profesjonalizmu badanych. Tylko w dwóch wypadkach odnotowano pozytywne wypowiedzi na temat tłumaczeń ustnych.

W2: Ja jednak lubię ustne, to wyzwanie. Lubię się sprawdzać w nowych sytuacjach, no coś mnie w tym rusza. Przynajmniej na zajęciach, ale myślę, że w pracy też chcę robić ustne. Czasem jest nawet śmiesznie.

W2: Też planuję być ustnym głównie. Chociaż teraz bardzo mnie to stresuje. Ale jak przypomnę sobie moje pierwsze na studiach symultany czy konseki, a teraz to... nawet wyuczalna jestem [śmiej]. Nie, no mi to daje większą satysfakcję niż pisemne, może dlatego, że trudniej.



W1: To zależy od dnia [śmiech]. Jak mam lepszy dzień, to myślę, że jestem świetna, ale wystarczy zajęcia w kabinie i już tak nie myślę.

W2: Tak, ja też boję się prawdziwych zleceń. Szczególnie tych ustnych. A prawdziwy tłumacz nie boi się, to chyba nie do końca jeszcze jestem specjalistą.

W1: Przełamać panikę przed wystąpieniem przed ludźmi.

W1: Ja nawet nie zamierzam startować do ustnych. Wystarczy mi to, co na studiach przeżyłam.

W2: W pisemnych uważam, że dobrze sobie radzę. Czy jestem tłumaczem? yyyyyy.... Powiem tak: trochę jestem. A w ustnych? Wiem, że nie. Boję się ich bardziej niż prof.... [śmiech].

W3: Wiem, że niedługo kończę studia i chcę pracować jako tłumacz. To fajna praca, niezależna. Ale odwlekam zmierzenie się z ustnymi. W końcu i tak muszę to zrobić. Ale to, co na studiach..., te ustne stresują mnie, zapominam połowy słów.

Obawy studentów związane z tłumaczeniami ustnymi ujawniły się również w zbiorowości uczestniczącej w badaniach ilościowych. Ponad połowa (54,59%) spośród 436 respondentów zadeklarowała chęć zawodowej pracy translatorskiej z wyłączeniem usług związanych z tłumaczeniami ustnymi. Gotowość realizacji tłumaczeń ustnych istotnie statystycznie częściej deklarowali studenci specjalizujący się w dwóch i więcej językach obcych oraz ci, którzy należeli do grupy o najwyższych osiągnięciach ze studiów<sup>16</sup>. Widać zatem, że tłumaczenia ustne są generalnie postrzegane przez studentów jako trudne i stresujące. Jednakże zarejestrowane różnicowanie nastawienia do tłumaczeń ustnych, ze względu na wybrane cechy demograficzne i edukacyjne, pozwala antycypować, że wraz ze wzrostem kompetencji tłumaczeniowych obawy związane z tłumaczeniem ustnym będą maleć.

W związku z tak silnie ujawniającym się stresem dotyczącym tłumaczeń ustnych uczestnicy wywiadów zostali zapytani o główne stresory. Okazało się, że na tendencje unikowe w odniesieniu do tłumaczeń ustnych składają się nie tylko obawy dotyczące własnych umiejętności językowych, ale także dotyczące wystąpień publicznych oraz radzenia sobie ze stresem.

W1: W ustnych boję się, że zje mnie stres, że się zatnę i pustka, i lecę.

W1: To jest najgorsze. W słuchawce nie da się ukryć, pomyśleć, trzeba grzać, nie zastanawiać się. Ale błędy, wahanie, niepewność... no tego ukryć się nie da. To jest dla mnie koszmar.

W1: Ja w ogóle miałam koszmary przed zaliczeniem z ustnych. Śniło mi się, że stoję koło prezydenta, wszyscy gapią się na niego, ale też na mnie. Transmisja na żywo, a ja gleba, nie pamiętam jakiegoś słówka, on gada i gada, a ja nic, i on woła – proszę opuścić gabinet! [śmiech].

<sup>16</sup> K. KLIMKOWSKA, *Orientacja na sukces*, s. 235-236.

W2: W ustnych najbardziej boję się kompromitacji. Że wszyscy zobaczą moje błędy.

W2: Też straszne jest, jak nadążyć, jak opanować strach, albo nawet panikę.

W2: No mnie przeraża, gdy pomyślę, że nagle nie wiem, co robić, jak wybrnąć i uciekam.

W3: Jak pomyślę o ustnych, to nawet mam mdłości ze strachu. Zawsze boję się, że powtórzy się to, co miałam za pierwszym razem. Tak mnie zablokowało, że nie mogłam powiedzieć słowa. I nie mogłam dokończyć, byliśmy w parze i Aśka uratowała, ale to mnie paraliżuje.

W3: Jeśli chodzi o ustne, to chyba wolę słuchawki. Najgorzej robić konsekwentnie, jak jesteś twarzą w twarz. Wtedy nie ma gdzie uciec, widać każdy błąd. No patrzą się na ciebie. Nie lubię sytuacji, gdy mnie obserwują.

