

**Recenzja dorobku naukowego w postępowaniu habilitacyjnym
Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego: dr Paulina Pietrzak**

1. Formalna podstawa recenzji oraz uwagi wstępne

Podstawą prawną niniejszej recenzji są odnośne przepisy Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce z dnia 20 lipca 2018 r. i aktów pokrewnych, w tym w sposób szczególny art. 219 regulujący warunki stawiane kandydatom do stopnia doktora habilitowanego oraz art. 267 określający zakres przedstawianego dorobku. Ponadto wypełnia ona odnośne zapisy art. 221 ust. 5 dotyczące komisji habilitacyjnej oraz art. 221 ust. 6 dotyczący funkcji recenzenta dorobku naukowego. W sposób bezpośredni niniejsza recenzja stanowi wypełnienie zapisu art. 221 ust. 8, z której wynika obowiązek jej sporządzenia w odniesieniu do warunków określonych w odnośnych punktach art. 219. Choć przedmiot recenzji zdefiniowany ustawowo zobowiązuje recenzenta do odniesień jedynie w zakresie wyżej wymienionym, to Poradnik autorstwa Rady Doskonałości Naukowej „Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego” (aktualizacja: 5 sierpnia 2021 r.) rozwija zakres recenzji o dwa istotne zadania merytoryczne (str. 32, pkt. 1.3.2.2):

- a) recenzja – jako osobista ocena ekspercka – ma na celu wykazanie wkładu kandydata w rozwój reprezentowanej dyscypliny;
- b) od recenzentów można oczekiwać dokonania oceny poszerzonej o pełen zakres dokonań, w tym wszelkich wzmiankowanych w dokumentacji kandydata aktywności ze wskazaniem na ich istotny charakter dla dyscypliny.

Realizacja obu naszkicowanych powyżej zadań wymaga przyjęcia wysokiego stopnia syntezy w opisie i ocenie omawianych dokonań, tak by akcent podstawowy umiejscowić na wykazaniu parametru ich wagi i istoty dla dyscypliny.

Dodatkowo recenzent wprowadza skrócony sposób odwołań do publikacji i dokonań stanowiących przedmiot niniejszego opracowania, tak by z jednej strony nie powielać pełnej informacji bibliograficznej – przedstawionej wystarczająco szczegółowo w dokumentacji kandydatki, ale z drugiej umożliwić jednoznaczną identyfikację dokonań. Dlatego recenzent przyjmuje opis publikacji w postaci nazwiska kandydatki i roku wydania publikacji, ale z jednoczesnym odwołaniem do pozycji, jaką publikacja ta zajmuje w wykazie osiągnięć naukowych kandydatki.

2. Wykształcenie i kariera zawodowa kandydatki

Pani dr Paulina Pietrzak związana jest edukacyjnie i zawodowo z uczelnią macierzystą – Uniwersytetem Łódzkim (Wydział Filologiczny). W roku 2008 uzyskała stopień zawodowy magistra filologii angielskiej na podstawie pracy „Projekt specjalistycznego dwujęzycznego słownika biologii”, zaś w roku 2012 uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa na podstawie rozprawy „Rozwijanie kompetencji językowej w procesie kształcenia tłumaczy”. Od roku 2011 jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Łódzkiego, zatrudniona najpierw na stanowisku asystenta w Zakładzie Teorii i Praktyki Przekładu Katedra Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego, a od roku 2012 jako adiunkt w Zakładzie Translatoryki i Glottodydaktyki Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego.

W trakcie ponad dziesięciolecia pracy na rzecz Uniwersytetu, Wydziału i Instytutu kandydatka wykazała się wysokim stopniem aktywności zawodowej. Poza opisywanymi poniżej działaniami w zakresie nauki, warto wymienić także:

- a) funkcję kierownika studiów *Język angielski i zastosowania komputerowe COBEL* prowadzonych na Wydziale Filologicznym. Warto nadmienić, iż funkcję tę kandydatka objęła w drugim roku pracy zawodowej, co świadczy o jej sprawnościach zawodowych i umiejętnościach kierowniczych potwierdzonych zaufaniem ze strony przełożonych;
- b) autorstwo programu wprowadzonej w roku 2014 na studiach magisterskich specjalności Translatoryka;
- c) autorstwo koncepcji programowej, siatki i planów zajęć dla Podyplomowych Studiów Tłumaczeń Specjalistycznych na UŁ.

Posiadając własne doświadczenie w podobnym zakresie działań, recenzent potwierdza, iż stopień złożoności zadań związanych z tworzeniem i wdrażaniem programów dydaktycznych jest znaczny, także z powodów częstych zmian uwarunkowań ustawowych. Wykonanie powyższych zadań poświadcza zarówno zaangażowanie kandydatki w funkcjonowanie jednostki macierzystej, zdolności jakich działania te wymagają oraz wysoki stopień zaufania przełożonych wobec działań kandydatki.

