

**Magdalena Filar**  
Uniwersytet Jagielloński/Polska

## Kształcenie kreatywności u początkujących tłumaczy – propozycje zadań translacyjnych

---

### ABSTRACT

Training creativity in the group of translators beginners – translation tasks

The article continues reflexions about the theory of creative translation by P. Kufšmaul (2007: 2015) based on cognitive theories of languages and psychological research on creativity, and discusses its usefulness not only for identifying of translations problems and analysing of proposed translation solutions, but also for designing of translation tasks and its evaluation.

The paper discusses in its main part translation tasks, which stimulate creativity and reflexivity both on the level of reception of the source text and on its production in a target language. The focus was paid especially to group tasks/ project tasks, which are addressed to more advanced students in translations studies who have already some practical experience in translation of written texts. The corpus consists of authentic tasks used in translation course with students.

Keywords: linguistic and non-linguistic competences of the translator, creativity, cognitive language theories, translation tasks

---

### 1. Wstęp

Prowadzone w ramach translatoryki i translodydaktyki antropocentrycznej badania wskazują, że kompetencja tłumaczeniowa jest zagadnieniem złożonym, a jej kształcenie w ramach studiów filologicznych procesem wieloetapowym i długofalowym, który wymaga równoległego kształcenia zarówno kompetencji translatorycznej (określanej także jako kognitywna kompetencja translatoryczna), jak i kompetencji translacyjnej (Grucza 2008: 39). W obliczu wielu deficytów w obrębie tych dwóch obszarów kompetencyjnych w grupie początkujących

tłumaczy, takich jak brak płynności asocjacyjnej, ograniczona wrażliwość poznawcza, językowa i interkulturowa, niewystarczająco rozwinięta kreatywność, brak strategicznego planu postępowania w tłumaczeniu czy trudności w identyfikowaniu problemów translacyjnych (Małgorzewicz 2012; 2014: 5 i nast.), kształcenie kreatywności, rozumianej jako umiejętność kreatywnego myślenia, rozumienia i działania językowego (Kuśmaul 2007; 2015), wymaga stałego stymulowania na różnych etapach budowania kompetencji tłumaczeniowej.

W tym artykule chciałabym pogłębić dotychczasowe rozważania na temat koncepcji kreatywnego tłumaczenia Kuśmaula (Filar 2018; Filar/Gaweł 2023) i wykazać jej przydatność nie tylko na etapie identyfikowania problemów tłumaczeniowych i analizy proponowanych rozwiązań translatorskich, ale także na etapie projektowania zadań translacyjnych i ich oceny. W tym celu chciałabym zaproponować zadania translacyjne wspierające rozwój kreatywności i refleksyjności w fazie receptywnej i produktywnej tłumaczenia o różnym stopniu trudności. Szczególny nacisk zostanie położony na omówienie, charakterystykę zadania translacyjnego o charakterze grupowym i projektowym, inspirowanego Analizą Sieci Wyborów (Campbell 2000), przeznaczonego dla zaawansowanych uczestników kursów tłumaczeniowych, posiadających podstawową wiedzę z zakresu translatoryki oraz pierwsze doświadczenia praktyczne w zakresie tłumaczenia pisemnego z języka niemieckiego na język polski. Na materiał badawczo-dydaktyczny składają się przykłady autentycznych zadań translacyjnych, wykorzystywanych w ramach zajęć z analizy tłumaczenia ze studentami filologii germańskiej na studiach II stopnia specjalizacji językoznawczej oraz translatorycznej.

## 2. Kreatywność i refleksyjność w tłumaczeniu z perspektywy kognitywnych teorii języka

Pojęcie kreatywności wpisuje się na stałe w kognitywne badania translatoryczne, zarówno w kognitywne koncepcje badawcze w szerszym sensie, takie jak translatoryka antropocentryczna (Grucza 1999; 2008; Żmudzki 2008; 2013) i podejście hermeneutyczne (Bukowski 2012; Stolze 2015), jak i w kognitywne badania translatoryczne sensu stricto bazujące na jednej wybranej teorii kognitywnej, jak np. gramatyka kognitywna Langackera (Tabakowska 2000; 2001) czy semantyka ram i scen (Vannerem/Snell-Hornby 1986; Vermeer/Witte 1990) lub odwołujące się do wielu teorii w celu opisu procesu tłumaczenia jak w przypadku podejścia funkcjonalno-kognitywnego Kuśmaula (Kuśmaul 1995; 2007; 2015; Filar/Gaweł 2023).<sup>1</sup>

Na gruncie germanistycznym na ważną funkcję kreatywności w tłumaczeniu jako pierwsi wskazują Wills (Kreativität als mentales Superdatum, 1991)

1| Szerzej na temat genezy i rozumienia pojęcia kreatywności w tłumaczeniu także w pracach innych badaczy w artykule E. Daty-Bukowskiej (2011).

i F. Grucza (1999; 2008). Grucza (1999: 3) zalicza tłumaczenie do operacji mentalnych o charakterze twórczym i wskazuje, że praca tłumacza wymaga kreatywności zarówno na etapie rozumienia tekstu wyjściowego (rekonstrukcji sensu), jak i w fazie produktywnej, tj. w fazie formułowania tekstu docelowego. Rezultaty twórczej aktywności tłumacza powinny być rozpatrywane na dwóch poziomach, tj. na płaszczyźnie rozumienia myśli innej osoby i na płaszczyźnie wyrażania związanych z nimi treści. Tłumaczenie może być zdaniem autora rozpatrywane jako akt twórczy, jeśli jako rezultat tej pracy powstaje coś nowego, w tym także nowa wiedza i nowe sposoby jej wyrażania. Tłumaczenie danego rodzaju tekstu może ponadto wiązać się z koniecznością rozwiązywania wielu problemów tłumaczeniowych, jak w przypadku tłumaczenia tekstów specjalistycznych czy literackich, i wymagać od tłumacza większego wysiłku twórczego niż przy innych tekstach. Podobne stanowisko na temat kreatywności w tłumaczeniu prezentuje Kußmaul (2007: 31; 2015: 121–137), który podkreśla, że kreatywność powinna być rozumiana nie jako oryginalność tłumacza w doborze ekwiwalentów czy intuicyjne działanie, lecz raczej jako proces umysłowy, ukierunkowany na rozwiązywanie problemów w tłumaczeniu.