W3: O, ja też się tego boję. Jak są jakieś wystąpienia z tłumaczem, to zawsze na niego patrzę, żeby zobaczyć, czy widać, że się boi. Jak pomyślę, że muszę stanąć przed ludźmi i tłumaczyć, i wyglądać, i robić dobre wrażenie, to też słuchawki, no są lepsze, jak już nie ma wyjścia. Ale zawsze w pisemnych jest najbezpieczniej.

W3: Ja się nawet boję, że zacznę się jękać ze strachu, z nerwów. Stres jest ogromny. Nawet po ćwiczeniach z ustnych wychodzę wykończona, a co dopiero mówić o prawdziwej pracy.

Do trudności przeżywanych przez wielu uczestników wywiadów grupowych należały również kwestie związane z negocjacjami biznesowymi. Tu wyraźnie sprzęgają się częste trudności w ocenie poziomu własnych kompetencji zawodowych z umiejętnościami mówienia o swoich kompetencjach i negocjowania warunków zlecenia translatorskiego.

W1: Trudno mi komunikować się z ludźmi w sprawach biznesowych. Miałam już zlecenia, na szczęście pisemne, ale ustalanie kasy i czasu, to jak przedszkolak. Byłam zła na siebie.

W1: Tak, ja też biorę mało. Bo mi wciskają ciągle, że jestem studentką. A wiem, że inni biorą więcej. Ale nie potrafię się postawić. Bo kasa potrzebna, nawet mała, a jak zacznę skakać, to tłumaczenie dostanie kto inny.

W2: Ja też nie umiem o tym rozmawiać, a co powiem, jak zleceniodawca powie, że nie mam pełnych kwalifikacji i studiuje. Głupio się wtedy czuję. I teraz też jakoś głupio, bo chyba już powinnam to umieć.

W2: Jak ktoś do mnie dzwoni z pytaniem o tłumaczenie, to modlę się, żeby nie czepiał się o stawkę. Zawsze ulegam, nie umiem się postawić, nie wiem, co odpowiedzieć, gdy ktoś startuje do mnie jak do dziecka.

W2: [...] bo klienci lubią upupiać, a jak już trafią na studenta, to na bank. Od razu jesteś jak dzidzi [śmiech]. Jak pojedę do domu i mama do mnie coś mówi, żebym coś zrobiła, to znaczy jak ona chce, czyli ustąpiła, to właśnie tak się czuję, gdy klient wymusza niższą stawkę.

W3: Boję się rozmów kwalifikacyjnych. Przeszłam już rekrutację i selekcję, ale do sieciówki odzieżowej. Ale to co innego. Chcę pracować w korporacji albo w firmie

jakieś dobrej jako wewnętrzny tłumacz, ale jak pomyślę o rozmowie kwalifikacyjnej, to mnie mdli ze strachu. Bo jak mi dadzą tekst do tłumaczenia albo każą coś *ad-hoc* przetłumaczyć tak od wejścia, to spanikuję.

W3: Mnie też stresuje wizja uzasadnienia, czemu to mnie mają zatrudnić. Czemu uważam, że jestem dobra? A jak tak nie uważam? To znaczy nie codziennie tak uważam? [śmiech].

O ile w poprzednich fragmentach przytaczanych wywiadów fokusowych można odnaleźć różnorodność opinii studentów o ich własnych zdolnościach i umiejętnościach, przy pewnym zrównoważeniu wiary w siebie i niepewności, poszukiwaniu własnych rozwiązań i zewnętrznych źródeł potwierdzenia wartości itd., o tyle fragmenty powyższe przynoszą już raczej tylko zagubienie i niepewność. Przytoczone wypowiedzi pokazują z jednej strony, że studenci mają już jakieś doświadczenia kontaktu ze światem pracy i biznesu, ale praktycznie brakuje im jakichkolwiek strategii komunikacyjnych pomagających im stać się realnym partnerem w negocjowaniu warunków świadczenia pracy czy usługi.

Na podstawie powyższych fragmentów można wnioskować, iż jedną z najsłabiej rozwiniętych sprawności badanych studentów jest umiejętność negocjacji. Oczywiście, można uznać za częściowo prawdziwe stwierdzenie, że trudno być mistrzem negocjacji, będąc na etapie rozwojowym określanym jako wyłaniająca się czy wczesna dorosłość, jednakże w kontekście współczesnego rynku pracy i wymogów stawianych osobom chcącym aktywnie uczestniczyć jako gracze na tym rynku stwierdzenie staje się nieadekwatne. Innymi słowy, tak niski stopień przygotowania do negocjacyjnej w swym charakterze tranzycji na rynek pracy, jaki wydają się demonstrować cytowani powyżej studenci, musi być – przynajmniej w jakiejś części – wynikiem zbyt słabego uwzględniania tej tematyki w programach kształcenia tłumaczy. Żadna z cytowanych powyżej osób nie wymieniła choćby jednej strategii, podejścia, koncepcji czy pomysłu na to, jak zachować się w opisywanych przez nich sytuacjach.

Ujawniła się także grupa trudności dotyczących zarządzania własną aktywnością i pracą.

W3: Najgorzej jest zabrać się za tłumaczenie. Jak mam 8 czy 10 stron, to myślę, że jedna nocka, odwlekam, a potem zarywam noc i nie idę na zajęcia.

