



Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej

Zofia Chłopek

Dokonywanie przekładu z jednego języka na drugi jest czynnością powszechną, wykonywaną nie tylko przez tłumaczy zawodowych. Intensyfikacja komunikacji międzynarodowej oraz coraz powszechniejsza wielojęzyczność społeczeństw stwarzają konieczność tłumaczenia w takich dziedzinach, jak: polityka, gospodarka, edukacja czy rozrywka. Co więcej, tłumaczenie stanowi jedną z technik wprowadzania nowego materiału językowego na lekcji oraz sprawdzania osiągnięć uczniów i studentów.

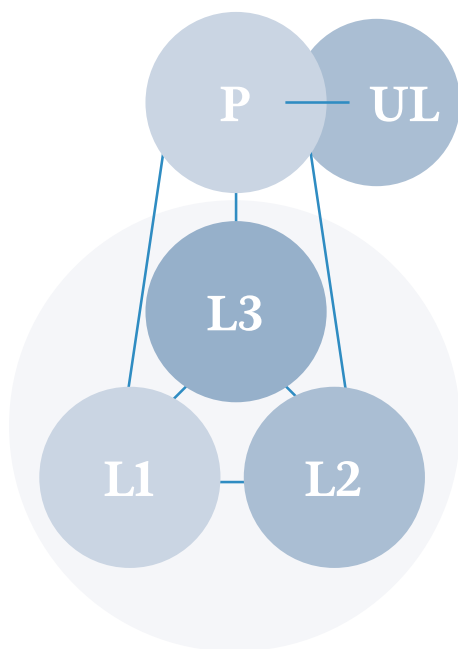
Tłumaczenie stanowiło przez wieki podstawową strategię uczenia się języków. Nie dziwi zatem, że było ono główną techniką nauczania w dziewiętnastowiecznej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Wraz z odrzuceniem tej metody i naciskiem na umiejętności ustnego wypowiedzania się w języku obcym, na początku XX wieku odrzucone zostało także tłumaczenie. W roku 1986 Julian Edge stwierdził, że trwająca trzydzieści lat wojna przeciwko metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej prawdopodobnie spowodowała rozdział między nauczaniem języków obcych a tłumaczeniem (Edge 1986:121). Tłumaczenie z języka ojczystego (L1) na pierwszy język obcy (L2) było przy tym odrzucane częściej niż tłumaczenie z L2 na L1 (Carreres 2006). Technika przekładu była jednak wykorzystywana w niektórych metodach glottodydaktycznych XX wieku. Należy tu wymienić przede wszystkim sugestopedię (Lozanov 1978), *Community Language Learning* (Curran 1976) i metodę bilingwalną (Dodson 1967/1972), które byłyby niemożliwe bez użycia dwóch języków: niedocelowego (ojczystego) i docelowego

(nauczanego). Ale nawet w podejściu komunikacyjnym rozsądne użycie języka ojczystego jest dozwolone, zgodnie z zasadą, że dozwolony jest każdy środek prowadzący do rozwoju kompetencji komunikacyjnej¹. Oczywiście, praktyka szkolna nie zawsze szła w parze z teoriami glottodydaktycznymi. W roku 1992 Gary Buck pisał, że tłumaczenie jest jedną z najpopularniejszych metod testowania w nauczaniu języków obcych. Można się domyślać, że wielu nauczycieli na całym świecie stosowało ją regularnie, czy to w celu prezentowania nowego materiału, czy sprawdzania osiągnięć uczniów. Zastanówmy się jednak, jakich procesów mentalnych wymaga tłumaczenie i z jakimi niebezpieczeństwami się wiąże, zwłaszcza jeśli jego celem dydaktycznym jest nie tylko odtworzenie tekstu w innym języku, ale także uzyskanie pozytywnej oceny przez ucznia.

¹ Jak piszą Jack C. Richards i Theodore S. Rodgers (1986/1992:67), opisując podejście komunikacyjne: *Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc.*

Systemy kognitywne odpowiedzialne za dokonywanie przekładu

Użycie języka angażuje trzy ważne systemy cerebralne: system językowy, system pojęciowy i układ limbiczny (Rysunek 1). Wiedza językowa, magazynowana w pamięci proceduralnej i deklaratywnej, rozumiana jest jako skomplikowana sieć powiązań między poszczególnymi cechami semantyczno-formalnymi elementów/cech językowych. W umyśle dwu- lub wielojęzycznym, jeden system językowy obejmuje dwa lub kilka podsystemów językowych (Paradis 2004). Są one co prawda strukturalnie odrębne, ale funkcyjnie powiązane. Dlatego wiedzę wielojęzyczną (multikompetencję; Cook 1991; por. Chłopek 2008) opisuje się jako kompleksowy i dynamiczny system elementów i reguł językowych obecnych w umyśle. Co istotne, jak od lat podkreśla François Grosjean (np. 1982, 2010), wiedza dwujęzyczna nie stanowi prostej sumy kompetencji jednojęzycznych: osoba dwujęzyczna to nie są dwie osoby jednojęzyczne w jednym ciele. Nie można także zakładać, że biegłość w dwóch językach oznacza umiejętność dokonywania przekładu. Jak tłumaczy Grosjean (2010), chociaż osoba dwujęzyczna potrafi z powodzeniem przełożyć proste wypowiedzi z jednego języka na drugi, ma



