

# Anna Małgorzewicz

---

## Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza : próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 11, 1-10

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Anna MAŁGORZEWICZ**

Uniwersytet Wrocławski

## **Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej**

### **Abstract:**

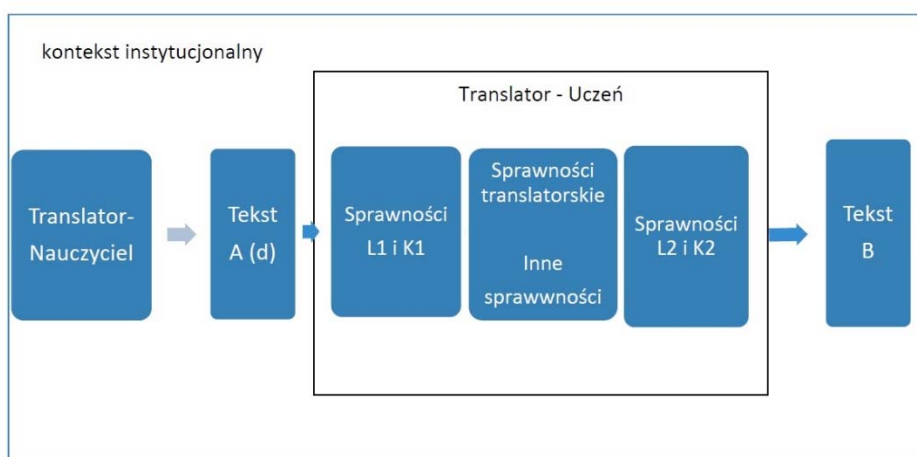
#### **Linguistic and Non-linguistic Competences of the Translator. An Attempt at Defining Aims of Academic Translation Didactics**

The results of research on translation processes prove that the mere knowledge of languages, despite common convictions, does not guarantee good quality of the translation. It turns out that properly performed translation tasks require comprehensive strategic actions on the macro- and microlevel. The author of the article makes an attempt at defining the translator's competences, including their knowledge, skills as well as abilities and predispositions, which are significant for translation processes. At the next stage, global and detailed objectives of translation didactics are defined. The author also proposes some didactic solutions. The aforementioned issues are considered in the paradigm of the translation didactics system by Sambor Grucza.

Kompetencje tłumacza są przedmiotem zainteresowania wielu badaczy przekładu, którzy dokonują najczęściej eksplikacji tylko pewnych elementów kompetencji tłumacza w odniesieniu do ograniczonego fragmentu rzeczywistości translacyjnej. Tak dzieje się w przypadku, gdy dane, które służą badaczowi do sformułowania wniosków i postulatów, uzyskiwane są na podstawie analizy tłumaczeń np. pod kątem zachowania ekwiwalencji określonego typu, stosowanych technik tłumaczeniowych lub strategii przekazu międzykulturowego. Ekscerpowane na tej drodze błędy translacyjne definiowane są słusznie jako przejaw deficytów kompetencyjnych tłumacza. Szerokie spektrum rejestrowanych uchybień pozwala badaczom na lokalizowanie ich przyczyn najczęściej w obszarze kompetencji językowej, interkulturowej bądź w zakresie umiejętności korzystania z różnorodnych źródeł informacji. Należy zgodzić się z twierdzeniem, że popełniane błędy są świadectwem niedoskonałej kompetencji, jednakże samych przyczyn powstania błędów należałoby poszukiwać w złożoności rzeczywistości translacyjnej i osobliwościach działań translacyjnych, zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie.

Wgląd w rzeczywiste przyczyny nietrafnych decyzji tłumacza umożliwia zatem uwzględnienie procesualnych parametrów komunikacji translacyjnej w analizach porównawczych tekstu wyjściowego i docelowego na płaszczyźnie ich konceptualnej konstrukcji językowo-znakowej, a nie stricte lingwistyczna analiza tłumaczeń, ignorująca emergentny charakter procesu translacji, jego komunikacyjne uwarunkowania