W3: No ja też często myślę, że szybciej to zrobię i za późno siadam. Bywa, że brakuje czasu na przeczytanie, korektę.

W3: Albo też tak, że początek idzie dobrze, to sobie myślę, że reszta też będzie taka i odpuszczam sobie tempo, a potem hamulec, i jestem w d...

W2: Ja jestem za bardzo niepozobierana, zanim się za coś zabiorę, to schodzi pół dnia. Jak mam znaleźć coś do ustnego, to siedzę w necie, fejsa przeglądam, maile czytam, no rozpraszam się i tyle. Oczywiście, jeśli mogę, bo potem jest panika i siedzę do rana.

W2: [...] i obiecuję sobie, że w pracy, to jest tłumacząc za kasę, będę bardziej zorganizowana, nie tak jak jako studentka. Ale to tak nie działa. I tu, i tu jest tak samo, tylko przy zleceniu stres większy, ale też nie wiem, gdzie gubię czas.

W1: Na studiach jest łatwiej jakoś się wyrobić. Nawet jak dużo zajęć, to idzie to jakoś ogarnąć. Ale tłumaczenie takie na poważnie, zlecenie, to można oszaleć. Jak mam robić tylko to, to jeszcze nigdy nie udało mi się wypełnić planu dnia. Nawet nie wiem, co robię, no kawka, maile i już zaraz obiad, a potem siedzę pół nocy.

W1: [śmiech] [...] i rano trzeba odespać i kolejny dzień się sypie. Też tak mam.

W1: [...] A tak sobie pięknie zaplanowałem. Profesjonalnie powiem [śmiech]. Znalazłem zasady planowania i spróbowałem. Nie działa [śmiech].

Powyższe wypowiedzi ukazują, iż studenci mają świadomość potrzeby umiejętności wykorzystywania czasu, jego planowania, hierarchizacji zadań i przewidywania długości ich trwania. Niektórzy przyznają się do podejmowania ćwiczeń w tym zakresie. Wydaje się, że mimo sporego stopnia zagubienia są oni coraz bardziej świadomi roli planowania, unikania rozproszeń, powiązań między planowaniem zadań a jakością pracy i usługi. Warto wszelako rozważyć, czy studia translatorskie, w których uczestniczą, nie powinny lepiej wyposażać ich w narzędzia planowania i wykorzystywania czasu.

### STUDENCI O SWOICH NAUCZYCIELACH PRZEDMIOTÓW TRANSLATORSKICH

Kwestie dotyczące wykładowców i relacji z nimi okazały się we wszystkich trzech grupach fokusowych początkowo trudnym obszarem do dyskusji. Kilkakrotnie studenci próbowali ominąć temat, mówiąc, że na podstawie jednych zajęć trudno jest wyrobić sobie opinię o nauczycielu. Jednak w końcu po odwołaniu się do znaczenia w badaniach rzeczywistych przekonań studentów na temat roli nauczycieli w budowaniu ich profesjonalizmu badani przyznali, że relacje z wykładowcami są dla nich bardzo istotne.

W2: Chciałabym wiedzieć, że jestem dla prowadzącego ważna. No nie w tym sensie, chodzi mi, że... wiem, że mu zależy, że zwraca uwagę na mnie, na moje przeżycia, i innych też, jasne, że to dotyczy wszystkich. A nie wszystkich tak samo, jakbyśmy nie mieli twarzy.

W2: Też dla mnie wtedy zajęcia są lepsze, prawdziwsze, jeśli na przykład wykładowca nas rozpoznaje. Jak powiedziałaś, wtedy mamy twarz, a nie numer albumu.

W3: Jak widzę, że nauczycielowi zależy, i mówi to, i jest, no nakręcony, to znaczy, angażuje się, to dla mnie ma to znaczenie. Widzę, że warto, a nie że tylko odwała i idzie. Wtedy też zlewam zajęcia. [...] No jasne, nie chodzi, żeby wszystko robić na tip top,

bo jedno leży człowiekowi bardziej, a jakiś inny przedmiot mniej. Ale tak generalnie, jak mgr czy dr jest na tak, to mi też się chce, bo widzę po co.

Powyższej wypowiedzi studentki towarzyszyły niewerbalne sygnały większości grupy wskazujące, iż podzielają jej zdanie. Widać, że relacje z wykładowcami, w tym szczególnie personalne, indywidualne podejście do studentów ma dla nich ogromne znaczenie. Autorzy, od lat praktykując jako nauczyciele akademicy, doskonale zdają sobie sprawę, że przy wielości prowadzonych zajęć i ilości obowiązków poza dydaktyką niejednokrotnie trudno jest wykrzesać z siebie entuzjazm na zajęciach bądź zapamiętać imiona studentów. Jednak to właśnie tym zachowaniom i gestom młodzież akademicka nadaje szczególne znaczenie. Warto zatem, aby każdy z nas, akademików piszących i czytających ten tekst postawił sobie pytanie o dbałość o jakość kontaktów interpersonalnych ze studentami. Warto także odwołać się do koncepcji kompetencji osoby wspomagającej L.M. Brammera<sup>17</sup>. Co prawda koncepcja ta odnosi się do osób pracujących w zawodach pomocowych, jednak szczegółowe obszary sprawności osobowościowych ściśle wpisują się również w rolę zawodową nauczyciela akademickiego. Są to: zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, pełnienie funkcji modelowych dla studentów oraz przeżywanie i okazywanie uczuć. W odniesieniu do pierwszej wymienionej cechy trzeba podkreślić, co wielokrotnie jest wskazywane w literaturze, że odbiorcy naszych profesjonalnych działań (wspomagani, studenci) są bardzo wrażliwi na nasz stosunek do nich, a udawanie zainteresowania innymi ludźmi jest na dłuższą metę praktycznie niemożliwe. Z kolei przeżywanie i okazywanie uczuć sprowadza się do otwartości na i wobec studentów przejawiającej się w komunikowaniu im przeżywanych uczuć i reakcji doświadczanych w relacji z nimi.