Rysunek 1. Uproszczony schemat powiązań między systemem pojęciowym (P), układem limbicznym (UL) oraz podsystemami systemu językowego (L1, L2, L3) w umyśle trójjęzycznym (wg: Paradis 2004; Chłopek 2011). Oprac. autorki.

zazwyczaj trudności z tłumaczeniem wypowiedzi na tematy specjalistyczne. Dzieje się tak dlatego, że wiedzę dwujęzyczną charakteryzuje asymetria: każdy z języków używany bywa zazwyczaj w innych domenach życia, co oznacza odmienny zakres umiejętności w każdym z nich. Tak więc, w umyśle osoby dwujęzycznej mogą nie istnieć ekwiwalenty tłumaczeniowe należące do każdego z języków (Grosjean 2010). Odnosi się to naturalnie także do umysłu wielojęzycznego. Przymuszczalnie nawet tłumacze zawodowych charakteryzuje w pewnym stopniu asymetria tego typu.

Asymetria dotyczy także relacji między językami a systemem pojęciowym. Otóż każdy z podsystemów językowych powiązany jest w specyficzny sposób z systemem pojęciowym, który stanowi kompleksową sieć reprezentacji pojęciowych. W trakcie rozwoju ontogenetycznego jest on początkowo kształtowany przez rozmaite doświadczenia niejęzyczne, ale później, wraz ze wzrostem umiejętności językowych, także przez semantykę języka ojczystego (Paradis 2004). Każdy kolejno nabyty język może przyczynić się do reorganizacji systemu pojęciowego i wytworzenia nowych reprezentacji mentalnych, jednak prawdopodobnie język ojczysty jest tym językiem, który ma najsilniejsze powiązania z systemem pojęciowym i wywiera największy wpływ na reprezentacje pojęciowe (np. Chłopek 2012). W zależności od rodzaju związków między każdym z języków a systemem pojęciowym, rozróżnia się, za Weinreichem (1953), dwujęzyczność podrzędną, złożoną i współrzedną.

W przypadku dwujęzyczności podrzędnej, w umyśle nie istnieje odpowiednik pojęciowy wyrazu L2; dwujęzyczność złożona polega na wykształceniu się wspólnej reprezentacji pojęciowej dla wyrazu L1 i dla wyrazu L2; zaś w przypadku dwujęzyczności współrzednej, dla każdego z wyrazów wykształca się odrębna reprezentacja pojęciowa (Rysunek 2.). Wszystkie te relacje mogą współwystępować w jednym umyśle dwu – lub wielojęzycznym (Weinreich 1953:10).

Ale to nie wszystko. Zauważmy, że użycie języka przez osobę dwu-/wielojęzyczną musi pociągać za sobą procesy hamowania języków aktualnie nieużywanych. W przeciwnym wypadku komunikacja w jednym tylko języku byłaby niemożliwa, a to z powodu silnych związków między podsystemami językowymi. Badacze różnie tłumaczą regulację językową dokonywaną przez osoby dwu- i wielojęzyczne, umożliwiającą im albo mówienie jednym językiem, albo mieszanie języków. François Grosjean (1982, 2010) uważa,

że produkcja i recepcja językowa osób dwujęzycznych (lub wielojęzycznych) regulowana jest przez tryb językowy (ang. *language mode*), w jakim się one znajdują, tzn. aktualny stan aktywacji obecnych w umyśle języków. Jego zdaniem, aktywacja jednego języka automatycznie wywołuje obniżenie aktywacji innych języków. Jest to zgodne z wiedzą neurolingwistyczną: aktywacja danej funkcji powoduje automatyczne zahamowanie funkcji antagonistycznej (por. Paradis 2004). Inni badacze postulują istnienie kognitywnego mechanizmu kontrolnego. David W. Green (1986, 1998) proponuje model kontroli hamującej, rozdzielającej pod względem funkcyjnym języki w umyśle. Według niego, kontrola zależy od procesów aktywacji i hamowania, zachodzących równolegle w trakcie procesu produkcji językowej. Regulowane są zarówno automatyczne (proceduralne), jak i świadome (deklaratywne) działania językowe (Green 1998). Ellen Białystok (2005/2007:283-289; por. też Białystok 2009) również postuluje istnienie mechanizmów kontrolnych odpowiedzialnych za hamowanie współzawodniczących ze sobą reprezentacji językowych. Zdaniem badaczki, świadome (deklaratywne) mechanizmy kontrolne są lepiej wykształcone u osób dwujęzycznych (jednak jej badania zostały przeprowadzone z osobami wychowanymi we wczesnej dwujęzyczności, zatem nie wiadomo na razie, czy hipoteza ta dotyczy również uczniów nabywających język obcy w klasie szkolnej). Michel Paradis (2009) postuluje istnienie kognitywnych mechanizmów kontrolnych, które mogą być albo świadome (angażujące pamięć deklaratywną), albo automatyczne (angażujące pamięć proceduralną). To samo dotyczy mieszania języków: nieświadome mieszanie języków aktywuje struktury cerebralne pamięci proceduralnej, zaś świadome przełączanie kodów angażuje struktury cerebralne pamięci deklaratywnej (Paradis 2009:155-169).