oraz właściwości tłumacza w momencie dokonywania operacji translacyjnych. Wiarygodnych i rzetelnych informacji na temat kompetencji tłumacza dostarczyć mogą badacze holistycznie traktujący komunikacyjne procesy translacyjne, wykorzystujący metody empiryczne i na ich podstawie formułujący swe wnioski, ponieważ to właśnie wyniki badań empirycznych, których obiektem jest tłumacz, jego właściwości oraz dokonywane przez niego czynności translacyjne w określonej sytuacji komunikacyjnej, są relewantne dla translodydaktyki<sup>1</sup>. Celem kształcenia w dydaktyce translacji jest bowiem rozwijanie kompetencji translatorycznej i translacyjnej tłumacza-ucznia, którego postrzegamy jako centralny element układu translodydaktycznego, zaproponowanego przez S. Gruczę (2004), a który powstał w wyniku naniesienia modelu układu translacyjnego (F. Grucza 1998, B. Z. Kielar 1988) na model układu glottodydaktycznego według koncepcji F. Gruczy (1976, 1978):



Schemat 1. Układ translodydaktyczny

Właściwości ucznia definiować będziemy zgodnie z założeniami twórców przedstawionego modelu jako centralne determinanty dydaktyki translacji obok właściwości innych elementów układu translodydaktyki, takich jak: translator-nauczyciel, metoda nauczania i uczenia się translacji, program nauczania translacji, instytucja, w ramach której odbywa się nauczanie translacji, realne możliwości dydaktyczne tej instytucji oraz teksty jako materiały dydaktyczne.

Właściwości ucznia oraz ich kształtowanie należy rozpatrywać w odniesieniu do całej sieci właściwości pozostałych determinantów dydaktyki translacji i dynamicznych relacji zachodzących między nimi.

Do zasadniczych kompetencji tłumacza należą kompetencja językowa w zakresie języka wyjściowego i docelowego, kompetencja interkulturowa oraz kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako zespół umiejętności czynnego uczestnictwa w aktach komunikacji mownej. W przypadku kompetencji językowej chodzi o zinternalizowane w mózgu tłumacza systemy reguł operacyjnych, znajomość form wyrażeniowych – morfemowych, leksemicznych, zdaniowych i tekstowych – oraz o umiejętności zasto-

<sup>1</sup> Termin zaproponowany przez M. Płużyczkę (zob. 2009, 2011).

sowania ich funkcji semantycznych i kulturowych (S. Grucza 2010: 45) w procesach tworzenia aktu komunikacji translacyjnej. Szczególną rolę odgrywa tzw. kompetencja tekstowa, którą za J. Żmudzkim (2013: 180) rozpatrujemy w kontekście kognitywnej rekonstrukcji/ rekonceptualizacji tekstu wyjściowego oraz jako umiejętność projekcji uzyskanego idiokognitywnego konstruktów na język docelowy, kulturę docelową, aktualizowany obszar dyskursywny, czyli umiejętność przetworzenia, przeprofilowania i przystosowania tekstu docelowego do jego skutecznego zafunkcjonowania w odniesieniu do jego konkretnego adresata. Niewątpliwie funkcję nadrzędną w triadzie wymienionych kompetencji odgrywa translacyjnie nacechowana kompetencja komunikacyjna, która występuje w interdependencyjnych związkach z pozostałymi kompetencjami. Translacyjną kompetencję komunikacyjną konstytuują umiejętności pragmatyczno-kooperatywne, umożliwiające wykonanie zadania translacyjnego zgodnie z jego komunikacyjnymi celami, a które z kolei jest możliwe dzięki skutecznemu przeprofilowaniu struktury konceptualnej tekstu wyjściowego w zakresie funkcjonalno-pragmatycznym (J. Żmudzki 2010: 181).

Rozszerzony przez J. Żmudzkiego (2005, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009) właśnie o kategorię zadania translacyjnego model układu translacyjnego nakazuje definicję translacyjnej kompetencji komunikacyjnej uzupełnić o komponent jej strategicznego ukierunkowania, które przejawia się w świadomym i planowym sterowaniu procesami i skutecznymi komunikacyjnie działaniami translacyjnymi. Na strategiczny charakter operacji translacyjnych zwrócili uwagę również inni badacze translacji, m.in. H. G. Hönic i P. Kussmaul (1982), H.P. Krings (1986), odnosząc strategię translacyjne do uświadomionych, przemyślanych planów rozwiązywania problemów tłumaczeniowych. Strategiczne zachowania tłumacza są w ujęciu tych badaczy ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, będących przeszkodą w skutecznej realizacji operacji i czynności translacyjnych zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie. Za istotne dopełnienie koncepcji strategicznego rozwiązywania problemów translacyjnych można uznać włączenie aspektu zachowań decyzyjnych tłumacza, będących przedmiotem badań m.in. W. Wilssa (2000, 2008), grupy PACTE (2007) i polskiej badaczki M. Piotrowskiej (2007). Akt translacji w zaproponowanym rozszerzeniu obszaru badanej rzeczywistości należy traktować jako proces decyzyjny, konstytuujący się w wyniku zaistnienia szeregu wzajemnie determinujących się rozstrzygnięć dokonanych przez tłumacza.