Powyższa interpretacja znaczenia cech osobowych i zachowań nauczyciela znalazła swoje potwierdzenie również w wypowiedziach badanych na temat tego, czy wśród wykładowców są osoby, na których chcą się wzorować, a jeśli tak, to co odróżnia te osoby od innych prowadzących.

W1: Tak, są takie dwie czy trzy osoby. Nie powiem kto, ale mamy takich fajnych nauczycieli, od których człowiek chce się uczyć. Nawet być jak oni.

W1: A mogę powiedzieć, dla mnie to dr... Nie tylko jest dobrym tłumaczem, ale fajną osobą. Jak wyjaśnia coś, to widać, że to dla niej ważne, no widać, że ją to rusza. Też bym chciała mieć taki zapał po 10-15 latach pracy. No i jest spokojna. [śmiej].... to znaczy, nie widziałam jej zdenerwowanej, na zajęciach, no nawet jak coś...

W1: Myślę, że większość z nas może wskazać przynajmniej jedną taką osobę, wszyscy wiemy o kogo chodzi. [Potakiwanie głowami wielu osób]. To jest gość, piła jak nie wiem, ale człowiek zarwie noc, ale się przygotowuje. Powiedziałaś Magda, że ją to kręci,

---

<sup>17</sup> Zob. L.M. BRAMMER, *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa 1984.

no właśnie jego też. I taki normalny gość, siana mu nie wciśniesz, ale też nie zrobi z ciebie ścierki. Gość klasa.

W1: Nauczyciel, żeby być dla mnie wzorem, musi mieć autorytet, musi być człowiekiem, którego chce się naśladować, którego się podziwia. Jeśli chodzi o moje doświadczenia studenta, to jedna taka osoba jest na pewno, ale może jeszcze z jedna by się znalazła.

W2: Jak to anonimowy wywiad, to nie będzie wazeliny, ale według mnie mam szczęście do takich ludzi. Większość nauczycieli, czy magister czy doktor, bez różnicy, są fajni. Może poza jedną czy dwoma osobami, ale tak to od każdego na czymś chcę się wzorować.

W2: Ja patrzę na człowieka, a nie jak na doktora czy magistra. Jak jest w porządku i z klasą, i do tego widać, że lubi to, co robi, to dla mnie jest ok. Musi być prawdziwy, normalny człowiek, to wtedy jest dobrym tłumaczem i jest dla mnie wzorem. Ale jest taka jedna osoba, i co z tego, że jest dobrą tłumaczką, jak reszta to dramat.

W3: Tu można różnie to rozumieć. Są tacy wykładowcy, którzy uczą różnych umiejętności zawodowych, ale są też tacy – jedna, dwie osoby, które mogą nazwać takim wzorem człowieka. Chciałabym mieć wiele takich cech i zawodowych i innych, ludzkich – opanowanie, dystans do siebie, szacunek do innych, do studentów [śmiech] i poczucie humoru.

W zarejestrowanych wypowiedziach wyraźnie ujawniła się potrzeba wchodzenia z wykładowcami w bliższe relacje typu mistrz–uczeń. Studenci, kształtując swoją profesjonalną osobowość, jak i rozwijając kompetencje specyficzne dla ludzi dorosłych, poszukują wśród dorosłych znaczących osób modeli, na których mogliby się wzorować. Przy czym, co szczególnie ważne, wykładowca jawi im się przeważnie jako osoba, której integralne komponenty, niemal równoważne, to cechy osobowe i kompetencje profesjonalne. Jak to ujęli uczestnicy wywiadów: „taki wzór człowieka”, „gość klasa”, „musi być człowiekiem”.

Zarejestrowane w badaniach ilościowych trudności znacznej grupy studentów w ocenie kompetencji profesjonalnych wykładowców<sup>18</sup> ujawniły się również w relacjonowanych wywiadach. Uczestniczący w nich studenci przyznali, że często brakuje im danych, żeby ocenić poziom profesjonalizmu translatorskiego swoich wykładowców, ponieważ nie mają możliwości obserwowania ich w roli zawodowej tłumacza.

W1: Chciałabym zobaczyć, jak tłumaczą ci, którzy nas uczą, np. pani dr.... Tak ciśnie, a ciekawe, jak sama radzi sobie w kabinie.