3. Ocena osiągnięcia naukowego będącego przedmiotem postępowania habilitacyjnego

Przedłożonym przez kandydatkę osiągnięciem naukowym jest monografia naukowa:

Pietrzak, P. (2022) *Metacognitive Translator Training. Focus on Personal Resources*. London: Palgrave

W świetle całości przedstawionego dorobku naukowego (o czym więcej w dalszych częściach recenzji) decyzja o wyborze tytułowej monografii jako osiągnięcia „głównego” jest w pełni uzasadniona. Monografia ta stanowi wyraźną kulminację wcześniejszych poszukiwań naukowych.

Przedmiotem badań w monografii są metakognitywne kompetencje tłumacza (np. świadome kontrolowanie procesu przekładu, obserwacja/monitorowanie, umiejętność korekty decyzji i usprawniania procesu przekładu), do którego to zagadnienia autorka podchodzi z perspektywy edukacyjnej i (samo)rozwojowej. Stąd w podtytule monografii można odczytać odwołanie do pojęcia zasobów osobowych (osobowościowych, psychologicznych). Celem naukowym monografii jest udowodnienie możliwości stworzenia modelu dydaktyki translacji, w którym sprawności samoregulacji uzyskują status równoważny wobec „klasycznie” akcentowanych podkompetencji w zakresie tłumaczeń (językowych, kulturowych, merytorycznych itd.). Na drodze do realizacji tych zamierzeń, autorka analizuje obecne sposoby rozumienia tego, co określa się w literaturze jako układ (translo)dydaktyczny i wskazuje kierunki modyfikacji. Posługuje się także wynikami własnych badań empirycznych w celu wykazania, że jej model jest stosowalny (applicable). Na tej podstawie realizuje cel praktyczny poprzez przedstawienie zestawu konkretnych propozycji interwencji dydaktycznych.

Na monografię składa się siedem rozdziałów tematycznych, wstęp i zakończenie. Autorka rozpoczyna monografię od naszkicowania szerokiego pola odniesień jakie najnowsza dydaktyka translacji musi uwzględnić przy projektowaniu i implementacji interwencji dydaktycznych (rozdział 2). Omawia uwarunkowania rynkowe, z którymi mierzą się absolwenci kierunków/specjalizacji tłumaczeniowych, wpływ tychże na sposób rozumienia kluczowego dla dydaktyki translacji pojęcia kompetencji w zakresie tłumaczenia (translation competence). Autorka wskazuje na konieczność poszerzenia optyki widzenia tej kompetencji z perspektywy zasobów psychologicznych (poznawczych, afektywnych czy wolitywnych/motywacyjnych) tłumacza. Ten podrozdział – jak i dwa poprzednie - ma za zadanie uporządkowanie terminologii, która wyznacza ramy dalszej dyskusji. Rozdział 3 stawia pytania o to, czy i jak należy rozszerzyć, a może zrekonstruować nasz dyskurs w zakresie dydaktyki przekładu, aby uwzględnił on lepsze wykorzystanie zasobów osobowościowych uczących się i nauczycieli oraz pracę nad i z zasobami metakognitywnymi. Rozdział ten stanowi szkic autorskiej perspektywy widzenia układu dydaktycznego na podstawie literatury przedmiotu – jej analizy i poszerzeń. Rozdział 4 to zestaw propozycji autorki pozwalający na dostosowanie obecnych sposobów myślenia i konstruowania koncepcji programowych do wyzwań „dydaktyki metakognitywnej”. Rozdziały 5 i 6 to kluczowe rozwinięcia koncepcji autorskiej wskazujące jej kolejne „etapy zaawansowania”. Rozdział 7 przynosi raport z badań empirycznych, które autorka wykonała w celu wsparcia swoich rozważań teoretycznych, a rozdział 8 zawiera autorskie koncepcje interwencji dydaktycznych opartych na wcześniejszych refleksjach – w tym na własnych doświadczeniach dydaktycznych. Opracowanie wykorzystuje szeroką gamę literatury przedmiotu wykazując obeznanie autorki w klasycznych i najnowszych opracowaniach tematu.

