

Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce

DOI: 10.47050/jows.2022.1.115-125

Artykuł przedstawia różnice i podobieństwa między mediacją językową a tłumaczeniem. Autorka omawia w nim funkcje ćwiczeń tłumaczeniowych w różnych metodach nauczania, wskazuje różnice między rolą mediatora a rolą tłumacza w komunikacji językowej, a także zestawia ze sobą ćwiczenia tłumaczeniowe i mediacyjne. Dodatkowo podaje też przykłady praktycznych zadań mediacyjnych dla osób, które uczą się języka prawniczego na potrzeby biznesowe.

Tłumaczenie – zarówno ustne, jak i pisemne – zaliczane jest przez autorów CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* z 2001 r. i *Common European Framework of Reference. Companion Volume with New Descriptors* z 2018 r.) do działań mediacyjnych. Dlatego ujęcie tłumaczenia w dydaktyce języków obcych warto poddać analizie. Rozróżnienie między mediacją językową a tzw. tłumaczeniem pedagogicznym jest zbyt ogólne i wymaga uzupełnienia. Ważne pytania o obecność ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach języków obcych dotyczą tego, jakie funkcje i cele mają owe ćwiczenia pełnić, jakich działań ich użycie wymaga od uczniów oraz jakie teksty podlegają tłumaczeniu. Odpowiedzi na te pytania pozwalają nakreślić różnice między tradycyjnymi ćwiczeniami tłumaczeniowymi a współczesnymi zadaniami mediacyjnymi.

Tak zwane tłumaczenie pedagogiczne zaczęło odgrywać istotną rolę już w XIX wieku, kiedy języki weszły na stałe do programu nauczania szkolnego. W późniejszym okresie ćwiczenia tłumaczeniowe miały na celu: rozwiązywanie problemów semantycznych, wspomaganie rozumienia tekstów i uświadamianie sobie ich przekazu, automatyzowanie struktur językowych oraz porównywanie języków (Kautz 2002: 444–453). Od lat 20. do lat 50. i 60. XX wieku tłumaczenie na język ojczysty wykorzystywane było do celów interpretacyjnych oraz nauczania dokładności w sposobie wyrażania (Aronstein 1921; Münch 1953). Natomiast tłumaczenie na język obcy służyło rozwojowi wycucia stylu i języka w ogóle oraz nadal porównywaniu różnych systemów językowych (Aronstein 1921; Münch 1953; Schubel 1958). Od połowy lat 70. zaczęto postulować traktowanie tłumaczenia jako odrębnego celu nauczania (Grucza 1970). W tym czasie pojawiło się pojęcie kompetencji translatorycznej (Weller 1981: 269). W latach 80. z kolei spopularyzował się termin tłumaczenia komunikatywnego oraz pojęcia mediacji i mediatora, które wtedy jednak nie były jeszcze precyzyjnie zdefiniowane. Meyer (1986) podkreślał wówczas, że skuteczna komunikacja jest niezbędna z uwagi na coraz bardziej nasilone przemieszczanie się ludności, a co za tym idzie wzmożoną częstotliwość korespondencji międzynarodowej, duże zapotrzebowanie na usługi tłumaczy ustnych i pisemnych oraz rosnącą rolę nauki języków obcych: „Ten, kto nauczył się języków obcych, nie potrzebuje pomocy pośredników językowych” (niem. *Sprachmittler*; Meyer 1986: 105). Badacz przypisywał pośredniczeniu językowemu praktyczne, pozaszkolne, a nie tylko pedagogiczne cele. Przykłady pośredniczenia w komunikacji, które podawał, obejmowały zarówno dokładne tłumaczenie pisemne listów handlowych sporządzonych po angielsku czy sporządzanie listów w tym

PAULINA DWUŻNIK

Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie

języku na podstawie kluczowych słów w języku niemieckim, jak i dialogi między trzema rozmówcami, którzy posługiwali się językiem niemieckim oraz angielskim i w których uczniowie musieli pośredniczyć (Meyer 1986: 273–279, 320–326, 351–355). Jako przykład sytuacji mediacyjnej wymieniał pośredniczenie w konflikcie oraz podkreślał konieczność dopasowywania komunikatu do odbiorcy, a także wagę kompetencji interkulturowej w przypadku pośredniczenia w komunikacji między przedstawicielami różnych kultur (Meyer 1986: 272, 349). W latach 90. kontynuowano używanie pojęcia tzw. tłumaczenia komunikatywnego (Hallet 1995) i z czasem zaczęto odróżniać tłumaczenie profesjonalne od nieprofesjonalnego pośredniczenia w komunikacji, co stworzyło podwaliny współczesnego zainteresowania mediacją językową.