Wpływy międzyjęzykowe i transfer pojęciowy w trakcie dokonywania przekładu

Konsekwencją powiązania systemów językowych z systemem pojęciowym są interakcje między językami. Są one powszechne nawet w trybie jednojęzycznym, tzn. gdy tylko jeden język jest aktywowany w danej sytuacji komunikacyjnej. Interakcje te mogą prowadzić do transferu niedocelowych elementów leksykalnych, struktur syntaktycznych i reguł pragmatycznych na wypowiedzi w języku docelowym albo do unikania pewnych elementów docelowych i nadużywania innych; mogą nawet decydować o tempie rozwoju nowego języka

w umyśle. Takie efekty międzyjęzykowe nazywa się *wpływami międzyjęzykowymi*.

Wpływowi międzyjęzykowemu sprzyja aktywacja języków. W trakcie tłumaczenia aktywowane są dwa systemy językowe: wyjściowy i docelowy. Jak tłumaczy Grosjean (2001), w trakcie przekładu symultanicznego język wyjściowy aktywowany jest na poziomie recepcji, docelowy zaś na poziomie produkcji i recepcji (ta ostatnia konieczna jest w celu monitorowania produkcji). Natomiast w trakcie tłumaczenia pisemnego prawdopodobnie obydwaj języki są aktywne na poziomie recepcji i produkcji (Chłopek 2010).

Ale czy na pewno tylko *dwa* systemy językowe aktywowane są w umyśle wielojęzycznym? Jak pokazały moje badania przeprowadzone z uczącymi się języka trzeciego (Chłopek 2010), język nieaktywny i zupełnie „niepotrzebny” w procesie tłumaczenia może zostać aktywowany i uczestniczyć w tym procesie. We wspomnianych badaniach poprosiłam osoby trójjęzyczne o dokonanie przekładu tekstów w języku polskim (L1) i niemieckim (L2) na angielski (L3). Chociaż zadanie wymagało użycia tylko dwóch języków (L1 i L3 lub L2 i L3), stwierdziłam aktywację języka trzeciego. Istotną rolę odegrał przy tym czynnik podobieństw międzyjęzykowych.

W innej mojej pracy badawczej (Chłopek 2013) respondenci dokonali przekładu z języka nieznanego (duńskiego) na język ojczysty (polski). Wszyscy znali języki niemiecki i angielski, a część znała także inne języki obce. Analiza rezultatów pokazała, że osoba wielojęzyczna potrafi wspierać się całą swoją wiedzą językową w trakcie recepcji nowego języka. Szczególnie przydatna okazała się biegła znajomość języka niemieckiego. Korzystano przede wszystkim z leksykalnych podobieństw międzyjęzykowych, przy czym niektóre podobieństwa prowadziły nie tylko do poprawnego, ale także do błędnego tłumaczenia. Przykładowo, duński rzeczownik *lærer* został właściwie przetłumaczony przez większość respondentów jako „nauczyciel” (niem. *Lehrer*), ale duński czasownik *bor* („mieszka”) został niewłaściwie przetłumaczony przez większość respondentów jako „urodzony” albo „urodzić się” (niem. *geboren*, ang. *born*). Transfer był prawdopodobnie w dużej mierze świadomy, o czym świadczą wymienione przez respondentów strategie rozwiązania zadania, ale mógł być także częściowo nieświadomy.

Wpływy międzyjęzykowe zachodzą nie tylko bezpośrednio między językami, jak wskazywałaby nazwa, ale także za pośrednictwem systemu pojęciowego. Okazuje się przy tym,

że w przypadku nierównoważonej dwujęzyczności (a więc takiej, z jaką mamy do czynienia w klasie szkolnej) wpływy te nie są symetryczne. Judith F. Kroll i Erika Stewart (1994) poprosiły swoich respondentów o przetłumaczenie wyrazów z jednego języka na drugi i o nazwanie szeregu obrazków. Stwierdziły, że tłumaczenie z L1 na L2 jest podobne do nazywania obrazków, gdyż w obydwu przypadkach czas reakcji zależny był od tego, czy wyraz/obrazek pokazany został w obrębie określonej kategorii semantycznej (np. *przedmioty używane w kuchni*). Ponadto, tłumaczenie z L2 na L1 następowało szybciej niż tłumaczenie z L1 na L2. Co to oznacza? Zdaniem badaczek, droga od L2 do L1 jest bezpośrednia, ale droga od L1 do L2 jest pośrednia, tzn. prowadzi przez system pojęciowy. Tak więc, wypowiadając słowo w L1, równocześnie aktywujemy odpowiednią dla niego reprezentację pojęciową i dopiero potem możemy przywołać reprezentację leksykalną L2; ponieważ L2 nie posiada jeszcze odpowiednich reprezentacji pojęciowych, czy też posiada ich mało (dwujęzyczność podrzędna), wyraz L2 może od razu aktywować odpowiedni wyraz L1.

Hipotezę Kroll i Stewart przejęła Aneta Pavlenko (2009), tworząc swój model dwujęzycznego leksykonu mentalnego. Co istotne, Pavlenko wskazuje na możliwość pojawienia się transferu pojęciowego. Transfer ten polega na aktywacji reprezentacji pojęciowych (częściowo) ukształtowanych przez język niedocelowy podczas użycia języka docelowego.