Główną tezą, na której opiera swój wywód autorka – a którą świetnie streszcza tytuł podrozdziału 4.3 from *Other-regulation to Self-regulation* – jest założenie, że klasyczne modele „regulacji” poprzez interwencję dydaktyczną (w tym poprzez ocenę/oceny czy tzw. pomiar dydaktyczny) winny na wyższych stopniach autonomii uczenia się i funkcjonowania zawodowego tłumacza ustępować „samoregulacji”. Zatem ostatecznym (strategicznym) celem „regulacji” w dydaktyce nie jest formułowanie przez przedstawicieli systemu edukacyjnego (mniej lub bardziej) autorytatywnej oceny tego, czy i jak bardzo uczący się tłumacz spełnia

wymogi opisów kompetencyjnych (choć ocena ta stanowi oczywistą wartość edukacyjną). Celem strategicznym edukacji (w tym oceny) jest przygotowanie absolwenta studiów translatorskich do działań „samoregulacyjnych” jako gwaranta jakości przekładu, rozwoju kompetencji oraz jako podstawy skutecznego funkcjonowania rynkowego.

Teza na pierwszy rzut oka nie wydaje się nowatorska, bo liczne studia w zakresie dydaktyki przekładu już od kilku dekad akcentują konieczność uwzględniania aspektów zasobów indywidualnych studentów, sprawności autorefleksji, czy też zwiększanie roli informacji zwrotnej – co zauważa także sama autorka (83-85). Niemniej jak autorka słusznie wskazuje na nikłe dotychczasowe zainteresowanie badaczy tematyką metakognitywnych uwarunkowań układu translodydaktycznego. Choć istnieją ciekawe i wnikliwe studia częściowe, należy się zgodzić z autorką, że brak w tym zakresie pozycji syntetyzujących. Może jest tak dlatego, że poprzednie studia głównie analizowały proces tłumaczenia i ewentualnie modelowały odnośne kompetencje, ale brakowało im odpowiednich ram w postaci tzw. podejścia dydaktycznego (pedagogical approach), po to by dokonywać ekstrapolacji tych obserwacji na pole działań dydaktycznych. Dla autorki podejściem takim staje się rama edukacji społeczno-konstruktywistycznej z wyraźnym akcentowaniem podejścia transformacyjnego (np. Mezirow), ale także w wyraźnym kontekście funkcjonowania zawodowego współczesnego tłumacza (np. Kearns). Wybór tych koncepcji epistemologicznych nie jest przypadkowy, gdyż rozumienie procesu uczenia się i nauczania, jaki postulują te koncepcje zakłada, że ocena czy pomiar dydaktyczny ma w gruncie rzeczy funkcję swoistego zastępnika, który straci swą istotność w miarę postępów w uczeniu się i rozwoju. Podejście transformacyjne (w tym autopoietyczne – jak u Kiraly’ego) to dla pozytywistycznych i obiektywistycznych koncepcji uczenia się (np. Thorndike) co najwyżej poetycka metafora, ale dla konstruktywistów to właśnie ta metafora definiuje uczenie w kategoriach zmiany systemowej (complexity), a nie akumulację kolejnych porcji wiedzy, po których następują fale „testowania.”

Silnie akcentowany w monografii jest również aspekt funkcjonowania zawodowego tłumacza, który pozwala na takie konstruowanie ram dydaktyki, które już u swych podstaw pozwala uniknąć tzw. academia-market gap (nieadekwatności dydaktyki wobec realiów rynku). Aspekt ten uwidocznił się zarówno w konstrukcji argumentu monografii, jak i w fakcie wykorzystywania w badaniach empirycznych pytań dotyczących funkcjonowania zawodowego.

Podsumowując, zdaniem recenzenta następujące cechy monografii potwierdzają jej istotny wpływ na stan badań w dyscyplinie:

a) monografia jest złożoną syntezą wielu wątków badawczych dotychczas omawianych w studiach mniejszego formatu i zakresu. Należy tu dodać, że nie wszystkie zamierzenia autorki w tym względzie można określić jednoznacznie pozytywnie. Wydaje się na przykład, że brak jest rozróżnienia sposobów rozumienia przymiotnika *cognitive* i wyrażenia *cognitive skills* na różnych etapach rozwoju studiów nad przekładem, ale także zmian w rozumieniu kognitywizmu jako stanowiska epistemologicznego. Przykładem może być fragment dyskusji na stronach 83-85, gdzie pojawia się rozróżnienie *cognitive* i *non-cognitive skills*, które sugeruje rozumienie kognitywizmu w kategoriach nieco bardziej tradycyjnych, widzących wyraźny podział pomiędzy procesami neurologicznymi związanymi z racjonalnością i procesami

myślowymi w kontraście czy przynajmniej w odróżnieniu od mózgowych zachowań afektywnych. Autorka nie zauważa tej dychotomii (kartezjańskiej), przy czym zaproponowana przez nią interpretacja dialektyki *cognitive – non-cognitive* jest interesująca i nie-wprost wskazująca na nieadekwatność dychotomii.

b) istotnym dokonaniem monografii jest poparcie tez teoretycznych komponentem empirycznym. Samo odwołanie do danych empirycznych nie jest oczywiście żadnym novum w literaturze przedmiotu, ale pełni rolę dowodu w argumentacji, co jest szczególnie istotne z punktu widzenia przyjętego relatywistycznego stanowiska epistemologicznego (konstruktywizm społeczny).