Tłumaczenie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej

Do końca XIX wieku w dydaktyce języków obcych dominowała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, w której tłumaczenie odgrywało główną rolę. Umiejętność tłumaczenia była równoznaczna z opanowaniem danego języka obcego (Neuner 2007: 227). Tłumaczenie pełniło funkcję ćwiczenia struktur leksykalnych i gramatycznych, a przekładanie pojedynczych zdań czy całych tekstów było także sposobem weryfikacji zdobytej wiedzy językowej (Neiner i Hunfeld 1993: 19–32). Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa miała dwie odmiany. Charakterystyczną cechą pierwszej z nich, tzw. metody pruskiej, były dryle językowe oraz tłumaczenie oderwanych od siebie zdań. Lekcje polegały na przekładaniu zdań z języka ojczystego na język obcy i odwrotnie. Celem metody pruskiej było doskonalenie umiejętności czytania i pisania oraz zautomatyzowanie użycia poznanych struktur językowych (Łączek 2015: 60–61). Metoda ta była później krytykowana za jej oderwanie od rzeczywistości językowej i nieprzydatność sztucznych ćwiczeń tłumaczeniowych polegających na tłumaczeniu zdań w odłączeniu od szerszego kontekstu komunikacyjnego: „Główną częścią każdej jednostki lekcyjnej pozostały reguły gramatyczne, listy słówek i ćwiczenia tłumaczeniowe, składające się z oderwanych zdań mający ilustrować nowo poznany przez uczniów materiał” (Ronowicz 1982: 58). Drugą odmianą metody gramatyczno-tłumaczeniowej była tzw. *reading method* polegająca na czytaniu i tłumaczeniu tekstów literackich z języka obcego, co miało prowadzić do ogólnego rozwoju intelektualnego uczniów. Tłumaczenie tekstów literackich było dla uczniów zniechęcające ze względu na brak zastosowania w rzeczywistości pozaszkolnej. Celem metody było opanowanie gramatyki oraz słownictwa języka obcego. Miał on zostać osiągnięty poprzez czytanie i tłumaczenie tekstów, objaśnianie reguł gramatycznych, odpowiadanie na pytania do tekstów oraz naukę słówek.

Tradycyjne ćwiczenia tłumaczeniowe zaczęto jednak uważać za zbyt trudne dla większości uczniów (Strohmeier 1928: 190). Krytycy metody gramatyczno-tłumaczeniowej podkreślali, że zbyt wczesne wprowadzenie tekstów i ćwiczeń polegających na ich tłumaczeniu działa na uczniów demotywująco oraz, zamiast ułatwiać rozumienie, znacznie je utrudnia. Dodatkowo podkreślano, że aby tłumaczenie przebiegało poprawnie, wymaga od tłumaczącego przede wszystkim rozumienia tego procesu.

Tłumaczenie w metodach bezpośrednich

Zwrot w dydaktyce języków obcych w pierwszej połowie XX wieku doprowadził do rezygnacji z metod bezpośrednich. Charakteryzowały się one zaniechaniem użycia języka ojczystego na lekcjach języka obcego, co skutkowało zupełnym odejściem od tłumaczenia dydaktycznego. W miarę upływu czasu i w wyniku przejścia od nauczania łaciny i greki do nauczania języków nowożytnych w szkołach w dydaktyce nastąpiła całkowita zmiana paradygmatu. Dydaktycy zaczęli zwracać uwagę na konieczność uczenia języka obcego bez porównywania go z językiem ojczystym i w ten sposób nauczania myślenia oraz formułowania wypowiedzi w obcym języku (Vietör 1886: 31). Tendencje te widoczne są do chwili obecnej, ponieważ zajęcia językowe, a także wszelkie ćwiczenia i kontrola postępów ucznia prowadzone są w większości w języku docelowym. W metodach bezpośrednich teksty stosowane do kontroli postępów uczniów nie były tekstami przetłumaczonymi z języka obcego na język ojczysty. Nauczyciele

stosowali wszelkiego rodzaju wypracowania, a także dowolne „interpretacje” tekstów zamiast ich dosłownych tłumaczeń (Christ, Rang 1985: 268). W metodach bezpośrednich najważniejszym celem edukacyjnym było nauczanie myślenia w języku obcym bez wpływu języka ojczystego, co ostatecznie okazało się niemożliwe do osiągnięcia.

Metoda audiolingwalna i audiowizualna

W latach 60. XX wieku na gruncie strukturalnym w językoznawstwie oraz w zgodzie z nurtem behawioralnym w psychologii w dydaktyce powstały metody oparte na automatyzacji obcojęzycznych struktur. Stanowiło to także o ponownym odrzuceniu ćwiczeń tłumaczeniowych w powstałych na tym gruncie metodach nauczania. Metody takie jak audiolingwalna czy audiowizualna opierały się na powtarzaniu całych zwrotów w języku obcym, tak by można je było zastosować w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie nie musieli rozumieć struktur gramatycznych ani analizować stosowanego słownictwa. Celem nauczania było szybkie przyswojenie gotowych funkcjonalnych komunikatów: „Metoda ta wykluczała użycie języka ojczystego na lekcji oraz tłumaczenia, zakładając, iż każdy język stanowi inny, swoisty system, a wpływ języka ojczystego może mieć negatywne skutki dla procesu przyswajania języka obcego” (Janowska 2016: 41). Niektóre publikacje metodyczne z tamtego okresu jednakże dopuszczają, ze względów pragmatycznych, stosowanie tłumaczenia w funkcji kontroli zrozumienia, dokładnego objaśnienia znaczenia, a także w przypadku wskazania możliwości użycia słownictwa, tłumaczenia dokumentów, korespondencji czy nawet w celu możliwości docenienia piękna języka (Piepho 1964: 42). Zaczęto także zwracać uwagę na ważną funkcję tłumaczenia nieprofesjonalnego, które jest dopuszczalne w codziennych sytuacjach komunikacyjnych i zaczęto postulować jego obecność na zajęciach języków obcych (Walter 1974; Weller 1981; Hamm 1984; Appel 1985). Kierunek ten został zatem zarysowany w dydaktyce długo przed pojawieniem się pojęcia mediacji językowej w rozumieniu CEFR (2001 i 2018).

