

Dydaktyka przekładu pisemnego w dobie nowoczesnych technologii tłumaczeniowych

Marcin Trojszczak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

<https://orcid.org/0000-0003-3062-9670>

marcintrk@gmail.com

Translation didactics in the age of modern translation technologies

The present paper aims to discuss the influence of modern translation technologies such as online dictionaries, bilingual corpora, and machine translation software on translation didactics and training. More specifically, the paper discusses how the introduction of smartphones, computers, and machine translation software to the traditional translation classroom can impact the basic interactions between teachers and students, in particular with regard to their knowledge asymmetry. Moreover, it addresses the issue of ecological resemblance of traditional classroom augmented with modern translation technologies with respect to the work mode of contemporary commercial business and technical translators. Besides discussing the impact of technological factors on teacher-student interactions and ecological resemblance, the paper also touches upon a revolutionary potential of machine translation software whose improving quality coupled with its extended use in the classroom as a source of raw translations could lead to reshaping traditional translation classes into post-editing classes.

Keywords: translation didactics; translation training; computer-aided translation; machine translation

1. Wstęp

Specyfika pracy tłumacza pisemnego, wymagania przed którymi staje oraz kompetencje, jakie winien posiadać we współczesnym, zmieniającym się pod wpływem

globalizacji i rewolucji technologicznych świecie to zagadnienia, nad którymi pochyla się wielu badaczy przekładu (zob. m.in. Cronin, 2003; Lewandowska-Tomaszczyk, 2017b; Pym, 2013). Globalizacja rozumiana jako intensyfikacja relacji społecznych łączących odległe obszary geograficzne (Giddens, 2015) oraz pojawianie się nowych technologii i rodzajów przekładu (zob. Bogucki, 2009; Poibeau, 2017; Pym, 2011a; Tomaszewicz, 2006) wpływają jednak nie tylko na pracę zawodowych tłumaczy, ale mają również konsekwencje dla samej dydaktyki tego przedmiotu.

Według Pyma (2011b), wyzwania, przed którymi stoi współczesna dydaktyka przekładu pisemnego dotyczą przede wszystkim trzech obszarów: treści sylabusów, relacji między dydaktyką a praktyką zawodową oraz praktyki pedagogicznej. W przypadku sylabusów, współczesna specyfika pracy tłumacza wymaga, aby stały się one bardziej specjalistyczne oferując studentom zamiast ogólnego treningu skupionego na danej parze językowej, np. angielski i polski, niemiecki i polski, możliwość rozwijania umiejętności związanych z lokalizacją, tłumaczeniem audiowizualnym oraz terminologią stosowaną (Pym, 2011b). Ponadto, w tworzeniu dostosowanych do współczesnych wymagań sylabusów należy wziąć pod uwagę możliwości, jakie daje e-learning. Jeśli chodzi o relację między dydaktyką a praktyką zawodową, to, według Pyma (2011b), będzie ona problematyczna dopóty, dopóki wewnętrzne kryteria oceny pracy i osiągnięć studentów nie będą połączone z realiami certyfikacyjnymi obowiązującymi na krajowych i ponad-narodowych (np. Unia Europejska) rynkach pracy. W wielu krajach zdobycie tytułu tłumacza przysięgłego i wymagania z tym związane są niezależne od ścieżki edukacji wyższej i uzyskanie tytułu zawodowego licencjata czy też magistra bądź stopnia naukowego doktora. Zdaniem Pyma (2011b), może to sugerować, że wielu pracodawców bardziej ufa tłumaczom, którzy posiadają tytuł tłumacza przysięgłego niż np. tłumaczom z tytułem magistra filologii francuskiej ze specjalnością tłumaczeniową.

Trzeci obszar wyzwań współczesnej dydaktyki przekładu dotyczy praktyki pedagogicznej, a dokładniej wpływu, jaki ma na nią technologia. Jak podaje Kornacki (2017, s. 162), „komercyjne tłumaczenie w XXI w. jest w zasadzie niemożliwe bez użycia komputera. Różne narzędzia, począwszy od edytorów tekstów poprzez słowniki, programy wspomagające tłumaczenie (CAT), a przede wszystkim Internet, są kluczowe dla tej profesji”. Technologia w codziennej pracy profesjonalnego tłumacza to jednak nie tylko wyżej wspomniane narzędzia. Coraz częściej tłumacze i biura tłumaczeniowe w swojej pracy stosują systemy tłumaczenia automatycznego (ang. *machine translation systems*) (O'Brien, Simard, 2014). Wykorzystanie darmowych (np. Google Translate, Bing Translator) lub płatnych systemów (np. *DeepL Pro*) oznacza jeszcze dalsze niż w przypadku programów CAT przeniesienie wysiłku wytworzenia tekstu docelowego (i wszystkiego, co się z nim wiąże) z tłumacza-człowieka na tłumacza-program komputerowy. W efekcie,

współczesny tłumacz coraz częściej przyjmuje rolę redaktora, a dokładniej *tłumacza post-edytora*. Zdaniem Pyma (2011b), dydaktycy przekładu pisemnego muszą zmierzyć się z faktem, że wyżej wspomniane technologie nie są już tylko narzędziami, które pomagają tłumaczowi. Zmieniają one specyfikę jego pracy w tak znaczący sposób, że nie sposób tego pominąć w codziennej praktyce pedagogicznej.

Wychodząc od powyższej konstatacji, niniejszy artykuł stawia sobie dwa cele. Po pierwsze, opisać wpływ wybranych technologii tłumaczeniowych na interakcję studentów z nauczycielem i asymetrię wiedzy podczas procesu tłumaczenia w trakcie trzech wariantów (analogowym, wspomaganym komputerowo, wspomaganym aplikacją do tłumaczenia automatycznego) tradycyjnych zajęć tłumaczeniowych. Po drugie, porównać każdy z tych wariantów w zakresie jego stopnia podobieństwa do pracy współczesnego tłumacza tekstów specjalistycznych (technicznych, biznesowych) w odniesieniu do takich aspektów, jak materialny sposób tworzenia tłumaczenia, rodzaje zewnętrznych źródeł informacji, oraz przybliżony czas pracy.

2. Praca tłumacza pisemnego a współczesne zmiany technologiczne

Tłumacz pisemny to zawód o bardzo długiej historii, której początków w zależności od przyjętej optyki można upatrywać 3000-2500 lat p.n.e. w sumeryjsko-eblaickich wokabularzach zapisanych pismem klinowym (Delisle, Woodsworth, 2012) lub 200 lat p.n.e. w tłumaczeniu Starego Testamentu z języka hebrajskiego na grekę (Nida, 1998). Pomimo tak odległej proweniencji, przez wieki specyfika codziennej pracy tłumacza nie podlegała gwałtownym przeobrażeniom, sprowadzając się *grosso modo* do samodzielnej lub zespołowej pracy nad tekstem z wykorzystaniem wiedzy językowej zapisanej w innym miejscu lub po prostu zakodowanej w pamięci własnej lub innych osób (Delisle, Woodsworth, 2012). W takiej perspektywie wysiłek tłumaczenia rozumianego jako proces transferu tekstu pisanego z języka źródłowego do języka docelowego, czyli, innymi słowy, przekształcenia umysłowego modelu tego tekstu na model tekstu w języku docelowym (zob. Lewandowska-Tomaszczyk, 2010 i jej teoria przekładu jako re-konceptualizacji) wykonany przez tłumacza w określonym kontekście społeczno-kulturowym (Hatim, Munday, 2004, s. 6), spoczywał zawsze na samym tłumaczu.

