

Beata PIECYCHNA

Uniwersytet w Białymstoku

beatapieychna@tlen.pl

WPLYW DYDAKTYCZNEGO MODELU HERMENEUTYCZNEGO RADEGUNDIS STOLZE NA AKWIZYCJĘ KOMPETENCJI TŁUMACZENIOWEJ – WSTĘPNE WYNIKI EKSPERYMENTU

WPROWADZENIE

AKWIZYCJA KOMPETENCJI TŁUMACZENIOWEJ – STAN BADAŃ

Prac na temat kompetencji tłumaczeniowej jest bardzo dużo, jednak ze zwiększonym nią zainteresowaniem mamy do czynienia właściwie dopiero od lat 90. XX wieku, choć trzeba przyznać, że różne ujęcia omawianego tu zagadnienia, na przykład koncepcja tak zwanego naturalnego tłumaczenia, pojawiały się już w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia (patrz Harris 1977; Toury 1986).

Kompetencja tłumaczeniowa pozostaje aspektem niezwykle trudnym do zdefiniowania. Sprawę komplikują przede wszystkim wielorakość perspektyw, z jakich analizowane jest to zagadnienie, a także jego zróżnicowana konceptualizacja. Według Orozco i Hurtado Albira (2002: 376), w literaturze przedmiotu istnieją jedynie cztery definicje kompetencji tłumaczeniowej (zob. Bell 1991: 43; Hurtado Albir 1996: 48; Wilss 1982: 58; PACTE 2000).

Trudności wiążą się także z samym nazewnictwem. Z analizy prac autorów zagranicznych wynika, że niektórzy badacze posługują się terminem *translation competence*, inni – *translational competence*, jeszcze inni zaś – *translator competence*. W pracach przekładoznawczych natknąć się można również na takie określenia, jak: *translation performance*, *translation skill*, *translation ability* czy *translation expertise*. Z podobną sytuacją mamy

do czynienia w przypadku denominacji występującej w polskiej literaturze. W szkole warszawskiej, przykładowo, występują terminy: *kompetencja translatoryczna*, *kompetencja translacyjna*, a nawet *właściwości translatoryczne* (patrz Dybiec-Gajec 2013: 72). Mimo że samego terminu kompetencja tłumaczeniowa używa się w literaturze bardzo często (patrz Nord 1991: 150, 152, 155; Riedemann 1996: 117; Hansen 1997: 205; Lowe 1987), a samo zjawisko to centralny element analiz teoretyków i dydaktyków przekładu – wszak, do pewnego stopnia, bazuje na nim cała nauka o przekładzie – to jednak nie ma jasności co do sposobu, w jaki należałoby je definiować, a co za tym idzie – badać. Status terminologiczny kompetencji tłumaczeniowej jest – bez wątpienia – nieukonstytuowany.

Jak słusznie wskazuje Dybiec-Gajec (2013: 75), większość opisów kompetencji tłumaczeniowej to realizacja podejścia komponentowego, polegającego na tym, że kompetencję opisuje się w kategoriach zbioru jej wielu elementów, czy też subkompetencji. Wspomnieć należy w tym miejscu o modelach kompetencji tłumaczeniowej autorstwa Bella (1991: 41–43), Kiraly’ego (1995), Beeby (1996: 92), Hurtado Albira (1996: 34), Hansen (1997: 205–207), Campbella (1998), Risku (1998), Neuberta (2000), Kelly (2005), Gouadeca (2007), Cao (2007) czy Kohlmayera (2008: 1–5). Wśród polskich autorów wymienić wypada Dzierżanowską (1988: 15–42), Kielar (1988: 21–22), Gruczę (2005: 407–417), Dąbmską-Prokop (1997: 24–26), Pieńkosa (2003: 385–389), a także Hejrowskiego (2004: 151–160).

Warto także wspomnieć o dwóch głównych empirycznych modelach kompetencji tłumaczeniowej: PACTE (2000, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010) i TransComp (Göpferich 2009). Są to jedne z najciekawszych współczesnych propozycji podejścia do omawianego tu zagadnienia. Po pierwsze, badanie kompetencji tłumaczeniowej ma w wymienionych projektach charakter empiryczno-eksperymentalny; po drugie, zostaje ona ukazana z perspektywy hierarchizacji i współzależności między poszczególnymi subkompetencjami; po trzecie wreszcie, modele te mają na celu, oprócz zbadania kompetencji tłumaczeniowej jako takiej, wykorzystanie uzyskanych wyników we współczesnej dydaktyce przekładu.

O ile – co podkreślają Orozco i Hurtado Albir (2002: 376) – mamy do czynienia z dużymi trudnościami w zdefiniowaniu kompetencji tłumaczeniowej – o tyle znacznie bardziej skomplikowana sytuacja ma miejsce w przypadku akwizycji kompetencji tłumaczeniowej, definicji tego terminu próżno bowiem szukać w literaturze przedmiotu, mimo że – co

warto podkreślić – część autorów podejmowała w swoich rozważaniach temat sposobu i specyfiki nabywania umiejętności tłumaczeniowych.

Kwestię tę akcentowali już w latach 70. ubiegłego stulecia Harris i Sherwood (1978: 155–170). Podkreślali oni istnienie tak zwanej naturalnej, czy też wrodzonej, zdolności do tłumaczenia, posiadanej przez wszystkie osoby bilingwalne. Ich zdaniem zdolność owa stanowi jeden ze swoistych fundamentów kompetencji tłumaczeniowej.

Warto też odwołać się do Chestermana (1997: 147–150). Autor ten, bazując na modelu autorstwa H. L. Dreyfusa i S. E. Dreyfusa (1986: 21–40), wyróżnił pięć stadiów rozwoju kompetencji tłumaczeniowej: etap początkowy, etap średniozaawansowany, etap kompetencji, etap biegłości oraz etap znawstwa. Interesująca wydaje się również koncepcja G. M. Shreve'ego (1997: 120–136), który zasugerował, że wraz z praktyką tłumaczeniową następuje przekształcanie się wiedzy deklaratywnej w produktywną, a co za tym idzie, dochodzi do proceduralizacji i automatyzacji w podejmowaniu decyzji tłumaczeniowych.

Ciekawy model akwizycji omawianego tu zagadnienia zaproponowali również Alves i Gonçalves (2007: 41–55). Badając temat z perspektywy kompetencji tłumacza (ang. *translator's competence*), oparli swój model na propozycji PACTE. Koncentrując się na ukazaniu dedukcyjnych aspektów behawioralnych tłumacza, zaprezentowali w swojej pracy różne stadia akwizycji kompetencji tłumaczeniowej i stwierdzili, że uznać ją należy za konfigurację kognitywną, umożliwiającą tłumaczowi ustanowienie swoistej równowagi pomiędzy peryferyjnymi a centralnymi poziomami systemów kognitywnych (53).

Rzecz jasna nie sposób tu także pominąć modelu PACTE (2000). Jego autorzy są zdania, że akwizycja kompetencji tłumaczeniowej to proces rekonstruowania i rozwijania poszczególnych subkompetencji oraz komponentów o charakterze psychofizjologicznym.

Oprócz wyżej wymienionych brakuje w literaturze przedmiotu prac, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych, dotyczących sposobu, w jaki dochodzi do nabywania przez tłumaczy kompetencji tłumaczeniowej. Zgodnie z najlepszą wiedzą autorki niniejszego artykułu, nie prowadzi się także szerzej zakrojonych badań mających na celu zweryfikowanie wpływu konkretnej metody dydaktycznej na postępy w przyroście wiedzy i umiejętności tłumaczeniowych.

Mając na uwadze powyższe argumenty, przeprowadzono eksperyment, którego wyniki wstępne – przeanalizowane zarówno pod kątem

jakościowym, jak i ilościowym – zaprezentowano niżej. Przeprowadzając opisane badanie, kierowano się w głównej mierze propozycjami autorów z grup PACTE i TransComp i przyjęto w związku z tym, że kompetencja tłumaczeniowa, którą zdefiniować można jako system wiedzy i umiejętności niezbędnych dla wykonywania czynności tłumaczeniowych, składa się z następujących elementów: subkompetencji komunikacyjnej (odpowiadającej znajomości dwóch języków), strategicznej, narzędziowo-badawczej, kreatywnej oraz ogólnej wiedzy translatorskiej. Na podstawie tych kryteriów przeprowadzono całą procedurę metodologiczną.