Tłumaczenie w metodzie komunikacyjnej

Odejście od behawioryzmu w psychologii i strukturalizmu w językoznawstwie oraz rozwój kognitywizmu w latach 80. prowadzą do rozkwitu podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych: „Komunikacja, która staje się środkiem i celem, oznacza użycie języka w autentycznych sytuacjach życia codziennego i w konkretnym, określonym celu. Gramatyka schodzi na drugi plan, ważne jest, aby uczeń potrafił się porozumieć, stosując struktury adekwatne do sytuacji. Refleksja metajęzykowa następuje dopiero na podstawie doświadczenia nabytego w komunikacji” (Janowska 2016: 43). Dynamicznie rośnie także zainteresowanie badaczy nauczaniem języków specjalistycznych i do celów zawodowych. Pojęcia mediacji językowej i mediatora językowego coraz częściej pojawiają się w tekstach podejmujących ten temat. Istotną rolę, ze względu na rozwój współpracy międzynarodowej, zaczyna odgrywać także komunikacja pisemna. Pośredniczenie w komunikacji międzyjęzykowej zaczyna pełnić coraz ważniejszą funkcję w życiu zawodowym wielu specjalistów. Pojawiają się nowe, dodatkowe cele nauczania języków obcych. Sporządzanie korespondencji handlowej czy sytuacje pośredniczenia w dialogu osób różnojęzycznych stają się codziennymi zadaniami osób czynnych zawodowo (Meyer 1986: 273–279). Językoznawcy coraz częściej wskazują nie tylko na rolę kontekstu komunikacyjnego, ale także na konieczność dopasowania komunikatu do odbiorcy. Za cel komunikacyjny obierają również rozwój kompetencji interkulturowej (Meyer 1986: 272, 349). Pojawiają się pojęcia takie jak strategie i działania komunikacyjne w kontekście pośredniczenia w komunikacji (Meyer 1986: 355).

Dynamicznie rozwijające się metody komunikacyjne nie odrzucały tłumaczenia w nauczaniu, ale proponowały jego wprowadzanie w innej funkcji: „Chodzi tu o tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty, o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego. Działania tego typu powinny implikować pracę nad przekazem (komunikatem,

informacją), nad jego funkcją i jego organizacją dyskursywną, opartą na znajomości tego samego przekazu w języku ojczystym uczących się” (Janowska 2016: 44). Niektóre z metod niekonwencjonalnych powstałych na gruncie podejścia komunikacyjnego również wykorzystują np. tłumaczenie wypowiedzi uczniów przez nauczyciela. Taką metodą jest Community Language Learning, w której wypowiedzi uczniów są nagrywane, a następnie odtwarzane i wykorzystywane jako materiał do uczenia się. Celem Community Language Learning jest przekształcenie kompetencji językowych w języku ojczystym w te same kompetencje w języku obcym. Coraz częściej mówi się także o tzw. tłumaczeniu komunikatywnym w komunikacji międzykulturowej (Hallet 1995).

Tłumaczenie pisemne za zajęciach języka obcego

W latach 70. wzrosło zainteresowanie przede wszystkim rolą tłumaczenia pisemnego na lekcjach języka obcego, o czym świadczą liczne ówczesne publikacje, takie jak: *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (Bausch i Weller 1981), *übersetzen im Fremdsprachenunterricht* (Ehnert i Schleyer 1987), *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht* (Meyer 1975). Tłumaczenie zaczęło być postrzegane jako odrębna sprawność, ale funkcjonowało także na lekcjach języka obcego jako forma ćwiczenia i sposób kontroli postępów ucznia (Bausch 1977: 527).

W pracach językoznawców coraz częściej pojawia się pojęcie samodzielnej kompetencji translatorskiej, której nauczanie może być celem kształcenia (Weller 1981: 269). Także w latach 70. tłumaczenie zaczęło traktować jako samodzielny cel nauczania (Grucza 1970; Meyer 1975; Friederich 1976). Zwrócono też uwagę na wysoki stopień skomplikowania kompetencji tłumaczeniowej, która nie jest sumą kompetencji językowych, ale wymaga stosowania licznych strategii i opanowania wielu umiejętności, których należy nauczać (Weller 1991: 36). Na kompetencję tłumaczeniową składają się *de facto* inne umiejętności, takie jak kompetencja komunikacyjna, pragmatyczna, strategiczna, interakcyjna czy interkulturowa. Tłumaczenie wymaga rozległej wiedzy ogólnej (a czasem też specjalistycznej) i orientacji w zakresie innych kultur, ale także umiejętności analizowania i rozumienia tekstów z różnych dziedzin oraz zasad ich tworzenia wedle określonych konwencji, jak również stosowania różnych strategii językowych i pozajęzykowych (Kelly 2005: 143–144). W tamtym okresie pojawiały się już także wzmianki o sprawności mediacyjnej. Uznawszy kompetencję językową w języku docelowym jako niewystarczającą, mediację określano wówczas jako sprawność, która umożliwia międzyjęzykową komunikację (Weller 1977: 485).