Schematy pojęciowe, jakie sobie tworzymy (kategorie rzeczywistości obecne w naszych umysłach), są zależne nie tylko od naszych możliwości mentalnych, doświadczeń i kultury, w jakiej żyjemy, ale także od naszego języka ojczystego. Nazywając rzeczywistość za pomocą danego języka, zaczynamy o niej myśleć w sposób od niego zależny. Prawdopodobnie fakt ten potrafi sobie w pełni uświadomić tylko osoba o równoważonej (czyli współrzędnej) dwujęzyczności (lub wielojęzyczności), która „przełącza się” nie tylko pomiędzy językami, ale także między schematami pojęciowymi. Nie zrozumie go osoba, która posługuje się w dużej mierze schematami pojęciowymi języka ojczystego, nawet jeśli opanowała język obcy w sposób biegły. Jak stwierdzają Mary Besemeres i Anna Wierzbicka (2010:15), myślimy (nie zawsze, ale często) za pomocą słów, a nasze procesy myślowe zależą do pewnego stopnia od naszego języka ojczystego.

Weźmy prosty przykład. W słowniku dwujęzycznym znaleźć można ekwiwalenty tłumaczeniowe dwóch języków.

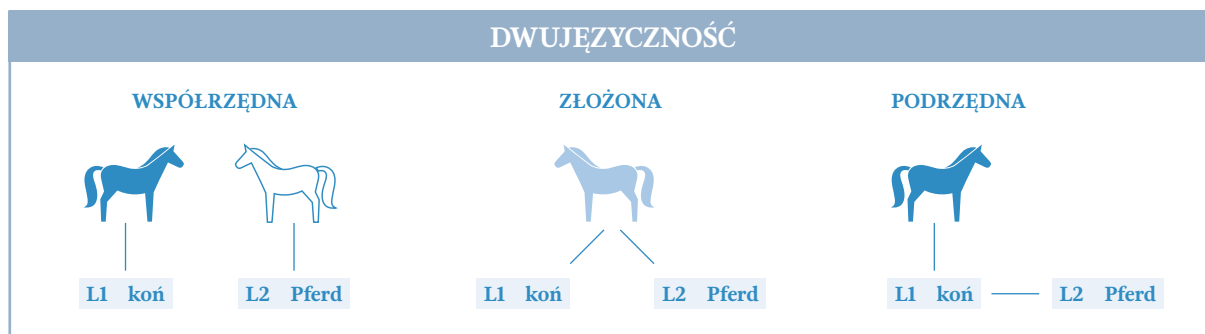
W słowniku polsko-niemieckim takie ekwiwalenty to np. polski rzeczownik *krzesło* i niemiecki rzeczownik *Stuhl*. I faktycznie, prototypowe *krzesło* jest prawdopodobnie takie samo jak prototypowy *Stuhl* – jest to przeznaczony do siedzenia mebel o prostym kształcie, z oparciem pod plecy. Jeśli jednak przyjrzeć się polu leksykalnemu określanemu wyrazem *krzesła* i polu leksykalnemu opisywanemu wyrazem *Stühle*, dostrzec można pewne istotne różnice. Otóż peryferyjna podgrupa kategorii *Stühle* obejmuje przedmioty, których nie nazywa się w języku polskim krzesłami: mianowicie wózki inwalidzkie (*Rollstühle*) i fotele na biegunach (*Schaukelstühle*). Biorąc zatem pod uwagę nie tylko prototypowe, ale także peryferyjne znaczenia, wyrazy *krzesło* i *Stuhl* nie są absolutnymi ekwiwalentami semantycznymi. Innymi słowy, wyraz *krzesło* i wyraz *Stuhl* posiadają nieco odmienne reprezentacje pojęciowe. Osoba polskojęzyczna i osoba niemieckojęzyczna mają zatem odmienne kategorie pojęciowe tego mebla. Jeśli polskojęzyczny uczeń języka niemieckiego użyje wyrazu *Stuhl*, aktywując kategorię pojęciową odpowiadającą wyrazowi *krzesło*, nastąpi transfer pojęciowy.

Jak pokazują moje badania, transfer pojęciowy jest zjawiskiem intensywnym w przypadku dwu-/wielojęzyczności podrzędnej (Chłopek 2012). Uczniowie w szkole charakteryzują się przeważnie właśnie taką dwu-/wielojęzycznością.

Kompetencje tłumacza zawodowego

Profesjonalny tłumacz jest pośrednikiem między twórcą tekstu a jego odbiorcą, należącymi do różnych wspólnot językowych i kulturowych (Wilss 1991). Zgodnie z funkcjonalną teorią skoposu, zaproponowaną przez Katharinę Reiß i Hansa J. Vermeera (1984), zadaniem tłumacza jest oddanie tekstu oryginału w taki sposób, aby oddziaływał on na odbiorców przekładu podobnie, jak na odbiorców władających językiem autora tekstu: odbiorca innojęzyczny powinien przełożony tekst postrzegać jako interpretowalny w odniesieniu do swojej własnej sytuacji. Z tego powodu tłumacz musi nie tylko znać dwa języki, ale także dysponować podwójną wiedzą pragmatyczną i socjokulturową. W trakcie odczytywania tekstu musi aktywować skojarzenia i odnośniki kulturowo-społeczne zastosowanych wyrażen w określonych kontekstach, tak aby trafnie rozpoznać cele i intencje autora tekstu i odpowiednio przełożyć je na język odbiorcy (Małgorzewicz 2008).