PODEJŚCIE HERMENEUTYCZNE RADEGUNDIS STOLZE

Hermeneutyka przekładu określana jest mianem jednej z najbardziej innowacyjnych subdyscyplin przekładoznawstwa. Jej czołowymi przedstawicielami są niemieccy translatolodzy, między innymi Radegundis Stolze (Technische Universität Darmstadt) i Larisa Cercl (Albert-Ludwig-Universität Freiburg). Autorzy ci łączą w swojej pracy dorobek filozofii hermeneutycznej, literaturoznawstwa i teorii przekładu z najnowszymi wynikami badań lingwistycznych, w tym lingwistyki kognitywnej.

Zaproponowane przez Stolze podejście hermeneutyczne opisane zostało szczegółowo w publikacji zatytułowanej *The Translator's Approach – Introduction to Translational Hermeneutics* (Stolze 2011). Bazuje ono na założeniu, że akt tłumaczeniowy stanowi zadanie o charakterze dynamicznym, wymagające dogłębnego zrozumienia tekstu źródłowego i zastosowania adekwatnych strategii tłumaczeniowych pozwalających na autentyczne przeformułowanie danego tekstu w języku docelowym.

Podejście hermeneutyczne Stolze określić można mianem zarówno zorientowanego na tekst, jak i na osobę tłumacza, która stanowi tutaj element centralny w holistycznie pojmowanym akcie tłumaczeniowym. Zdaniem niemieckiej badaczki, w praktyce dydaktycznej należy się skupić na rozwijaniu u studentów umiejętności tak zwanego holistycznego czytania, zwanego też czytaniem translacyjnym (ang. *translational reading*), obejmującego bardzo dokładną analizę tekstu wyjściowego i jego gruntowne zrozumienie. Czynności te stanowią fundament właściwego procesu tłumaczeniowego i prowadzą do trafnego umiejscowienia tekstu wyjściowego w kontekście tak zwanego tła sytuacyjnego (ang. *situational background*).

Analiza tekstu wyjściowego to tylko jeden element w podejściu hermeneutycznym. Drugim – i, co istotne, znacznie ważniejszym od pierw-

szego – jest pisanie translacyjne (ang. *translational writing*). Według Stolze, celem dydaktyka przekładu jest rozwijanie u studentów wiedzy i umiejętności dotyczących nie tylko poprawnego i kreatywnego pisania w języku docelowym, ale także właściwego doboru środków retorycznych służących odpowiedniemu oddaniu tekstu źródłowego. Jest to istotne *novum* w dotychczasowych pracach poświęconych nauczaniu przekładu, bowiem do tej pory, o ile znakomita część badaczy rzecz jasna podkreślała wagę umiejętnego tworzenia tekstów w języku ojczystym, żaden z nich nie podszedł do tej kwestii w sposób tak szczegółowy, jak uczyniła to Stolze (2011: 128–176). Jednocześnie w całym procesie tłumaczeniowym bardzo ważne są takie czynniki, jak odbiorca docelowy, funkcja tekstu docelowego, a także cała płaszczyzna tłumaczenia, znajdująca odzwierciedlenie w zastosowanych strukturach gramatycznych i użytym słownictwie.

Podejście hermeneutyczne autorstwa Radegundis Stolze ma charakter nowatorski. Zgodnie z najlepszą wiedzą autorki, nikt jak dotąd nie podjął się zweryfikowania jego wpływu na postępy studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu tłumacza pisemnego. W związku z powyższym zdecydowano się na przeprowadzenie eksperymentu mającego na celu zbadanie, czy – i w jakim stopniu – opisana metoda dydaktyczna wpływa na proces akwizycji kompetencji tłumaczeniowej.

Celem pracy jest przedstawienie wstępnych wyników analizy danych jakościowych i ilościowych uzyskanych w ramach przeprowadzonego badania.

METODOLOGIA

RODZAJ ZASTOSOWANEGO EKSPERYMENTU I PROCEDURA BADAWCZA

W badaniu opisanym w niniejszym artykule zastosowano tak zwany eksperyment w jednej grupie, czy też preeksperyment. Ze względu na brak możliwości przeprowadzenia badania bazującego na schemacie klasycznym – co było spowodowane brakiem grupy kontrolnej – zdecydowano się na użycie schematu z dwukrotnym pomiarem w jednej grupie: E P1 X P2 (patrz Sułek 1979: 94; Karpiński 2006: 281; Brzeziński 2008: 78–79).

Technikę jednej grupy określa się mianem najprostszej techniki eksperymentalnej. Polega ona na tym, że do danej sytuacji wprowadza się

określony czynnik eksperymentalny, a następnie dokonuje się pomiaru zmian zachodzących w jego wyniku. Należy zaznaczyć, że przeprowadza się to w taki sposób, aby możliwe stało się porównanie stanu początkowego sytuacji z jej stanem finalnym (patrz Zaczyński 1995: 93–95).

Opisywany schemat jednogrupowy można przedstawić następująco (*ibid*):

$$S - (Bp - C - Bk = W1) \dots (Bp - Cx - Bk = W2)$$

S – sytuacja zastana;

Bp – badanie początkowe;

Bk – badanie końcowe;

C – układ czynników zastanych;

Cx – czynnik eksperymentalny, zmienna niezależna;

W – wynik jako różnica ustalona w badaniach początkowym i końcowym ($Bk - Bp = W$)

Jeśli *W2* będzie większe od *W1*, oznacza to, że otrzymany wynik to skutek działania zmiennej eksperymentalnej *Cx*. Z uwagi na liczne ograniczenia związane z eksperymentem w jednej grupie zastosowano triangulację, a oprócz danych ilościowych przeanalizowano także dane jakościowe zebrane za pomocą techniki IPDR oraz kwestionariusza badawczego.

Jak wspomniano wyżej, zastosowano schemat dwukrotnego pomiaru: pretest i posttest. Pierwsza faza eksperymentu badawczego (pretest) polegała na tłumaczeniu przez studentów fragmentu tekstu z zakresu literatury pięknej, z języka angielskiego na język polski. Osoby badane dokonały tłumaczenia w domu – miały na to dwa dni¹. Wcześniej otrzymały dokładne instrukcje dotyczące prawidłowego wykonania zadania. Oprócz przetłumaczenia tekstu miały dodatkowo dostarczyć komentarzy (dwóch rodzajów: symultanicznych i retrospektywnych). W ten sposób otrzymano 15 próbek tłumaczeniowych. Tłumaczeń tych nie poddano następnie analizie ani dyskusji – z uwagi na to, że ten sam tekst stanowił bazę materiałową w trzeciej fazie eksperymentu (w fazie posttest).

¹ Zdecydowano się na taką formę realizacji zadania, ponieważ stwierdzono, że istotne jest, by stworzyć osobom badanym jak najbardziej naturalne warunki do wykonania tłumaczenia, sprzyjające wyższej jakości pracy i przypominające charakterem te, które zwykle mają zawodowi tłumacze przekładający literaturę piękną.

Cześć druga eksperymentu (ang. *treatment phase*) trwała około sześciu miesięcy i objęła łącznie 60 jednostek lekcyjnych po 45 minut. Polegała na tym, że autorka badania wdrażała na zajęciach z translatoryki hermeneutyczną metodę dydaktyczną w nauczaniu przekładu (metodę autorstwa R. Stolze).

Trzecia faza eksperymentu (faza *posttest*) stanowiła w pewnym sensie powtórzenie procedury zastosowanej w fazie pierwszej. Osoby badane otrzymały do tłumaczenia ten sam tekst, który przekładały w fazie pierwszej badania, miały tyle samo czasu na jego ukończenie i musiały się zastosować do instrukcji identycznych z tymi, które otrzymały na etapie *pretest*.

PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE

Sformułowano łącznie osiem pytań badawczych (jedno główne i siedem szczegółowych) oraz sześć hipotez badawczych (jedną główną i pięć szczegółowych)². Przedstawiają się one następująco:

PYTANIE GŁÓWNE

Czy podejście hermeneutyczne R. Stolze, zastosowane na praktycznych zajęciach z przekładu pisemnego, wpływa na rozwój kompetencji tłumaczeniowej u osób badanych?

PYTANIA SZCZEGÓLOWE

- Czy podejście hermeneutyczne jest efektywne i nadaje się do zastosowania w dydaktyce przekładu pisemnego?
- W jakim stopniu podejście hermeneutyczne zastosowane w dydaktyce przekładu pisemnego usprawnia proces tłumaczeniowy u początkujących tłumaczy?

² Warto podkreślić, że zarówno pytania, jak i hipotezy badawcze autorka rozprawy wielokrotnie skonsultowała z R. Stolze. Konsultacje odbyły się zarówno podczas sympozjum zatytułowanego *The Second Hermeneutics and Translation Studies*, które miało miejsce 11–12 lipca 2013 r. (Kolonia, Niemcy, Cologne University of Applied Sciences), jak i drogą mailową (2012–2014 r.). Autorka pracy utrzymuje stały kontakt z R. Stolze, konsultując wszelkie kwestie merytoryczne związane zarówno z aspektami teoretycznymi, jak i praktycznymi wykorzystania podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego.