c) znaczącym wkładem monografii są propozycje planowania interwencji dydaktycznych – a w konsekwencji propozycje prorozwojowe dla nauczycieli w zakresie zwiększania roli sprawności metakognitywnych w repertuarze (formalnych i pozaformalnych) metod dydaktycznych.

d) monografia wskazuje możliwy potencjał edukacyjnych inicjatyw samorozwojowych, np. hybrydowych lub w pełni asynchronicznych kursów dydaktycznych, zorientowanych na konkretne potrzeby uczących się i wspomagających ich potencjał samoregulacyjny. W osobistym odbiorze recenzenta, kursy takie byłyby nieocenionym narzędziem w budowaniu potencjału samoregulacji np. w planowaniu świadczenia usług translatorskich.

Poza wymienionymi powyżej atutami monografii – także w kontekście postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego – warto wskazać kilka dodatkowych istotnych cech monografii. Przy czym o ile powyższym można przypisać charakter obiektywny, uwagi następujące poniżej są wynikiem osobistej refleksji recenzenta – stąd ich przeniesienie do odrębnego fragmentu recenzji.

W tej bardziej subiektywnej ocenie monografii recenzent stwierdza, że istotnym dokonaniem monografii jest jej zmierzenie się z następującymi kryzysami dydaktyki współczesnej (ogólnie i w kontekście translatorskim:

1. Kryzys pozytywistyczny (obiektywistyczny)

Formalny system edukacji w tym dydaktyka translacji zmuszona jest wykorzystywać założenie, że w system ten ma przyczynowo skutkowy wpływ na uczenie się studentów. Po pierwsze, relatywistyczne postulaty Dewey'a, Piageta, Wygockiego, Brunera, Rogersa, Knowlesa, Mezirowa czy wreszcie Kiraly'ego i Gruczy pozwoliły odrzucić na poziomie epistemologicznym założenie o przekazie wiedzy, bezpośrednim powodowaniu uczenia się itd. Zatem dzisiejszy nauczyciel staje przez paradoksem funkcjonowania w systemie formalnym - planowania wyników uczenia się i ich pomiaru - wiedząc, że ani nie może nikomu uczenia się zaplanować, ani nie może go mierzyć (w epistemologicznym sensie tych zjawisk). Dlatego sam system edukacyjny może powodować zacieranie faktycznych realiów procesu uczenia się (czyli tego, że nie wiemy do końca, ani co znaczy uczenie się dla różnych uczących się w tych samych lub różnych sytuacjach, ani jak ono zachodzi).

Właśnie w tym kontekście perspektywa obrona przez autorkę monografii może realnie pomóc nauczycielom translacji uchwycić lub przywrócić ten punkt widzenia, w którym dydaktyka jest najpierw o uczącym się i jego uczeniu się, dopiero wtórnie o systemie edukacji. A zatem nie „dokonania”, a uczenie się winno być w centrum dynamiki edukacyjnej. Poza tym, tak widziane uczenie się jest relacyjne: zachodzi w relacjach z innymi studentami, tłumaczami, nauczycielami (jako innego typu uczącymi się), klientami, kontrahentami itd.

2. Kryzys pomiarowania

Kryzys pozytywistyczny (obiektywistyczny) zwiększa presję wobec działań natury konstruktywistycznej ze strony nauczyciela. Tego zmienić nie możemy, ale recenzowana monografia pokazuje nauczycielom/studentom narzędzia wykorzystania zasobów refleksji, obserwacji i samoregulacji do „odszkolnienia” (deschooling) tego jak uczyć się tłumaczyć. Jednym z „momentów” dydaktycznych wyraźnie poddanych kryzysowi obiektywizmu jest ocenianie, które w systemach formalnych wydaje się redukowane do roli „pomiaru dydaktycznego”. Rolę tę może pełnić, byle nie była to rola dominująca czy jedyna. Powraca tu problem pomiaru czegoś, co do czego nie wiemy, jak zachodzi i czy zachodzi tak samo dla każdego mierzonego, oraz czy powinno tak samo zachodzić (por. np. znany z literatury przedmiotu problem binarności pojęcia kompetencji translatorskiej i pomiaru jej akwizycji). Wydaje się zatem, że model oceny jako sformalizowany pomiar dydaktyczny głównie służy dobrostanowi systemu edukacji. Nawet kluczowe jego parametry – obiektywność (sic!), rzetelność i dokładność dotyczą konstrukcji pomiaru, a nie procesu uczenia się czy wiedzy.