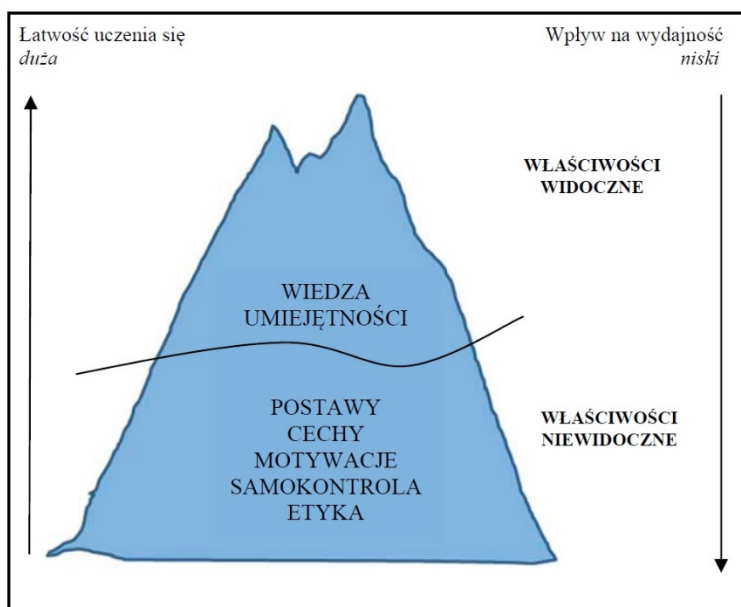
Kształtowanie kompetencji strategiczno-komunikacyjnej utożsamianej przez J. Żmudzkiego (2013: 182) z „koncepcją skierowaną w swej istocie na optymalne rozwiązanie zadania komunikacyjnego przy pomocy zadaniowo wyprofilowanych tekstów”, u podstaw której leżą zachowania decyzyjne tłumacza, w świetle poczynionych ustaleń należałoby określić jako główny cel kształcenia w ramach translodydaktyki, a pozostałe elementy kompetencji tłumacza uznać za nieodzowne fundamenty dla budowania i funkcjonowania tejże kompetencji.

Trzeba zauważyć, że wyłonienie w obszarze procesów poznawczych tłumacza kategorii problemu implikuje istnienie również zautomatyzowanych operacji i działań translacyjnych, dokonywanych w sposób rutynowy, często niekontrolowany, które również powinny być przedmiotem zainteresowania dydaktyków translacji w kontekście rozwijania translacyjnej kompetencji strategiczno-komunikacyjnej tłumacza. War-

to zwrócić uwagę na fakt, że skuteczność wszelkich posunięć translacyjnych uzależniona jest od rezultatów świadomych bądź nieświadomych procesów mentalnych tłumacza ukierunkowanych na zrozumienie tekstu wyjściowego oraz efektywnego, celowego, zgodnego z komunikacyjnymi celami zadania translacyjnego, stymulowania powstawania znaczeń w systemie mentalnym odbiorcy tekstu przekładu. Spostrzeżenie to zyskuje na wadze, jeżeli przyjmimy, że znaczenie generowane w mentalnej sferze mózgu jest subiektywną konstrukcją uzależnioną od indywidualnej struktury kognitywnej ludzkiego umysłu. Procesy powstawania znaczeń w umyśle człowieka są warunkowane takimi właściwościami, jak: zdolności poznawcze, asocjacyjne, kreatywność i intuicja. Wymienione właściwości wspierają również strategicznie ukierunkowane czynności komunikacyjne tłumacza na makropoziomie tworzenia aktu porozumienia między uczestnikami komunikacji translacyjnej. Istotną rolę w realizacji tych działań pełnią także postawy, motywacje, przekonania samego tłumacza.