W1: Tak, albo mgr... opowiada, z kim pracował i jak to trzeba robić, fajnie byłoby zobaczyć, jak on to robi.

W1: Też bym chciała wiedzieć, czy wykładowcy to rzeczywiście praktycy.

---

<sup>18</sup> K. KLIMKOWSKA, K. KLIMKOWSKI, *Kształtowanie kompetencji*.

W2: Szkoda, że nie możemy w ramach praktyk pójść na konferencję, gdzie tłumaczy nasz nauczyciel. Przecież dr ... czy dr ... pracują jako tłumacze. Fajnie byłoby to zobaczyć na żywo, w realnych warunkach.

W3: Nie wiem, kto układa programy studiów, ale powinny być takie praktyki, gdzie obserwujemy pracę naszego prowadzącego poza uczelnią. Na nauczycielskiej tak mają, że ich kobieta od ćwiczeń w przedszkolu prowadzi zajęcia i grupa je obserwuje.

W3: Bardzo chciałabym zobaczyć dr ... w realnym tłumaczeniu. Nawet szukałam w necie jakiejś konferencji, na której mógł tłumaczyć, ale nic nie ma. Pan... ma naprawdę warsztat, ale zobaczyć go w akcji, tak na żywo, to zupełnie co innego, niż jak nas poprawia na zajęciach.

W3: Nawet tak robiłam, że szukałam książek tłumaczonych przez nauczycieli.

W2: I znalazłaś?

W3: Naszych? Nie. Ale też nie jest łatwo znaleźć książki po tłumaczu.

Przedstawione wypowiedzi ujawniają silną potrzebę u studentów poznania swoich wykładowców w realnej pracy translatorskiej. Widać tu ich żywe zainteresowanie i nie tylko „uczniowska” chęć zweryfikowania poziomu wymagań wobec studentów z posiadanym przez nauczyciela poziomem kompetencji zawodowych, ale pragnienie uczenia się przez obserwację, modelowanie. Warto, aby nauczyciele dawali studentom do analizy własne tłumaczenia pisemne bądź nagrania własnych tłumaczeń ustnych, żeby studenci mogli porównać je z oryginałem, zadawać pytania, komentować, oceniać itp. Z jednej strony może to często wiązać się z koniecznością opuszczenia przez nauczyciela własnej strefy komfortu i oddania swojej pracy do swoistej recenzji studentom, z drugiej jednak może przynieść trudne do przecenienia korzyści edukacyjne. Wykładowca staje się wtedy dla studentów nie tylko teoretykiem przekładu, ale rzeczywistym tłumaczem, który podejmuje decyzje translatorskie i potrafi je uzasadnić, który doświadcza stresu, który przeżywa różne trudności w realizacji zlecenia translatorskiego i który popełnia błędy. W takiej sytuacji „odsłonięcia się” nauczyciel nie traci swojego autorytetu, ale dzięki otwartości wobec i na studentów może stać się dla nich prawdziwym mistrzem, od którego chcą się uczyć i którego chcą naśladować.

## STUDENCI O SWOICH STUDIACH

Ostatni obszar wypowiedzi studentów dotyczył kwestii związanych z ich studiami. Chodziło o poznanie głównych obszarów zadowolenia przyszłych tłumaczy ze swoich studiów, jak i ich potrzeb odnośnie do zmian na studiach, które w ich ocenie podniosłyby jakość kształcenia. Studenci bardzo żywo zareagowali na ten obszar dyskusji. Okazało się, że zauważają liczne walory studiowanych kierunków i specjalności.

W1: To dobre studia, człowiek ma skopany tyłek czasem, ale wiem, że warto. Dwa języki, duża różnorodność, ja jestem za.

W1: Też tak myślę, i do tego można pojechać na Erasmusa.

W2: Największą zaletą są języki, ale to chyba nie dziwne. Ale też super są praktyki – mi się trafiło fajne biuro tłumaczeń.

W2: A ja byłam w firmie... też rewela. Prawdziwe życie, jak w pracy.

W2: I laby, kabiny są. Można realnie poczuć, że jestem tłumaczem.

W3: Na pierwszym miejscu kształcenie językowe i do tego praktyki – realna praktyka w realnej firmie. To dla mnie ma największy sens, i fajnie, że tu mamy takie możliwości. Koleżanka studiuje też anglistykę, ale w ... i tam mówiła, że praktyki to strata czasu, losowo, byle dostać zaliczenie.

W3: Ale też sporo fajnych ludzi można spotkać. Nauczyciele są generalnie w porządku. I widać, że mają wiedzę.

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, dla studentów szczególną wartość ma praktyczne ukierunkowanie edukacji translatorskiej. Widać, że kształcący się tłumacze chcą się angażować w projekty praktyczne, doceniają praktyki zawodowe i oczekują wysokiej ich jakości. Odnotowano także wypowiedzi pozytywnie odnoszące się do programu kształcenia na studiach translatorskich:

W2: Mi tam się wszystko podoba, szczęśliwy człowiek jestem [śmiech].

W2: To nie chodzi o podoba, dla mnie przynajmniej. Ale gdybym mogła zrealizować wszystkie te wymagania, ze wszystkiego, to programu nie trzeba zmieniać.