- W jakim stopniu zastosowanie podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego wpływa na rodzaj i stopień błędów językowych i tłumaczeniowych u osób badanych?
- W jakim stopniu zastosowanie podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego wpływa na percepcję i sposób rozwiązywania problemów tłumaczeniowych przez osoby badane?
- W jakim stopniu zastosowanie podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego wpływa na umiejętność stosowania narzędzi translatorskich przez osoby badane?
- W jakim stopniu zastosowanie podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego wpływa na umiejętność stosowania rozwiązań kreatywnych przez osoby badane?
- W jakim stopniu zastosowanie podejścia hermeneutycznego w dydaktyce przekładu pisemnego wpływa na rozwój ogólnej wiedzy z zakresu translatoryki u osób badanych?

HIPOTEZA GŁÓWNA

Jeśli osoby badane podda się na zajęciach z translatoryki wpływowi podejścia hermeneutycznego autorstwa R. Stolze, to po upływie postępowania eksperymentalnego stwierdzi się u nich rozwój kompetencji tłumaczeniowej.

HIPOTEZY SZCZEGÓŁOWE

- Jeśli na zajęciach z przekładu pisemnego zastosuje się podejście hermeneutyczne autorstwa R. Stolze, osoby badane będą popełniały mniej błędów językowych i tłumaczeniowych niż przed wprowadzeniem podejścia hermeneutycznego.
- Jeśli na zajęciach z przekładu pisemnego zastosuje się podejście hermeneutyczne autorstwa R. Stolze, osoby badane będą w większym stopniu identyfikować i rozwiązywać napotykanne problemy tłumaczeniowe.
- Jeśli na zajęciach z przekładu pisemnego zastosuje się podejście hermeneutyczne autorstwa R. Stolze, osoby badane rozwiną umiejętność korzystania z większej liczby narzędzi translatorskich.
- Jeśli na zajęciach z przekładu pisemnego zastosuje się podejście hermeneutyczne autorstwa R. Stolze, osoby badane w większym stop-

niu rozwiną umiejętność stosowania rozwiązań kreatywnych podczas procesu tłumaczeniowego.

- Jeśli na zajęciach z przekładu pisemnego zastosuje się podejście hermeneutyczne autorstwa R. Stolze, osoby badane pogłębią swoją wiedzę translatorską.

UCZESTNICZY BADANIA

Badanie przeprowadzono w latach 2012–2013 (od października 2012 r. do czerwca 2013 r.) w grupie 15 studentów Wyższej Szkoły Administracji Publicznej (WSAP) w Białymstoku, studiujących na kierunku lingwistyka stosowana. W wyżej wspomnianym okresie studenci ci uczestniczyli w obowiązkowym kursie z przedmiotu translatoryka. Grupa składała się z 14 studentek i 1 studenta. Przed rozpoczęciem eksperymentu osoby badane zostały poinformowane o celu i założeniach badania. Każda z nich podpisała także świadomą zgodę na udział w procedurze badawczej. Dobór próby badawczej był celowy.

Przed rozpoczęciem badania (2011/2012 r.) studenci uczęszczali na roczny kurs z tłumaczeń pisemnych, poznając specyfikę tłumaczeń tekstów użytkowych, specjalistycznych, literackich, audiowizualnych oraz – choć w znacznie mniejszym stopniu od wymienionych – ustnych konsekwentnych. W tym czasie stosowano różne formy pracy dydaktycznej: podejście zadaniowe przeplatano podejściem autorstwa D. Gile (1995) oraz D. Kiraly’ego (1995, 2000). Pod koniec kursu przeprowadzono ze studentami wywiady retrospektywne, mające na celu uzyskanie informacji na temat opinii dotyczących zajęć i efektywności zastosowanych metod. Wyniki wykazały, że studenci, mimo ogólnej satysfakcji z uczestnictwa w kursie z przekładu pisemnego, mieli jednocześnie ogromne poczucie braku kompetencji tłumaczeniowej. Stąd też, w 2012 roku, zdecydowano się na wdrożenie dotąd nieweryfikowanego i, zgodnie z najlepszą wiedzą autorki, niestosowanego modelu hermeneutycznego R. Stolze.

NARZĘDZIA I TECHNIKI BADAWCZE

W celu zrealizowania eksperymentu zastosowano kilka narzędzi badawczych. Głównym było zintegrowane raportowanie problemów i decyzji tłumaczeniowych (ang. *Integrated Problem and Decision Reporting, IPDR*), opracowane przez Gile (2004). Jest to technika zbierania danych doty-

czących procesu tłumaczeniowego. Polega ona na tym, że osoby badane raportują wszystkie napotkane problemy tłumaczeniowe, a także komentują podjęte przez siebie decyzje, zastosowane strategie i techniki czy narzędzia.

Studenci, którzy wzięli udział w eksperymencie, dostarczali za pomocą tej techniki komentarzy o charakterze symultanicznym i retrospektywnym. Zapisywali je na specjalnie do tego przeznaczonym arkuszu pracy, obok tłumaczonego tekstu. Zadaniem osób badanych było wypisanie wszystkich kwestii, które były według nich istotne w procesie tłumaczeniowym i które w jakikolwiek sposób mogły zaważyć na podejmowane przez nie decyzje.

W przeprowadzonym eksperymencie zastosowano, oprócz techniki IPDR, dwa kwestionariusze badawcze. Pierwszy z nich opracowano na podstawie narzędzia badawczego autorstwa M. Orozco (2000), składającego się z 12 pytań i pozwalającego na zweryfikowanie opinii uczestników badania na temat aktu tłumaczenia oraz czynności, które zwyczajowo są podejmowane przez tłumaczy w procesie tłumaczeniowym.

Drugi kwestionariusz badawczy składał się z sześciu pytań otwartych i miał na celu zebranie opinii osób badanych na temat efektywności wdrożonego modelu hermeneutycznego³.

MATERIAŁ BADAWCZY

Tekst, który wykorzystano w przeprowadzonym badaniu, to fragment powieści dla dzieci *Charlotte's Web* autorstwa E. B. White'a. Przy wyborze materiału do tłumaczenia kierowano się następującymi kryteriami: obecność elementów kulturowych, bogactwo semantyczne i stylistyczne, czas powstania utworu, a także liczba potencjalnych problemów wiążących się z przekładem fragmentu.

Poniżej zaprezentowano fragment tłumaczonego utworu:

BEFORE BREAKFAST

„Where's Papa going with that ax?” said Fern to her mother as they were setting the table for breakfast.

³ W niniejszej pracy, z uwagi na ograniczenia objętościowe tekstu, zawarto jedynie analizę danych zebranych za pomocą techniki IPDR oraz pierwszego kwestionariusza badawczego.

„Out to the hoghouse,” replied Mrs. Arable. „Some pigs were born last night.”

„I don’t see why he needs an ax,” continued Fern, who was only eight.

„Well,” said her mother, „one of the pigs is a runt. It’s very small and weak, and it will never amount to anything. So your father has decided to do away with it.”

„Do *away* with it?” shrieked Fern. „You mean *kill* it? Just because it’s smaller than the others?”

Mrs. Arable put a pitcher of cream on the table.

„Don’t yell Fern!” she said. „Your father is right. The pig would probably die anyway.”

Fern pushed a chair out of the way and ran outdoors. The grass was wet and the earth smelled of springtime. Fern’s sneakers were sopping by the time she caught up with her father.

(E. B. White 1980: 1)

SPOSÓB ANALIZY DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Analizie jakościowej poddano komentarze osób badanych pochodzące z dwóch faz eksperymentu, dostarczone za pomocą techniki IPDR. Materiał badawczy przeanalizowano według poniższej procedury:

- Wstępna ocena poszczególnych komentarzy osób badanych celem dokonania selekcji danych, które zostaną poddane dalszej analizie.
- Kodowanie zebranego materiału empirycznego.
- Poszukiwanie kategorii opisujących poszczególne zjawiska.
- Ustalenie współzależności występujących pomiędzy poszczególnymi kategoriami.
- Opis wyników.

SPOSÓB ANALIZY DANYCH ILOŚCIOWYCH

W ujęciu ilościowym dane przeanalizowano na podstawie ustalonych kryteriów stanowiących poszczególne elementy kompetencji tłumaczeniowej: błędów językowych i tłumaczeniowych, problemów tłumaczeniowych, narzędzi translatorskich, rozwiązań kreatywnych oraz ogólnej wiedzy translatorskiej, analizie zaś poddano zarówno komentarze studentów, jak i ich tłumaczenia. Każdej osobie badanej przyznawano punkty odpowiadające poziomowi danej subkompetencji tłumaczeniowej.