W konsekwencji poczynionych ustaleń pojawia się pytanie, jakie specyficzne właściwości w wymienionych obszarach warunkują osiągnięcie adekwatnego poziomu translacyjnej kompetencji strategiczno-komunikacyjnej.

Przyjrzyjmy się układowi komponentów kompetencji indywidualnej, który można przedstawić, odwołując się do metafory „góry lodowej” wykorzystywanej przez Spencerów (L. M. Spencer/ S. M. Spencer 1993):



Schemat 2. Kompetencja indywidualna (wg L. M. Spencer/ S. M. Spencer 1993)

Zobrazowane poziomy kompetencji różnią się pod względem dostępności. Ze wnętrzne elementy (widoczne, dostępne) kompetencji to właściwości, na które łatwiej jest wpłynąć, natomiast elementy wewnętrzne (niewidoczne, ukryte) kompetencji to właściwości, które trudniej jest modyfikować i rozwijać. Spostrzeżenie to zyskuje na wadze, jeżeli jednocześnie za obowiązujące przyjmimy ustalenie Spencerów, iż to

właśnie te niejawne elementy kompetencji mają zasadniczy wpływ na wydajność realizowanych zadań. W przypadku pierwszych o „ich istnieniu wnioskujemy na podstawie zachowania, które można poddać obserwacji” (A. Wojtczuk-Turek 2010: 39). Obserwowalne przejawy wiedzy i umiejętności „mają związek z wykonywanymi zadaniami i (...) mogą być doskonalone w następstwie procesów uczenia się. (...) (U) ich podstaw występują pewne cechy osobowości czy zdolności, którymi można tłumaczyć chociażby różnice indywidualne w zakresie ich nabywania” (A. Wojtczuk-Turek 2010: 39, 44). Postawy, według W. Wilczyńskiej (2008: 7), ale również motywacje, cechy i predyspozycje, wyznaczają „bezpośrednie środowisko psychiczne”, w jakim będzie przebiegać nauka.

Założenia Spencerów (1993) znajdują potwierdzenie w naszych doświadczeniach związanych z konstruowaniem programów kształcenia opartych na Krajowych Ramach Kwalifikacji. Okazuje się bowiem, że efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności są nie tylko łatwiejsze do zdefiniowania. Mniej trudności sprawia również dobór metod dydaktycznych i weryfikacji efektów kształcenia w przeciwieństwie do kompetencji społecznych, w zakresie których KRK zdefiniowały m.in. postawy, cechy, motywacje. W przypadku ukrytych właściwości, problemów przysparza również zaproponowanie metod kształcenia, form socjalnych i wykorzystywanych środków dydaktycznych. Z wyzwaniem tym powinna zmierzyć się translodydaktyka w sposób szczególny, ponieważ, jak już uznaliśmy, profilowanie tych właściwości powinno stanowić zawsze obecny, nieodłączny względem wiedzy i umiejętności cel kształcenia.

Słuszność powyższego założenia potwierdzają wyniki badań empirycznych, których obiektem były procesy poznawcze tłumaczy (por. G. Hansen 2006, A. Małgorzewicz 2012). Znajdujemy w nich niezbite dowody na to, iż właśnie postawy, motywacje, predyspozycje i zdolności, cechy osobowościowe mają zasadniczy wpływ na efektywność działań translacyjnych. Poczynione obserwacje uprawniają nas do sformułowania wniosku, iż to pod wpływem tych właściwości kształtuje się autonomia tłumacza, przejawiająca się w samodzielnym rozwiązywaniu problemów translacyjnych i podejmowaniu decyzji zarówno na poziomie tworzenia aktu komunikacyjnego realizowanego w zgodności z translacyjnym celem komunikacyjnym, jak i na poziomie mentalnych operacji i procesów przetwarzania informacji językowych w fazie rozumienia, tłumaczenia i produkcji tekstu docelowego. Podejmowane działania, ich właściwości, wybór takich czy innych narzędzi i metod dochodzenia do ostatecznych rozwiązań translacyjnych determinowane są przez takie czynniki, jak m.in.: odwaga, pewność i rozważa w podejmowaniu decyzji, poczucie odpowiedzialności za dokonane wybory, empatia w stosunku do pozostałych uczestników komunikacji translacyjnej, zdolność do samokrytyki, refleksyjność, samoświadomość i ugruntowane przekonania odnośnie swojej roli i miejsca jako tłumacza w translacyjnej rzeczywistości, elastyczność, otwartość, kreatywność, intuicja, wrażliwość i ciekawość poznawcza, wrażliwość językowa i kulturowa. O ile w grupie tłumaczy profesjonalnych te translacyjnie relewantne cechy są na ogół w zadowalającym stopniu reprezentowane, to w grupie początkujących tłumaczy w ich zakresie odnotowano znaczne deficyty (por. A. Małgorzewicz 2012).

Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów wskazują m.in. na ich niewystarczająco rozwiniętą kreatywność, niedostateczną płynność asocjacyjną, ograniczoną

wrażliwość poznawczą, językową i interkulturową. Rezultaty badań wykazały, iż braki te krępują np. mentalne procesy inferowania. Z drugiej strony zaobserwowano również deficyty w sferze monitoringu rezultatów tych procesów i ich translacyjnej przydatności oraz brak zdecydowania w dokonywaniu wyboru pomiędzy tentatywnymi rozwiązaniami problemów translacyjnych. W przeprowadzonych badaniach dostrzeżono ponadto trudności już w samym identyfikowaniu problemów translacyjnych, co może świadczyć o ograniczonej świadomości metajęzykowej, międzyjęzykowej i inter- i transkulturowej. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku postulowanej kompetencji językowej nie chodzi wyłącznie o wysoki poziom opanowania tych umiejętności w zakresie języka wyjściowego i docelowego, ale również o kompetencję interlingwalną i świadomość metajęzykową. Kompleksowość zdefiniowanych czynności wymaga odniesienia kryterium metaświadomości również do kompetencji inter- i transkulturowej, którą konstytuują nie tylko wiedza i umiejętności w odrębnych odniesieniach do kultury wyjściowej i docelowej, ale przede wszystkim umiejętności podejmowania adekwatnych działań translacyjnych w kontakcie tych kultur, a właściwie w komunikacyjnych kontaktach ich reprezentantów.

W badaniach właściwości działań translacyjnych dokonanych przez studentów zarejestrowano również brak krytycznego podejścia wobec proponowanych rozwiązań przez zewnętrzne źródła, co skutkowało rezygnacją z ewentualnych modyfikacji czy weryfikacji. Generalnie swoje decyzje studenci podejmują najchętniej na poziomie najmniejszych jednostek przetwarzania językowego, ignorując komunikacyjne uwarunkowania przetwarzanego tekstu i jego makropoziomu. W takim postępowaniu przejawia się brak globalnego (makrostrategicznego) podejścia do zadania translacyjnego oraz brak gotowości do wzięcia odpowiedzialności za stworzenie takiego translatu, który mógłby zapewnić sprawne funkcjonowanie komunikacji translacyjnej. Zasadniczą przyczyną chybionych rozwiązań zadania translacyjnego jest brak jakiegokolwiek strategicznego planu postępowania opartego na autonomicznych działaniach i decyzjach, podjętych w kontekście holistycznie rozpatrywanej komunikacji translacyjnej i w oparciu o ugruntowaną świadomość własnej roli jako tłumacza.

W odniesieniu do zadań translodydaktyki warto zauważyć, że autonomiczność dokonywanych czynności translacyjnych konstytuuje się wraz z nabywanym doświadczeniem, w ścisłej relacji z posiadaną wiedzą. W przypadku tłumacza jest to wiedza z różnych obszarów, m.in. z zakresu translacyjnie relewantnych procesów poznawczych, dotycząca systemów językowych, kultur reprezentowanych przez uczestników komunikacji translacyjnej, właściwych tym kulturom konwencji komunikacyjnych, tekstowych, sposobów rozwiązywania problemów translacyjnych, możliwości dotarcia do informacji niezbędnych dla dokonania przekładu, rzeczywistości, do której odnosi tekst wyjściowy i aktualnej rzeczywistości komunikacji translacyjnej. Istotną rolę w kształtowaniu postawy autonomicznej odgrywa ponadto akcentowana już metawiedza związana ze świadomością w zakresie posiadanej wiedzy lub niewiedzy w danym obszarze. Świadomość językowa, kulturowa, międzyjęzykowa, interkulturowa i poznawcza tłumacza gwarantuje nie tylko skuteczność komunikacyjną, ale też pewność i zdecydowanie w profesjonalnym działaniu, respektującym właściwości językowe, kulturowe i poznawcze wszystkich uczestników komunikacyjnego aktu translacji.