Rozwój kompetencji translatorskiej i co za tym idzie ponowny wzrost roli ćwiczeń tłumaczeniowych w nowej funkcji poznawczej na zajęciach języka obcego wynikały również z równoległego rozwoju podejścia kognitywnego, które kładło nacisk na uczenie się ze zrozumieniem, świadomość procesów uczenia się i „konieczność łączenia opanowanego materiału z systemami wiedzy istniejącymi już w umyśle uczącego się” (Marton 1976: 176). Nauczanie gramatyki następowało w sposób dedukcyjny poprzez podanie reguł lub w sposób indukcyjny poprzez odkrywanie reguł: na podstawie prezentowanych tekstów w języku obcym uczeń stopniowo obserwował, w jaki sposób stosowane są konkretne struktury gramatyczne. Na kolejnych etapach nauczania uczeń świadomie stosował te reguły w ćwiczeniach transformacyjnych i tłumaczeniowych, a dopiero w ostatniej fazie mógł zastosować je w komunikacji (Marton 1979 za: Janowska 2016: 42).

Różnice pomiędzy tłumaczeniem a mediacją językową

Językoznawcy podkreślają, że tłumaczenie nigdy nie zniknęło do końca z zajęć i że pełni ono istotną funkcję w procesie kształcenia językowego: „Jako że nigdy nie ma jednego właściwego tłumaczenia, ćwiczenia tłumaczeniowe mogą pomóc uczniom dyskutować o poprawności językowej, ekwiwalencji semantycznej, adekwatności stylistycznej oraz poprawności kulturowej” (Gnutzmann i Bohnensteffen 2012: 52; tłum. własne - P.D.). Twierdzenie to można odnieść także do zadań mediacyjnych. O ile jednak ćwiczenia tłumaczeniowe, szczególnie w przypadku

tekstów specjalistycznych, mogą okazać się dla uczniów nawet na bardzo wysokim poziomie językowym niezwykle trudne, o tyle zadania mediacyjne dopuszczające większą dowolność transformacji tekstu mogą być niezwykle motywujące. Szczególnie zaś konieczność zakorzenienia zadań mediacyjnych w szerszym kontekście społecznym jasno wskazuje na celowość ich wprowadzania w procesie dydaktycznym. Uczniowie mogą za pomocą zadań mediacyjnych opanować strategie upraszczania tekstu, jego przeformułowywania czy uzupełniania o brakujące wyjaśnienia. Uczą się tym samym koncentrować na głównym przekazie, a także tworzyć komunikat analogiczny do wyjściowego. Rozwijają ponadto umiejętności oddawania treści w zmienionej formie oraz koncentracji na potrzebach odbiorcy tekstu finalnego będącego „produktem” każdego zadania mediacyjnego.

Podczas gdy istotą tłumaczenia jest oddanie treści tekstu wyjściowego w sposób na tyle dosłowny, jak to możliwe, i na tyle dowolny, jak to konieczne (niem. *so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig*; Meyer 1975: 8), mediacja dopuszcza pomijanie, przeformułowywanie oraz dodawanie treści, a mediator może wyrażać własną opinię o mediowanym tekście (Dendrinis 2013). Tłumacz, zarówno ustny, jak i pisemny, stanowi niejako jedynie medium pomiędzy tekstem wyjściowym a wyjściowym, podczas gdy mediator językowy staje się partnerem komunikacyjnym, który bierze aktywny udział w interakcji (Reinmann 2015). Poniższa tabela przedstawia zestawienie głównych różnic pomiędzy rolą tłumacza a rolą mediatora językowego:

Tab. 1: Rola mediatora a rola tłumacza

Mediator	Tłumacz
Stanowi partnera w komunikacji	Stanowi neutralne „medium” w komunikacji
Kładzie mniejszy nacisk na poprawność językową	Kładzie duży nacisk na poprawność językową
Dowolnie objaśnia, uzupełnia, komentuje tekst, dodaje własne uwagi	Nie komentuje tekstu, może dodawać uwagi według ściśle określonych reguł
Zmienia formę tekstu	Nie zmienia formy tekstu
Jest mniej neutralny	Jest tak neutralny i „niewidoczny” jak to możliwe
Może stosować środki poza- i parajęzykowe	Nie stosuje środków poza- ani parajęzykowych
Może sięgać do innych języków w celu objaśnienia przekazu	Nie używa innych języków do objaśniania przekazu
Mediuje pomiędzy kulturami	Nie musi być mediatorem kulturowym

Źródło: zestawienie na podstawie Wang 2017: 93–114.

CEFR zalicza tłumaczenie zarówno ustne, jak i pisemne do działań mediacyjnych obok takich działań, jak parafrazowanie, podsumowywanie, streszczanie czy objaśnianie tekstu dla osoby trzeciej, a zatem wszelkich form przeformułowywania tekstu na użytek osób trzecich (CEFR 2018: 108–115). W miarę ewolucji pojęcia mediacji stała się ona czymś więcej niż tylko dodaniem kolejnej sprawności językowej do sprawności czytania, słuchania, mówienia, pisania czy interakcji. Podkreśla ona rolę społecznego wymiaru komunikacji. Już działania interakcyjne nie są prostą sumą recepcji i produkcji, a polegają na współpracy w komunikacji, by osiągnąć wspólny cel, oraz opierają się na współtworzeniu znaczenia. Mediacja natomiast idzie o krok dalej. Jej celem jest nie tylko negocjowanie i współtworzenie znaczenia, ale także nieustanne tworzenie połączeń pomiędzy indywidualnym a społecznym wymiarem użycia i nauki języka (North i Piccardo 2016: 9). Mediacja obejmuje dwie główne kategorie, a mianowicie mediację relacji, która polega na tworzeniu warunków do współpracy w grupie, i mediację kognitywną, która polega na przykład na ułatwianiu dostępu do wiedzy lub współtworzeniu znaczenia we współpracy z innymi osobami w grupie (North i Piccardo 2016: 11). Mediacja relacji może z kolei obejmować mediację społeczną i mediację pedagogiczną. Do mediacji kognitywnej zalicza się mediację językową, przy czym może być to mediacja wewnątrz- lub międzyjęzykowa. Dodatkowo może ona zachodzić w obrębie komunikacji ustnej i pisemnej w różnych kombinacjach. Mediacja językowa według CEFR obejmuje tłumaczenie ustne i pisemne, ale także tłumaczenie przybliżone/niedokładne, które nie dotyczy tłumaczenia profesjonalnego:

Wśród działań mediacji ustnej wymieniono: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.); tłumaczenie konsekutywne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.); tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi – dla przyjaciół, rodziny, klientów, gości z zagranicy itp.), sztyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne (kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.), tłumaczenie literackie (powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.), streszczenie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem, parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.). (Europejski... 2003: 83)

Ćwiczenia tłumaczeniowe a zadania mediacyjne

Cechami najbardziej odróżniającymi ćwiczenia tłumaczeniowe od zadań mediacyjnych są: dopuszczalność zmiany formy i funkcji tekstu, dopasowanie komunikatu do odbiorcy oraz konieczność umocowania zadań mediacyjnych w jasno nakreślonej sytuacji komunikacyjnej. Wszelkie zadania mediacyjne polegające na przekształceniu komunikatu z jednego języka na inny w formie ustnej lub pisemnej i wymagające sporządzenia odpowiednio funkcjonalnego tekstu również w formie ustnej lub pisemnej są zadaniami angażującymi kompetencję tekstową, pragmatyczną, strategiczną, interaktywną, społeczną i interkulturową (Kolb 2016: 161–170). Rozwój wszystkich tych kompetencji następuje zarówno poprzez zapoznawanie uczniów z różnego rodzaju tekstami i ich funkcjami, jak i poprzez nauczanie w działaniu, które ma na celu stworzenie w procesie dydaktycznym sytuacji jak najbardziej zbliżonych do autentycznych interakcji społecznych. Wprowadzanie treści kulturowych oraz nauczanie strategii rozwiązywania zadań językowych w celu rozwiązania konkretnych problemów, które specjaliści napotykają w pracy zawodowej, powinno stanowić uzupełnienie działań podejmowanych na co dzień. Są to niekiedy bardzo złożone działania językowe i kognitywne, wymagające zastosowania wiedzy ogólnej, specjalistycznej, językowej i metajęzykowej ucznia. Stworzenie takich zadań z uwzględnieniem poziomu wiedzy, zakładanego docelowego poziomu językowego uczniów oraz progresji językowej jest celem, który obecnie już jest realizowany przez niektóre egzaminy językowe. Zadania mediacyjne mogą być wprowadzane od najniższych poziomów zaawansowania, jeżeli są odpowiednio sformułowane. Zarówno tworzenie, jak i rozwiązywanie zadań mediacyjnych wymaga uwzględnienia autentycznych tekstów i potrzeb uczniów, ale także odwołania się do wyobraźni i kreatywności zarówno na etapie tworzenia zadania, jak i jego rozwiązywania. Dodatkowo koniecznym elementem takich zadań jest każdorazowe opisanie konkretnej sytuacji komunikacyjnej, oczekiwanej formy sporządzanego tekstu i oczekiwanego efektu komunikacji. Przed przystąpieniem do wykonywania takich zadań uczniowie muszą także zapoznać się z formą tekstów, jakie mają sporządzać, ewentualnie przykładowymi tekstami/odpowiedziami do zadań.

Tworzenie zadań mediacyjnych

Przykładem podręcznika, który zawiera pisemne zadania mediacyjne, jest podręcznik Colina Paytona *LCCI English for Business. Level 2 Testbuilder. Tests that Teach* wydawnictwa Macmillan. Sam tytuł podręcznika wskazuje, że realizuje on ideę nauczania w działaniu. Podręcznik składa się z części teoretycznej, która zapoznaje ucznia z formułą zadań, jakie będzie musiał rozwiązać na egzaminie, opisuje poszczególne etapy wykonania takich zadań, zawiera dodatkowe porady językowe, szczegółowy opis struktury tekstów/produktów wymaganych egzaminem oraz przydatne zwroty i dłuższe struktury językowe przydatne w takich tekstach. Część praktyczna podręcznika obejmuje zadania mediacji pisemnej z opisem sytuacji komunikacyjnej, teksty interakcji, których będą dotyczyć odpowiedzi, krótkie polecenia opisujące cel każdego zadania oraz przykładowe odpowiedzi do zadań. Dodatkowo autor wskazuje błędy popełniane w odpowiedziach do zadań, takie jak użycie złej struktury tekstu, nieodpowiedni

styl sporządzonego tekstu finalnego lub niewłaściwy wybór informacji, które powinny znaleźć się w tekście finalnym, będącym odpowiedzią do konkretnego zadania. Ten przykład ilustruje sposób tworzenia zadań interakcyjnych i mediacyjnych w zakresie języka biznesu – podręcznik Paytona przygotowuje uczniów do egzaminu London Chamber of Commerce and Industry (LCCI). Podobne zadania interakcji i mediacji pisemnej można znaleźć w podręczniku do nauki angielskiego języka prawniczego, jakim jest *International Legal English* autorstwa Amy Krois-Lindner. Niewiele jest podręczników zawierających tak gruntownie przygotowane zadania do wykorzystania na zajęciach języka specjalistycznego.