Jest on zależny od szeroko rozumianego kontekstu i wprowadza do translatu w mniejszym lub większym zakresie elementy innowacyjności w celu zachowania funkcji komunikacyjnej tekstu wyjściowego. Tak rozumiana kreatywność jest pojęciem stopniowalnym, nie stoi w sprzeczności z zasadą wierności i funkcjonalności w tłumaczeniu i jest podporządkowana kreatywności autorskiej. Kreatywność w takim rozumieniu, jakie proponuje Kußmaul, nie jest więc wyłącznie uzasadniona w przypadku tłumaczenia literackiego, ale jest także nieodzowną umiejętnością w tłumaczeniu tekstów informacyjnych i specjalistycznych (Filar 2018: 64–65).

W celu modelowania twórczego procesu myślowego zachodzącego w umyśle tłumacza, autor odwołuje się do czterech faz myślenia znanych z psychologii poznania, tj. przygotowania, inkubacji, iluminacji i ewaluacji/oceny, którym na etapie tłumaczenia odpowiadają kolejno: faza rozumienia tekstu wyjściowego, faza proponowania pierwszych rozwiązań translatorskich i uruchamiania skojarzeń, wybór wyrażenia, a następnie ewaluacja/ocena dokonanego wyboru. To, co wyróżnia model zaproponowany przez Kußmaula (2007; 2015) na tle pozostałych koncepcji kognitywnych, to połączenie modeli kreatywnego myślenia, wywodzących się z psychologii poznania, z wieloma teoriami wypracowanymi w ramach językoznawstwa kognitywnego, w tym z semantyką prototypu, semantyką ram i scen (Fillmore 1977), gramatyką kognitywną Langackera (2009) oraz z koncepcją łańcucha powiązań (Lakoff 1987). Podstawę teoretyczną opisu kreatywnego rozumienia i myślenia językowego tłumacza stanowi zwłaszcza semantyka ram i scen Fillmore'a (1977). „Termin *rama* oznacza swoiste dla danego języka

środki leksykalne i gramatyczne z przypisanymi im sensami, używane w odniesieniu do konkretnego zdarzenia, rzeczy czy jej właściwości („otoczenie dla treści konceptualnych”), natomiast *scena* oznacza pewien usystematyzowany wspólny, przynajmniej dla części użytkowników danego języka, obraz mentalny fragmentu otaczającego ich świata (Kuśmaul 2007: 55; Tokarski 2006: 39)” (Filar 2018: 66). Dla uzupełnienia opisu potencjału semantycznego tekstu i zmian semantycznych zachodzących pod wpływem tłumaczenia zostają wykorzystane elementy gramatyki kognitywnej Langackera (2009), w tym zagadnienie wyostrzenia obrazu (sposób, w jaki uwaga skupia się z różnym natężeniem na konkretnym aspekcie danej sceny), które łączy się bezpośrednio z perspektywą, rozumianą jako perspektywa oglądu, tj. określony układ oglądu sceny, i wyrazistość elementów w obrębie sceny (hierarchiczny układ figura-tło). Proces kreatywnego tłumaczenia wiąże się często ze zmianami w obrębie tych dwóch parametrów. Bazując na założeniach semantyki ram i scen Fillmore’a (1977), Kuśmaul (2007: 152–188) wyróżnia siedem następujących rodzajów i zarazem technik kreatywnego tłumaczenia:

- oddanie ramy tekstu wyjściowego przez analogiczną ramę w języku docelowym,
- zmiana ramy interpretacyjnej,
- nowa rama interpretacyjna,
- wybór określonych elementów sceny w obrębie tej samej ramy interpretacyjnej,
- wybór określonych elementów w obrębie tej samej sceny,
- zmiana sceny,
- rozszerzenie sceny, polegające na tym, że w tekście translatu zostaje zwerbalizowanych więcej elementów konceptualizowanej sceny niż w tekście wyjściowym lub na tym, że tekst translatu uaktywnia bardziej złożoną scenę niż tekst wyjściowy,
- włączenie elementu do ramy interpretacyjnej<sup>2</sup>.

Punktem wyjścia i podstawą teoretyczną dla moich dalszych rozważań jest koncepcja kreatywnego tłumaczenia Kuśmaula i zastosowane do jego opisu instrumentarium badawcze.

## 2.1. Kategoria zadania translacyjnego i jej rodzaje

Śledząc dorobek naukowo-dydaktyczny Kuśmaula (1995; 2007: 56; 174–176; 189 i nast.; 2015) w zakresie tłumaczenia, a także refleksje i komentarze samego autora na ten temat można zauważyć, że w proponowanym podejściu funkcjonalno-kognitywnym nauczyciel translacji pełni z jednej strony funkcję mentora, a z drugiej także częściowo partnera/dyskutanta, którego zajęcia tłumaczeniowe przybierają formę nie tyle frontalną, co warsztatowo-dyskusyjną. Postulat zadaniowości jest od

2| Szerzej na temat rodzajów kreatywnego tłumaczenia także w: Filar (2018: 67–68).

początku obecny w pracach Kußmaula, zarówno w pracach należących do nurtu funkcjonalnego, jak i w tych odwołujących się do kognitywnych teorii języka.

Kluczowymi częściami składowymi zadania translacyjnego są zdaniem Kußmaula (2007: 18; 78) takie elementy, jak polecenie/zlecenie translacyjne (niem. *Übersetzungsauftrag*), które konkretyzuje i specyfikuje funkcję komunikacyjną przyszłego translatu oraz miejsce publikacji, problem tłumaczeniowy, którego rozwiązanie wymaga od uczących się wyjścia poza tłumaczenie dosłowne, aktywizację twórczego myślenia i zastosowania kreatywnych technik tłumaczeniowych oraz kontekstowe – pragmatyczno-kulturowe osadzenie tekstu wyjściowego, stanowiące istotny element jego potencjału semantycznego (niem. *kulturelle Einbettung*), i jako takie powinno także zostać uwzględnione przez początkujących tłumaczy w akcie tłumaczenia. Wśród proponowanych przez Kußmaula zadań translacyjnych można wyróżnić dwa rodzaje: 1) zadania związane z tłumaczeniem określonego tekstu, w tym: analiza tekstu pod kątem tłumaczenia (niem. *kreatives Verstehen*), tłumaczenie wybranego tekstu oraz translacyjne zadania wspierające, mające na celu nie tyle tłumaczenie całego tekstu, co trenowanie poszczególnych umiejętności, np. rozwiązywanie leksykalnych problemów tłumaczeniowych (wieloznaczność słów, kolokacje w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku docelowym) tłumaczenie terminów nacechowanych kulturowo i występujących tylko w kulturze wyjściowej, dokładność w tłumaczeniu (generalizacje i konkretyzacje) oraz 2) zadania posttranslacyjne, jak analiza protokołów głośnego myślenia profesjonalnych tłumaczy, komentarze na temat tłumaczenia, rozpoznanie błędu w translacji i jego korekta.