Recenzowana monografia przywraca ocenie jest relacyjność i komunikacyjność czy wręcz dialogiczność (diagnoza status quo poprzez negocjacje znaczeń i prognoza działań). Pomijając epistemologiczne ograniczenia systemu ocen zredukowanego do modelu pomiaru, warto podkreślić wysokie ryzyko negatywnego wpływu takiego modelu na rozumienie roli i umiejętności formułowania oceny własnej i innych (np. w działalności zawodowej) jej recepcję (np. ze strony klienta) w funkcjonowaniu zawodowych i osobistym absolwentów.

Na koniec warto zwrócić uwagę na fakt, że perspektywa oceniania prowadzącego do samoregulacji jest chyba jedynym narzędziem, który może pomóc dzisiejszym i przyszłym pokoleniom zmierzyć się z już zachodzącym kryzysem „przepomiarowania” (lajki, rączki, hejty, gwiazdki, punkty i procenty z punktów w podziale na liczbę autorów itd.). Owo przepomiarowanie może stać się istotnym czynnikiem upośledzającym funkcjonowanie zawodowe tłumacza, o ile nie będzie on operował w ramach wypracowanego systemu samoregulacyjnego – także w zakresie kompetencji świadczenia usług.

Podsumowując należy stwierdzić, iż przedłożona do recenzji monografia zasługuje na jednoznacznie pozytywną ocenę jako dokonanie zarówno w roli „istotnego wkładu w stan badań” jak i w wykazaniu zaawansowanego etapu rozwoju kariery naukowej jej autorki.

4. Wykaz aktywności naukowej

4.1. Działalność publikacyjna

Charakter niniejszej recenzji nie pozwala na całościowe rozpatrywanie każdego z przedkładanych przez autorkę utworów. Wydaje się korzystniejsze w tej sytuacji ich przedstawienie bardziej syntetyczne, wyprofilowane zgodnie z odczytaniem tematyki tych prac przez recenzenta (zob. uwagi wstępne recenzji). W związku z powyższym recenzent wprowadza następujący podział (kategoryzację) publikacji kandydatki ze względu na ich zakres tematyczny: a) kompetencja w zakresie tłumaczenia (translation competence) i jej podkompetencje; b) ocena i samoocena; c) sprawności metakognitywne. Kilka z przedłożonych do recenzji publikacji nie podlega wyżej zaproponowanej kategoryzacji i zostaną omówione oddzielnie.

a) kompetencja w zakresie tłumaczenia (translation competence) i jej podkompetencje

Ten obszar tematyczny stanowi najszerszą kanwę do rozważań teoretyczno-praktycznych (dydaktycznych) kandydatki. Tematyka ta podejmowana jest szczególnie na wcześniejszych etapach kariery naukowej i pokazuje, w jaki sposób kandydatka włączała się w dyskurs tej tematyki jednocześnie wprowadzając własne wyprofilowania i rozszerzenia. Do tej kategorii można zaliczyć jedną z pierwszych (w ujęciu chronologicznym) prac z wykazu aktywności naukowej, Pietrzak 2013 – 2.9. To studium terminologiczne, jakie zazwyczaj rozpoczyna poszukiwania badaczy w celu określenia własnego sposobu i zakresu interakcji z tematyką badań. Konkretyzację zainteresowań przynoszą publikacja Pietrzak 2015 – 2.6 oraz współredagowana pozycja Pietrzak, Deckert (red.) 2015 – 3.2. Obie publikacje zorientowane są centralnie na zagadnienie rozumienia i dydaktyzacji pojęcia kompetencji w zakresie tłumaczenia. Kolejne poszerzenie pola widzenia przynosi publikacja Pietrzak 2017 – 2.3 odnosząca ustalenia literatury przedmiotu dotyczące kompetencji w zakresie tłumaczenia do jej rynkowej/usługowej kontekstualizacji. Publikacje te pełnią rolę porządkującą wobec licznej literatury przedmiotu, pokazując, że choć samo pojęcie kompetencji translatorskiej nie stanowiło już novum w drugiej dekadzie wieku XXI, to jego rozwinięcia i uzupełnienia są i będą konieczne, tyle że nie będą one raczej wynikiem kolejnych modeli badawczych, a zmian w zakresie świadczenia usług tłumaczeniowych (zob. publikacje poniżej).

Kolejny etap rozwojowy refleksji kandydatki nad zorientowaną kompetencyjnie dydaktyką translacji wyznaczają publikacje podejmujące tematykę systemu, układu czy ekosystemu dydaktycznego z rysującym się już na tym etapie zorientowaniem na uczącego się i proces uczenia się, raczej niż na formalne aspekty koncepcji programowych i ich pochodnych. Do tej podgrupy zaliczyć można prace Pietrzak, Kornacki (2021) – 4.1 oraz 4.2., choć w przypadku 4.1. możemy też mówić o konkretnych nawiązaniach do podkompetencji technicznej, która stanowi także podstawę opracowania monografii współautorskiej Pietrzak, Kornacki (2021) – 1.1. W przypadku tych ostatnich publikacji należy wyraźnie podkreślić ich nowatorski charakter i wkład w stan badań nad technologizacją przekładu, jego dydaktyki oraz zarówno zaletami jak i zagrożeniami wynikającymi z tego procesu.