Modus operandi, w którym tłumaczenie jako proces oraz produkt (Hatim, Munday, 2004, s. 3) wymagało przede wszystkim wiedzy i intencjonalnych decyzji człowieka, zaczął przechodzić zmiany w drugiej połowie XX wieku wraz z rozwojem różnorodnych technologii komputerowych. Zdaniem Kornackiego (2017, s. 162), „w odniesieniu do pojęcia tłumaczenia rozumianego i ‘uprawianego’ obecnie, kluczowa będzie data 8 marca 1983 r., kiedy to firma IBM rozpoczęła masową produkcję i sprzedaż komputera osobistego IBM PC/XT, który jest w prostej linii przodkiem obecnych

komputerów osobistych". Rozpowszechnienie komputerów oraz powstanie specjalistycznego oprogramowania stoi za pierwszą kluczową zmianą w codziennej pracy tłumacza pisemnego i biur tłumaczeniowych, jaką było pojawienie się tłumaczenia wspomaganego komputerowo (Bogucki, 2009; Bowker, Fisher, 2010).

Jak podaje Bowker i Fisher (2010, s. 60), *tłumaczenie wspomaganie komputerowo* (ang. *Computer-Aided Translation*) to „użycie oprogramowania komputerowego w celu pomocy tłumaczowi-człowiekowi w procesie tłumaczenia. Termin odnosi się do tłumaczenia, za które w pierwszej kolejności odpowiedzialność ponosi osoba, ale uczestniczy w nim także oprogramowanie, które może ułatwić pewne aspekty tego procesu”¹. Historia tłumaczenia wspomaganego komputerowo sięga lat 60-tych, kiedy to po rozpoznaniu ogromnych wyzwań związanych z tłumaczeniem automatycznym badacze skierowali swoje wysiłki na tworzenie banków pamięci terminologicznych, a później, w latach 80-tych, na rozwijanie oprogramowania do wyszukiwania informacji. Pierwsze komercyjne narzędzia zaczęły z kolei pojawiać się w połowie lat 90-tych. Od tego czasu zarówno pojedyncze narzędzia, np. korpusy bilingwalne typu *linguee.pl* jak i wielofunkcyjne systemy tłumaczenia, wspomaganego komputerowo, wśród których znajdziemy takie programy jak *SDL Trados*, *memoQ*, czy *Déjà Vu* (Bogucki, 2009), stały się nie tylko powszechnie dostępne, ale wręcz niezbędne, szczególnie w realizacji dużych projektów lokalizacyjnych (Bowker, Fisher, 2010; Schäler, 2010).

Przechodzenie od tradycyjnego tłumaczenia tekstów źródłowych o charakterze linearnym do tłumaczenia lub redagowania uprzednio przetłumaczonych nieciągłych fragmentów i terminów, które dla Pyma (2011b) świadczy o rewolucji w praktyce tłumaczeniowej, bardzo dobrze ilustruje sposób działania profesjonalnych systemów tłumaczenia wspomaganego komputerowo. Pomimo różnic w zakresie liczby dodatkowych modułów, np. programów do rozpoznawania tekstu (OCR), korpusów dwujęzycznych, zaawansowanych słowników językowych, narzędzi graficznych czy oprogramowania do lokalizacji stron WWW (zob. Kornacki, 2017), podstawę takich systemów stanowią dwa komponenty: system pamięci tłumaczeniowej oraz system zarządzania terminologią (Bowker, Fisher, 2010). Pamięć tłumaczeniowa to „narzędzie, które pozwala użytkownikom na zapisywanie uprzednio przetłumaczonych tekstów oraz późniejsze łatwe sprawdzenie ich w celu potencjalnego ponownego użycia”² (Bowker, Fisher, 2010, s. 61). Działanie pamięci tłumaczeniowej polega na podzieleniu nowego tekstu do przetłumaczenia na fragmenty, a następnie porównaniu ich do danych już znajdujących się w pamięci. Porównywanie i wyszukiwanie uprzednio przetłumaczonych fragmentów odbywa się przy pomocy algorytmu dopasowującego je do

¹ Tłumaczenie własne M.T.

² Tłumaczenie własne M.T.

wzorca (ang. *pattern matching*). Możliwe dopasowania wahają się od pełnego (ang. *full match*), gdzie wszystkie elementy są identyczne, poprzez rozmyte (ang. *fuzzy match*), w których stopień podobieństwa może wynosić, w zależności od potrzeb użytkownika, od 1 do 99% (domyślne progi w wielu systemach to 60-70%), kończąc na zerowych (ang. *no match*). Po znalezieniu fragmentów, system pamięci tłumaczeniowej pokazuje je tłumaczowi, który może je zaakceptować, zredagować lub odrzucić (Bowker, Fisher, 2010).

System zarządzania terminologią to z kolei narzędzie służące do przechowywania i wyszukiwania informacji terminologicznych (Bowker, Fisher, 2010, s. 62). Pozwala ono tłumaczom na dowolne rozbudowywanie bazy terminów oraz ich klasyfikowanie i opisywanie, np. pod kątem klienta, źródła. Wyszukiwanie terminów ma zwykle charakter manualny i może opierać się o różne rodzaje dopasowań, np. pełne, rozmyte. Praktycznym rozwinięciem tego systemu jest funkcjonalność o nazwie *aktywne rozpoznawanie terminologii* (ang. *active terminology recognition*), która pozwala na skanowanie nowego tekstu w poszukiwaniu wyrazów z bazy terminów i wyświetlanie ich ekwiwalentów. Ta funkcja może być rozbudowana o automatyczne zastępowanie terminów z tekstu źródłowego ich odpowiednikami w języku docelowym, które znajdują się w bazie terminów (Bowker, Fisher, 2010).

Oprócz zmiany tradycyjnego charakteru pracy, która przeobraziła się *de facto* we współpracę człowieka z komputerem, systemy tłumaczenia wspomaganego komputerowo wpłynęły również na inne aspekty zawodu tłumacza. Według Bowker i Fisher (2010), ich niezaprzeczalnym atutem jest zwiększenie produktywności tłumaczy, co jest szczególnie pożądane w zglobalizowanym (Cronin, 2003) i wciąż przyśpieszającym (Rosa, 2015) świecie współczesnym. Należy jednak pamiętać, że postulowany wzrost produktywności zależy bezpośrednio od rodzaju tłumaczonych tekstów – teksty powtarzalne i podobne do tych, które znajdują się w bazie danych, to gwarantują; teksty mniej przewidywalne, np. proza literacka, już nie. Ponadto, przy obliczaniu wzrostu produktywności trzeba uwzględnić czas potrzebny na opanowanie działania systemu, co w perspektywie krótkoterminowej może oznaczać nawet wydłużenie procesu tłumaczenia (Bowker, Fisher, 2010). Bowker i Fisher (2010, s. 63) twierdzą, że wpływ tłumaczenia wspomaganego komputerowo manifestuje się również na polach statusu zawodowego tłumacza, wynagrodzenia oraz praw autorskich. Fakt, że proces tłumaczenia ma charakter współpracy na linii człowiek-komputer może sprawić, że dla wielu klientów będzie ona mieć mniejszą wartość, niż praca bez używania narzędzi CAT, a co za tym idzie, może oznaczać, że powinna być słabiej opłacana. Innym wyzwaniem, jakie przynosi rozwój tłumaczeń w modelu CAT, jest kwestia własności pamięci tłumaczeniowych i baz terminów. Na tym polu ścierają się interesy tłumaczy, biur tłumaczeniowych, klientów oraz dostawców oprogramowania CAT (Garcia, 2008; Gow, 2007).