W celu analizy błędów językowych i tłumaczeniowych zaangażowano odpowiednio trzech niezależnych korektorów i trzech niezależnych weryfikatorów przekładu. Przyjęto następującą klasyfikację błędów:

SCHEMAT KLASYFIKACJI BŁĘDÓW IDENTYFIKOWANYCH PRZEZ KOREKTORÓW
<ul style="list-style-type: none"> • błędy interpunkcyjne • błędy ortograficzne • błędy leksykalne • błędy gramatyczne • błędy stylistyczne

Ryc. 1. Klasyfikacja błędów identyfikowanych przez korektorów

SCHEMAT KLASYFIKACJI FRAGMENTÓW ZAWIERAJĄCYCH BŁĘDY TŁUMACZENIOWE, IDENTYFIKOWANE PRZEZ WERYFIKATORÓW TŁUMACZEŃ
<ul style="list-style-type: none"> • błędy syntagmatyczne • błędy mylnej interpretacji • błędy realizacji • błędy metatranslacyjne

Ryc. 2. Klasyfikacja błędów tłumaczeniowych identyfikowanych przez weryfikatorów tłumaczeń

Przy klasyfikacji błędów tłumaczeniowych kierowano się propozycją Hejwowskiego (2004: 124–149). Poszczególne błędy sumowano, a indywidualne wyniki przeliczano na punkty. W tym celu posłużono się systemem ewaluacyjnym A. Hurtado Albira (1995: 9–74), polegającym na tym, że każdej osobie badanej przyznaje się na początku eksperymentu 20 punktów. Od tej liczby odejmuje się tyle punktów, ile błędów językowych bądź tłumaczeniowych popełnił dany uczestnik.

Jeśli chodzi o problemy tłumaczeniowe, przeanalizowano pod ich kątem komentarze osób badanych, adaptując na potrzeby analizy klasyfikację H. P. Kringsa (1986: 121). Przyjęto za wspomnianym autorem oraz za Göpferich (2010: 8–11), że aby móc stwierdzić istnienie problemu tłumaczeniowego, w wypowiedzi studenta muszą się znaleźć odpowiednie indykatory, np. stwierdzenia, w których osoby badane wyraźnie piszą, że mają z czymś problem, lub raportują na temat konsultowania określonych źródeł. Kolejnym etapem była analiza ilościowa problemów tłumaczeniowych. Zastosowano w tym celu taksonomię autorstwa Göpferich (*ibid*).

Wyodrębniono zatem problemy tłumaczeniowe związane z rozumieniem tekstu źródłowego; problemy tłumaczeniowe związane z tworzeniem tekstu docelowego oraz inne, niepasujące do żadnej z wymienionych kategorii. Następnie sumowano częstość występowania problemów tłumaczeniowych. W celu przeliczenia tego aspektu kompetencji tłumaczeniowej na punkty, wykorzystano system autorstwa M. Orozco i A. Hurtado Albira (2002: 381), polegający na sprawdzeniu, w jaki sposób osoby badane poradziły sobie z wcześniej wyodrębnionymi przez autorkę badania problemami związanymi z tłumaczonym tekstem. Łącznie każda osoba badana mogła zdobyć 22 punkty.

W przypadku narzędzi tłumaczeniowych analizie poddano komentarze uczestników eksperymentu. Zbadano na tej podstawie częstość sięgania po różne źródła informacyjne. Za każde wykorzystane narzędzie translatorskie przyznawano po jednym punkcie, przy czym jeśli osoba badana kilkakrotnie użyła tego samego narzędzia, otrzymywała tylko jeden punkt⁴.

Jeśli mowa o rozwiązaniach kreatywnych, oparto się w głównej mierze na propozycji Bayer-Hohenwarter (2010: 83–111). Pod uwagę wzięto następujące identyfikatory kreatywności tłumaczeniowej: elastyczność i unikalność produktu tłumaczeniowego. Wynik elastyczności stanowił liczbę punktów przyznanych za każde przesunięcia kognitywne (ang. *cognitive shifts*), przesunięcia kognitywne wtórne oraz opcjonalne. Typologię poszczególnych przesunięć również przyjęto za Bayer-Hohenwarter (*ibid*). Wynik unikalności stanowił dodatkowe punkty przyznawane za każdą wersję wyróżniającą się na tle grupy. Całkowity wynik kreatywności tłumaczeniowej uzyskano poprzez zsumowanie punktów przyznanych za elastyczność oraz, ewentualnie, za unikalność przetłumaczonego tekstu. Poziom wiedzy translatorskiej zmierzono za pomocą kwestionariusza badawczego M. Orozco (2000: 206–207). Przyjęto też sugerowany przez tę autorkę sposób pomiaru udzielanych przez osoby badane odpowiedzi.

Procedura analityczna przebiegała tak samo zarówno w przypadku danych ilościowych pozyskanych na etapie pretest, jak i danych z fazy eksperymentalnej posttest.

⁴ Należy zaznaczyć, że w przypadku wystąpienia wątpliwości w kwestii użycia konkretnych narzędzi translatorskich osoby badane były pytane o sprecyzowanie wykorzystanych źródeł. Na podstawie uzyskanych w ten sposób informacji autorka przyznawała odpowiednią liczbę punktów.

PROBLEMY I OGRANICZENIA BADANIA

Główne problemy i ograniczenia przeprowadzonego badania wynikają ze specyfiki zastosowanego eksperymentu, czyli planu jednogrupowego z pretestem i posttestem. Podstawowym mankamentem jest brak grupy kontrolnej oraz randomizacji. Jak stwierdził J. Brzeziński (2008: 78–80): „Porównania tylko wewnątrzgrupowe nie uwalniają badacza od zarzutu, że to pretest wchodził w interakcję z postępowaniem eksperymentalnym, że uwrażliwiał osoby badane, przez co nie mogły się one zachowywać spontanicznie w trakcie oddziaływania na nie postępowania eksperymentalnego”. Autor ten jest zdania, że tego typu eksperyment nie daje właściwie żadnych metodologicznie uzasadnionych stwierdzeń wyłączności zaobserwowanej zmiany (*ibid*). Podobnego zdania jest M. Łobocki (1984: 161), podkreślający, że wada eksperymentu w jednej grupie to przede wszystkim występowanie ścisłego związku końcowego wyniku z czynnikiem czasu, a także Zaczyński (1995: 94), który wyraził o planie jednogrupowym następującą opinię: „Technika jednej grupy, jako zbyt niedoskonała, nie bywa stosowana w badaniach eksperymentalnych w pełnym tego słowa znaczeniu. Sytuacja grupy jest w tych badaniach silnie modyfikowana przez czynnik czasu, którego zakres działania jest niezwykle trudny do uchwycenia. Nie można twierdzić, że sytuacja w okresie drugim badania jest taka sama, jak w pierwszym”.

Plan jednogrupowy – mimo wielu mankamentów – zaleca się jednak do przeprowadzania badań wstępnych, czy też pilotażowych. Warto przywołać słowa Zaczyńskiego (1995: 95): „Technikę jednej grupy można polecić do badań wstępnych, w których chodzi między innymi o sprawdzenie, czy zamysł zawarty w hipotezie roboczej nie przyniesie obniżenia wyników (...)”. Wprawdzie podczas takiego badania niewiele można zyskać, ale z pewnością umożliwia ono modyfikację postawionych hipotez roboczych.

Autorka badania zdecydowała ostatecznie, że mimo poważnego mankamentu, jakim jest brak grupy kontrolnej oraz brak możliwości zastosowania randomizacji, wartości poznawcze procedury, a zwłaszcza nowatorstwo wykorzystanej metody dydaktycznej znacznie przewyższają strony ujemne planu eksperymentalnego. Należy także podkreślić, że w celu zmniejszenia ryzyka braku wiarygodności i rzetelności badania autorka wprowadziła środki zaradcze w postaci triangulacji.

WYNIKI ANALIZY JAKOŚCIOWEJ

Dane jakościowe pozyskane za pomocą techniki IPDR zakodowano, a następnie podzielono na następujące kategorie: problemy tłumaczeniowe, strategie i techniki tłumaczeniowe, poprawna polszczyzna i brzmienie tekstu docelowego, odbiorca tekstu docelowego, narzędzia tłumaczeniowe, elementy kulturowe i historyczne, nazwy własne, makrostruktura tekstu, stosunek osób badanych do tekstów: źródłowego oraz docelowego, a także rola i zadania tłumacza w procesie tłumaczeniowym.