Pozostałe prace dotyczące szerszego podejścia do tematyki ekosystemu dydaktycznego to Pietrzak 2020 – 4.4 (z silnym akcentem na uzgadnianie organizacji formalnego układu dydaktycznego z uwarunkowaniami szybko zmieniającego się rynku usług tłumaczeniowych)

oraz współredagowana pozycja Pietrzak, Bogucki, Kornacki (red.) 2018. – 3.1., a także współredagowane numery specjalne czasopism naukowych. Wszystkie cztery pozycje z tej ostatniej podgrupy zawierają także artykuły kandydatki lub współautorskie – wymieniane już powyżej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że czasopisma związane z omawianymi tu publikacjami i działaniami redakcyjnymi to rozpoznawalne tytuły w dziedzinie studiów nad przekładem: *New Voices in Translation Studies* (100pkt MEiN), *InTRAlinea* (70pkt MEiN) oraz *Research in Language RIL* (70pkt MEiN).

b) ocena i samoocena

Tematyka oceny i samooceny stanowi kolejny etap rozwojowy w badaniach kandydatki, następujący po tym, gdy w pracach wcześniejszych określiła ona swoje stanowisko na temat najistotniejszych kwestii teoretycznych i praktycznych z zakresu dydaktyki translacji i układu dydaktycznego. Tematyka oceny i oceniania oraz roli samooceny pojawia się po raz pierwszy w obrębie recenzowanego dorobku w artykule Pietrzak (2014) – 4.12 oraz w rozdziale Pietrzak (2015) – 2.5 poświęconemu wariantowi techniki TAP użytemu w celu „wywołania” autorefleksji studentów nad wykonywanym przekładem. Istotna jest tu zatem zmiana optyki: protokołu TAP nie używa się w celu diagnozy jakości translatu dokonywanej przez eksperta, a w zamian staje się on narzędziem samoobserwacji i autorefleksji uczących się. Rok później ukazuje się rozdział, którego tytuł wyraża otwarcie stanowisko autorki na temat układu dydaktycznego i roli studenckiej samooceny (Pietrzak 2016 – 2.4, *The role of self-assessment in balancing the distribution of power and control in translator training*). Tytuł ten wprost wywołuje pojęcie równowagi sił i kontroli nad układem dydaktycznym – co wyraźnie wskazuje na obrany przez autorkę kurs na podejście społeczno-konstruktywistyczne z elementami relacyjnymi i z wyraźnym akcentowaniem roli komunikacji w procesie dydaktycznym (ocena jako komunikat, informacja zwrotna, auto-informacja zwrotna). Ten punkt widzenia ilustruje następujący cytat otwierający przywoływany tekst:

The article is an attempt to discuss the need for shifting the distribution of power and control in the translation classroom. Assessment is one of the areas of translator training in which the distribution of power between translation teacher and students is still unequal. Sharing control, which goes in line with the social constructivist approach (Kiraly 2000), can boost individual autonomy as it results in students' greater involvement and thus also increased responsibility for the process of translation training.

W tej kategorii publikacji najczęściej pojawia się postulat integrowania sposobów myślenia i działania w zakresie oceny i oceniania jako elementów procesu dydaktyki translacji. Integracja, o której tu mowa ma w sposób najkorzystniejszy dla procesu uczenia się łączyć korzyści oceny podsumowującej/sumatywnej (ang. summative assessment) z oceną formatywną (ang. formative assessment) (Pietrzak 2019 - 2.1) oraz przenosić nacisk z oceniania jako funkcji nauczyciela na samoocenę jako funkcji uczącego się (powyższe Pietrzak 2016 - 2.4, ale także wcześniejsze Pietrzak (2014) – 4.12 i późniejsze Pietrzak (2017) – 4.9., Pietrzak (2019) – 4.6 – w tym wypadku samoocena i auto-refleksja studentów podejmowana jest w kontekście metody projektu: kluczowej dla dzisiejszej dydaktyki przekładu zarówno z powodów nawiązań społeczno-konstruktywistycznych, jak i przygotowania do funkcjonowania zawodowego tłumacza (situated learning, translation service provision competence). Do niniejszej kategorii

można zaliczyć także rozdział Pietrzak, Kornacki (2018) – 2.2., który w tytule odwołuje się do kognitywnych badań nad procesem tłumaczenia i omawia użyteczność metody okulograficznej na tym polu, ale w celach badawczych autorów przywoływane jest wprost wykorzystanie okulografii jako metody oceny oraz informacji zwrotnej.