W przeciwieństwie do tłumaczenia wspomaganego komputerowo, gdzie proces tłumaczenia ma charakter współpracy między komputerem a człowiekiem, w *tłumaczeniu automatycznym* lub *maszynowym* (ang. *machine translation*), to oprogramowanie dokonuje transferu tekstu z języka źródłowego na język docelowy, a interwencja człowieka może mieć miejsce, ale nie musi, po lub przed tym procesem (Forcada, 2010; Poibeau, 2017). Pierwsze próby tworzenia systemów tłumaczenia automatycznego sięgają lat 1940-1965 (Poibeau, 2017). Raport ALPAC zamówiony przez amerykańskie agencje rządowe w latach 1965-1966 położył im jednak kres stwierdzając, że badania przeprowadzone do tej pory były bezużyteczne, a ich założenia były błędne. Ten sam raport zalecał jednocześnie rozwój badań podstawowych w celu opracowania nowych metod. Lata 1965-1990 można, za Poibeau (2017), określić mianem długiej przerwy, podczas której próbowano udoskonalać stare koncepcje, ale te starania nie przynosiły zadowalających skutków. Dopiero lata 90-te przyniosły prawdziwą rewolucję za sprawą nowego podejścia do tłumaczenia automatycznego opartego o statystykę (ang. *statistical machine translation*) oraz dzięki powstaniu bardzo dużych korpusów dwujęzycznych (McEnery, Hardie, 2011; Poibeau, 2017). Dzięki tym dwóm przełomom, możemy w chwili obecnej obserwować prawdziwą rewolucję tłumaczeń automatycznych, które z każdym rokiem stają się doskonalsze. Dzieje się tak również za sprawą wdrażania nowych technologicznych rozwiązań, wśród których prym wiodą zaawansowane systemy uczące się (ang. *machine learning*) (Alpaydin, 2016). Najlepszym przykładem systemu opartego o powyższe rozwiązania techniczne jest cieszący się bardzo dużą popularnością darmowy system tłumaczenia automatycznego Google Translate.

Na systemy tłumaczenia automatycznego można spojrzeć dwojako: z perspektywy ich architektury oraz z perspektywy ich użytkowania. Jeśli chodzi o pierwszy punkt widzenia, to należy wyróżnić dwa podejścia: systemy oparte o reguły i systemy oparte o korpus – do tych ostatnich zalicza się tłumaczenie maszynowe oparte o przykłady oraz statystyczne tłumaczenie maszynowe (Forcada, 2010, s. 218). W dużym uproszczeniu, systemy pierwszego typu najpierw tworzą abstrakcyjne reprezentacje składniowo-semantyczne tekstu w języku źródłowym, a następnie konwertują je na odpowiadające im abstrakcyjne reprezentacje w języku docelowym przy pomocy ogólnych reguł przekładu, z których na końcu generują gotowe tłumaczenia (Hutchins, Somers, 1992, s. 75). Z kolei systemy drugiego typu generują tłumaczenia, dopasowując na początku odpowiadające sobie fragmenty tekstów w korpusie dwujęzycznym. Następnie określają bilingwalne jednostki tłumaczeniowe, a na końcu ponownie łączą je w całość po to, aby stworzyć tekst w języku docelowym. W przypadku statystycznego tłumaczenia maszynowego dopasowywanie i generowanie tłumaczeń opiera się na wyliczeniu statystycznych modeli prawdopodobieństwa określających, w jakim

stopniu dane słowo, fragment zdania, zdanie czy fragment dłuższy niż zdanie z języka docelowego jest tłumaczeniem zdania w języku źródłowym. Modele prawdopodobieństwa są statystycznie wyliczane na podstawie danych z korpusu dwujęzycznego (korpus treningowy) bez użycia lub z użyciem niewielkiej liczby adnotacji językoznawczych (Forcada, 2010, s. 220; Poibeau, 2017).

Forcada (2010) wyróżnia dwa sposoby wykorzystywania systemów tłumaczenia automatycznego. Pierwszym z nich jest asymilacja (ang. *assimilation*), czyli wprowadzanie do oprogramowania tłumaczącego tekstów lub ich fragmentów po to, aby zrozumieć podstawowe informacje (Forcada, 2010, s. 217). W przypadku tego użycia, które ma charakter tłumaczeniowy, ale nie komercyjny, błędy tłumaczeniowe nie mają znaczenia tak długo, jak system jest w stanie wygenerować tłumaczenie, które oddaje ogólny sens tekstu w języku źródłowym. Przeciwnością asymilacji jest dyseminacja (ang. *dissemination*), czyli wykorzystanie możliwości oprogramowania tłumaczącego do wygenerowania surowego tłumaczenia (ang. *raw translation*), które następnie musi być zredagowane i poprawione (ang. *post-editing*) przez tłumacza (Allen, 2003) po to, aby mogło być przekazane klientowi docelowemu. W przypadku dyseminacji współpraca między człowiekiem a komputerem zostaje posunięta o krok dalej niż w tłumaczeniu wspomaganym komputerowo. W tym modelu zakres pracy tłumacza zależy od tego, jakiej jakości tłumaczeń dostarcza oprogramowanie tłumaczące. W najgorszym przypadku tłumacz musi przeredagować cały fragment, co wiąże się z większym wysiłkiem, dłuższym czasem pracy oraz wyższymi kosztami. W najlepszym przypadku tłumaczenie wygenerowane przez system nie wymaga poprawek, a jedynym działaniem tłumacza staje się jego zaaprobowanie.

Efekty pojawienia się skutecznych systemów tłumaczenia automatycznego wykraczają daleko poza samą specyfikę codziennej pracy tłumacza. Podobnie jak w przypadku tłumaczenia wspomaganego komputerowo, mogą one umożliwić wzrost produktywności oraz obniżenie kosztów, szczególnie w przypadku przewidywalnych i rutynowych tekstów, np. instrukcji obsługi (Forcada, 2010, s. 217). Mogą one również uwolnić tłumaczy od najbardziej mechanicznych aspektów procesu tłumaczenia (Forcada, 2010, s. 222), zmniejszyć wymagany wysiłek poznawczy (zob. Koglin, 2015) oraz doprowadzić do powstania nowych usług około-tłumaczeniowych, jak choćby MTPE (ang. *machine translation post-editing*). Z drugiej strony, rozwój oprogramowania tłumaczącego i jego dalsza ekspansja na tak istotnych dla tłumaczy rynkach, jak dokumenty Unii Europejskiej, międzynarodowe broszury i ulotki czy lokalizacja (Poibeau, 2017), może wpłynąć na ich wynagrodzenie i możliwości pracy w dotychczasowym trybie.

3. Dydaktyka przekładu

Każda osoba, która zna co najmniej dwa języki może zająć się tłumaczeniem piśmiennym i być tak zwanym tłumaczem naturalnym. Tym, co odróżnia tłumacza naturalnego od tłumacza zawodowego jest jednak specjalistyczne przygotowanie do zawodu (Antonioni, 2011). W praktyce może przybierać ono różne formy, począwszy od doświadczenia i umiejętności zdobywanych podczas długoletniej, codziennej pracy, najczęściej metodą prób i błędów, poprzez krótkoterminowe kursy pozwalające opanować nowe technologie bądź terminologię specjalistyczną, na długoterminowych kursach tłumaczeniowych oferowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego w ramach programów studiów licencjackich lub magisterskich kończąc (Pym, 2011b). Zdaniem Pyma (2011b), źródeł zinstytucjonalizowanych programów kształcenia tłumaczy można doszukiwać się już w chińskich instytucjach zajmujących się tłumaczeniem tekstów buddyjskich, które działały od IV do IX wieku, tudzież w bagdadzkich szkołach tłumaczy z IX wieku czy w kolegiach katedralnych, takich jak to działające w XII wieku w Toledo.