Badacze podkreślają, że proces tłumaczenia to kompleksowy proces kognitywny natury interakcyjnej i nieliniowej,



Rysunek 2. Relacje między reprezentacjami językowymi i pojęciowymi dla słowa w języku polskim i niemieckim. Oprac. autorki, za: Weinreich 1953.

który obejmuje przetwarzanie zarówno kontrolowane, jak i niekontrolowane, oraz wymaga procesów rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i wykorzystywania strategii (Alves, Gonçalves 2007; Neubert 2007; Hurtado Albir, Alves 2009). Na kompetencję translatorską (ang. *translation competence*) składa się cały szereg umiejętności językowych i niejęzykowych (Presas 2000; Neubert 2007; Hurtado Albir, Alves 2009). Według Marisy Presas, na tę kompetencję składają się: *znajomość dwóch języków, wiedza o świecie i wiedza na temat danego materiału, umiejętność stosowania narzędzi, takich jak słowniki i inne dokumenty źródłowe, umiejętności kognitywne, takie jak kreatywność i zdolność skupienia uwagi lub zdolność rozwiązywania specyficznych problemów* (Presas 2000:28, tłum. ZCh). Badaczka podkreśla, że bez odpowiedniego treningu sama kompetencja bilingwalna nie wystarcza, aby z powodzeniem dokonywać przekładu.

Presas (2000) dokonuje podziału tłumaczy według typów dwujęzyczności opisanych przez Uriela Weinreicha (1953): podrzędnej, złożonej i współrzędnej (patrz Rysunek 2.). Jej zdaniem, najsprawniej działa tłumacz o dwujęzyczności *współrzędnej*, który łączy elementy leksykalne jednego języka z odpowiednimi treściami, następnie zaś dokonuje asocjacji tego repertuaru treści z repertuarem treści drugiego języka. Dwujęzyczność *podrzędna* może przyczynić się do zajścia interferencji. Umiejętność świadomego „przełączania się” między językami (wyjściowym i docelowym) jest specyficzną kompetencją tłumacza, kompetencją interlingwalną (ang. *interlingual competence*); polega ona na wykształceniu pewnych „mostów” albo „ścieżek” zbudowanych przez tłumacza między jego językami. Kompetencją centralną jest kompetencja transferu (ang. *transfer competence*), która *wymaga specjalistycznych umiejętności językowych zgodnych z kierunkiem tłumaczenia*

(w przód – wstecz) i jego modalnością (ustna – pisemna) oraz *współrzednej pamięci dwujęzycznej zapewniającej kontrolę nad interferencją i mechanizmami międzyjęzykowymi w procesie recepcji i produkcji tekstów* (Presas 2000:29, tłum. ZCh; por. Neubert 2007).

W jaki sposób wykorzystywane są umiejętności i wiedza tłumacza? Zaproponowano już dotychczas szereg hipotez i modeli opisujących procesy kognitywne zaangażowane w proces tłumaczenia (por. przegląd w: Hurtado Albir, Alves 2009). Przykładowo, Donald Kiraly (1995:101) przedstawił psycholingwistyczny model procesów zaangażowanych w dokonywanie tłumaczenia, rozumianego jako przetwarzanie informacji, w trakcie którego zachodzi interakcja procesów zarówno intuicyjnych (niekontrolowanych) jak i kontrolowanych, wykorzystujących informacje językowe i pozajęzykowe. Jego model obejmuje źródła informacji (ang. *information sources*), intuicyjną przestrzeń przetwarzania (ang. *intuitive workspace*) i kontrolowane centrum przetwarzania (ang. *controlled processing centre*). Źródła informacji to różnorodne rodzaje wiedzy, językowej i niejęzykowej, informacje pochodzące z tekstu wyjściowego oraz zasoby zewnętrzne, takie jak słowniki i ekspertyzy. Te wszystkie informacje ulegają syntezie w intuicyjny, tzn. nieświadomy (ewentualnie częściowo kontrolowany) sposób. Jedynie w przypadku problemów na tym etapie zaangażowane jest kontrolowane centrum przetwarzania, w którym następuje wybór odpowiedniej strategii. Jeśli ta z kolei się nie sprawdzi, problem powraca do intuicyjnej przestrzeni przetwarzania. W efekcie tego albo może zostać rozwiązany problem tłumaczeniowy, albo może powstać tłumaczenie wstępne, albo też może dojść do zaniechania rozwiązania problemu.

Tłumaczenie w klasie szkolnej

Tłumaczenie uważa się za przydatną technikę nauczania (np. Edge 1986; Butzkamm 2003; Carreres 2006; Cook 2010). Twierdzi się, że jest to jeden z autentycznych sposobów użycia języka – tzn. takich, jakie pojawiają się poza kontekstami klasy szkolnej. Nawet jeśli tłumaczenie wywołuje interferencję, to równocześnie pomaga uczącym się radzić sobie z interferencją. Co więcej, tłumaczenie postrzegane jest jako trafna technika testowania wiedzy językowej (np. Buck 1992; Ito 2004).