c) sprawności metakognitywne

Ostatnio wzmiankowany i komentowany artykuł (4.6) można równocześnie zaliczyć do kategorii publikacji zorientowanych na problematykę sprawności i kompetencji metakognitywnych. Podobnie podwójną przynależność można przypisać artykułowi Pietrzak (2016) – 4.10, który z jednej strony podejmuje aspekt informacji zwrotnej dla nauczyciela, nie mniej samo źródło tej informacji tkwi w autorefleksji studentów. Poza powyższymi do niniejszej kategorii należy przypisać także następujące prace: Pietrzak (2018) – 4.8, (2019) – 4.5 oraz 4.7, (2021) – 4.3. Tematyka tych opracowań operuje wokół objaśnianych już powyżej pojęć takich jak autorefleksja, samoregulacja, kompetencje metakognitywne.

Pozostałe, nieskategoryzowane powyżej publikacje można określić mianem równoległych wobec głównego nurtu eksploracji naukowych kandydatki. Obejmują one następujące zagadnienia:

a) rozbieżność celów pomiędzy glottodydaktyką a dydaktyką translacji – Pietrzak (2013) – 2.8.

b) artykuł (rozdział) poglądowy na temat tłumaczenia ustnego – Pietrzak, Bednarek (2015) – 2.7.

c) artykuł dotyczący stylistycznych aspektów rejestrów medycznych jako problemu tłumaczeniowego – Pietrzak (2013) – 4.11.

Ze względu na fakt, że powyższe trzy pozycje wychodzą poza główny nurt badań, oraz że reprezentują raczej wczesne etapy eksploracji, recenzent jedynie wzmiankuje ich obecność w portfolio publikacyjnym kandydatki, jednak bez podejmowania analizy ich treści czy roli w kształtowaniu jej warsztatu badawczego.

Na liście działań publikacyjnych i w dużej mierze także organizacyjnych dokonań kandydatki widnieje jeszcze jedna pozycja, której umiejscowienie w tym punkcie recenzji nie świadczy wcale o jej uboczności czy nieistotności dla stanu badań i dyskursu środowiskowego. Chodzi tu o udział w Komitecie organizacyjnym oraz autorstwo 30 haseł w publikacji wieloautorskiej *Słownik polskiej terminologii przekładoznawczej*, (red: Bogucki, Dybiec-Gajer, Piotrowska, Tomaszewicz, Kraków: Księgarnia Akademicka, 2019). Pozycja ta jest istotna, gdyż pełni rolę głosu środowiska badaczy nad przekładem w Polsce uznającego konieczność dokonania wspólnych ustaleń terminologicznych w kontekście dynamicznie rozwijającej się – także w Polsce - dziedziny studiów nad przekładem. Celem „strategicznym” publikacji jest także uświadomienie badaczom innych dziedzin autonomicznego statusu studiów nad przekładem z ich ogromnym potencjałem interdyscyplinarnym.

4.2. Recenzje naukowe

Kandydatka jest autorką 17 recenzji artykułów sporządzonych dla tak kluczowych czasopism jak: *The Interpreter and Translator Trainer* (140pkt MEiN), *Target* (100 pkt) czy *New Voices in Translation Studies* (100 pkt).

4.3. Konferencje naukowe

Wykaz aktywności naukowej wskazuje na uczestnictwo kandydatki w 21 konferencjach specjalistycznych, krajowych i zagranicznych w okresie od 2012 do 2022 roku, co należy określić jako liczbę potwierdzającą aktywność w zakresie wymiany poglądów i budowania wizerunku naukowego w środowisku specjalistycznym.

Co ważniejsze, kandydatka może poszczycić się funkcją kierownika komitetów organizacyjnych trzech istotnych środowiskowo konferencji naukowych w zakresie dydaktyki translacji (*Teaching Translation and Interpreting*, edycje 4-6 w latach 2014, 2017 oraz 2019). Z punktu widzenia uczestnika tychże, recenzent rości sobie prawo do stwierdzenia, że ta konferencja cykliczna jest jednym z najistotniejszych miejsc wymiany myśli w zakresie dydaktyki translacji, a jej gośćmi byli najwybitniejsi przedstawiciele badań tej tematyki.

Drugą konferencją o znaczącej randze międzynarodowej i o szerszym zakresie tematycznym, w organizację której kandydatka była i jest zaangażowana jest konferencja cykliczna *Maastricht-Łódź Duo Colloquium*. W roku 2010 kandydatka pełni rolę członka komitetu organizacyjnego, zaś w latach 2015 i 2020 (w formule *Łódź-ZHAW*) była sekretarzem naukowym. Jest to konferencja o niekwestionowanym wysokim statusie i stopniu rozpoznawalności na arenie studiów nad przekładem w Polsce i za granicą.