Dydaktyka przekładu (ang. *translation didactics*) to szerokie zagadnienie, które nie obejmuje jednak tylko okoliczności i miejsca nabywania specjalistycznych umiejętności tłumaczeniowych (Kelly, 2010; Mossop, 2003). Innym istotnym rozróżnieniem w tym kontekście wydaje się podział na nabywanie kompetencji tłumaczeniowej (ang. *translation competence*) oraz nabywanie kompetencji tłumacza (ang. *translator competence*) (Kiraly, 2000). Ta pierwsza odnosi się do zdobywania i ćwiczenia konkretnych, przede wszystkim językowych, umiejętności niezbędnych do produkowania jakościowych tłumaczeń (ang. *translation training*). Do takich umiejętności zalicza się np. znajomość różnych metod, technik, strategii i procedur tłumaczeniowych (zob. Waliński, 2015; Wróblewski, 2017). Z kolei, nabywanie kompetencji tłumacza odnosi się do szerszego spektrum umiejętności, obejmującego m.in. umiejętności interpersonalne, umiejętność pracy zespołowej czy odpowiednie postawy etyczne i profesjonalne (ang. *translation education*, zob. Pym, 2011b). To, w jaki sposób nabywane będą powyższe kompetencje przybiera różne formy w zależności od podejścia dydaktycznego nauczyciela oraz sposobu prowadzenia zajęć, co jest kolejnym istotnym zagadnieniem w dydaktyce przekładu.

Zdaniem Kelly (2010), wielu nauczycieli szkolących tłumaczy uważało i wciąż uważa, że studenci uczą się tłumaczyć przede wszystkim naśladowując model oferowany przez nauczyciela, często po podjęciu samodzielnej próby stworzenia własnych tłumaczeń. W praktyce to podejście skutkuje formą zajęć, gdzie najpierw nauczyciel przygotowuje dla swoich studentów tekst z różnymi wyzwaniami gramatyczno-leksykalnymi, potem prosi ich o stworzenie tłumaczeń, a następnie zdanie po zdaniu analizuje ich błędy, pyta o alternatywne rozwiązania

oraz oferuje swoją, zwykle traktowaną za najlepszą, wersję tłumaczenia. Taki sposób prowadzenia zajęć może oczywiście podlegać wielu modyfikacjom, np. nauczyciel może aktywnie uczestniczyć w procesie tłumaczenia, pytając studentów o problemy i oferując rozwiązania. Może również uwzględniać pomysły i propozycje ćwiczeń pochodzące z innych podejść.

Jedną z takich propozycji wyjścia poza tradycyjne podejście jest koncepcja postulowana przez Delisle (1993). Jest ona zogniskowana wokół ośmiu ogólnych celów wraz z odpowiadającymi im konkretnymi ćwiczeniami, które można zrealizować w trakcie jednostek lekcyjnych. Wśród nich są ćwiczenia zorientowane na nabywanie przez studentów metajęzyka tłumaczeniowego, umiejętności wyszukiwania informacji oraz metod tłumaczenia. Ponadto, Delisle (1993) proponuje wykorzystywanie ćwiczeń, które pozwolą lepiej zrozumieć poznawcze aspekty procesu tłumaczenia, konwencje zapisu oraz pozwolą lepiej radzić sobie z trudnościami semantycznymi, syntaktycznymi lub tymi związanymi z przygotowaniem wersji wstępnych tłumaczenia. Podejście oraz ćwiczenia celujące przede wszystkim w odwzorowanie zawodowego realizmu proponuje z kolei Nord (1988). Zamiast kontrastowo-językowych ćwiczeń obecnych u Delisle, Nord sugeruje, aby nauczyciele tłumaczenia realizowali zlecenia, jakie otrzymują profesjonalni tłumacze. Oprócz tego postuluje, aby zachęcić ich do funkcjonalnego myślenia o tłumaczeniu, które jest zorientowane na takie pytania, jak: jaką funkcję ma tekst?, kto i dlaczego go przeczyta?, jaki ma być rezultat końcowy? Pomimo pewnych różnic, podejście Delisle i Nord łączy przeorientowanie z myślenia o tłumaczeniu jako produkcie na myślenie o tłumaczeniu jako procesie. W podobny sposób o dydaktyce przekładu myśli Gile (1995), dla którego w trakcie zajęć nie liczy się to, jak dużo tekstów uda się studentom przetłumaczyć, ale jakich strategii i procedur tłumaczeniowych się nauczą. Co więcej, obecny w podejściu Nord (1988) pomysł na wykorzystanie prawdziwych zleceń tłumaczeniowych podczas zajęć można odnaleźć także w koncepcjach takich autorów, jak Vienne, Gouadec oraz Kiraly (zob. Kelly, 2010). Paleta proponowanych ćwiczeń, które mogą nie tylko urozmaicić zajęcia i kursy tłumaczeniowe, ale również przyspieszyć osiągnięcie pożądanych celów, obejmuje również inne propozycje (Pym, 2011b). Wśród nich znajdziemy np. obszerne analizy sytuacji tłumaczeniowej i specyfiki danego zlecenia, tłumaczenie w parach lub małych grupach czy zespołową pracę nad projektami tłumaczeniowymi, gdzie studenci dzielą się rolami tłumacza, terminologa oraz korektora (Pym, 2011b; zob. także Lewandowska-Tomaszczyk, 2017).

Według Jääskeläinen (2009), duży wkład w reorientację dydaktyki przekładu mogą również mieć badania psychologiczne nad procesem tłumaczenia, prowadzone zarówno na profesjonalnych tłumaczach, jak i na studentach tłumaczenia, w szczególności w paradygmacie protokołu głośnego myślenia (ang. *think aloud protocol*) (Kiraly, 1995). Jak pokazuje wiele badań (zob. Jääskeläinen,

2009), w przeciwieństwie do studentów, którzy potrzebują słownika, aby zrozumieć tekst źródłowy, zawodowi tłumacze używają słowników, aby sprecyzować znaczenia oraz stymulować poszukiwanie rozwiązań. Profesjonaliści zwracają również większą uwagę na potrzeby użytkowników i aspekty stylistyczne, podczas gdy studenci skupiają się przede wszystkim na transferze leksykalnym. W tym kontekście warto również wspomnieć, że profesjonalni tłumacze stosują zasadę minimalnego wysiłku, przetwarzając automatycznie rutynowe fragmenty, poprawiając drobne błędny od razu, a stylistyczne na samym końcu. Ponadto, ich praca, w przeciwieństwie do studentów, nie ma charakteru *stricte linearne*go i jest warunkowana przez strategię oraz cele, jakie sobie stawiają (Jääskeläinen, 2009). Zdaniem Jääskeläinen (2009), te i inne rozpoznania psycholingwistyczne mogą być pomocne w zakresie opracowania nowych ćwiczeń, jak i lepszej organizacji pojedynczych zajęć oraz całych sylabusów. To z kolei ułatwiłoby wyjście naprzeciw problemowi, jakim jest postulowane przez wielu badaczy (zob. Bowker, 2004; Gouadec, 2007) niedostosowanie zajęć i programów uniwersyteckich do specyfiki pracy współczesnego tłumacza.