W świetle poczynionych ustaleń za jeden z celów kształcenia translodydaktyki należałoby uznać rozwijanie refleksyjnych i autorefleksyjnych operacji translacyjnych – opartych na zdefiniowanych translacyjnie relewantnych rodzajach świadomości. Translodydaktyka powinna ponadto wspierać rozwijanie refleksyjnej wielojęzyczności i wielokulturowości.

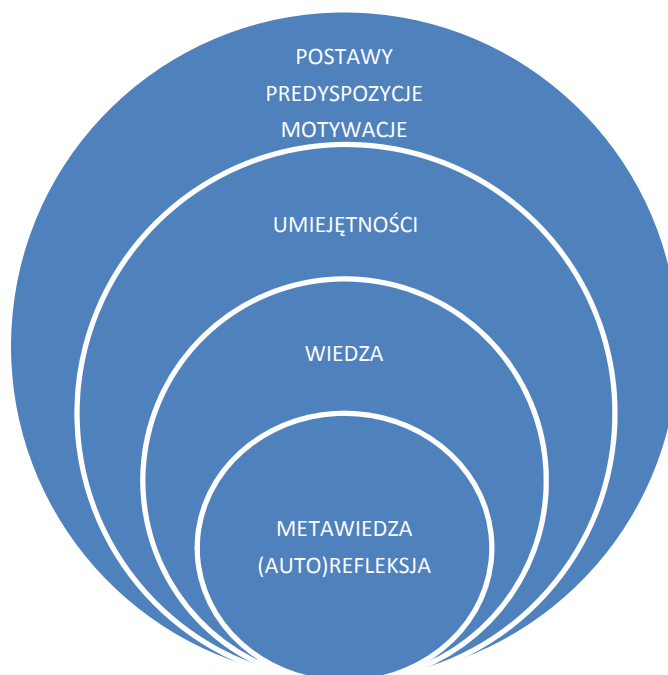
Rozwijanie refleksyjności translatorów-uczniów oraz ich translacyjnie relewantnych właściwości wspierają niewątpliwie ćwiczenia dydaktyczne wyprofilowane zadaniowo, które motywują do podejmowania autonomicznych decyzji, przy jednoczesnym respektowaniu czynników całościowo rozpatrywanej komunikacji translacyjnej. Warto dostrzec, że kryteria stawiane zadaniom dydaktycznym, czyli „zaplanowan(y)m działani(om), zgodn(y)m z założeniami i celami kształcenia, w wyniku któr(ych) uczący się nabywa określoną wiedzę, umiejętności lub kształtuje swą osobowość” (W. Kojs 1985: 125), skutecznie są spełniane przez właściwości realnych zadań translacyjnych i to właśnie tego typu zadania powinny znaleźć centralne miejsce w translodydaktyce akademickiej. Argumentów przemawiających za angażowaniem uczniów-translatorów w rzeczywiste wyzwania dostarczają również badania psychologów dotyczące kształcenia twórczych dyspozycji (D. J. Treffinger 1980). Okazuje się bowiem, że postulowana kreatywność najefektywniej rozwijana jest w procesach rozwiązywania autentycznych problemów (A. Wojtczuk-Turek 2010: 105). Aktywności prowadzące do skutecznego pokonywania realistycznych problemów wpływają również na rozwijanie intuicji (por. W. Okoń 1992: 80). W autentycznym działaniu dokonuje się także optymalny dobór strategii, mających na celu pokonywanie trudności w uczeniu się, na co w odniesieniu do dydaktyki języków obcych wskazuje W. Wilczyńska (1999).

Nieodłączny element tłumaczenia przedłożonego do oceny powinny stanowić dokumentacje bądź komentarze do tłumaczenia, które umożliwiają wgląd w poszczególne etapy procesu tłumaczenia, zidentyfikowane problemy translacyjne, użyte do ich rozwiązania narzędzia i metody. W dokumentacjach transparentne stają się przekonania, motywacje i związane z nimi postawy translatorów-uczniów, które w zależności od ich pozytywnego lub negatywnego wpływu na efektywność działań translacyjnych mogą być przez tłumacza-nauczyciela wzmacniane lub osłabiane.