W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na komentarz jako rodzaj zadania translacyjnego, który obok protokołów głośnego myślenia jest także bardzo przydatny w dydaktyce translacji. Także Małgorzewicz (2014: 7) w kontekście rozważań nad celami translodydaktyki akademickiej uważa, że „komentarze umożliwiają wgląd w poszczególne etapy procesu tłumaczenia, zidentyfikowane problemy tłumaczeniowe, użyte do ich rozwiązywania narzędzia i metody”. Dostarczają także informacji o motywacjach, oraz przekonaniach uczących się. Przedstawione za Kußmaulem rodzaje zadań translacyjnych można realizować wybiórczo w celu kształcenia określonej umiejętności lub w celu zniwelowania związanych z nią deficytów, można je także łączyć w zależności od profilu kursu tłumaczeniowego i potrzeb kursantów.

## 2.2. Zadanie grupowe – element interaktywności w dydaktyce translacji

Na zmianę roli nauczyciela z mentora na rolę doradcy wskazują także Campbell (2000: 32) w proponowanej przez siebie metodzie dydaktycznej Analitycznej Sieci Wyborów oraz Kiraly (2003: 12) w podejściu socjokonstruktywnym

w tłumaczeniu. Powyższa zmiana w relacji nauczyciel-uczeń (nauczyciel jako pomoc intelektualna), a także postulat dotyczący społecznego wymiaru tłumaczenia jako procesu komunikacji międzyjęzykowej i międzykulturowej, który można kształtować interaktywnie (Király 2000: 16), sprawiają, że do grupy ćwiczeń translacyjnych zostają włączone zadania o charakterze grupowym, w których kładzie się nacisk na współpracę między początkującymi tłumaczami, analizę różnych punktów widzenia zawartych w ich tłumaczeniach i na kształcenie decyzyjności w celu wyboru ostatecznego rozwiązania.

W ćwiczeniach grupowych, w których z powodzeniem stosowana jest metoda Analizy Sieci Wyborów, współpraca uczących się koncentruje się na tworzeniu sieci wyborów translatorskich oraz na porządkowaniu i porównywaniu wielu tłumaczeń tego samego tekstu (lista rozwiązań). Tak powstała sieć stanowi także zapis różnych strategii stosowanych przez uczestników zajęć w przypadku tłumaczenia określonej struktury tekstu wyjściowego. Jak podkreśla Data-Bukowska (2014: 6), jest to uniwersalna metoda badawcza, którą można łączyć z założeniami kognitywnych teorii języka oraz z badaniami nad kreatywnością w tłumaczeniu (szerzej na temat zasad tworzenia Analizy Sieci Wyborów – tzw. węzłów dostępu w artykule Daty-Bukowskiej 2014).

W dalszej części artykułu chciałabym wykazać, że dobór odpowiednich ćwiczeń translacyjnych ze strony nauczyciela translacji, inspirowanych częściowo badaniami funkcjonalno-kognitywnymi Kuşmaula, częściowo także wskazanymi podejściami socjokonstruktywnymi Campbella (2000) i Király'ego (2003), może znacząco wpłynąć na efektywność kształcenia kreatywnego myślenia, rozumienia i działania językowego w grupie początkujących tłumaczy.

### 3. Propozycje zadań i narzędzi translacyjnych dla początkujących tłumaczy – rodzaj zadania, charakterystyka, stopień trudności

W tej części artykułu przedstawię propozycje zadań mających na celu kształcenie kreatywności i refleksyjności dla początkujących oraz zaawansowanych adeptów tłumaczenia. W omówieniu poszczególnych zadań biorę pod uwagę następujące czynniki: faza tłumaczenia, polecenie/zlecenie translacyjne, rola nauczyciela tłumaczenia, rola uczącego się, korzyści płynące z wykonania danego zadania, rodzaj i stopień trudności zadania, a także ewaluacja.

#### 3.1. Analiza tekstu pod kątem tłumaczenia – faza receptywna, przygotowanie

Pierwsze zadanie translacyjne dotyczy fazy receptywnej tłumaczenia i jest związane z interpretacją tekstu wyjściowego, gromadzeniem informacji związanych

z tematem tekstu i stawianiem pierwszych hipotez dotyczących tłumaczenia. Celem tego zadania translacyjnego jest ustalenie potencjału semantycznego tekstu wyjściowego i funkcji translatu (skopos), która jest sygnalizowana w poleceniu translacyjnym.