4. Nowe technologie, asymetria wiedzy i interakcje w trzech wariantach tradycyjnych zajęć

W Europie zajęcia z tłumaczenia są oferowane na większości kierunków filologicznych (Pym, 2011b). Mogą one przybierać formę semestralnych lub dwusemestralnych ogólnych kursów tłumaczenia na studiach licencjackich lub magisterskich. W takim modelu spełniają one zazwyczaj funkcję pomocniczą wobec nauki języka. Inną formą są bloki zajęć, w skład których wchodzi np. zajęcia z tłumaczenia technicznego, biznesowego czy konsekwentnego. Tego typu intensywniejsze szkolenia tłumaczeniowe są zwykle realizowane w ramach specjalizacji translatorskich na studiach licencjackich lub magisterskich na przykład przez okres 3 lub 2 lat (Pym, 2011b). Kolejnymi poziomami opisu szkoleń tłumaczy są pojedyncze zajęcia (jednostki lekcyjne), np. tłumaczenie tekstów biznesowych lub technicznych, które mogą przybierać formę wykładów, zajęć ćwiczeniowych lub warsztatów, oraz ćwiczenia i czynności mające miejsce w trakcie poszczególnych zajęć, np. tłumaczenie fragmentów tekstów przez studentów, sprawdzanie tłumaczeń przez studentów, dyskusja i analiza tekstów, wyjaśnianie kwestii teoretycznych przez nauczyciela oraz tłumaczenie w grupach (zob. Pym, 2011b).

Niniejsza sekcja ma na celu opisanie trzech wariantów tradycyjnej praktyki pedagogicznej realizowanej w ramach 1,5 godz. zajęć z tłumaczenia specjalistycznego, np. biznesowego, technicznego, po to, aby pokazać, w jaki sposób wprowadzenie nowoczesnych technologii tłumaczeniowych wpływa na podstawowe interakcje między nauczycielem a studentami podczas procesu tłumaczenia, oraz

na asymetrię wiedzy między nimi. Trzy opisywane warianty oparte są na tradycyjnym modelu prowadzenia zajęć z tłumaczeń pisemnych. Mają one charakter prototypowy i należy je traktować jako uogólnienia, swoiste typy idealne, a nie jako konkretne opisy rzeczywistych zajęć. Pomimo dużej liczby zarzutów pod adresem podejścia tradycyjnego (zob. Kelly, 2010, s. 389), zostało ono wybrane ze względu na przejrzystość strukturalną umożliwiającą przeanalizowanie wpływu czynników technologicznych, które są kluczowe w kontekście tego wywodu.

Pierwszy wariant tradycyjnego modelu, zwany dla naszych celów analogowym, to sposób w jaki, według Kiraly (1995) czy Kelly (2010), uczono tłumaczyć co najmniej od początków istnienia zajęć tłumaczeniowych na europejskich uniwersytetach. Można pokusić się o stwierdzenie, że ma on więc charakter prototypowy, a dla wielu nauczycieli oraz studentów wręcz intuicyjny. Zajęcia w tym modelu sprowadzają się do tego, że nauczyciel przynosi na nie fragment tekstu, rozdaje go studentom, prezentuje krótkie wprowadzenie do jego specyfiki, po czym prosi ich o jego przetłumaczenie. Analogowy tryb pracy studentów oznacza, że mają oni do swojej dyspozycji tylko kartkę papieru oraz długopis, przy pomocy których materializują swoje tłumaczenia. W przypadku pojawienia się problemów tłumaczeniowych, np. natury semantycznej, składniowej czy kontekstowej, studenci polegają na swojej wiedzy językowej, ale mogą również skorzystać ze słowników papierowych lub zadać pytanie nauczycielowi. W tym modelu nauczyciel może, lecz nie musi, aktywnie inicjować współpracę ze studentami, pytając o trudności, zwracając uwagę na fragmenty, które mogą być podchwytliwe lub w razie konieczności naprowadzając ich na odpowiedzi. Po przygotowaniu tłumaczeń na kartkach papieru (o tym, jak dużo czasu na ich wykonanie mają studenci decyduje nauczyciel) następuje etap sprawdzania i poprawek. Zazwyczaj odbywa się on przed całą grupą, fragmenty są odczytywane, alternatywne propozycje przedstawiane. W tym wariantcie asymetria wiedzy między nauczycielem a studentami jest wyraźnie zaznaczona, a sam nauczyciel wchodzi w stosunkowo częste interakcje ze studentami podczas procesu tłumaczenia, ponieważ jest dla nich kluczowym źródłem informacji.

Drugim wariantem tradycyjnego podejścia jest model zwany dla naszych potrzeb wspomaganym komputerowo. Występuje on w dwóch wersjach: smartfon z dostępem do Internetu oraz komputer z dostępem do Internetu³. W pierwszej wersji studenci dalej produkują tłumaczenia na kartkach papieru. W drugiej pracują w edytorze tekstów, takim jak na przykład *Open Office*. Pomimo szeregu

³ Jak pokazuje Kornacki (2017), komputerowe wspomaganie tłumaczenia to nie tylko używanie specjalistycznego oprogramowania CAT, jak np. SDL Trados. Można za takowe uznać również korzystanie ze słowników, korpusów dwujęzycznych i źródeł internetowych. Taką optykę przyjęto też w niniejszym omówieniu.

podobieństw do wersji analogowej, takich jak np. to, że to nadal nauczyciel decyduje, jaki tekst lub fragment będzie tłumaczony oraz jak dużo czasu na to zadanie będą mieć studenci, w wersji wspomaganej komputerowo pojawiają się dwie ważne zmiany dotyczące asymetrii wiedzy i interakcji z nauczycielem. Obydwie są skutkiem dostępu do nowych źródeł informacji, jakie daje Internet, np. do słowników internetowych (diki.pl, translatica.pl, bab.la), korpusów dwujęzycznych typu *reverso.context.net* czy *linguee.pl*, oraz stron i forów internetowych, np. *englishgrammar.org*, *proz.com*. Po pierwsze, te nowe źródła informacji powodują, że asymetria wiedzy między studentami i nauczycielem ulega zmniejszeniu. Choć nauczyciel wciąż może i powinien służyć pomocą w przypadku trudności, to traci on uprzywilejowaną pozycję w zakresie problemów składniowych, funkcjonalnych czy kontekstualnych. Po drugie, studenci widząc, że mają do dyspozycji szybsze i obszerniejsze źródło informacji językowych i pozajęzykowych, jakim jest Internet, mogą znacząco ograniczyć kontakt z nauczycielem podczas pracy nad tekstem.

Trzeci wariant tradycyjnego modelu to podejście wzbogacone o oprogramowanie do tłumaczenia automatycznego *Google Translate*. W tym podejściu studenci mają do dyspozycji komputer oraz następujące źródła informacji: nauczyciela, słownik papierowy, słowniki i źródła internetowe oraz aplikację *Google Translate* dostępną w wyszukiwarce internetowej Google na smartfonach i komputerach. Tak jak w przypadku poprzedniego wariantu, zmianie nie ulega podstawowa struktura zajęć – nauczyciel wybiera tekst do tłumaczenia, decyduje o tempie pracy oraz charakterze oceny, a student pracuje w edytorze tekstu. Zmiana, jaką wprowadza aplikacja do automatycznego tłumaczenia, dotyczy interakcji i asymetrii wiedzy. Ze względu na to, że *Google Translate* jako dodatkowe źródło informacji umożliwia tłumaczenie dłuższych wyrażeń oraz fragmentów tekstów, czego zwykle nie umożliwiają słowniki internetowe, studenci są w stanie jeszcze bardziej zmniejszyć asymetrię wiedzy względem nauczyciela. To, z kolei, może prowadzić do tego, że interakcje z nauczycielem w trakcie tłumaczenia staną się jeszcze rzadsze. Innymi słowy, można pokusić się o stwierdzenie, że pojawienie się aplikacji do tłumaczenia automatycznego intensyfikuje tendencje obecne w wariantcie nr 2.