Jak jednak wynika z powyższych rozważań, tłumaczenie stanowi niezwykle skomplikowany proces mentalny, angażujący rozmaite rodzaje wiedzy i umiejętności. Znajomość dwóch języków stanowi zaledwie część całej wiedzy i umiejętności tłumacza. Te umiejętności i wiedza wykorzystywane są przez tłumaczy zawodowych w sposób rutynowy. Innymi słowy, dokonywanie przekładu wywołuje aktywację na istniejących już, utartych ścieżkach kognitywnych. Jednak uczeń – dajmy na to, nastolatek siedzący w gimnazjalnej ławce szkolnej – otrzymujący zadanie dokonania tłumaczenia z jednego języka na drugi, nie dysponuje kompetencją translatoryczną, lecz kompetencjami językowymi i wiedzą o świecie na poziomie zgodnym z osiągnięciami w nauce, rozwojem kognitywnym i zainteresowaniami. Uczniów charakteryzuje zazwyczaj dwu-/wielojęzyczność w dużym stopniu podrzędna, asymetryczna, oznaczająca nie tylko niepełne kompetencje w językach nieojczystych, ale także brak reprezentacji pojęciowych odpowiednich dla tych języków. Zadanie na tłumaczenie może być zatem sporym wyzwaniem – nawet przekład pisemny, nieco łatwiejszy niż tłumaczenie symultaniczne. Dotyczy to również tłumaczenia zdań, chociaż tłumaczenie (dłuższych) tekstów jest oczywiście o wiele trudniejsze.

Co więcej, umiejętności kontrolne uczniów są ograniczone. Nikt nie zajmuje się kształceniem ich kompetencji interlingwalnych i kompetencji transferu. Transfer międzyjęzykowy jest często nieświadomy. W przypadku ucznia języka co najmniej trzeciego jest wysoce prawdopodobna interferencja z języka niepożądanego, który nie jest językiem wyjściowym lub językiem docelowym. Zauważmy, że polscy uczniowie często uczą się języków spokrewnionych ze sobą lub przynajmniej bardziej do siebie podobnych niż do języka polskiego (są to zazwyczaj angielski, niemiecki, francuski). Fakt ten wywołuje nieuchronnie interakcje między tymi językami i transfer z jednego języka obcego na inny.

Uczniowi brakuje oczywiście także rutyny tłumacza zawodowego, który podświadomie i świadomie wykorzystuje całą swoją wiedzę i sprawności, jak np. pokazuje model Donalda Kiraly'ego (1995).

Ktoś mógłby powiedzieć, że szkolne tłumaczenie ma na celu jedynie wykazanie się znajomością języka docelowego, że do jego wykonania nie jest potrzebna wiedza niejęzykowa i sprawności kognitywne. Chociaż aktywacja językowa nieuchronnie powoduje aktywację pojęciową, możliwe jest tłumaczenie między językami bez aktywacji reprezentacji pojęciowych. Niestety, efekt takiego tłumaczenia nie jest zadowolający: są to nieraz nieświadome, dosłowne kalki i pożyczki, zatem wypowiedzi błędne. Efekty takiego przekładu z języka niemieckiego (L2) na polski (L1), dokonanego przez studentów germanistyki, można znaleźć w pracy Małgorzaty Sieradzkiej (2010); na przykład wyraz *VDP-Präsident* („prezes, przewodniczący”) został przetłumaczony jako **prezydent VDP*, a *Realschule* („szkoła średnia”) jako **szkoła realna*. Warto przy tym pamiętać, że tłumaczenie z L2 na L1 angażuje system pojęciowy w mniejszym stopniu niż przekład z L1 na L2 (Kroll i Stewart 1994), sprzyja zatem tego typu błędom.

Na koniec warto wspomnieć o czynniku motywacji, który z pewnością działa o wiele silniej w przypadku tłumacza zawodowego niż w przypadku ucznia języka obcego.

Moim zdaniem, technika tłumaczenia między językami ucznia może być przydatną techniką wprowadzania nowego materiału (w fazie prezentacji i w fazie pierwszych ćwiczeń). Porównywanie wyrazów, zwrotów i zdań w dwóch (czy nawet kilku) językach pozwala uczniom rozpoznać formalne podobieństwa i różnice międzyjęzykowe. Pozwala także na bliższy wgląd w semantykę nowego języka i ułatwia zrozumienie braku prostych relacji odpowiedniości między pozornymi ekwiwalentami tłumaczeniowymi. Dokonując porównań, uczniowie wykształcają w sobie świadomość metajęzykową i rozwijają psychotypologię. Uczą się korzystać z całej swojej wiedzy językowej (multikompetencji). Dzięki temu unikają błędów wynikających z transferu i wykorzystują transfer pozytywny, a nauka jest szybsza i efektywniejsza (por. Chłopek 2008; Cook 2010).

Unikanie przekładu w sytuacji, gdy zarówno nauczyciel, jak i uczniowie znają ten sam język niedocelowy, byłoby bardzo nienaturalne. Zresztą nawet w przypadku użycia wyłącznie języka docelowego przez nauczyciela uczniowie w sposób naturalny samodzielnie przekładają sobie nowe

wyrazy i struktury na język ojczysty (por. Widdowson 2003:150). Czasem robią to nawet niewłaściwie, co jest dodatkowym argumentem za użyciem języka niedocelowego przez nauczyciela.