PROBLEMY TŁUMACZENIOWE

Na etapie pretest większość raportowanych trudności tłumaczeniowych to problemy leksykalne, dotyczące przekładu konkretnych słów bądź wyrażeń. Według uczestników eksperymentu, najwięcej trudności sprawiły im takie jednostki leksykalne, jak: „sneakers”, „ax”, „hoghhouse”, „runt”, „pitcher of cream”, „amount to anything”, „to do away with”. Znacznie mniej problemów wystąpiło w przypadku translacji poszczególnych zdań. Stwierdzono ponadto, choć u znacznie mniejszej liczby osób badanych, pojawienie się problemu z określeniem płci protagonisty, adaptacji słownictwa do potencjalnego odbiorcy docelowego czy użycia wielkiej lub małej litery.

Na etapie posttest sytuacja przedstawia się już zupełnie inaczej. Studenci rzadko komentowali trudności związane z przekładem pojedynczych jednostek leksykalnych. Problemy tłumaczeniowe przebrały tu charakter dość zróżnicowany. Dotyczyły one sposobu tłumaczenia nazw własnych, oddania atmosfery sytuacji opisanej w tekście źródłowym czy sposobu zapisu tekstu w języku docelowym.

STRATEGIE I TECHNIKI TŁUMACZENIOWE

Analiza komentarzy wykazała, że na pierwszym etapie eksperymentu studenci, przed zabraniem się do procesu tłumaczeniowego, nie opracowywali ogólnej strategii tłumaczeniowej. Rzadko też komentowali stosowane techniki tłumaczeniowe. Wyjątkiem jest tutaj technika omijania niektórych wyrażeń, której osoby badane używały w celach stylistyczno-brzmieniowych.

Przebieg procesu tłumaczeniowego na etapie posttest był bardzo złożony. Dane ilustrują wielość i zróżnicowanie działań podejmowanych przez wszystkie osoby badane. Dostarczyły one tym razem wielu ciekawych merytorycznie komentarzy, obrazujących wysoki stopień szczególności przy podejmowaniu decyzji tłumaczeniowych czy stosowaniu konkretnych strategii lub technik translatorskich. Tych ostatnich uczestnicy eksperymentu wykorzystali całe spektrum, między innymi technikę łączenia, dzielenia, uogólniania, usuwania, uzupełniania, zmianę kolejności czy modyfikacje w formie gramatycznej i częściach mowy.

POPRAWNA POLSZCZYŻNA I BRZMIENIE TEKSTU DOCELOWEGO

Zgodnie z analizą komentarzy uzyskanych na etapie pretest, uczestnicy eksperymentu bardzo często wypowiadali się na temat poprawności językowej swoich tłumaczeń, jednak – co należy podkreślić – uwagi te miały charakter bardzo ogólny. Osoby badane często nie uściślały, co dokładnie mają na myśli i o jaki efekt im chodzi, wskazując na dany problem natury brzmieniowej lub poprawnościowej. Najczęściej stwierdzały, że dążą do tego, aby tekst „lepiej się czytało po polsku” albo żeby uniknąć jakichś (choć niestety niesprecyzowanych) niezgrabności stylistycznych.

Podobna sytuacja miała miejsce także na etapie posttest. Analiza wypowiedzi ujawniła obecność stwierdzeń wskazujących na dużą dbałość o warstwę stylistyczną i gramatyczną tekstu docelowego. Najczęściej dotyczyły one określonych jednostek leksykalnych. W tej fazie badania jego uczestnicy zatem, w porównaniu do fazy pretest, wykazali większą świadomość konieczności dostosowania się do zasad poprawnej polszczyżny, przy czym jednak, podobnie jak na etapie poprzednim, nie precyzowali swoich refleksji i nie określali, jakich dokładnie błędów chcieliby uniknąć. Reasumując, ponownie dążyli oni do „dobrego brzmienia” własnego tłumaczenia.

ODBIORCA TEKSTU DOCELOWEGO

Na etapie pretest wykazano występowanie licznych odwołań studentów do kwestii czytelności docelowego. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że komentarze te dominowały nad pozostałymi. Osoby badane niezwykle często wyrażały dbałość o recepcję swojego tłumaczenia, do-

stosowując zarówno słownictwo, jak i używane struktury gramatyczne do wieku odbiorcy. W ten sposób dążyły do zachowania funkcjonalności przekładu. Uczestnicy badania niejednokrotnie też dawali wyraz swym obawom i wątpliwościom co do efektu, jaki przetłumaczony tekst mógłby wyrzucić na czytelnika.

Również na etapie posttest uczestnicy eksperymentu wykazali ogromne zainteresowanie wpływem tekstu docelowego na jego potencjalny odbiór przez czytelników. Odbiorca stał się tu niejako elementem kluczowym całego procesu translacyjnego, co wpłynęło na charakter decyzji podejmowanych przez studentów, a co za tym idzie, na ostateczny kształt tłumaczenia.

NARZĘDZIA TŁUMACZENIOWE

Na początkowym etapie badania stwierdzono niewielką liczbę komentarzy odnoszących się do użytych narzędzi tłumaczeniowych. Stwierdzono, że w procesie tłumaczeniowym najczęściej stosowaną pomocą był Internet, w tym przede wszystkim słowniki internetowe angielsko-polskie. Nieliczni studenci (łącznie 5) raportowali na temat użycia słowników tradycyjnych, w tym także monolingwalnych.

Sytuacja uległa znaczącej poprawie w fazie posttest, odnotowano bowiem, że osoby badane korzystały z szerokiego wachlarza narzędzi tłumaczeniowych. Nadal przeważały słowniki, i to dwujęzyczne, oraz Internet, jednak oprócz nich uczestnicy eksperymentu używali wielu innych pomocy, między innymi słowników monolingwalnych (zarówno internetowych, jak i tradycyjnych), książek z zakresu literatury dziecięcej (w tym także literatury przedmiotu) czy pomocy multimedialnych. Co ciekawe, odnotowano jedną konsultację z native speakerem.

ELEMENTY KULTUROWE I HISTORYCZNE ORAZ NAZWY WŁASNE

Odniesienia do elementów kulturowych i historycznych wystąpiły na etapie pretest bardzo rzadko. Kontekst kulturowo-historyczny brany był pod uwagę sporadycznie. Jeśli nawet pojawiały się owe nieliczne komentarze, to traktowały one o kulturze amerykańskiej (w której osadzony jest tekst źródłowy) stosunkowo pobieżnie. W zasadzie dotyczyły one jedynie dwóch jednostek leksykalnych: „sneakers” i „cream”. Równie rzadko występowały komentarze związane z translacją nazw własnych. Napo-

mknęła o nich właściwie tylko jedna osoba, pozostali uczestnicy badania natomiast, bez większej refleksji, pozostawili nazwy własne w brzmieniu oryginalnym.

Podobnie sytuacja przedstawia się w odniesieniu do etapu posttest. Wypowiedzi dotyczących elementów kulturowych i historycznych również było niewiele, choć na pewno pojawiały się one znacznie częściej niż w poprzedniej fazie. Uwagi studentów związane z kontekstem kulturowym tyczyły się najczęściej czynności poszukiwania ekwiwalentów takich jednostek leksykalnych, jak: „sneakers”, „hoghause” czy „ax”. Niektóre osoby komentowały również kwestie społeczno-kulturowe życia rodziny protagonisty. Należy podkreślić, że podobnie jak to miało miejsce na etapie pretest, wszystkie uwagi łączące się w jakikolwiek sposób z kontekstem kulturowym były bardzo lakoniczne. Jeśli zaś chodzi o nazwy własne, to komentarze na ich temat można podzielić na te, w których osoby badane pisały o pozostawieniu ich w formie oryginalnej, oraz na te, w których znajdowała się informacja dotycząca translacji nazw własnych na język docelowy i szukaniu ekwiwalentów. Wypowiedzi te miały charakter dosyć szczegółowy, bowiem zawierały one najczęściej uzasadnienie podjętej przez danego studenta decyzji.

MAKROSTRUKTURA TEKSTU

Analiza komentarzy ujawniła, że na inicjalnym etapie eksperymentu uczestnicy brali pod uwagę kwestie makrostrukturalne tłumaczonego utworu. Rzecz jasna wyjątkiem są tu odniesienia do czytelnika docelowego, te jednak, z uwagi na ogromną popularność tego elementu, omówiono wyżej. Brak także wypowiedzi, w których osoby badane komentowałyby kontekst sytuacyjny tekstu wyjściowego czy jego aspekty semantyczne i retoryczne.