Zupełnie inaczej przedstawia się kwestia interakcji i asymetrii wiedzy w ostatniej wersji tradycyjnej praktyki pedagogicznej, w której studenci używają dodatkowo oprogramowania do tłumaczenia automatycznego po to, aby załadować do niego całe fragmenty lub teksty zlecone przez nauczyciela, kopiują ich surowe tłumaczenia do edytora tekstu, a następnie przechodzą do sprawdzania oraz post-edycji (zob. Allen, 2003). W takim wariantcie pracy nie tylko dochodzi do rewolucyjnej zmiany trybu działania studentów. Gwałtownie przeobraża on również całą koncepcję zajęć, wymuszając na nauczycielu przededefiniowanie sposobów interakcji, kwestii asymetrii wiedzy oraz tradycyjnej praktyki zajęciowej w kierunku modelu zorientowanego na kształcenie umiejętności związanych z post-edytowaniem, a nie tłumaczeniem.

5. Podobieństwo ekologiczne tradycyjnych zajęć

Powyższa analiza trzech wariantów tradycyjnych zajęć z tłumaczenia specjalistycznego pozwala na pokazanie, jaki wpływ na interakcje oraz asymetrię wiedzy ma pojawienie się nowych technologii tłumaczeniowych. Wychodząc od tych rozpoznań, niniejsza sekcja stawia sobie za cel przeanalizowanie i porównanie każdego z modeli w odniesieniu do wybranych aspektów *podobieństwa ekologicznego*. Na potrzeby niniejszego wywodu definiowane jest ono jako stopień zgodności między trybem pracy studentów podczas zajęć tłumaczeniowych a codziennym trybem pracy zawodowych tłumaczy-freelancerów⁴. Jak już wcześniej wspomniano, tacy autorzy jak Bowker (2004) czy Gouadec (2007) zwracają uwagę, że częstym problemem zajęć tłumaczeniowych na uniwersytetach jest właśnie nieuwzględnianie potrzeb i warunków rynku pracy. W tym kontekście, staranie się, aby zajęcia jak najbardziej przypominały sposób, w jaki nad zleceniami komercyjnymi pracuje tłumacz-freelancer lub tłumacz w biurze tłumaczeniowym, wydaje się jednym z ważniejszych zadań nauczyciela⁵.

Podobieństwo ekologiczne to obszerna kategoria, na którą składa się wiele elementów. Wśród kluczowych wymienić można na przykład rodzaj wykorzystywanych materiałów czy czynności poznawcze składające się na proces tłumaczeniowy (zob. Göpferich, 2008; Lørscher, 1991). Niniejsza analiza nie obejmuje kwestii materiałów przyjmując, że w każdym z wariantów są one autentyczne i pozwalają studentom na symulację pracy z rzeczywistym tekstem technicznym lub biznesowym (zob. Nord, 1988). Jeśli chodzi o czynności poznawcze, to ta tematyka również nie będzie analizowana, ponieważ wykracza poza przyjętą perspektywę metodologiczną pracy⁶.

Niniejszy wywód skupi się na wybranych czynnikach zewnętrznych i obserwowalnych z perspektywy nauczyciela tj.: 1) materialnym sposobie tworzenia tłumaczenia, 2) rodzajach zewnętrznych źródeł informacji, oraz 3) przybliżonym czasie pracy. Jeśli chodzi o pierwszy element, to wariant nr 1, w którym studenci tłumaczą na kartkach papieru, cechuje się najniższym stopniem podobieństwa ekologicznego. Jak podaje Kornacki (2017), we współczesnych czasach nie sposób

⁴ Na podstawie własnych doświadczeń jako tłumacz-freelancer w latach 2010-2019 oraz doświadczeń innych poznanych tłumaczy.

⁵ Nie oznacza to oczywiście, że taka postawa jest najlepsza z perspektywy dydaktycznej i że każde zajęcia w ramach kursu tłumaczenia powinny celować w symulowanie pracy współczesnego tłumacza-freelancera (zob. Kelly, 2010).

⁶ Rodzaje czynności poznawczych tłumacza oraz kolejność ich wykonywania to przedmiot badań psychologicznych, które, jak podają tacy autorzy jak Jääskeläinen (2011), pokazują, że u studentów i profesjonalistów przebiegają one w nieco inny sposób i są determinowane przez różne czynniki (zob. również sekcję 3).

komercyjnie tłumaczyć bez posiadania komputera. Co istotne, w tym aspekcie również wariant nr 2, w którym studenci mają do dyspozycji dodatkowo smartfon z dostępem do Internetu, ale wciąż tłumaczą przy pomocy długopisu i kartki papieru, cechuje się niskim podobieństwem ekologicznym. Dopiero od wariantu nr 2 z komputerem aż do wariantu nr 3 (komputer plus aplikacja do tłumaczenia automatycznego), czyli od przejścia z tłumaczenia na kartce do tłumaczenia w edytorze tekstu, takim jak na przykład *Microsoft Word*, możemy mówić o 100% poziomie podobieństwa ekologicznego. W tej sytuacji transformacji podlega przede wszystkim fizyczna charakterystyka procesu tłumaczenia. Praca w edytorze tekstów oraz z wyszukiwarką internetową w tle oznacza konieczność innego rodzaju zarządzania i nawigowania kluczowymi informacjami, wymaga też oczywiście pisania, ale przy zdecydowanie innej choreografii ruchów.

Rodzaje zewnętrznych źródeł informacji to drugi element wpływający na stopień podobieństwa ekologicznego. W przypadku pierwszego wariantu jedyne zewnętrzne źródła informacji to nauczyciel oraz słownik papierowy. Oczywiście, w pracy komercyjnej figura nauczyciela nie występuje. Za jej analogon można jednak potraktować innych znajomych tłumaczy o większym doświadczeniu w branży. Pytania pod ich adresem w sprawach związanych z tłumaczeniem oczywiście mogą mieć miejsce, ale należą raczej do rzadkości w pracy tłumacza-freelancera. Sytuacja ta może przedstawiać się jednak inaczej, jeśli tłumacz pracuje w biurze tłumaczeń. Jeśli chodzi o słowniki papierowe, to współcześni tłumacze je oczywiście wykorzystują, ale pod warunkiem, że nie mogą znaleźć potrzebnych informacji w słownikach i źródłach internetowych. Innymi słowy, słownik papierowy jest zwykle ostatnią deską ratunku. Biorąc pod uwagę te dwie zmienne, wariant nr 1 cechuje się bardzo niskim stopniem podobieństwa ekologicznego. Rodzaje wykorzystywanych źródeł informacji przedstawiają się zupełnie inaczej w wariantach nr 2, gdzie student, który ma dostęp do Internetu w smartfonie lub na komputerze ma przed sobą wystarczająco szeroki wachlarz źródeł informacji językowych i pozajęzykowych, aby wykonać praktycznie każde tłumaczenie techniczno-biznesowe⁷. Wariant nr 3 poszerza jeszcze tę paletę o możliwości, jakie daje Google Translate, szczególnie przy tłumaczeniu fragmentów składających się z kilku słów lub fragmentów dłuższych niż zdanie, jakich zwykle nie sposób znaleźć w klasycznych słownikach internetowych. Wydaje się, że to właśnie ten wariant cechuje się najwyższym stopniem podobieństwa ekologicznego, tym bardziej że sami tłumacze przyznają się do dość częstego stosowania aplikacji do tłumaczenia automatycznego dokładnie w takim

⁷ Inną kwestią jest to, czy będzie on w stanie wykorzystać te możliwości. Zdecyduje o tym z pewnością jego umiejętność wyszukiwania informacji, uczenie której powinno być elementem każdego kursu tłumaczenia.

celu. Kolejny etap, jakim jest przejście do trybu, w którym oprogramowanie do tłumaczenia automatycznego jest dostarczycielem surowego tłumaczenia całego tekstu lub jego obszernych fragmentów, a student staje się jego post-edytorem, stanowi zmianę jakościową w zakresie tego aspektu podobieństwa ekologicznego. Nie mamy już w tym momencie do czynienia z klasycznie rozumianym tłumaczem i jego pracą ze źródłami, ale z redaktorem tekstu. Taka aktywność jest, z kolei, znacznie bliższa ekologicznie pracy w dużych zespołach zajmujących się na przykład, projektami lokalizacyjnymi.