Tłumaczenie powinno być jednak techniką stosowaną z umiarem. Zbyt częste tłumaczenie między językami prowadzi do wytworzenia dwu-/wielojęzyczności podrzędnej albo złożonej, zatem nie sprzyja tworzeniu się pojęć właściwych językowi docelowemu i prowadzi do transferu pojęciowego. Tylko nowy materiał językowy można przetłumaczyć na inny język; nie ma sensu wracać do techniki przekładu, jeśli uczniowie poznali już dany wyraz czy strukturę i mogą je ćwiczyć w kontekście języka docelowego. Tłumaczenie nie jest procesem łatwym; dlatego przekład może być dokonywany wspólnie z nauczycielem albo w parach/grupach uczniowskich. W celu ułatwienia tłumaczenia można wykorzystać język typologicznie bliższy językowi docelowemu; można ułożyć ćwiczenie wielokrotnego wyboru albo ćwiczenie, w którym trzeba przetłumaczyć tylko jeden wyraz/zwrot, np.:

He has been waiting for her for 2 hours.

(a) Czeką (b) Czekali na nią dwie godziny.

Wir können mit dem Bus fahren.

We can go bus.

Ćwiczenie na tłumaczenie może mieć też ciekawszą postać – na przykład gry *memory*, w której należy dopasować wyrazy/zwroty zapisane w dwóch językach, albo krzyżówki, w której hasła w jednym języku będą tłumaczone na inny język.

Zadania tłumaczeniowe powinny być zorientowane na ucznia. Można wykorzystać zdania ułożone przez uczniów, dotyczące ich samych. Ćwiczenia mogą być tak zaprojektowane, aby przypominały rzeczywiste sytuacje komunikacyjne (np. babcia prosi o przetłumaczenie ulotki opisującej działanie leku; turysta prosi o przetłumaczenie menu w restauracji).

Należy jednak podkreślić, że stosowane na zajęciach językowych zadania powinny być przede wszystkim jednojęzyczne, tzn. w języku nauczonym. Tylko wówczas uczeń rozwinię w pełni kompetencje komunikacyjne w tym języku. Technika tłumaczenia powinna pozostać zawsze techniką wspierającą proces uczenia się, stosowaną jako przydatne, ale skromne dopełnienie zadań komunikacyjnych.

Czy tłumaczenie jest przydatną techniką testową? Tłumaczenie angażuje niejęzykowe umiejętności kognitywne, takie jak kontrola i uwaga, umiejętność rozwiązywania problemów i dobierania oraz stosowania strategii itp. – jest to zatem

technika bardzo wymagająca. Z tego powodu jest to także nietrafna technika testowa, gdyż nie sprawdza wyłącznie umiejętności językowych. Nie jest to technika trafna także dlatego, że stwarza niebezpieczeństwo wystawienia oceny za aktywację języków niedocelowych (zauważmy przy tym, że aktywacja ta wywołuje nie tylko interferencję, ale również transfer pozytywny). Wreszcie trzeba pamiętać, że regularne tłumaczenie, jakie może mieć miejsce wtedy, gdy uczniowie będą się przygotowywać do testów, może prowadzić do wykształcenia dwujęzyczności w dużym stopniu podrzędnej albo złożonej i stwarzać niebezpieczeństwo transferu pojęciowego.

Pomimo tych zastrzeżeń, technika tłumaczenia wstecz, z języka nauczanego na ojczysty, wydaje się naturalnym zadaniem komunikacyjnym, regularnie wykonywanym przez osoby dwujęzyczne. Dlatego wykorzystanie jej w sytuacji testowej wydaje się stosowne. Przygotowując się do testu, uczeń przygotowuje się będzie równocześnie do autentycznych sytuacji dnia codziennego – będzie zatem miał miejsce pozytywny efekt wsteczny testu. Zauważmy także, że tłumaczenie na język ojczysty jest o wiele mniej wymagające kognitywnie niż tłumaczenie na język obcy. Trzeba jednak tę technikę dozować z umiarem (np. 10 proc. całego testu), pamiętając o niebezpieczeństwie aktywacji języków niedocelowych, o możliwości pojawienia się kalk i pożyczek (w wyniku braku zaangażowania systemu pojęciowego), na co wskazuje praca Małgorzaty Sieradzkiej i o możliwości wykształcenia się dwu-/wielojęzyczności podrzędnej (ewentualnie złożonej). Natomiast technika tłumaczenia na język nauczany nie powinna stanowić techniki testowania, niezależnie od wyników badań walidacyjnych.

Podsumowanie

Tłumaczenie angażuje wszystkie języki obecne w umyśle oraz rozmaite niejęzykowe funkcje kognitywne. Stanowi ono więc poważne wyzwanie dla ucznia języka obcego. Ponadto tłumaczenie w klasie szkolnej stwarza rozmaite niebezpieczeństwa, takie jak wykształcenie się dwujęzyczności podrzędnej lub złożonej albo wystawienie nietrafnej oceny. Jednakże umiejętnie i z umiarem użyta technika przekładu może przynieść pozytywne efekty podczas wprowadzania nowego materiału językowego. W sytuacjach testowych jedynie zadanie na tłumaczenie z L2 na L1 wydaje się dopuszczalne jako drobna część testu językowego.