Stwierdzono, że w fazie posttest niemal wszyscy uczestnicy badania brali pod uwagę makrostrukturę tekstu. Co istotne, refleksja nad tym aspektem stanowiła często pierwszy etap procesu tłumaczeniowego. Wypowiedzi ujawniły, że osoby badane, przed zabraniem się do właściwej czynności tłumaczenia, celowo analizowały elementy makrostrukturalne tekstu: informacje dotyczące oryginału, autora, sytuacji kulturowo-historycznej, w jakiej osadzony jest tekst, aspekty semantyczne i retoryczne. Interpretowały także tłumaczony fragment z perspektywy holistycznej.

STOSUNEK OSÓB BADANYCH DO TEKSTÓW: ŹRÓDŁOWEGO I DOCELOWEGO

Na etapie pretest prawie wszyscy uczestnicy eksperymentu uznali, że tekst źródłowy bardzo im się podobał, i to mimo licznych problemów tłumaczeniowych, jakie wystąpiły w związku z translacją niektórych jednostek leksykalnych. Nieco inaczej sytuacja przedstawia się jednak w przypadku tworzenia tekstu docelowego. Otóż proces tłumaczeniowy ujawnił, że poziom trudności tłumaczonego fragmentu – mimo że sam pozornie nie sprawiał wrażenia skomplikowanego – spowodował wiele problemów i był źródłem licznych „pułapek”, z którymi osoby badane nie zawsze wiedziały, jak mają sobie poradzić.

Należy zaznaczyć, że na etapie posttest wypowiedzi dotyczące nastawienia studentów względem tekstów: źródłowego i docelowego dotyczyły kwestii stopnia trudności tłumaczonego fragmentu. Część osób stwierdziła, że był prosty, inne zaś – że dosyć trudny. Niektóre komentarze miały związek z podejściem uczestników badania do własnego tłumaczenia oraz do samego aktu tłumaczeniowego. Wątpliwości co do jakości swojej pracy wyraziła niemal połowa badanych. Pozostali jednak byli usatysfakcjonowani stworzonym przez siebie przekładem. Reasumując, analiza komentarzy na tym etapie ujawniła stosunkowo dużą niehomogeniczność wypowiedzi odnoszących się zarówno do tekstu źródłowego, jak i docelowego.

ROLA I ZADANIA TŁUMACZA W PROCESIE TŁUMACZENIOWYM

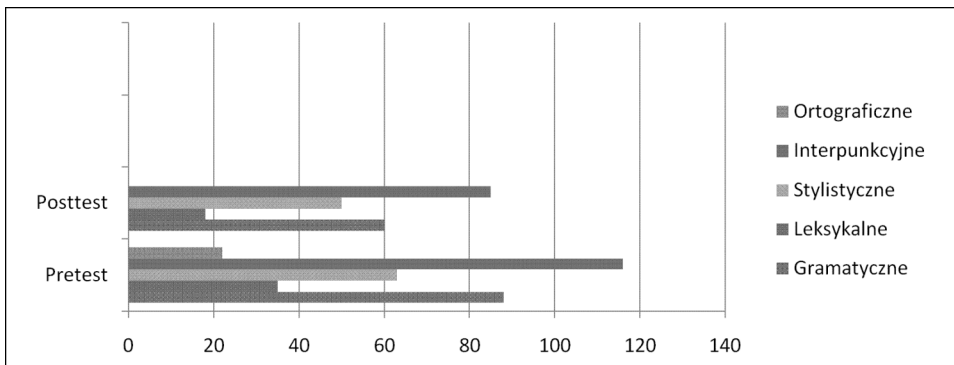
Poza bardzo nielicznymi wyjątkami w fazie pretest prawie nie występują komentarze, które traktowałyby o roli czy zadaniach tłumacza w procesie tłumaczeniowym. Odniosły się do tego elementu jedynie cztery osoby, przy czym ich uwagi dotyczyły głównie takich aspektów przekładu, jak wiedza o kulturze danego kraju, stosowanie konkretnych strategii lub technik tłumaczeniowych czy tworzenie tekstu zgodnie z normami poprawnościowymi właściwymi językowi docelowemu. Bardziej zatem wiązały się one z kompetencjami, jakie powinien posiadać dobry tłumacz.

Analiza wypowiedzi zebranych na etapie posttest wykazała, że wprawdzie uczestnicy badania odnieśli się do roli i zadań tłumacza, jednak w głównej mierze były to uwagi marginalne. Nie wskazywały

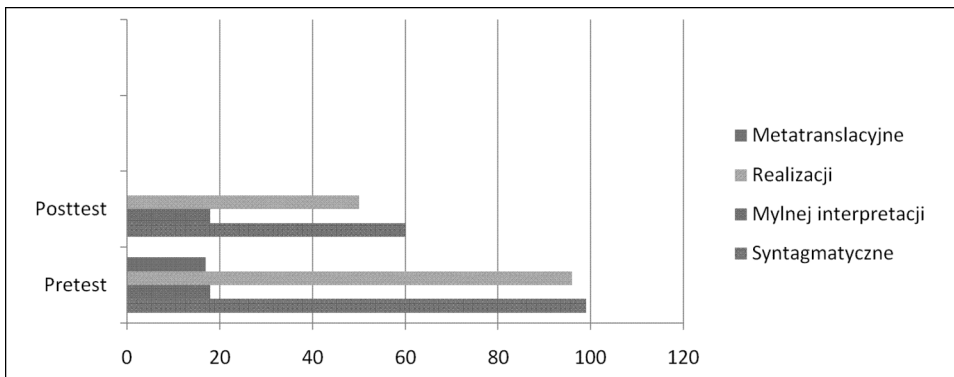
bezpośrednio na rolę tłumacza w akcie tłumaczeniowym – powstawały natomiast w rezultacie refleksji towarzyszących translacji bądź stanowiły uzasadnienie podejmowanych działań.

WYNIKI ANALIZY ILOŚCIOWEJ

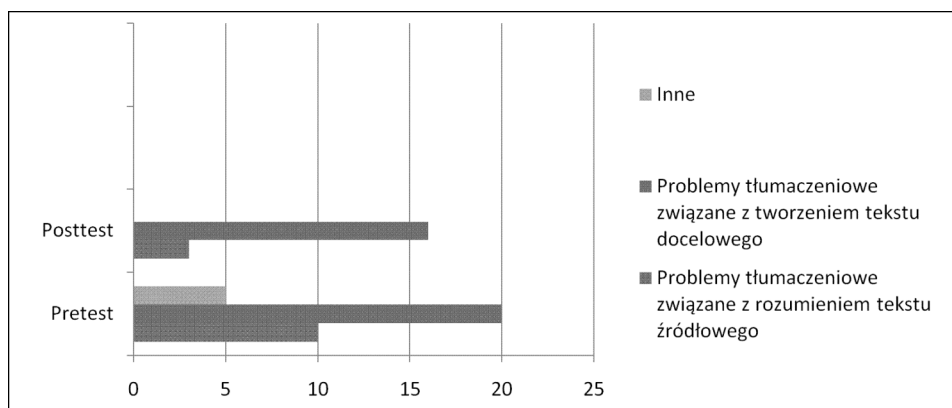
Dane ilościowe, jak wspomniano, analizowano na podstawie ustalonych kryteriów, to jest błędów językowych i tłumaczeniowych, problemów tłumaczeniowych, narzędzi translatorskich, rozwiązań kreatywnych oraz ogólnej wiedzy translatorskiej. Poniżej przedstawiono wykresy, które w ujęciu komparatystycznym ukazują dane uzyskane na etapach: pretest i posttest.