Trzecim elementem podobieństwa ekologicznego jest przybliżony czas pracy. Ten element opisuje, w jakim stopniu czas potrzebny na wykonanie tłumaczenia przez studentów odpowiada czasowi pracy profesjonalnego tłumacza nad tekstem o tej samej długości. Jak pokazują opisy trzech wariantów praktyki pedagogicznej przedstawione w poprzedniej sekcji, to nauczyciel decyduje o maksymalnym czasie na przygotowanie ostatecznej wersji tłumaczenia, np. 30 minut lub 60 minut. Nie oznacza to jednak, że warianty nie różnią się między sobą wewnątrz tego arbitralnie ustalonego przedziału czasu⁸. W przypadku pierwszego wariantu praca studentów przebiega znacznie wolniej. Konieczność przepisywania tekstu na kartkę papieru, wyszukiwania informacji w słowniku papierowym czy zadawania pytań nauczycielowi – te wszystkie elementy sprawiają, że praca nad tekstem zdecydowanie nie odpowiada standardowemu czasowi pracy zawodowego tłumacza nad podobnym tekstem. Odnosi się to również do etapu wprowadzania poprawek. Nie dość, że z racji wolniejszego tempa pracy surowe tłumaczenie powstaje dłużej, to jeszcze wprowadzanie w nim zmian końcowych może nierzadko oznaczać konieczność przepisywania tekstu na nowo, co dodatkowo wydłuża czas przygotowania ostatecznej wersji tłumaczenia. Wariant nr 2 ze smartfonem, ale bez komputera oznacza zdecydowanie szybszą pracę nad tekstem. To, z kolei, pozostawia więcej czasu na poprawki i modyfikacje. Jego minusem jest zapisywanie tłumaczenia na kartce papieru, co jak w pierwszym przypadku może czasami wymuszać przepisywanie tekstu lub jego obszernych fragmentów. Wariant nr 3 z komputerem pozwala na wprowadzanie poprawek na bieżąco w edytorze tekstów i bez potrzeby ich przepisywania na nowo, co zwiększa tempo przygotowania tłumaczenia. W tym modelu pracy nie występuje również przenoszenie uwagi z kartki papieru, na której tłumaczymy do słownika lub smartfona, co dodatkowo pozwala zaoszczędzić czas. Warto jednak pamiętać, że ze względu na to, iż cała praca, tj. czytanie, kopiowanie, pisanie, wyszukiwanie informacji, odbywa się na jednym monitorze, student musi w odpowiedni sposób zarządzać informacjami na ekranie. Jeśli ma z tym problem, ponieważ np. nie ma doświadczenia w tłumaczeniu na komputerze, to paradoksalnie jego przybliżony czas pracy może być dłuższy niż standard dla zawodowego tłumacza.

⁸ Na podstawie własnych doświadczeń jako nauczyciel przekładu w latach 2017-2019.

Największym podobieństwem ekologicznym w wymiarze czasu i tempa pracy charakteryzuje się z pewnością wariant nr 3, w którym komputer jest uzupełniony aplikacją Google Translate jako dodatkowym źródłem informacji. W takim trybie studenci są w stanie przetłumaczyć np. standardowe 1800 znaków ze spacjami w czasie zbliżonym do profesjonalnego tłumacza. W teorii pozostawia to więcej czasu na poprawki i sprawdzanie błędów, ale coraz lepsza jakość usług oferowanych przez wspomnianą aplikację może równie dobrze oznaczać, że studenci przygotowują wysokiej jakości tłumaczenie w czasie dużo krótszym niż ten przeznaczony na wykonanie tego zadania. Jeśli taka sytuacja będzie się powtarzać, może to zmusić nauczyciela do zmiany struktury i treści zajęć lub skłonić do zwiększenia liczby tłumaczeń lub tempa pracy. Co znamienne, z perspektywy podobieństwa ekologicznego do sytuacji współczesnego tłumacza, gdzie stawki za 1800 znaków ze spacjami stają się coraz niższe, to raczej to drugie, zdawałoby się mniej pedagogiczne, rozwiązanie byłoby bardziej odpowiednie. W tym kontekście, ostatni wariant, w którym aplikacja dostarcza surowe tłumaczenia tekstu, a student jest ich post-edytorem, nastrocza zdecydowanie największych trudności. Dzieje się tak dlatego, że czas i tempo pracy studentów zależą praktycznie w całości od jakości surowego tłumaczenia, jakie dostarczy oprogramowanie. W rezultacie, ten tryb pracy wymyka się ogólnym porównaniom czasowym, które można stosować do poprzednich wariantów.

6. Podsumowanie i wnioski

Niniejszy tekst stawiał sobie za cel poruszenie dwóch zagadnień. Pierwsze z nich to omówienie wpływu nowych technologii tłumaczeniowych na podstawowe interakcje studentów z nauczycielem podczas procesu tłumaczenia w trakcie zajęć oraz na asymetrię wiedzy między nimi. Analiza trzech wariantów tradycyjnych zajęć tłumaczeniowych (analogowego, z Internetem, z aplikacją do tłumaczenia automatycznego) pozwoliła na pokazanie, że wprowadzenie do sali zajęciowej nowoczesnych technologii tłumaczeniowych może mieć znaczący wpływ na te dwa powiązane ze sobą aspekty interakcji nauczyciela ze studentami. Po pierwsze, może zmniejszyć asymetrię wiedzy między nauczycielem a studentami. Dzieje się tak dlatego, że nowe technologie służą jako dodatkowe zewnętrzne źródła informacji językowych i pozajęzykowych, które niejako zastępują nauczyciela w trakcie pracy nad tekstem. Po drugie, pojawienie się nowych źródeł informacji może skutkować znacznym zmniejszeniem poziomu i częstości interakcji między nauczycielem a studentami podczas tłumaczenia. Obie tendencje wydają się być najsilniej obecne w przypadku najbardziej zaawansowanego technologicznego trybu pracy na zajęciach, tj. z komputerem, Internetem i z oprogramowaniem do tłumaczenia automatycznego.

Drugie zagadnienie dotyczyło analizy podobieństwa ekologicznego, czyli tego, w jakim stopniu praca tłumaczeniowa na zajęciach w trybie tradycyjnym jest podobna do pracy zawodowego tłumacza. Jak pokazano, najbliższe ekologicznie pracy współczesnego tłumacza są zajęcia, gdzie studenci pracują na komputerach z dostępem do Internetu i oprogramowania Google Translate. Takie warunki sprawiają, że w odniesieniu do trzech omawianych wymiarów mają do dyspozycji praktycznie takie same zewnętrzne źródła wiedzy jak tłumacz, działają w podobnym trybie, który umożliwia im z kolei pracowanie w czasie zbliżonym do tempa pracy profesjonalnego tłumacza.