Analiza tekstu wyjściowego na płaszczyźnie makrostruktury ma na celu ustalenie zasadniczych treści tekstu i przejawia się w ustaleniu makrostrategii dla całego tłumaczenia. Analiza tekstu wyjściowego na płaszczyźnie mikrostruktury służy trenowaniu umiejętności odczytywania znaczenia słów z kontekstu i identyfikowania problemów w tłumaczeniu, tj. tych miejsc w tekście wyjściowym, w których tłumaczenie dosłowne jest niemożliwe i wymaga wprowadzenia określonych zmian na płaszczyźnie syntaktycznej oraz semantycznej w celu oddania treści (etap refleksji – „vom Reflex auf Reflexion umschalten”, Hönic 1986: 230). Rola nauczyciela w takim zadaniu polega przede wszystkim na umiejętnym sterowaniu uwagą uczących się w taki sposób, by najpierw potrafili dokonać różniczenia między treściami zasadniczymi a informacjami szczegółowymi, a następnie na ich uwrażliwieniu na otaczający kontekst językowy, co jest pomocne przy odczytywaniu znaczenia słów tekstu wyjściowego. Ten rodzaj ćwiczenia translacyjnego przynosi uczącym się wiele korzyści, pozwala ocenić potencjał semantyczny i stopień trudności tekstu, ustalić strategię i priorytety w tłumaczeniu, a także poprzez werbalizację treści w tej fazie dostarczyć pierwszych rozwiązań translatorskich. Ten rodzaj zadania translacyjnego jest niezbędnym etapem przygotowania do tłumaczenia i jest pomocny zarówno w przypadku pracy z prostszymi tekstami, np. z tekstami prasowymi, jak i z innymi tekstami użytkowymi, które cechuje wyższy potencjał znaczeniowy i stopień trudności, takimi jak teksty techniczne, medyczne, prawnicze, turystyczne, które są nośnikiem specjalistycznych treści pojęciowych, metaforycznych, społeczno-kulturowych, i które cechuje określona, sformalizowana struktura i określony styl funkcjonalny (Stolze 2002: 649–654).

### 3.2. Analiza rozwiązań translatorskich – faza produktywna, refleksyjność

Drugi typ zadania translacyjnego jest związany z fazą produktywną tłumaczenia, a więc z samym aktem translacji, w modelu fazowym odpowiada mu etap inkubacji, iluminacji i oceny. Celem tego zadania translacyjnego jest nie tylko zaproponowanie tłumaczenia tekstu, ale także refleksja nad poprawnością, trafnością oraz funkcjonalnością przedstawionych ekwiwalentów.

Ten rodzaj ćwiczenia translacyjnego jest związany z uruchamianiem skojarzeń, krytycznym dyskutowaniem poglądów (metoda brainstorming), mentalnym wizualizowaniem scen aktywowanych w procesie recepcji tekstu wyjściowego, a także z rozwiązywaniem problemów translatorskich i formułowaniem pierwszych ekwiwalentów przez uczącego się. Nauczyciel translacji przyjmuje

w tym zadaniu przede wszystkim funkcję sterującą, tj. dokonuje wyboru tekstu będącego przedmiotem tłumaczenia, zwraca uwagę uczącego na problemy tłumaczeniowe, tj. te miejsca w tekście wyjściowym, które jego zdaniem nie powinny być tłumaczone dosłownie i wymagają kreatywnego działania ze strony adepta tłumaczenia, a także analizuje wspólnie z uczącymi się przedstawione ekwiwalenty i dokonuje ich oceny, zarówno tych dobrych, poprawnych, jak i błędnych (identyfikacja, wyjaśnienie błędów). Uczącemu się ten rodzaj ćwiczenia daje możliwość tworzenia sieci asocjacji tematycznych, pomaga rozwijać umiejętność kreatywnego rozumienia, myślenia i działania językowego i kładzie nacisk na samodzielność w rozwiązywaniu autentycznych problemów translacyjnych. Ten typ zadania translacyjnego jest także związany z refleksją nad tłumaczeniem i jego oceną. Dla nauczyciela translacji jest to okazja do śledzenia procesu decyzyjnego początkujących tłumaczy oraz refleksji nad sposobem oceny proponowanych rozwiązań translatorskich i uwzględnienia w niej także kreatywności językowej początkujących tłumaczy, tj. umiejętności dokonywania koniecznych transformacji językowych dla oddania sensu tekstu wyjściowego. Dla uczącego się refleksja nad tłumaczeniem powiązana z jego oceną przez nauczyciela pozwala zrozumieć, dlaczego dany ekwiwalent w tłumaczeniu jest uznawany za dobry, inny za poprawny, a jeszcze inny za błędny i na czym polega różnica między nimi. Przykłady pierwszych dwóch ćwiczeń translacyjnych omawiam w artykule pt. *Kognitywny model Paula Kußmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia w tekstach prasowych i turystycznych* (Filar 2018).

### 3.3. Grupowe zadanie projektowe – faza produktywna, autorefleksja, interakcyjność

Celem trzeciego ćwiczenia jest aktywizowanie wszystkich trenowanych umiejętności w ramach jednego zadania (tj. rozumienia, proponowania rozwiązań translatorskich, ich analizy i oceny), poszerzanie wiedzy tłumaczeniowej poprzez współpracę w grupie i wymianę doświadczeń, a także rozwijanie umiejętności samodzielnego działania, decyzyjności oraz autorefleksji.

W porównaniu do poprzednich zadań translacyjnych rola nauczyciela translacji ogranicza się do kwestii organizacyjnych, takich jak sformułowanie zadania translacyjnego, ustalenie grup tłumaczeniowych (grupy tandemowe), przydzielenie fragmentu tekstu do tłumaczenia oraz ustalenia z kursantami makrostrategii i określenia specyfiki tłumaczonego tekstu, a także do końcowej ewaluacji wykonanego przez grupę projektu tłumaczeniowego oraz ostatecznej redakcji merytorycznej, językowo-stylistycznej i graficznej tekstu docelowego. Główny nacisk zostaje położony na samodzielne działania tłumaczeniowe uczącego się, w tym na jego umiejętność zidentyfikowania problemów tłumaczeniowych oraz ich rozwiązywania, a także na umiejętność zdobywania wiedzy potrzebnej



do tłumaczenia i współpracy w grupie. Na to złożone zadanie tłumaczeniowe składa się kilka zadań częściowych, które odpowiadają poszczególnym etapom procesu tłumaczenia w modelu fazowym Kußmaula (1995; 2007). Pierwszym z nich jest omawiana w punkcie 3.1 analiza tekstu pod kątem tłumaczenia (faza przygotowania), kolejnym tłumaczenie tekstu z języka niemieckiego na język polski, proponowanie i analiza rozwiązań translatorskich (por. punkt 3.2., faza inkubacji i iluminacji), trzecim samoocena przedstawionych ekwiwalentów translatorskich połączona z autorefleksją, która zostaje wyeksplikowana w postaci pisemnego komentarza danej grupy tłumaczeniowej. Ten etap ewaluacji zostaje jeszcze rozszerzony o końcową ocenę nauczyciela (faza oceny).