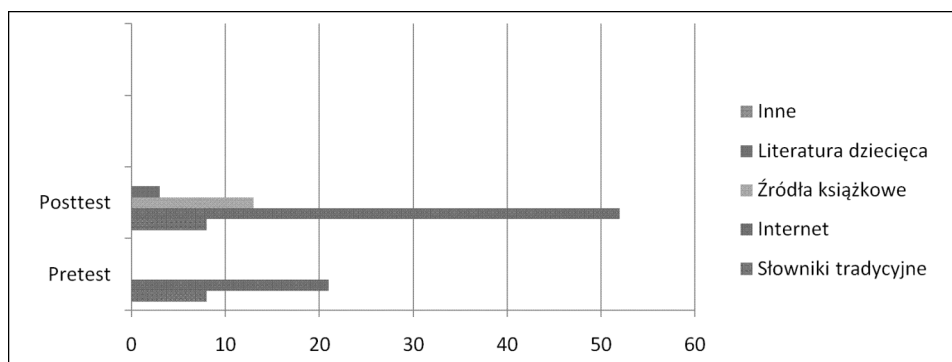
Ryc. 1. Błędy językowe w ujęciu komparatystycznym



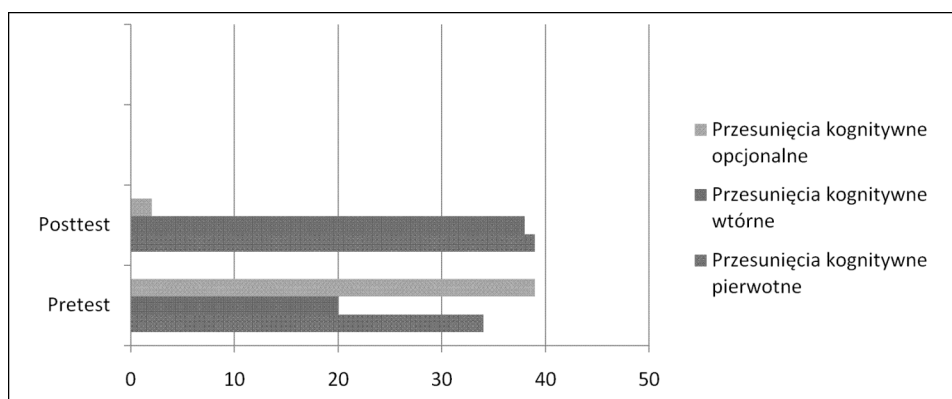
Ryc. 2. Błędy tłumaczeniowe w ujęciu komparatystycznym



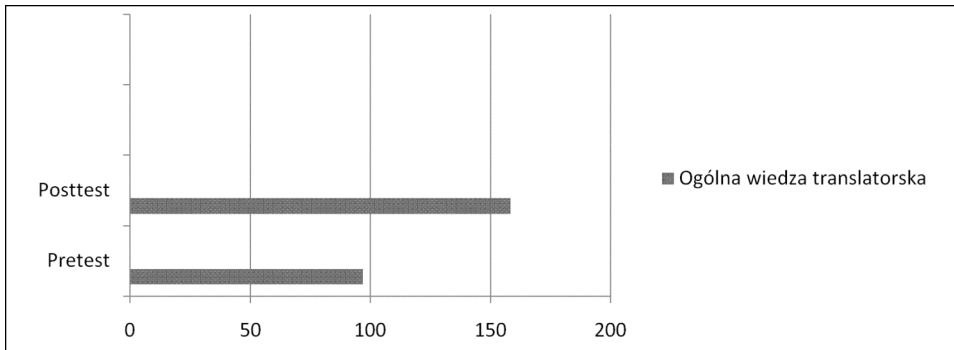
Ryc. 3. Problemy tłumaczeniowe w ujęciu komparatystycznym



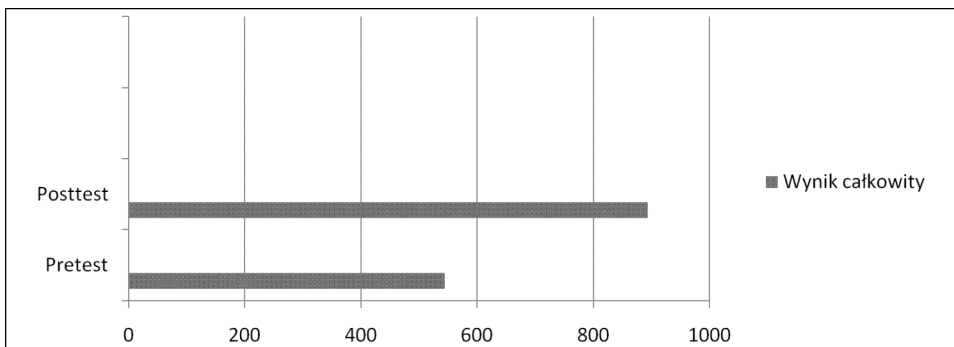
Ryc. 4. Narzędzia translatorskie w ujęciu komparatystycznym



Ryc. 5. Rozwiązania kreatywne w ujęciu komparatystycznym



Ryc. 6. Ogólna wiedza translatorska w ujęciu komparatystycznym



Ryc. 7. Wynik całkowity w ujęciu komparatystycznym

WYNIKI ILOŚCIOWE W ŚWIETLE NARZĘDZI STATYSTYKI OPISOWEJ

Wyniki pretestu przedstawiają się następująco: średnia statystyczna równa się 36,3, moda – 46, mediana natomiast – 38,4. Rozrzut wyników (zakres = 40,5; odchylenie standardowe = 10,85) wskazuje na znaczną heterogeniczność grupy osób badanych. Średni wynik pretestu wyniósł mniej niż połowa punktów możliwych do zdobycia, współczynnik skośności zaś $-A = -0,580$. Jest to zatem tak zwana asymetria lewostronna – większość wyników zdobytych na tym etapie znajduje się powyżej średniej.

Opierając się na wskaźnikach statystyki opisowej dotyczących wyników uzyskanych na etapie posttest, można powiedzieć, że grupa, jako całość, poradziła sobie znacznie lepiej niż w fazie początkowej eksperymentu. Średnia statystyczna wyniosła 59,6, mediana zaś – 61,5. Odno-

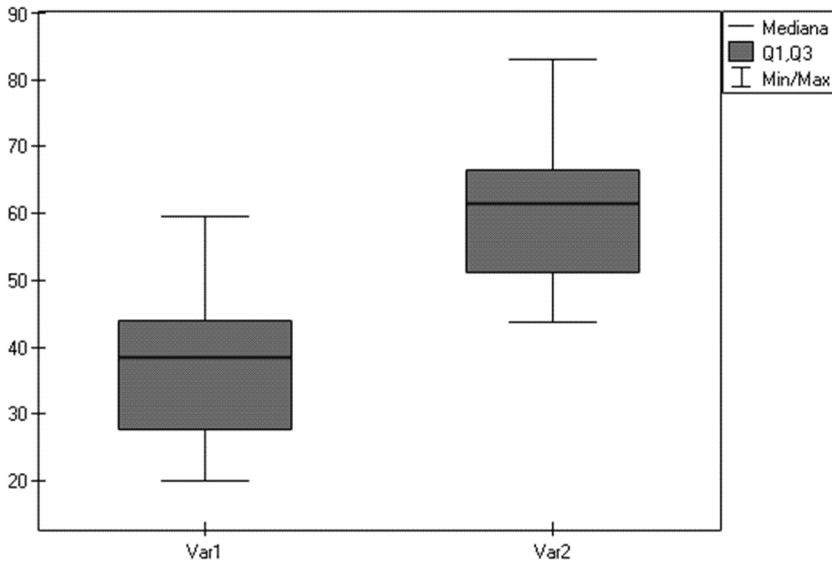
towano brak mody. Rozrzut wyników, podobnie jak w przypadku etapu pretest, wskazuje na niehomogeniczność grupy (zakres = 40,4; odchylenie standardowe = 10,99). Średni wynik posttestu – mimo że nadal stanowi mniej niż połowę liczby punktów do zdobycia – jest już znacznie lepszy w porównaniu do pretestu. Współczynnik skośności wyniósł $A = -0,519$. Ponownie mamy tu do czynienia z asymetrią lewostronną, a zatem większość wyników osób badanych uplasowało się powyżej średniej, choć – należy raz jeszcze podkreślić – są to wyniki znacznie lepsze niż w fazie pretest.

TEST WILCOXONA DLA GRUP ZALEŻNYCH

Z uwagi na to, że w przypadku obu etapów eksperymentu rozrzut wyników odbiegał od normalnego, uznano, że aby obliczyć istotność różnicy, należy wykorzystać test Wilcoxon dla grup zależnych. Sformułowano dwie hipotezy: zerową i alternatywną, a także przyjęto, że poziom prawdopodobieństwa błędu wynosi 0,01. Do obliczeń statystycznych posłużono się programem PQStat.

Tab. 1. Raport – test Wilcoxon kolejności par (wygenerowany przez program PQStat)

Test Wilcoxon dla grup zależnych		Dane		
			Pretest	Posttest
Czas analizy	0,16 sek.	1	48	70,5
Analizowane zmienne	Pretest;Posttest	2	46	63
Poziom istotności	0,01	3	23,5	46,5
Korekcja na ciągłość	Tak	4	32,4	44,7
Nazwa grupy	Pretest	5	38,4	51
Liczność grupy	15	6	22,7	68
Mediana grupy	38,4	7	40,5	56,3
Nazwa grupy	Posttest	8	41,8	73,5
Liczność grupy	15	9	20	43,6
Mediana grupy	61,5	10	27,9	51,5
Liczność ilość par	15	11	29,5	54
Liczność – pominięte pary (wartości równe)	0	12	41	61,8
Mediana różnic –	22,5	13	46	61,5
Suma rang dodatnich	120	14	59,5	65
Suma rang ujemnych	0	15	27,3	83
Statystyka T	0			
Wartość p (dokładne)	0,0001			
Statystyka Z	3,379373			
Wartość p (asymptotyczne)	0,000727			



Ryc. 8. Raport – test Wilcoxona kolejności par (wygenerowany przez program PQStat)

Z powyższych danych wynika, że wszystkie osoby badane uzyskały na etapie posttest wynik wyższy niż w fazie pretest eksperymentu (wskazuje na to brak rang ujemnych). U wszystkich uczestników badania zaobserwowano wystąpienie istotnej zmiany – wyraźne postępy stwierdzono zarówno w przypadku procesu, jak i produktu tłumaczeniowego.