W2: No ktoś nad tym myślał, przecież to naukowcy, specjaliści opracowali program. Musi być dobry, bo przecież ludzie kończą studia i znajdują pracę.

W3: Program studiów jest ciekawy, chociaż nie wiem, czy da się wszystkiego nauczyć. Ale chyba nie o to chodzi, ale wiedzę ogólną choćby będzie się mieć.

Mimo wskazanych pozytywnych opinii studentów na temat ich studiów zdecydowanie obszerniej badani wypowiedzieli się na temat własnych potrzeb i oczekiwań wobec edukacji akademickiej. I może nie tyle muszą to być zmiany programów, ile raczej technik i narzędzi prowadzenia zajęć, a idąc dalej – filozofii podejścia do relacji wykładowca–student.

Wśród wypowiedzianych w trakcie wywiadów grupowych potrzeb studentów w zakresie translatorskiej edukacji akademickiej najsilniej uwidoczniły się dwie główne: pierwsza dotyczy konstruowania procesu kształcenia tłumaczy w taki sposób, aby studenci w większym stopniu musieli dokonywać ocen własnej działalności, uzasadniać je i polegać na nich. Badani zgodnie twierdzili, że ważne jest dla nich poczucie samodzielności będącej atrybutem dorosłości i tego im na studiach brakuje.



W1: Chciałbym bardziej wiedzieć, że dużo zależy ode mnie.

W3: Jak szłam na studia, dawno [uśmiech], to myślałam, że studia to studia, a jednak studia to szkoła. Nie wiem, może inne kierunki mają inaczej, na filologii czuję się bardziej jak uczeń. Ćwiczenie – klasówka – ocena i tak w kółko.

W3: Tak, też brakuje mi poczucia, że studiuje. Nie wiem, jak to inaczej nazwać, może...tak, chyba chciałabym czuć się bardziej samodzielna.

W3: Ja też, nawet na magisterce też mi brakuje poczucia samodzielności. I większego polegania na sobie.

W2: Właśnie, czasem na zaliczenie prowadzący pyta, jak oceniam swoją pracę i dlaczego. To jest najgorsze, bo nigdy nie wiem, co mam powiedzieć. Nawet jak oceniam bardzo dobrze, to zaniżam, bo boję się, że nie postawi mi piątki.

Druga potrzeba dotyczyła szerszego ujmowania w procesie kształcenia tłumaczy aspektów związanych z działalnością rynkową. Studenci bardzo wysoko cenią i oceniają możliwości uczestniczenia w realnych projektach translatorskich bądź symulacji możliwie zbliżonych do realnych sytuacji zawodowych.

W2: Braliśmy udział w realnym projekcie, pamiętacie [zwrot do osób, które w nim uczestniczyły]. To było mega, realne poczucie bycia tłumaczem.

W2: – Tak, jakbym czuła oddech zleceniodawcy na plecach [śmiech].

W2: – Bałam się tego tłumaczenia, ale potem byłam bardzo zadowolona, nawet dumna. I do mamy zadzwoniłam [śmiech]. Wtedy utwierdziłam się, że chcę to robić.

W1: Mi brakuje takich zajęć *stricte* rynkowych, nawet jak dobrze napisać głupie cv.

W1: Właśnie, tego rzadko uczą. Głównie uczymy się dobrego tłumaczenia.

W1: Raz byłam na takich zajęciach, to jak obcy język. Myślałam, że umiem uzasadnić, dlaczego warto mnie zatrudnić, ale w symulacji wyszłam na idiotkę. Nigdy tego nie zapomnę. Właśnie takich ćwiczeń mi brakuje, żeby sprawdzić się naprawdę, co umiem, no co umiem o sobie powiedzieć, nawet jak ustalić cenę za tłumaczenie.

W3: Zajęcia są ciekawe i dużo uczą, ale jednak to studia, a nie realna praca. Więcej byśmy skorzystali, gdyby były realne „kejsy”, symulacje negocjacji z pracodawcą.

W3: Ja bym bardzo chciała właśnie w ramach studiów dowiedzieć się, jak mam rozmawiać, wyglądać i w ogóle, jak się zaprezentować, żeby mieć szansę na dobrą pracę.

Przytoczone powyżej fragmenty wypowiedzi studentów pokazują bezdyskusyjną wartość edukacyjną metody projektowej i uczenia się sytuowanego w przygotowaniu do pracy tłumacza. Można je niejako traktować w kategoriach empirycznego potwierdzenia słuszności postulatów takich badaczy z zakresu dydaktyki translacji, jak Gouadec, Kiraly czy Klimkowski<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Zob. D. GOUADEC, *Translation as a Profession*, Amsterdam–Philadelphia 2007; D. KIRALY, *A Social Constructivist Approach*; D. KIRALY, *Towards a View of Translator Competence*; K. KLIMKOWSKI, *Towards a Shared Curriculum*.