Z kolei wszelkiego rodzaju ćwiczenia tłumaczeniowe w kontekście nauczania języka specjalistycznego powinny także zgodnie z ideą dydaktyki działaniowej stanowić element zadań o jasno zarysowanym kontekście i celu. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być stosowane w celu wskazania różnic pomiędzy ojczystym a obcym językiem specjalistycznym i służyć poszukiwaniu rozwiązań konkretnych problemów w komunikacji międzyjęzykowej oraz rozwojowi strategii poznawczych. Przykładem mogą być liczne zadania polegające na transpozycjach terminologicznych z języka polskiego na język angielski w tekstach ustaw czy kodeksów zawarte w podręczniku *Advanced Legal English for Polish Purposes* (Młodawska 2017). Zadania te nie wymagają tłumaczenia całego tekstu, a jedynie wybranej terminologii specjalistycznej na podstawie wcześniej zaprezentowanego materiału w formie autentycznych tekstów specjalistycznych, które uczniowie mogą przeczytać w danym rozdziale podręcznika lub odsłuchać na stronie internetowej autorki publikacji.

Przykłady zadań mediacyjnych

Przykładami praktycznych zadań mediacji pisemnej mogą być:

- ➔ przekazanie w uproszczonej formie informacji zawartej w tekście wyjściowym osobie trzeciej;
- ➔ przekazanie informacji zawartych w nieformalnym tekście w formie bardziej oficjalnej;
- ➔ objaśnianie danych zawartych w formie tabeli lub wykresu w formie pisemnej;
- ➔ napisanie komentarza do tekstu – dodanie uwag, uzupełnienie o brakujące informacje;
- ➔ napisanie listu/e-maila, w którym na czyjaś prośbę przekazujemy informacje, prosimy o udzielenie odpowiedzi na pytanie lub pytania, odpowiadamy na pytania, prosimy o wyjaśnienia, składamy skargę itp.;
- ➔ napisanie streszczenia tekstu na użytek innej osoby;
- ➔ sporządzenie notatek z tekstu i przekazanie ich innej osobie;
- ➔ pisemne objaśnienie tekstu, fragmentu tekstu lub pojedynczego słowa na prośbę innej osoby;
- ➔ przetłumaczenie tekstu oraz dodanie koniecznych objaśnień na użytek odbiorcy tekstu.

Każdorazowo zadanie takie musi być poprzedzone odpowiednim opisem sytuacji komunikacyjnej oraz zawierać instrukcje dotyczące celu i odbiorcy tekstu finalnego. Zadania tego typu powinny także zawierać część inicjującą, w której znajdują się wybrane zwroty językowe o różnych funkcjach, np. wprowadzającej, nawiązującej do innej wypowiedzi, sekwencjonującej wypowiedź czy podsumowującej ją. Istotne jest, by zwroty takie były przydatne w danym zadaniu. Uczeń powinien także zapoznać się z przykładem formy tekstu/produktu zadania, jego strukturą i odpowiednimi konwencjami sporządzania takiego tekstu w przypadku, np. oficjalnej korespondencji. W poleceniu do każdego zadania powinny znaleźć się zalecenia dotyczące długości tekstu, m.in. limitu słów. Podczas pracy na lekcji uczeń powinien wiedzieć, ile ma czasu na wykonanie każdego zadania. Ważnym elementem przy tworzeniu zadań mediacyjnych jest też ich uprawdopodobnienie. Warunek ten może być spełniony jedynie dzięki dobrej znajomości potrzeb konkretnego ucznia lub grupy uczniów. Prezentowany poniżej przykład zadania został przygotowany przez autorkę dla uczniów angielskiego języka prawniczego w biznesie na poziomie C1, którzy często prowadzą korespondencję w języku angielskim oraz posługują się tekstami prawniczymi.

Przykład zadania

Situation: Your boss has asked you to write a formal e-mail to shareholders in your company to inform them about the form of notices of shareholders meetings they will be receiving. Here is the e-mail from your boss:

Dear Mr Kowalski,

I have recently received lots of queries from our shareholders concerning the form of notices of shareholders' meetings they will be receiving in the future. This information is included in shareholders' agreement, but perhaps it is not clear for everyone.

Please send an e-mail to our shareholders, informing them about the form of official notices and ask them to confirm that they have received and comprehended the information.

Attached to this e-mail, please find an extract from the shareholders' agreement (Article 3., which concerns a procedure of calling a shareholders' meeting).

Please shorten the message, simplify the language, but keep it formal though. Make sure you include all the information from the above clause in your e-mail to avoid misunderstandings.

I will be very grateful for your help in this matter.

Andy McKey
CEO

Attachment to the e-mail:

Article 3. Calling a shareholders' meeting

- § 1. The shareholders' meeting is convened by registered mail or courier mail sent at least two weeks before the date of the shareholders' meeting. Instead of a registered letter or courier mail, the notice may be sent to the partner at the address for electronic delivery or by e-mail, if he has previously given his consent in writing, specifying the address to which the notice should be sent.
- § 2. The invitation should include the date, time and place of the shareholders' meeting as well as a detailed agenda. In the event of an intended amendment to the articles of association, essential elements of the content of the proposed amendments should be indicated.
- § 3. If participation in the shareholders' meeting takes place by means of electronic communication, the notification should additionally contain information on how to participate in the meeting, express opinions during it, exercise the right to vote and raise objections to the then adopted resolution or resolutions.