Wdrożenie autentycznych zadań translacyjnych w ramach zajęć z translacji sprzyja konstruowaniu doświadczenia translatorów-uczniów w zakresie kompleksowych, komunikacyjnych działań translacyjnych wyprofilowanych strategicznie, natomiast wymóg przedstawienia argumentacji podjętych decyzji, drogi do tych decyzji prowadzącej, wpływa korzystnie na rozwój zasobów metawiedzy tłumacza-ucznia, jego refleksyjności i na konstytuowanie się jego własnego obrazu jako tłumacza.

W ramach niniejszego artykułu omówione zostały właściwości tłumacza o charakterze uniwersalnym, czyli te, które wspierająco wpływają zarówno na powodzenie translacji ustnej, jak i pisemnej. Nie została natomiast przedstawiona szczegółowa typologia umiejętności tłumacza, która powinna uwzględnić rozróżnienie na umiejętności właściwe tłumaczowi ustnemu i pisemnemu. Podobny podział należałoby zastosować w odniesieniu do wiedzy oraz predyspozycji, cech, postaw i motywacji. Zdefiniowanie właściwości tłumacza ustnego i pisemnego być może mogłoby ułatwić schematyczne zestawienie komponentów kompetencji, które przedstawia następująca grafika:





Schemat 3. Komponenty kompetencji

Translodydaktyka wymaga również określenia wymogów odnośnie właściwości tłumacza-nauczyciela, który byłby w stanie realizować zdefiniowane w programie nauczania efekty kształcenia. Błędnym wydaje się bowiem przekonanie, że rolę tę może pełnić profesjonalny tłumacz bez odpowiedniego przygotowania w zakresie translodydaktyki lub znakomity glottodydaktyk bez doświadczenia w zakresie tłumaczeń.

### Bibliografia

- Grucza, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 29–44.
- Grucza, F. (1998), *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, (w:) *Lingua legis* 6. 2–12.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa. 243–267.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2. 41–68.
- Hansen, G. (2006), *Erfolgreich übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen.

- Hönig, H.G./ P. Kussmaul (1982), *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen.
- Kielar, B. Z. (1988), *Thumaczenia i koncepcje translatoryczne*. Wrocław et al.
- Kojs, W. (1985), *Szkie do teorii zadań dydaktycznych*, (w:) Chowanna 2-3. 125.
- Krings, H.P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Małgorzewicz, A. (2012a), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.
- Okoń, W. (1992), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pacte-Gruppe (2007), *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*, (w:) G. Wotjak (red.), *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin. 327–342.
- Piotrowska, M. (2007), *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków.
- Płużyczka M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) *Przeгляд Glottodydaktyczny* 26, 195–200.
- Płużyczka, M. (2011), *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*, (w:) S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin, 88–97.
- Spencer, L.M./ S.M. Spencer (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York.
- Treffinger, D.J. (1980), *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. Ventura, CA.
- Wilczyńska, W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań.
- Wilczyńska, W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) *Języki obce w szkole* 6. 5–15.
- Wilss, W. (2000), *Wandlungen eines Instituts. Vom „Dolmetscherinstitut“ zur „Fachrichtung Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen“ der Universität des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Wilss, W. (2008), *Übersetzen als wissensbasierter Entscheidungsprozess*, (w:) H.P. Krings/ F. Mayer (red.), *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Berlin. 63–76.
- Wojtczuk-Turek, A. (2010), *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa.
- Żmudzki J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin/ New York/ Wien/ Zürich. 251–264.
- Żmudzki, J. (2006), *Texte als Gegenstände translatorischer Forschung*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.-14. Mai 2006*. Toruń/ Warszawa. 41–61.

- Żmudzki, J. (2008a), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, (w:) J. Janoszczyk/ L. Krzysiak/ J. Żmudzki (red.), *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin. 99–115
- Żmudzki, J. (2008b), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeifera*. Poznań. 333–342.
- Żmudzki, J. (2008c) *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), *Translation and Meaning. Part 8*. Maastricht. 175–183.
- Żmudzki, J. (2009), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska/ A. Frączek (red.), *Wort und Text. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Warszawa. 85–91.
- Żmudzki, J. (2010), *Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekutywnym – próba typologizacji*, (w:) S. Grucza/ A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa. 180–198.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. 177–187.