## PODSUMOWANIE

Czas studiów, który wpisuje się najczęściej w okres wczesnej, wyłaniającej się dorosłości, jest jednym z bardziej znaczących dla kształtu dorosłego życia. Wtedy debiutanci w świecie dorosłych wzrastają w swojej dorosłości, konstruują swoją tożsamość, konstytuują własne interpretacje ról społecznych. Wybór kierunku kształcenia akademickiego wyznacza przeważnie dalszą drogę zawodową studentów. Związek ten szczególnie widać w wypadku studiów magisterskich. Wybór profilu/kierunku/specjalności studiów II stopnia jest poprzedzony weryfikacją własnych wyborów edukacyjnych studenta, podjętych w odniesieniu do studiów licencyjnych. W trakcie trzyletniego kształcenia I stopnia młody człowiek konkretyzuje swoje preferencje zawodowe, określa obszar działalności zawodowej, do której chce się profesjonalnie przygotować i którą chce po studiach podjąć. Innymi słowy, na konkretne studia magisterskie częściej niż w wypadku licencjatu idą osoby, które wiedzą, co chcą w życiu robić. Odnosi się to między innymi do studentów wybierających profil translatorski na studiach magisterskich.

Zaangażowanie młodych dorosłych w konstruowanie własnej tożsamości dorosłego, w tym tożsamości zawodowej, przekłada się na ich zaangażowanie w studia zarówno przeprowadzone wywiady, jak i wieloletnie doświadczenie dydaktyczne autorów niniejszego opracowania jednoznacznie ujawniają, że kształcący się tłumacze to w zdecydowanej większości osoby podejmujące wysiłek stawania się dorosłym, konstruujące własną tożsamość, poszukujące równowagi między wyłaniającym się poczuciem profesjonalizmu a niepewnością debiutanta, dążące do autonomii i jednocześnie potrzebujące wsparcia i towarzyszenia (m.in. – na co wskazali uczestnicy wywiadów – w budowaniu własnej autonomii i samodzielności, poczucia sprawstwa i polegania na sobie, brania odpowiedzialności za swoją działalność zawodową oraz zarządzania własnymi zasobami, w tym czasem).

W przedstawionych wypowiedziach studentów prawdopodobnie wielu czytelników odnajdzie własne doświadczenia, przeżycia, emocje. Mówi to o tym, że motywy jednostkowych doświadczeń i epizodów związanych ze studiami mają wiele wspólnych odcieni, kształtów, przestrzeni. Autorzy mają nadzieję, że wyniki badań dotyczące profesjonalizmu tłumacza w percepcji studentów przedstawione w niniejszym opracowaniu w połączeniu z analizami innych aspektów funkcjonowania studentów studiów translatorskich zawartych w pozostałych publikacjach będą stanowiły impuls do działania: dla nauczycieli przedmiotów translatorskich odnośnie do uwzględniania w swoich działaniach dydaktycznych ujawnionych potrzeb studentów; dla studentów, którzy konfrontując własne doświadczenia w zakresie stawania się tłumaczem-profesjonalistą z tu przedstawionymi, określą swoje potrzeby rozwojowe (w stawaniu się dorosłym), swoje potrzeby edukacyjne (w stawaniu się tłumaczem), opracują plan działania ukierunkowany na ich zaspokojenie i podejmą się jego realizacji.

## BIBLIOGRAFIA

- ARNETT J.J.: Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?, „Journal of Society for Research in Child Development” 1(2007), nr 2, s. 68-73.
- BERNARDINI S.: The Theory behind the Practice. Translator Training or Translator Education?, w: *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, red. K. Malmkjaer, Amsterdam–Philadelphia 2004, s. 17-29.
- BRAMMER L.M.: Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności, Warszawa 1984.
- EMT EXPERT GROUP: Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication, Brussels: 2009, [www.ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf) [dostęp: 28.06.2015].
- GÖPFERICH S.: Towards a Model of Translational Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp, w: *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research*, red. S. Göpferich, A. L. Jakobsen, I. M. Mees Copenhagen 2009, s. 11-37.
- GONZÁLEZ DAVIES M.: Multiple Voices in the Translation Classroom, Amsterdam–Philadelphia 2004.
- GONZÁLEZ DAVIES M., KIRALY D.: Translation Pedagogy, w: *Encyclopedia of Language and Linguistics*, red. K. Brown, Oxford 2006, s. 81-84.
- GOUADEC D.: Translation as a Profession, Amsterdam–Philadelphia 2007.
- HURTADO ALBIR A.: Competence-based curriculum design for training translators, „The Interpreter and Translator Trainer” 1(2007), nr 2, s. 163-195.
- KEARNS J.: The Academic and the Vocational in Translator Education, w: *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*, red. J. Kearns, London–New York 2008, s. 184-214.
- KIRALY D.: A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice, Manchester 2000.
- KIRALY D.: Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education, w: *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, red. D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, K. Maksymski, Tübingen 2013, s. 197-223.
- KLIMKOWSKA K.: Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie, Lublin 2013.
- KLIMKOWSKA K.: Cognitive Proactivity of Translators-to-be, „Language and Literary Studies of Warsaw” 4(2014), s. 223-237.
- KLIMKOWSKA K.: Education for success in translation courses as assessed by translators-to-be, w: *Challenges of contemporary education – theoretical and empirical contexts*, red. A. Dudak, A. Kanios, O. Karpenko, Drohobych 2014, s. 193-204.
- KLIMKOWSKA K.: Entrepreneurial potential of the students of applied linguistics programme, majoring in translation, „Academic Journal of Modern Philology” 3(2014), s. 18-26.
- KLIMKOWSKA K., KLIMKOWSKI K.: Transgresjonizm J. Kozielleckiego jako propozycja dla kształcenia zawodowego tłumaczy, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009, s. 259-266.