Na osobne podsumowanie zasługuje wariant, w którym aplikacja do tłumaczenia automatycznego jest wykorzystywana przez studentów jako źródło surowych tłumaczeń wymagających post-edycji. W takim trybie pracy specyfika zajęć tłumaczeniowych ulega diametralnej transformacji na polu interakcji, asymetrii wiedzy oraz podobieństwa ekologicznego. Po pierwsze, student przestaje być tłumaczem, a zostaje redaktorem, co wymaga posiadania i rozwijania innych umiejętności i kompetencji. Podobną zmianę przechodzi nauczyciel, który zamiast doradzać w sytuacjach problemowych (np. stylistyczno-gramatycznych), wspólnie ze studentami staje się jednym z redaktorów, co wymaga z kolei opracowania nowych form interakcji na zajęciach znacznie odbiegających od tradycyjnego modelu. W efekcie, zmianie ulega również definicja asymetrii wiedzy. Po drugie, rola post-edytora wprowadza nowe pojęcie podobieństwa ekologicznego. W końcu, praca tłumacza znacznie różni się od bycia redaktorem tekstu, a więc kryteria służące ocenie podobieństwa pracy studentów na zajęciach również ulegają zmianie.

Konkludując, wydaje się, że powyższe ustalenia pozwalają na sformułowanie kilku ogólnych wniosków związanych z przyszłością dydaktyki przekładu w dobie nowoczesnych technologii tłumaczeniowych. Jeśli przyjąć, że każdemu nauczycielowi, w duchu nawoływań Bowker (2004) czy Gouadec (2007), zależy na tym, aby praktyka pedagogiczna była jak najbardziej zorientowana na potrzeby rynku i rzeczywiste warunki pracy, to rozwiązaniem wydaje się niepoprzestawanie w trakcie zajęć na komputerze czy smartfonie, ale rozszerzenie możliwości pracy studentów na używanie oprogramowania do tłumaczenia automatycznego. W ten sposób będą oni mogli pracować w sposób najbardziej zbliżony do współczesnych tłumaczy. Z drugiej strony, należy być gotowym na to, że odbędzie się to kosztem ograniczenia interakcji podczas tłumaczenia oraz obniżenia pozycji nauczyciela jako źródła wiedzy. Warto jednocześnie pamiętać, że pojawienie się aplikacji do tłumaczenia automatycznego na zajęciach może mieć jeszcze jeden niespodziewany skutek – może być zaproszeniem do pójścia o jeden krok dalej. Tym kolejnym etapem jest opisywane wcześniej redagowanie surowych tłumaczeń automatycznych przez studentów zamiast ich tłumaczenia. To zaś może, w rezultacie, oznaczać konieczność zmiany nazwy zajęć z „tłumaczenia specjalistycznego” na „post-edycję tłumaczenia generowanego automatycznie”.

Bibliografia

- Allen, G. (2003). Post-editing. W: H. Somers (red.), *Computers and translation: A translator's guide* (s. 297-319). Amsterdam: John Benjamins.
- Alpaydin, E. (2016). *Machine learning: The new AI*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Antonioni, R. (2011). Natural translation and interpreting. W: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies. Volume 2* (s. 102-104). Amsterdam: John Benjamins.
- Bogucki, Ł. (2009). *Tłumaczenie wspomagane komputerowo*. Warszawa: PWN.
- Bowker, L. (2004). What does it take to work in the translation profession in Canada in the 21st century? Exploring a database of job advertisements. *Meta: Journal de traducteurs*, 49(1), 960-72.
- Bowker, L., Fisher, D. (2010). Computer-aided translation. W: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies. Volume 1* (s. 60-65). Amsterdam: John Benjamins.
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. London: Routledge.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Delisle, J., Woodsworth, J. (2012). *Translators through history*. Amsterdam: John Benjamins.
- Forcada, M. L. (2010). Machine translation today. W: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies. Volume 1* (s. 215-223). Amsterdam: John Benjamins.
- Garcia, I. (2008). Power Shifts in Web-based translation memory. *Machine Translation*, 21(1), 55-68.
- Giddens, A. (2015). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gow, F. (2007). You must remember this: The copyright conundrum of "Translation Memory" databases. *Canadian Journal of Law and Technology*, 6(3), 175-192.
- Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung: Stand, Methoden, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Hatim, B., Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hutchins, J., Somers, H. (1992). *An introduction to machine translation*. London: Academic Press.
- Jääskeläinen, R. (2009). Think-aloud protocols. W: M. Baker (red.), *Routledge encyclopedia of translation* (2nd ed.). London: Routledge.

- Jääskeläinen, R. (2011). Studying the translation process. W: K. Malmkjaer, K. Windle (red.), *The Oxford handbook of translation studies* (s. 123-135). Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, D. (2010). Translation didactics. W: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies. Volume 1* (s. 389-396). Amsterdam: John Benjamins.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St Jerome.
- Koglin, A. (2015). An empirical investigation of cognitive effort required to post-edit machine translated metaphors compared to the translation of metaphors. *Translation & Interpreting*, 7(1), 126-141.
- Kornacki, M. (2017). Technologia w codziennej pracy tłumacza. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Kompetencje współczesnego tłumacza (2016-2017)* (s. 161-177). Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010). Re-conceptualization and the emergence of discourse – meaning as a theory of translation. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk, M. Thelen (red.), *Meaning in translation* (s. 105-148). Frankfurt nad Menem: Peter Lang.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2017a). Rozwój kolaboratywnej kompetencji tłumaczeniowej. W: A. Stolarczyk-Gembiak, M. Woźnicka (red.), *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – Literaturoznawstwo – Translatologia* (s. 131-145). Konin: PWSZ.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.). (2017b). *Kompetencje współczesnego tłumacza (2016-2017)*. Konin: PWSZ.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Narr.
- McEnery, T., Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory, and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mossop, B. (2003). What should be taught at translation schools? W: A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau, J. Orenstein (red.), *Innovation and e-learning in translator training* (s. 20-22). Tarragona: Intercultural Studies Group.
- Nida, E. A. (1998). Bible translation. W: M. Baker (red.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos
- O'Brien, S., Simard, M. (2014). Introduction to special issue on post-editing. *Machine Translation*, 28, 159-164.
- Poibeau, T. (2017). *Machine translation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pym, A. (2011a). What technology does to translating. *Translation & Interpreting*, 3(1), 1-9.

- Pym, A. (2011b). Training translators. W: K. Malmkjaer, K. Windle (red.), *The Oxford handbook of translation studies* (s. 475-489). Oxford: Oxford University Press.
- Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta: Journal des traducteurs*, 58(3), 487-502.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Turyn: Einaudi.
- Schäler, R. (2010). Localization and translation. W: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies. Volume 1* (s. 209-214). Amsterdam: John Benjamins.
- Tomaszkiewicz, T. (2006). *Przekład audiowizualny*. Warszawa: PWN.
- Waliński, J. (2015). Translation procedures. W: Ł. Bogucki, S. Goźdź-Roszkowski, P. Stalmaszczyk (red.), *Ways to translation* (s. 55-68). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróblewski, J. (2017). Wybory translatorskie. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Kompetencje współczesnego tłumacza (2016-2017)* (s. 57-102). Kolin: Wydawnictwo PWSZ.