Przykładem takiego zadania jest przeprowadzone w ramach zajęć translacyjnych grupowe tłumaczenie projektowe drugiego rozdziału monografii Kußmaula *Kreatives Übersetzen* zatytułowanego *Übersetzen als kreative Leistung* na język polski (2007: 17–28). Sformułowane zgodnie z założeniami podejścia funkcjonalnego zadanie brzmiało następująco: 'Der folgende Text soll funktionskonstant übersetzt werden und in einer polnischen Anthologie von translatorischen Arbeiten publiziert werden.'

Głównym celem (makrostrategią) w tłumaczeniu jest z jednej strony oddanie w tekście docelowym stanowiska autora na temat tłumaczenia jako procesu i aktu twórczego, z drugiej uwzględnienie także naukowego charakteru tekstu wyjściowego w języku i kulturze docelowej. W swojej makrostrukturze tekst wyjściowy aktywuje dwie ramy konceptualno-językowe, tj. ramę odnoszącą się do sztuki oraz ramę dotyczącą tłumaczenia i szereg związanych z nimi scen. W swojej mikrostrukturze tekst przywołuje natomiast szereg bardziej szczegółowych, spójnych ze sobą scen oraz ich elementów, które na potrzeby niniejszej analizy określam następująco. Pierwszą z nich jest scena związana z malarstwem, przywołana w podtytule 2.1. *Ein Beispiel aus der Malerei*, oraz scena opisująca akt twórczy i jego determinanty – czas, miejsce, kulturę.

Kolejna scena, aktywowana już w podtytule tekstu 2.2 *Übersetzen als Verändern* i w samym tekście przedstawia tłumaczenie – przez analogię do malarstwa – jako akt twórczy, który wyróżniają trzy cechy o charakterze skalarnym: nowatorstwo, kreatywność oraz adekwatność, a także konieczność przeprowadzania obligatoryjnych bądź fakultatywnych zmian językowych. Ostatnia scena w tłumaczonym tekście zostaje aktywowana przez wyrażenia „Maßstäbe derer, die die Übersetzungen beurteilen” oraz frazę „Modelle zur Evaluation von Übersetzungen” i zawiera omówienie dwóch sposobów ewaluacji tłumaczeń w badaniach translatorycznych, tj.: tłumaczenia dosłownego, preferowanego przez zwolenników ekwiwalencji formalnej oraz tłumaczenia funkcjonalnego (skoposu), które realizuje zasadę ekwiwalencji dynamicznej. Ważnym elementem semantyki całego tekstu, na poziomie mikrostruktury, są także przywoływane lub proponowane przez autora terminy, definicje i ich treść pojęciowa

odzwierciedlające sposób kategoryzacji pojęć, a także określoną perspektywę badawczą autora. Szczególnym wyzwaniem dla początkujących tłumaczy są w tym kontekście nowe terminy, które wymagają stworzenia w tekście docelowym odpowiednika, cechującego się wystarczającym stopniem precyzji, by mógł on pełnić funkcję terminu, np. *ein gradueller Begriff, das Mehr oder Weniger-Prinzip, Sprung vom Partizip zum Substantiv*.

Drugi etap zadania projektowego – tłumaczenie tekstu na język polski, składał się z dwóch części: wspólnego tłumaczenia pierwszego fragmentu przez całą grupę kursantów 2.1. *Ein Beispiel aus der Malerei* oraz z tłumaczenia w parach drugiego fragmentu tekstu 2.2. *Übersetzen als Verändern*. W przypadku tej drugiej części ćwiczenia grupa kursantów miała za zadanie zaznaczenie miejsc trudnych do tłumaczenia w przekazanym fragmencie tekstu, zaproponowanie dla nich rozwiązań translatorskich, a także napisanie komentarza do wykonanego wspólnie tłumaczenia. Jako ilustrację tego etapu zadania przytaczam fragment tekstu dotyczący obligatoryjnych przekształceń językowych podejmowanych w celu rozwiązania problemu translacyjnego.

In der Kreativitätsforschung wird ein enger Zusammenhang zwischen Problemlösung und Kreativität gesehen. Wir sahen dies bereits bei Edouard Manet. Probleme entstehen beim Übersetzen vor allem dann, wenn wörtliche Übersetzungen, aus welchen Gründen auch immer, nicht möglich sind. Zunächst einmal können diese Gründe im Sprachsystem und in den Sprachnormen liegen (**s. das obige Syntaxbeispiel**). **Veränderungen** können aber auch aus semantischen und aus pragmatischen Gründen (z.B. Anpassung an die Zielsituation und Zielkultur s.u.) notwendig werden. Wir werden uns auf obligatorische Veränderungen konzentrieren. Das Übersetzen ist vielerlei Zwängen unterworfen, und bequeme formale Entsprechungen in der Zielsprache sind eher selten. Dadurch entsteht dann ein mehr oder weniger großes Übersetzungsproblem. Wir werden auf diese Zwänge immer wieder zu sprechen kommen. Im Übersetzungsauftrag können sie genannt sein. Auch wenn sie nicht genannt sind, sollte sich ein Übersetzer Klarheit über sie verschaffen.

Obligatorische Veränderungen scheinen bei der Übersetzung des Satzes *It will foster new products and processes*<sup>3</sup> nötig zu sein. **Die erste nicht verändernde Übersetzung** (*sie wird neue Produkte und Prozesse anregen*) enthält einen Kollokationsverstoß (kann man Produkte anregen?) und ist damit nicht akzeptabel. Wie stünde es dann **mit einer nicht verändernden Übersetzung** wie: *Sie wird neue Produkte und Prozesse fördern*. Die Kollokation wäre in Ordnung, aber als Leser werden wir möglicherweise fragen, was eigentlich mit Prozessen gemeint