- KLIMKOWSKA K., KLIMKOWSKI K.: Kształtowanie kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych z perspektywy przyszłych tłumaczy, Lublin 2015.
- KLIMKOWSKI K.: Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education, Wrocław–Washington D.C. 2015.
- KLIMKOWSKI K.: Specjalista językowy jako przedsiębiorca, w: *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, red. M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska, Lublin 2015, s. 163-174.
- KLIMKOWSKI K., KLIMKOWSKA K.: Towards Empowerment In Translator Education: Students' Opinions And Expectations Of The Translation Training Course, w: *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*, red. S.E. Hub-scher-Davidson, M. Borodo, London–New York 2012, s. 180-197.
- KUBINOWSKI D.: Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja, Lublin 2010.
- KVALE S.: Prowadzenie wywiadów, Warszawa 2011.
- ŁOMPIŚ J.B.: In Pursuit of Business Excellence, „Lingwistyka Stosowana – Przegląd” 13(2015), s. 31-42.
- PACTE: Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project, w: *Investigating Translation: Selected Papers from the 4<sup>th</sup> International Congress on Translation, Barcelona, 1998*, red. A. Beeby, D. Ensinger, M. Pre-sas, Amsterdam–Philadelphia 2000, s. 99-106.
- PACTE: Building a Translation Competence Model, w: *Triangulating Translation. Per-spectives in Process Oriented Research*, red. F. Alves, Amsterdam–Philadelphia 2003, s. 43-66.
- PACTE: First Results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Transla-tion’ and ‘Efficacy of the Translation Process’, w: *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, red. J. Kearns, London–New York 2008, s. 104-126.
- PACTE: First Results of PACTE Group’s Experimental Research on Translation Compe-tence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation, „MonTI Special Issue” 1(2014), s. 85-115.
- PL-EN 15038, Polska Norma: Usługi tłumaczeniowe. Wymagania dotyczące świadczenia usług, Warszawa 2006.
- ROGERS C.R.: Client-centered Therapy. Its Current Practice, Implication and Theory, Lon-don, 1951.
- TANNER J.L., ARNETT J.J.: The Emergence of ‘Emerging Adulthood’, The New Life Sta-ge between Adolescence and Young Adulthood, w: *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*, red. A. Furlong, London-New York 2009, s. 39-45.
- TANNER J.L., ARNETT J.J., LEIS J.A.: Emerging Adulthood: Learning and Developing during the First Stage of Adulthood, w: *Handbook of Research on Adult Development and Learning*, red. M.C. Smith, N. DeFrates-Densch, New York–London 2008, s. 34-67.

KSZTAŁTOWANIE PROFESJONALIZMU TŁUMACZA  
NA STUDIACH TRANSLATORSKICH Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW

## Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera analizę odpowiedzi studentów na pytania o to, w jaki sposób oceniają swoje przygotowanie do pracy zawodowej jako specjaliści językowi (tłumacze). W przeprowadzonych z nimi wywiadach mówią też o swojej percepcji nauczycieli przekładu i wpływie, jaki mają oni na zdobywane przez studentów umiejętności. Pytania stawiane studentom w wywiadach dotyczyły także postrzeganych przez nich problemów i trudności związanych z rozwojem umiejętności profesjonalnych tłumacza, a także z funkcjonowaniem na rynku usług tłumaczeniowych. Przeprowadzone badanie pokazuje z jednej strony wyraźne zaangażowanie studentów w proces samokształcenia i samorozwoju, z drugiej zaś wskazują obszary, w których oddziaływanie dydaktyczne nauczycieli mogłoby mocniej wspomagać studentów w przechodzeniu do wyższych stadiów rozwojowych w budowaniu tzw. potencjału kariery.

**Słowa kluczowe:** zogniskowany wywiad grupowy; kompetencja tłumaczeniowa; kształcenie i edukacja tłumaczy; holistyczny program kształcenia; potencjał kariery; tranzycja na rynek pracy.

DEVELOPING PROFESSIONAL TRANSLATOR BEHAVIOUR  
IN TRANSLATOR EDUCATION AS PERCEIVED BY THE STUDENTS

## Summary

This article presents the researched students' answers to the questions concerning how they assess their own readiness to function as language specialists (translators). The interviewed students talk about their perception of their translation teachers and the influence the latter have on the students' pathway towards new skills and competences. The questions posed to the students also pertained to the problems and difficulties that they see on their way to becoming professional translators and effective entrepreneurs on the translation market. The research results show, on the one hand, that the students are engaged into the processes of self-education and self-realization. On the other hand, also noticeable are such educational areas in which the teachers guidance and facilitation could empower the students more in their transition to higher levels of development in building their career potential.

**Key words:** focus group interview; translation competence; translator training and education; holistic curriculum; career potential; transition to the labour market.