Task: Read the e-mail from your boss and the formal clause from the shareholders' agreement (attachment to the e-mail) and write a formal e-mail to shareholders. Include all the necessary information. Use appropriate style. Below you can find a sample layout of a formal e-mail and useful phrases you can use in your text.

Formal e-mail sample layout:

Dear Mr Kowalski,

I am writing with reference to your query of January 5 2022. You have asked in your e-mail if we may deliver the product you have ordered from our company to a different address.

Firstly, I would like to inform you that the product has not been dispatched yet and we are very sorry for the delay. Secondly, I am pleased to inform you that we have changed the delivery address and the product will be delivered to ul. Malinowa 3/5, 03-140 Warszawa, according to your request. Additionally, I would like to ask you if I should enter this address in our delivery system as the right address for future deliveries.

Please let me know as soon as possible.

Looking forward to hearing from you.

Best regards
David Johnson
Sales Manager XYZ Inc.
Murray Grove 34
0978656 London

Useful phrases

- ➔ Introduction
 - ➔ **Greetings:** Dear Sir/Madam, Dear Sirs, Dear Mr Kowalski, Dear Ms Jones...
 - ➔ **Reasons for writing:** I am writing with regard/reference to / I am writing to inform you / to express (my concern about / disappointment with / disapproval of / apologies for. / I am writing to inquire about / I would like to draw your attention to / point out...
- ➔ Main body of the letter
 - ➔ **Beginning:** First of all / Firstly / To begin with / In the first place
 - ➔ **Continuing:** Secondly / After that / Afterwards / Then / Next / Moreover / What is more / Furthermore / In addition / Besides
 - ➔ **Contrasting:** On one hand / On the other hand / In contrast
 - ➔ **Concluding:** Finally/Lastly / Last but not least / To conclude / To sum up / In conclusion
 - ➔ **Request for action:** I would be grateful if you would / I would appreciate if you / I very much hope you will / Would you please / It would be very helpful if you
 - ➔ **Closing phrases:** Please call/telephone me at your convenience / Should you have any questions, please contact me / I look forward to hearing from you
 - ➔ **Greetings:** Yours faithfully / Regards / Best regards
 - ➔ **Signature:** Name and surname / Position

Podsumowanie

Stosowanie na zajęciach języka obcego tradycyjnych ćwiczeń tłumaczeniowych, które są pozbawione szerszego kontekstu komunikacyjnego, z pewnością nie pomagają uczniom w lepszym funkcjonowaniu w rzeczywistości pozaszkolnej. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą jednak być włączane w zadania mediacyjne. Przedstawione w artykule przykłady zadania wymaga aktywowania sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych. Na początku uczniowie muszą dokonać analizy tekstów, które zostały im zaprezentowane, a następnie wykazać się umiejętnością wyboru potrzebnych im informacji. Na kolejnym etapie sprawdzane są ich umiejętności syntezy tekstów, a w fazie końcowej sprawność produkcji pisemnej przy zastosowaniu strategii planowania, wykonania, oceny i w razie konieczności korekty tekstu – odpowiedzi do zadania. Przejście wszystkich etapów wykonania zadania mediacyjnego wymaga odpowiedniego treningu; pomocna jest także analiza błędów oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań i ćwiczenie technik, np. sporządzanie notatek. Do części tekstów wyjściowych do zadania można dołączyć wersję w języku polskim, co dodatkowo wymaga przetłumaczenia treści specjalistycznych. Zadania tego typu mogą zostać zatem wykorzystane kilkakrotnie w różnych wariantach, co sprzyja utrwalaniu przydatnych struktur językowych i równolegle rozwija kompetencję tekstową, pragmatyczną oraz społeczną.

Inne ćwiczenia tłumaczeniowe, takie jak przekładanie konkretnych zwrotów lub zdań, mogą także okazać się przydatne, szczególnie w nauczaniu języków specjalistycznych. Ćwiczenia takie muszą jednak służyć jasno określonej roli. Ponadto rozwiązywanie zadań mediacyjnych, polegających na parafrazowaniu, upraszczaniu lub komentowaniu tekstów, daje uczniom możliwość dostrzeżenia słabych punktów tekstu i procesu komunikacji w ogóle. Podczas przekazywania informacji osobom trzecim, występując w roli mediatora, uczeń nie zawsze musi dosłownie oddać treść całego komunikatu. Wskazany jest dobór treści istotnych i pominięcie informacji powtarzających się lub zbędnych. W zadaniach mediacyjnych bardzo ważna jest świadomość procesu pośredniczenia w komunikacji, kierowanie komunikatu do konkretnego odbiorcy, wzięcie pod uwagę ograniczeń danej formy komunikacji (pisemno-pisemnej, pisemno-ustnej, ustno-pisemnej czy ustno-ustnej), a także trudności, jakie można napotkać, np. ze względu na różnice kulturowe.