Na konieczne podkreślenie zasługuje także aktywny udział kandydatki we współorganizacji inicjatywy kongresów CTER, organizowanych przez Uniwersytet Jagielloński (Prof. Maria Piotrowska, dr Mariusz Marczak). O pozycji i rozpoznawalności kandydatki w środowisku naukowym świadczy fakt, że ta międzynarodowa organizacja zrzeszająca wiodących badaczy tematyki dydaktyki przekładu wybrała ją dwukrotnie do pełnienia roli sekretarza naukowego (2019, 2022) a raz jako członka komitetu organizacyjnego (2016).

Kandydatka pełniła także rolę sekretarza naukowego konferencji międzynarodowej *ICA Regional Conference Expanding Communication: Old Boundaries and New Frontiers* Łódź, 9-11 kwietnia 2015 roku oraz członka komitetu organizacyjnego konferencji *Intermedia 2, Łódź Conference on Interpreting and Audiovisual Translation* Łódź, 2013.

4.4. Granty krajowe i zagraniczne

Kandydatka była członkiem projektu badawczego „TER research platform” realizowanego we współpracy Uniwersytetu Jagiellońskiego z ZHAW (Szwajcaria) i CUSPU (Ukraina) w ramach działania POB Heritage.

Ponadto zrealizowała 5 grantów uniwersyteckich (UŁ) w roli kierownika – tematy grantów i ich sekwencja chronologiczna także świetnie ilustrują kierunki rozwoju naukowego kandydatki.

Dane dotyczące aktywności grantowej są o tyle ważne, że wskazują na gotowość kandydatki do skutecznego funkcjonowania w pozyskiwaniu środków na prowadzone badania naukowe.

4.5. Naukowe pobyty zagraniczne i projekty

Kandydatka odbyła trzy pobyty naukowo-badawcze i staż tłumaczeniowy w instytucjach UE (DGT). Uczestniczyła także w europejskim projekcie staży EGPS (Londyn) i projekcie w ramach programu operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (UŁ).

4.6. Dane naukometryczne

Szczegóły danych naukometrycznych zawarte są w wykazie dokonań przedłożonym do recenzji. Można uznać je za w pełni satysfakcjonujące dla obecnego etapu kariery naukowej kandydatki.

5. Podsumowanie

W celu podsumowania recenzent przedstawi syntetycznie te elementy wykazu osiągnięć naukowych kandydatki jako mające największy wpływ na rozwój badań w dyscyplinie. Podsumowanie dotyczy wszystkich osiągnięć łącznie:

- a) podkreślenie konieczności ciągłej przebudowy układu dydaktycznego w celu wzmacniania autonomii uczących się (w tym ujęciu to studenci i nauczyciele) warunkowanej zarówno argumentami natury epistemologicznej czy edukacyjnej (konstruktywizm społeczny i pochodne), jak i uwarunkowaniami funkcjonowania zawodowego absolwentów (autonomia i samoregulacja oraz uwarunkowania technologiczne).
- b) spójność argumentacji organizującej narrację prac autorki oraz obserwowalny, planowy rozwój tej narracji
- c) wykaz osiągnięć udowadnia, iż ścieżka rozwoju zawodowego kandydatki jest ścieżką planowaną (zob. np. relacja tematyka publikacji a tematy grantów)
- d) uczestnictwo w życiu naukowym nie tylko przez udział w konferencjach, ale poprzez aktywną animację życia naukowego na UŁ (ale także we współpracy z innymi ośrodkami – UJ, ZHAW)
- e) (współ)odpowiedzialność za kreowanie polityki edukacyjnej akademickiej jednostki macierzystej (kierownik studiów, autorka programów)
- f) zaawansowane umiejętności pracy zespołowej (patrz e), ale także liczne publikacje we współpracy z innymi autorami i redaktorami)
- g) wszystkie powyższe wskazują na znaczny potencjał rozwojowy kandydatki na dalszych etapach kariery

Biorąc pod uwagę powyższe, stwierdzam jednoznacznie, że dr Paulina Pietrzak spełnia wymagania stawiane osobom kandydującym do nadania stopnia naukowego doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie językoznawstwo określone w art. 219 ust. 1 pkt. 2 i 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce (tekst jednolity: Dz. U. z 2021 r. poz. 478 ze zm.). W związku z tym wnioskuję o nadanie dr Paulinie Pietrzak stopnia doktora habilitowanego.

A handwritten signature in blue ink, reading "Karol Kluczyński". The signature is written in a cursive style with a prominent initial 'K'.