Bibliografia

- Alves, F., Vila Real Gonçalves, J. L. (2007) *Modelling Translator's Competence: Relevance and Expertise Under Scrutiny*. W: Y. Gambier, M. Shlesinger, R. Stolze (red.) *Doubts and Directions in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdam/ Philadelphia, PA: John Benjamins, 41-55.
- Besemeres, M., Wierzbicka, A. (2010) *Is There Thought Without Language?* W: M. Kuczyński (red.), *Language, Thought and Education*. Tom 2. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 11-21.
- Białystok, E. (2005/2007). *Consequences of Bilingualism for Cognitive Development*. W: J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (red.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417-432. [Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269-295. tłum. Z. Wodniecka-Chlupalska.]
- Białystok, E. (2009) *Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent*. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 12 (1), 3-11.
- Buck, G. (1992) *Translation as a Language Testing Procedure: Does it Work?* W: *Language Testing*, nr 9 (2), 123-148.
- Butzkamm, W. (2003) *We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma*. W: *Language Learning Journal*, nr 28, 29-39.
- Carreres, A. (2006) *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching: The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees; Uses and Limitations*. W: *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council [online] [dostęp 23.10.2014].
- Chłopek, Z. (2008) *Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 25-32.
- Chłopek, Z. (2010) *Wpływy międzyjęzykowe z L1 i L2 na L3 w trakcie dokonywania przekładu pisemnego*. W: A. Małgorzewicz (red.) *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Wrocław, Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Neisse Verlag, 357-367.
- Chłopek, Z. (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chłopek, Z. (2012) *Conceptual Transfer in the Multilingual Mind: Perceptions of the Gender of Sexless Entities*. Wrocław, Dresden: Quaestio, Neisse Verlag.
- Chłopek, Z. (2013) *Zur Rezeption einer unbekannten Sprache von mehrsprachigen Menschen*. W: J. Jarosz, S. M. Schröder, J. Stopyra (red.) *Studia Scandinavica et Germanica: Vom Sprachlaut zur Sprachgeschichte. 28 linguistische Annäherungen an diachrone und synchrone Sprachbetrachtung*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cook, V. J. (1991) *The Poverty of the Stimulus Argument and Multicompetence*. W: *Second Language Research*, nr 7 (2), 103-117.
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, C.A. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Dodson, Ch. J. (1967/1972) *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Edge, J. (1986) *'Acquisition Disappears in Adultery': Interaction in the Translation Class*. W: *ELT Journal*, nr 40 (2), 121-124.
- Green, D. W. (1986) *Control, Activation and Resource: a Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*. W: *Brain and Language*, nr 27 (2), 210-223.
- Green, D. W. (1998) *Mental Control of the Bilingual Lexico-semantic System*. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 1 (2), 67-81.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2001) *The Bilingual's Language Modes*. W: J. L. Nicol (red.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden, MA, Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1-22.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hurtado, A., Amparo, F. A. (2009) *Translation as a Cognitive Ability*. W: J. Munday (red.) *The Routledge Companion to Translation Studies*. [revised edition] Abingdon, New York, NY: Routledge.
- Ito, A. (2004) *Two Types of Translation Tests: Their Reliability and Validity*. W: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, nr 32 (3), 395-405.
- Kiraly, D. C. (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kroll, J. F., Stewart, E. (1994) *Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations*. W: *Journal of Memory and Language*, nr 33 (2), 149-174.
- Lozano, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Małgorzewicz, A. (2008) *Kognitive und übersetzerische Strategien des Translators im transkulturellen Verstehens – und Kommunikationsprozess am Beispiel literarischer Übersetzungen*. W: I. Bartoszewicz, J. Szczęk, A. Tworkle (red.) *Linguistische Treffen in Wrocław: Linguistica et res cotidiana*. Wrocław, Dresden: ATUT, Neisse Verlag, 417-430.
- Neubert, A. (2007) *Das unendliche Geschäft des Übersetzens*. Stuttgart, Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Pavlenko, A. (2009) *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning*. W: A. Pavlenko (red.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 125-160.
- Presas, M. (2000) *Bilingual Competence and Translation Competence*. W: Ch. Schäffner, B. Adab (red.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, 19-31.
- Reiß, K., Hans J. V. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Richards, J. C., Rodgers T. S. (1986/1992) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Widdowson, H. G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. (Oxford Applied Linguistics.) Oxford, New York, NY: Oxford University Press.
- Wills, W. (1991) *Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses*. W: Christian Schmitt (red.) *Neue Methoden der Sprachmittlung*. Wilhelmsfeld: G. Egert, 121-148.

dr hab. Zofia Chłopek

Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty nabywania i używania języków, zwłaszcza przez uczących się/użytkowników języków trzecich i kolejnych, implikacje glottodydaktyczne badań psycholingwistycznych przeprowadzonych w wyżej wspomnianym zakresie, nauczanie (przyszłych) nauczycieli języków trzecich i kolejnych oraz komunikację interkulturową i nauczanie interkulturowe.