Analiza statystyki testu, a także porównanie wartości uzyskanej w teście Wilcoxona, przy założonym poziomie istotności $\alpha < 0,01$, pozwala na odrzucenie hipotezy zerowej i skonkludowanie, że w grupie osób badanych doszło do istotnego statystycznie postępu i przyrostu wiedzy translologicznej. Uczestnicy eksperymentu w wyraźny sposób rozwinęły umiejętność tworzenia poprawnych tłumaczeń, również pod kątem językowym, a także nauczyli się w większym stopniu identyfikować i rozwiązywać problemy tłumaczeniowe. Co więcej, wyniki pokazały, że na etapie posttest studenci korzystali ze znacznie większej liczby narzędzi translatorskich oraz rozwiązań kreatywnych. Wyniki wskazują zatem wyraźnie na to, że w okresie prowadzenia badania doszło u studentów do rozwoju kompetencji tłumaczeniowej.

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki badań, mimo że są dość obiecujące, należy traktować jako wstępne z wielu względów. Po pierwsze, zastosowano eksperyment w jednej grupie. Zabrakło zarówno grupy kontrolnej, jak i randomizacji. Ponadto, mimo że wykorzystano nieparametryczny test analizy statystycznej w postaci testu Wilcoxon dla par zależnych (zastosowanego z uwagi na brak normalnego rozkładu wyników zarówno pretestu, jak i posttestu) i wprowadzono triangulację, grupa osób badanych wydaje się zbyt mała (15 uczestników), by mogła zapewnić reprezentatywność ani by można było uzyskać rezultat uogólnić na populację. Wykazana istotność statystyczna ogranicza się wyłącznie do badanych objętych eksperymentem.

Należy zatem postulować prowadzenie dalszych badań nad wpływem hermeneutycznej metody Radegundis Stolze na akwizycję kompetencji tłumaczeniowej. Wskazane jest, by stosować w tym celu inne rodzaje eksperymentów, na przykład klasyczny, z grupą kontrolną, a także z prostym doborem losowym.

BIBLIOGRAFIA

- Alves F., Gonçalves J. L., 2007, *Modelling Translator's Competence. Relevance and Expertise under Scrutiny*, w: *Doubts and Directions in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*, red. R. Stolze, M. Shlesinger, Y. Gambier, Amsterdam–Philadelphia, s. 41–55.
- Bayer-Hohenwarter G., 2010, *Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behavior?*, w: *New Approaches in Translation Process Research*, red. S. Göpferich, F. Alves & I. M. Mees, Copenhagen, s. 83–111.
- Beeby A., 1996, *Teaching Translation from Spanish to English*, Ottawa.
- Bell R., 1991, *Translation and Translation Theory*, London.
- Brzeziński J., 2008, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- Campbell S., 1998, *Translation into the Second Language*, London.
- Cao D., 2007, *Translating Law*, Clevedon–Buffalo–Toronto.
- Chesterman A., 1997, *The Development of Translational Competence*, w: tegoż, *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*, Amsterdam–Philadelphia.
- Dąbmska-Prokop U., 1997, *Śladami tłumacza. Szkice*, Częstochowa.

- Dreyfus H. L., Dreyfus S. E., 1986, *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford.
- Dybiec-Gajer J., 2013, *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Kraków.
- Dzierżanowska H., 1988, *Przekład tekstów nieliterackich na przykładzie języka angielskiego*, Warszawa.
- Gile, D., 2004, *Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool*, „The Journal of Specialised Translation” [online], 2, 2004 [dostęp: 18 maja 2014]. Dostępny w internecie: <http://www.jostrans.org>.
- Göpferich S., 2009, *Towards a Model of Translation 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, s. 12–38.
- Gouadec D., 2007, *Translation As a Profession*, Amsterdam–Philadelphia.
- Grucza S., *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu*, w: *Język trzeciego tysiąclecia III. Tom II. Konteksty przekładowe*, red. M. Piotrowska, Kraków.
- Hansen G., 1997, *Success in Translation*, „Perspectives: Studies in Translatology” 5(2), s. 201–210.
- Harris B., 1977, *The Importance of Natural Translation*, „Working Papers on Bilingualism” 12, s. 96–114.
- Harris B., Sherwood B., 1978, *Translating as an Innate Skill*, w: *Language, Interpretation and Communication*, red. D. Gerver, W. Sinaiko, Oxford, s. 155–170.
- Hejwowski K., 2004, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa.
- Hurtado Albir A., 1995, *La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual*, w: *Perspectivas de la traducción*, red. P. Fernández, J. M. Bravo, Valladolid, s. 49–74.
- Karpiński J., 2006, *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Warszawa.
- Kelly D., 2005, *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester.
- Kielar B., 1988, *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Kiraly D., 1995, *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent–London.
- Kohlmayer R., 2008, „*Translatorische Kompetenz?*” *Die Schnake*, Gernersheim.
- Krings H. P., 1986, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses bei fortgeschrittenen Französischlernern*, Tübingen.
- Lobocki M., 1984, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Lowe P., 1987, *Revising the ACTFL/ETL Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating*, w: *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. American Translators Association Series, t. 1, red. M. G. Rose, New York.
- Neubert A., 2000, *Competence in Language, in Languages and in Translation*, w: *Developing Translation Competence*, red. B. Adab, C. Schaeffner, Amsterdam–Philadelphia.

- Nord C., 1991, *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam–Atlanta.
- Orozco M., Hurtado Albir A. 2002, *Measuring Translation Competence Acquisition*, „Meta” 47(3), s. 375–402.
- PACTE, 2000, *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project*, w: *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona 1998*, red. M. Presas, D. Ensinger, B. Allison, Amsterdam–Philadelphia, s. 99–106.
- PACTE, 2002, *Exploratory Tests in a Study of Translation Competence*, „Conference Interpretation and Translation” 4(2), s. 41–69.
- PACTE, 2007, *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz. Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*, w: *Quo Vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitärer Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*, red. G. Wotjak, Berlin, s. 327–432.
- PACTE, 2008, *First Results of a Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process*, w: *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, red. J. Kearns, London, s. 104–126.
- PACTE, 2009, *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision-Making*, „Across Language and Cultures” 10(2), s. 207–230.
- PACTE, 2010, *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index*, w: *IATIS Yearbook 2010*, red. S. O’Brien, London, s. 30–53.
- Pieńkos J., 2003, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Zakamycze.
- Piotrowska M., 2007, *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*, Kraków.
- Riedemann K., 1996, *Cognition and Translation Didactics*, „Meta” 41(1), s. 114–117.
- Risku H., 1998, *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen.
- Shreve G. M., 1997, *Cognition and the Evolution of Translation Competence*, w: *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, red. J. H. Danks et. al., Thousand Oaks, s. 120–136.
- Stolze R., 2011, *The Translator’s Approach – Introduction to Translational Hermeneutics*, Berlin.
- Sulek A., 1979, *Eksperyment w badaniach społecznych*, Warszawa.
- Toury G., 1986, *Natural Translation and The Making of a Native Translator*, „TEXT-conTEXT” 1, s. 11.29.
- White E. B., 1980, *Charlotte’s Web*, New York.
- Wilss W., 1982, *The Science of Translation*, Tübingen.
- Zaczyński W., 1995, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa.

**THE IMPACT OF RADEGUNDIS STOLZE'S HERMENEUTICAL MODEL
ON THE ACQUISITION OF TRANSLATION COMPETENCE –
THE INITIAL RESULTS OF AN EXPERIMENT**

Summary

The aim of the article is to present initial results of an experiment studying the impact of Radegundis Stolze's didactic hermeneutical model on the acquisition of subjects' translation competence. In the first part of the paper the state of the art of the process of translation competence acquisition as well as Radegundis Stolze's hermeneutical model are presented. The following parts of the article are concerned with research methodology and experimental procedure. The final part contains conclusions stemming from the research, as well as some suggestions as to how the study of translation competence acquisition can be continued and what its implications are.

Key words: translation competence, translation competence acquisition, translation, translation teaching, translational hermeneutics, Radegundis Stolze