BIBLIOGRAFIA

- Appel, J. (1985), *Dolmetschen als Übungsform im Oberstufenunterricht*, „Praxis der neusprachlichen Unterrichts”, nr 32/1, s. 54–58.
- Aronstein, P. (1921), *Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Erster Band: Die Grundlagen*, Lipsk: Teubner.
- Bausch, K-R (1977), *Zur Übertragbarkeit der „Übersetzung als Fertigkeit“ auf „die Übersetzung als Übungsform“*, „Die Neuen Sprachen” 5/6, s. 517–535.
- Bausch, K-R., Weller, F-R. (1981), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt nad Menem: Diesterweg.
- Christ, H., Rang, H.J. (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, t. III, *Neure Fremdsprachen I*, Tybinga: Gunter Narr.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), Strasburg: Rada Europy, s. 87, <bit.ly/3w0PRK6>, [dostęp: 21.01.2022].
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Rada Europy, s. 108–115, <bit.ly/3CAkc3j>, [dostęp: 1.03.2022].
- Dendrinis, B. (2013), *Testing and Teaching Mediation [w:] Directions in Language Teaching and Testing 1*, <bit.ly/3J9JdoA>, [dostęp: 23.05.2021].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Friederich, W. (1976), *Übersetzen systematisch lehren*, „Der Fremdsprachliche Unterricht”, nr 40, s. 48–55.
- Ehnert, R., Schleyer, W. (1987), *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Regensburg: DAAD.
- Gnutzmann, C., Bohnensteffen, M. (2012), *Grammar and Translation. A Comeback?*, „Anglistik”, nr 23/1, s. 49–60.
- Grucza, F. (1970), *Fremdsprachenunterricht und Übersetzung [w:] K.R. Bausch, F.R. Weller (red.), Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt nad Menem, s. 32–45.
- Hallet, W. (1995), *Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen im schulischen Englischunterricht [w:] M. Beyer, H.J. Diller, J. Kornelius, E. Otto, G. Stratmann (red.), Realities of Translating. Anglistik & Englischunterricht*, Heidelberg: Carl Winter, s. 277–312.
- Janowska, I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej [w:] Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym – monografia zbiorowa*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 38–53.
- Kautz, U. (2002), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Monachium: Ludicum, s. 444–453.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester: St Jerome Publishing, s. 143–144.
- Kolb, E. (2016), *Sprachmittlung. Studien zur Modelierung einer komplexen Kompetenz*, Monaster: Waxmann, s. 63, 161–170.
- Krois-Lindner, A. (2011), *International Legal English. A course for classroom or self-study use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Łączek, M. (2015), *Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji studentów w zakresie języka angielskiego*, „Lingwistyka Stosowana” nr 12, s. 57–67.
- Marton, W. (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Marton, W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Meyer, E. (1975), *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht*, Frankfurt nad Menem: Verlag.
- Meyer, E., Meinert, A. (1986), *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*, Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Młodawska, A. (2017), *Advanced Legal English for Polish Purposes*, Warszawa: Legal English Expert.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Monachium: Langenscheidt, s. 19–32.
- Münch, R. (1953), *Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen*, Berlin: Weidmann-Greven.
- Neuner, G. (2007), *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick [w:] Handbuch Fremdsprachenunterricht 5*, Tybinga: Francke.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for CEFR*, Rada Europy, <bit.ly/3MH2Bvo>, [dostęp: 12.12.2021].
- Payton, A. (2010), *LCCI English for Business. Level 2 Testbuilder. Tests that Teach*, Macmillan Education.
- Piepho, H.E. (1964), *Über die Rolle der Muttersprache im Englischunterricht*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts”, nr 11, s. 40–48.
- Reinmann, D. (2015), *Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz [w:] M. Nied Curcio, P. Katelhöhn, I. Bašič (red.), Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*, s. 65–97.
- Ronowicz, E. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Schrey, H. (1961), *Grenzen und Möglichkeiten der Übersetzung ins Deutsche*, „Die Neueren Sprachen”, nr 1, s. 38–45.
- Schubel, F. (1958), *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*, Frankfurt nad Menem: Diesterweg.
- Strohmeier, H. (1928), *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Braunschweig: Westermann.
- Szafranec, K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w dydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 93–103
- Vietör, W. (1886), *Der Sprachunterricht muss umkehren* wyd. 2, Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Wang, C. (2017), *Interpreters = Cultural Mediators?*, „Translatologica: A Journal of Translation, Language and Literature”, nr 1/2017, s. 9–115, <bit.ly/3i1gPZO>, [dostęp: 12.04.2021].
- Walter, H. (1974), *Dolmetschen als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe*, „Französisch heute”, nr 3, s. 107–126.
- Weller, F.R. (1981), *Formen und Funktionen des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer schulischen Übersetzungslehre am Beispiel des Französischen*, [w:] K.R. Bausch, F.R. Weller (red.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Francke Verlag, s. 233–296.
- Hamm, W. (1984), *Dolmetschen – eine rezeptiv-produktive Fertigkeit*, „Hauptschulmagazin”, nr 7, s. 5–6.
- Weller, F.R. (1977), *Einleitende Bemerkungen*, „Die Neuen Sprachen”, nr 5/6, s. 485–489.
- Weller, F.R. (1991), *Vom Elend schulischer Übersetzungslehre. Anmerkungen zur Rolle der Übersetzung im Französischunterricht*, „Die Neuen Sprachen”, nr 90/5, s. 497–524.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

PAULINA DWUŹNIK Absolwentka i doktorantka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje jako wykładowca Business i Legal English na Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. W swojej pracy badawczej zajmuje się sposobami rozwoju kompetencji interakcji i mediacji pisemnej w glottodydaktyce specjalistycznej na przykładzie języka specjalistycznego. Od 2019 r. członkini stowarzyszenia Österreichische Gesellschaft für Rechtslinguistik w Wiedniu.