3| Cytowane przez autora przykłady pochodzą z przywołanego wcześniej tekstu o mikroelektronice w języku angielskim i z jego przekładów na język niemiecki (Wills 1988: 114 ff): *Microelectronics will affect us all. But it will affect us in different ways. It will expand the range and raise the quality of existing products. It will foster new products and processes. It will accelerate the communications revolution.*

ist. Unter Produkten können wir uns vermutlich etwas vorstellen, aber bei den Prozessen fällt uns dies schwer. Das Wort ist, freilich bereits im Ausgangstext, wenig spezifiziert. Die zweite Übersetzung (Neue Produkte werden auf den Markt kommen, und die Industrie wird neue *Produktionstechniken erproben*) **kollokiert** und benennt den Sachverhalt präziser und erleichtert damit dem Leser die Vorstellung vom Gemeinten. Um auf den Kreativitätsgrad zurückzukommen: Diese Übersetzung ist nicht wie im Falle der oben erwähnten syntaktischen Strukturen in hohem Maße determiniert und erwartbar. Es wären auch andere Veränderungen gegenüber dem Ausgangstext denkbar, z.B. *Die Mikroelektronik wird neue Produkte fördern und neue Produktionsprozesse begünstigen*. Man könnte nun im einzelnen abwägen, um wieviel neuer, d.h. veränderter, *auf den Markt kommen* gegenüber *fördern* und *Produktionstechniken erproben* gegenüber *neue Produktionsprozesse begünstigen* ist. Außerdem müssten wir dann auch noch die Angemessenheit der Übersetzungen beurteilen. Dies soll hier nicht geschehen; ich denke, es ist deutlich geworden, daß die Veränderungen in diesem Beispiel längst nicht so determiniert sind wie im ersten Syntaxbeispiel. Die Schwierigkeit, **die Neuigkeit** und Angemessenheit zu beurteilen, hat ihren Grund vermutlich auch darin, daß *processes* interpretationsbedürftig ist, d.h. es enthält implizierte Bedeutung, im Zieltext ist sie explizit gemacht (Kußmaul 2007: 24 i nast.).

Zidentyfikowane problematyczne fragmenty zostały oddane w języku polskim następująco:

- (1) Probleme entstehen beim Übersetzen vor allem dann, wenn wörtliche Übersetzungen, aus welchen Gründen auch immer, nicht möglich sind. Zunächst einmal können diese Gründe im Sprachsystem und in den Sprachnormen liegen (s. das obige Syntaxbeispiel). Veränderungen können aber auch aus semantischen und aus pragmatischen Gründen (z.B. Anpassung an die Zielsituation und Zielkultur s.u.) notwendig werden. Wir werden uns auf obligatorische Veränderungen konzentrieren. Das Übersetzen ist vielerlei Zwängen unterworfen, und bequeme formale Entsprechungen in der Zielsprache sind eher selten.
- (1a) Problemy przy tłumaczeniu pojawiają się zwłaszcza wtedy, gdy dosłowne tłumaczenie jest, z jakichkolwiek powodów, niemożliwe. Przyczyny te mogą przede wszystkim tkwić w systemie i normach językowych (przykład dotyczący składni – zob. powyżej). Zmiany mogą być jednak konieczne także ze względów semantycznych i pragmatycznych (np. dopasowanie do sytuacji i kultury docelowej – zob. poniżej). My skupimy się na zmianach o charakterze obligatoryjnym. Tłumaczenie podlega wielu ograniczeniom, a dogodne formalne odpowiedniki w języku docelowym należą raczej do rzadkości.
- (2) Obligatorische Veränderungen scheinen bei der Übersetzung des Satzes *It will foster new products and processes nötig zu sein*. Die erste nicht

verändernde Übersetzung (*sie wird neue Produkte und Prozesse anregen*) enthält einen Kollokationsverstoß (kann man Produkte anregen?) und ist damit nicht akzeptabel. Wie stünde es dann mit einer nicht verändernden Übersetzung wie: *Sie wird neue Produkte und Prozesse fördern*.

- (2a) Zmiany obligatoryjne zdają się być konieczne przy tłumaczeniu zdania *It will foster new products and processes*. Pierwsze tłumaczenie niemodyfikujące (*sie wird neue Produkte und Prozesse anregen*) zawiera naruszenie kolokacji (czy można produkty *pobudzać?*), a więc jest nieakceptowalne. Co w takim razie z takim tłumaczeniem niemodyfikującym jak: *Sie wird neue Produkte und Prozesse fördern* ('Będzie promować nowe produkty i procesy').
- (3) Die Schwierigkeit, die Neuigkeit und Angemessenheit zu beurteilen, hat ihren Grund vermutlich auch darin, daß *processes* interpretationsbedürftig ist, d.h. es enthält implizierte Bedeutung, im Zieldtext ist sie explizit gemacht.
- (3a) Trudność w ocenie nowości i adekwatności wynika prawdopodobnie również z faktu, że *processes* są otwarte na interpretację, tj. zawierają ukryte znaczenie, które w tekście wyjściowym jest wyraźnie uwydatnione.

W komentarzu do zadania początkujący tłumacze jako główne techniki tłumaczeniowe, wskazywali tłumaczenie dosłowne (oddanie ramy tekstu wyjściowego przez analogiczną ramę w języku docelowym) oraz opis znaczenia użytego w tekście wyjściowym wyrazu lub wyrażenia (wybór określonych elementów sceny w obrębie tej samej ramy interpretacyjnej/ wybór elementów w ramach tej samej sceny), jak np.:

- (1) W większości tłumaczyliśmy tekst dosłownie, gdy to nie było możliwe, to opisywaliśmy sens danego wyrazu. W niektórych przypadkach zamiast przełożyć fragment przy pomocy dosłownego odpowiednika (jeden do jednego) używaliśmy synonimów, aby uniknąć powtórzeń.
- (2) W języku polskim złożenia nie są tak częste, jak w przypadku języka niemieckiego. Z tego powodu niemożliwym było dosłowne tłumaczenie słowa *Syntaxbeispiel*. W zamian za to zastosowaną tutaj strategią tłumaczeniową był opis tego wyrazu, tak aby jego sens był zrozumiały dla docelowego odbiorcy. Inne pomysły na przetłumaczenie tego fragmentu: *przykład syntaktyczny, przykład składniowy, przykład ze składnią*.

W przypadku wyrażen *nicht verändernde Übersetzung* oraz *Neuigkeit* i *bequeme formale Entsprechungen* kursanci ponownie proponowali dosłowny ekwiwalent lub synonim *niemodyfikujący/niezmienający, nowość, dogodne formalne odpowiedniki*, uzasadniając je brakiem pomysłu na inny odpowiednik, oceniali jednak swój wybór jako „nieadekwatny w stosunku do kontekstu”.

Problematyczne okazało się także postępowanie kursantów w przypadku tłumaczenia angielskich przykładów, które w tekście wyjściowym były tłumaczone na język niemiecki. Obecność w tekście wyjściowym zdań w języku angielskim wymagała od początkujących tłumaczy dodatkowo zmierzenia się z realnie istniejącym problemem w wielu współczesnych tekstach (element wielojęzyczności w tłumaczeniu), ustalenia jednolitej strategii tłumaczenia takich wypowiedzi w obrębie całego tekstu i odzwierciedlenia specyfiki zagadnień translatorskich poruszanych przez Kußmaula.

W naszym fragmencie podjęliśmy decyzję, aby nie tłumaczyć cytatów zapisanych kursywą (za wyjątkiem jednego). Zostały one już wcześniej przełożone na język polski. Tekst, jaki mieliśmy przetłumaczyć, był częścią projektu tłumaczeniowego, dlatego też chcieliśmy się odwołać do pracy wykonanej już przez resztę grupy. Ponadto w naszym fragmencie chodziło głównie o problemy, występujące przy tłumaczeniu tekstu z języka angielskiego na język niemiecki, stąd stwierdziliśmy, że pozostawimy te zdania w oryginalnej pisowni. Zdanie *Sie wird neue Produkte und Prozesse fördern* nie pojawiło się nigdzie wcześniej, dlatego je przetłumaczyliśmy.

Początkujący tłumacze nie dokonywali w tym względzie konsekwentnego wyboru, pozostawiając część przykładów w języku niemieckim, część tłumacząc na język polski. Powyższy komentarz wskazuje na błędne decyzje dwóch zespołów odnośnie do wyboru strategii. Błąd poprzedniego zespołu wynika z niedostosowania się do polecenia translacyjnego i polegał na przetłumaczeniu angielskiego tekstu wyjściowego na język polski i równoczesnym pozostawieniu jego niemieckich translatów bez polskich odpowiedników. Drugi zespół założył z kolei, że niemieckie translaty zostały już przetłumaczone na język polski i także pozostawił niemieckie przykłady w swoim fragmencie bez tłumaczenia na język polski. W rezultacie polskie tłumaczenie stało się niespójne na płaszczyźnie semantycznej i językowej, a tym samym nie w pełni zrozumiałe dla odbiorców, nieznających języka niemieckiego.

Także na etapie recepcji tekstu i rozwiązań translatorskich można dostrzec błędy. Pobieżna interpretacja tekstu wyjściowego oraz zbytnia dosłowność w doborze ekwiwalentów prowadzą do zniekształcenia znaczenia w pierwszym akapicie translatu. Dotyczy to rozumienia znaczenia wyrazów *Gründe*, *Zwänge* i tłumaczenia zdań *Das Übersetzen ist vielerlei Zwängen unterworfen, im Übersetzungsauftrag können sie (Zwänge) genannt sein*. Wyraz *Zwänge* został w nich błędnie przetłumaczony jako *ograniczenia w tłumaczeniu* (na ograniczenia wskazuje wyraz *Gründe*), by zachować sens oryginału powinien on zostać przetłumaczony raczej jako *wymogi w tłumaczeniu*.

Także w odniesieniu do terminologii translatorskiej stosowanej w książce Kußmaula można mówić o nie w pełni trafnych (często zbyt dosłownych)

odpowiednikach w języku polskim. Określenie *obligatorische Veränderungen*, biorąc pod uwagę kontekst, można przetłumaczyć nie tylko dosłownie jako *zmiany obligatoryjne*, ale także szerszej jako *przekształcenia*. Błędem dosłowności wynikającym z interferencji międzyjęzykowej jest także użycie w polskim tłumaczeniu czasownika *kolokować* jako odpowiednika niemieckiego *kollokieren*. Czasownik *kolokować* ma w języku polskim inne znaczenie i funkcjonuje jako dawny termin prawniczy (1. «według dawnego prawa: osadzać wierzyciela na części majątku dłużnika», 2. «w dawnym prawie: umieszczać kogoś w spisie wierzycieli»)<sup>4</sup>.

Również określenie *Neuheit* można przetłumaczyć nie jako *nowość*, lecz jako *nowatorstwo*, co podkreśla cechę aktu translacji, tj. jego twórczy charakter. Stosowanie jako techniki tłumaczeniowej opisu, synonimów, by uniknąć powtórzeń, może prowadzić z kolei do niepotrzebnego „zaciemniania” określeń w translacji, jak w przypadku wyrażenia *nicht verändernde Übersetzungen*, które zostało oddane jako *tłumaczenie niemodyfikujące* a nie eksplicytnie jako *tłumaczenie dosłowne*.

#### 4. Wnioski – Czy można kształcić kreatywność u początkujących tłumaczy?

Dyskutowane w artykule podejście funkcjonalno-kognitywne do tłumaczenia reprezentowane przez Kußmaula stwarza w powiązaniu z innymi propozycjami dydaktycznymi, jak np. metoda Campbella czy podejście socjokonstruktywne Kiraly'ego, zarówno podstawy merytoryczne do naukowego opisu i analizy kreatywności w tłumaczeniu, jak i oferuje podejście zadaniowo-interakcyjne oraz szereg narzędzi, co czyni je szczególnie przydatnym w dydaktyce translacji.

Kreatywność i refleksyjność tłumaczeniową w rozumieniu Kußmaula można kształcić, zarówno selektywnie – przez wykonywanie jednego z proponowanych ćwiczeń, jak i kompleksowo – przez realizację zaprezentowanego miniprogramu zadań translacyjnych. Najbardziej efektywne i korzystne dla edukacji początkujących tłumaczy jest zrealizowanie wszystkich trzech ćwiczeń translacyjnych, tj. analizy tekstu pod kątem tłumaczenia, analizy rozwiązań translatorskich oraz wzięcie udziału w grupowym zadaniu translacyjnym. Szczególnie trzeci rodzaj zadania translacyjnego może stanowić ciekawą propozycję dydaktyczną dla bardziej zaawansowanych adeptów tłumaczenia. Zadanie to wymaga aktywizacji kreatywnego rozumienia, myślenia i działania językowego w ramach jednej formy ćwiczeniowej, a także stwarza przestrzeń do samodzielnego i kreatywnego działania pozatekstowego, polegającego na czerpaniu informacji z różnych źródeł, w tym także na pozyskiwaniu ich od członków grup tłumaczeniowych bądź

4| <https://sjp.pwn.pl/szukaj/kolokowac.html>, dostęp 28.03.2023.

innych specjalistów. Komentarz tłumaczeniowy, stanowiący integralną część zadania, pomaga uczącym się w autorefleksji i samoocenie, a nauczycielowi daje wgląd w tok myślenia, pozwala poznać motywację działań, argumentację zespołów translatorskich i ocenić ich poprawność. Ten rodzaj zadania umożliwia kształcenie kreatywności, refleksyjności i interakcji równocześnie i może w związku z tym stanowić dobre przygotowanie do pracy w profesjonalnych zespołach tłumaczeniowych.

## Bibliografia

- Bukowski, Piotr (2012). „Hermeneutyczne kompetencje tłumacza”. W: Piotrowska, M./ Czesak, A. (i in.) (red.) *Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany Profesor dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej*. Kraków. S. 125–139.
- Campbell, Stewart (2000). „Choice Network Analysis in Translation Research”. W: Olohan, M. (red.) *Intercultural Faultlines Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects*. Manchester. S. 29–42.
- Data-Bukowska, Ewa (2011). „O konceptualizacjach kreatywności w translologii”. W: Fast, P./ Car, A. (i in.) (red.) *Historyczne oblicza przekładu*. Katowice. S. 77–113.
- Data-Bukowska, Ewa (2014). „Analiza sieci wyborów, jako dydaktyczne narzędzie kształtowania kreatywności w przekładzie”. W: *inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. S. 1–7. (<https://www.intralinea.org/specials/article/2015>, dostęp: 28.02.2023 r.).
- Filar, Magdalena (2018). „Kognitywny model Paula Kußmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia”. W: *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki 1*. Kraków. S. 61–77.
- Filar, Magdalena/ Gawęł, Agnieszka (2023). „Rozważania Paula Kußmaula na temat tłumaczenia jako aktu twórczego – od podejścia funkcjonalnego do kognitywizmu”. W: Banasiak, I./ Guławska (i in.) (red.) *Polskie Szkoły Lingwistyki Stosowanej. Monografia jubileuszowa z okazji 50-lecia utworzenia Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego* (w recenzji).
- Fillmore, Charles J. (1977). „Scenes-and-frames semantics”. W: Zampolli, A. (red.) *Linguistic structures processing*. Amsterdam. S. 55–88.
- Grucza, Franciszek (1999). „Translacja a kreatywność”. W: *Lingua Legis* 7. S. 2–4.
- Grucza, Franciszek (2008). „Germanistische Translorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben”. W: Grucza, Franciszek (red.) *Translorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. S. 27–49.
- Hönig, Hans (1986). „Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse”. W: Snell-Hornby, M. (red.) *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen. S. 230–251.

- Kiraly, Donald C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester/ Northampton.
- Kiraly, Donald C. (2003). „From instruction to collaborative construction. A passing fad or the promise of paradigm shift in translator education?“. W: Baer, B.J./ Koby, S. (red.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. Amsteram. S. 3–27.
- Kußmaul, Paul (1995). *Training the Translator*. Amsterdam.
- Kußmaul, Paul (2007). *Kreatives Übersetzen*. Tübingen.
- Kußmaul, Paul (2015). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago.
- Langacker, Ronald (2009). *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków. (tłum. zbior.).
- Małgorzewicz, Anna (2012). *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.
- Małgorzewicz, Anna (2014). „Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej“. W: *Lingwistyka Stosowana* 11. S. 1–10. (<https://portal.uw.edu.pl/documents/727-6721/12447778/Lingwistyka+Stosowana+11+Anna+Malgorzewicz.pdf>, dostęp: 28.02.2023 r.).
- Stolze, Radegundis (2002). „Die Übersetzung von Gebrauchstexten aus sprachwissenschaftlicher Perspektive“. W: Kittel, H./ Armin F. P. i in. (red.) *Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, Tom 1. Berlin/ New York. S. 649–655.
- Stolze, Radegundis (2015). *Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik*. Berlin.
- Tabakowska, Elżbieta (2000). „Przekład a językoznawstwo kognitywne“. W: Dąbwska-Prokop, U. (red.): *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa. S. 171–176.
- Tabakowska, Elżbieta ([1993] 2001). *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu [Cognitive Linguistics and Poetics of Translation]*. Kraków. (tłum. Agnieszka Pokojska).
- Tokarski, Ryszard (2006). „Pola znaczeniowe i ramy interpretacyjne – dwa spojrzenia na język“. W: *LingVaria* 1(1). S. 35–46. (<https://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/documents/5768825/a58dba4d-11bb-4e4d-b4dd-9997228e-2ad8>, dostęp: 24.03.2023 r.).
- Vannerem, M./ Snell-Hornby, M. (1986). „Die Szene hinter dem Text: ‚scenes-and-frames-semantics‘ in der Übersetzung“. W: Schell-Hornby, M. (red.) *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen. S. 194–205.



- .....
- Vermeer, H.J./ Witte, H. (1990). *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channel im translatorischen Handeln*. Heidelberg.
- Wills, Wolfram (1988). *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Tübingen.
- Wills, Wolfram (1991). „Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses“. W: Schmitt, Ch. (red.) *Neue Methoden der Sprachmittlung*. Wilhelmsfeld. S. 121–148.
- Żmudzki, Jerzy. (2008). „Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion“. W: Janoszczyk, J./Krzysiak, L. (i in.) (red.) *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin. S. 99–115.
- Żmudzki, Jerzy (2013). „Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej“. W: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. S. 177–187. ([https://portal.uw.edu.pl/documenten/7276721/11196137/LS8\\_2013\\_artZmudzki.pdf](https://portal.uw.edu.pl/documenten/7276721/11196137/LS8_2013_artZmudzki.pdf), dostęp: 28.03.2023 r.).

---

### Magdalena Filar

Uniwersytet Jagielloński  
Instytut Filologii Germańskiej  
al. Mickiewicza 9a  
31–120 Kraków  
magdalena.filar@uj.edu.pl  
ORCID: 0000-0002-6078-9758

