

# Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.<sup>1</sup>

DOI: 10.47050/jows.2022.4.105-114

Wraz z ukazaniem się ESOKJ, a zwłaszcza po opublikowaniu jego tomu uzupełniającego w 2018 roku, glottodydaktycy zainteresowali się działaniami mediacyjnymi, wśród których umieszcza się przekład. W artykule opisujemy rolę i zadania tłumaczenia dydaktycznego, wskazujemy różnice między nim a działalnością profesjonalnego tłumacza, całość umieszczając na tle działań mediacyjnych.

Działania mediacyjne odgrywają w nauczaniu języków obcych coraz większą rolę. Świadczy o tym częste odwoływanie się do nich przez autorów najnowszych podręczników<sup>2</sup>, zwłaszcza w związku z ukazaniem się w 2018 roku *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors (CEFR CV)*<sup>3</sup>, tomu uzupełniającego treści zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* z 2001 roku, w którym enigmatyczny opis mediacji (ESOKJ: 83–84) zastąpiło jej obszernie omówienie (CEFR CV: 90–124). W pierwszej wersji dokumentu jako przykłady działań mediacyjnych podawano głównie różne rodzaje tłumaczeń, co zaowocowało dyskusją nad rolą tłumaczenia w nabywaniu języka oraz nad tłumaczeniem dydaktycznym. W niniejszym tekście chcemy poświęcić uwagę temu ostatniemu – przeanalizować jego obraz w najnowszej polskiej literaturze glottodydaktycznej<sup>4</sup> i zastanowić się, jaka jest jego rola i cele ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych. Szczególnie istotny wydaje nam się tu fakt, że wielu glottodydaktyków nie odróżnia – intencjonalnie bądź nie – przekładu profesjonalnego od dydaktycznego, co czasem skutkuje swoistym „za-właszczaniem dla glottodydaktyki tłumaczenia profesjonalnego” (Kubicka 2021: 118). Być może w kontekście nabywania języka konieczność ścisłego odgraniczania jednego od drugiego jest problemem czysto akademickim, który ma niewielkie przełożenie na rzeczywistość lekcyjną. Niemniej jednak interesujące jest przyjrzenie się temu, jakie kompetencje oba te rodzaje tłumaczeń uaktywniają i w jakiej relacji pozostają do działań mediacyjnych rozumianych jako umiejętność nawiązywania autentycznego kontaktu w celu rozwiązania problemów nie tylko językowych, ale również kulturowych czy międzyludzkich.

W polskiej literaturze glottodydaktycznej refleksja nad tłumaczeniem w kontekście nauczania języków obcych toczy się w kilku nurtach, które czasami trudno od siebie oddzielić. Pierwszy stanowią próby ukazania właściwości przekładu profesjonalnego dydaktykom języka (zob. Kościółkowska-Okońska 2005; Majkiewicz 2007) lub promowania ćwiczeń przekładowych w kształceniu zaawansowanych użytkowników

<sup>1</sup> Wkład autorek w powstanie tekstu jest następujący: Emilia Kubicka – 80%, Ewa Bagłajewska-Miglus – 20%.

<sup>2</sup> Por. np. osobna kategoria zadań mediacyjnych w nowej edycji *Hurra!!! Po polsku 3* Agnieszki Dixon, Agnieszki Jasińskiej, Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz z 2021 roku. czy podtytuł podręcznika realizacyjnego Agnieszki Jasińskiej *Postaw kropkę. Kultura polska w ćwiczeniach. Pisanie, mówienie, mediacja* z 2020 roku.

<sup>3</sup> Najnowsze dostępne wydanie jest datowane na 2020 rok, zob. [bit.ly/3EtyJKS](https://bit.ly/3EtyJKS) (dostęp: 21.11.2022).

EMILIA KUBICKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

EWA BAGŁAJEWSKA-MIGLUS

Uniwersytet Europejski Viadrina,  
Frankfurt nad Odrą

języków obcych, takich jak na przykład ich przyszli nauczyciele (zob. Przechodzka 2004; Whyatt 2009; Leszkowa 2010; Smentek 2011, 2017). W nurcie drugim mieszczą się prace poświęcone stosowaniu ćwiczeń przekładowych na zajęciach językowych. Duża część badaczy zdaje się przy tym nie odróżniać tłumaczenia dydaktycznego od profesjonalnego (zob. Targońska 2007; Tymoszuć 2007; Iluk 2008; Jędrzejowska 2008; Żmudzki 2008; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Szafranec 2012; Rabiej 2016; Dwuźnik 2022) lub też granica między nimi, zarysowana na poziomie teoretycznym, ginie w proponowanym materiale ćwiczeniowym (zob. Igliński 2010; Dunin-Dudkowska 2011, 2016; Rędzioch-Korkuz 2019). Dopiero w ostatnich latach coraz liczniej zaczęły się pojawiać opracowania poświęcone przekładowi dydaktycznemu (zob. Scheffler 2007; Chłopek 2014; Janowska 2016; Lipińska i Seretny 2016a; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Chmiel-Bożek 2020; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020), gdzie zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym, wyraźnie oddziela się tłumaczenie jako działalność profesjonalną od ćwiczeń tłumaczeniowych stanowiących jedną z form treningu językowego. W nawiązaniu do ESOKJ/CEFR CV tłumaczenia na lekcjach języka obcego są również opisywane w kontekście promowanej przez ten dokument mediacji (zob. zwłaszcza Janowska 2016; Lipińska i Seretny 2016a; Kodeniec 2019; Rędzioch-Korkuz 2019; Dwuźnik 2022).

## Działania mediacyjne a tłumaczenie

Między ujęciem mediacji w pierwszej wersji ESOKJ z 2001 roku a aktualizacją z 2018 roku istnieje przepaść<sup>4</sup>. O ile w ESOKJ działania mediacyjne ukazują się wyłącznie jako działania na tekście, np. tłumaczenia ustne i pisemne, podsumowanie czy parafraza (zob. ESOKJ: 83), o tyle tom uzupełniający znacznie poszerza samo pojęcie mediacji i proponuje wskaźniki biegłości dla niej oraz dla kilku przykładowych działań tego typu (zob. CEFR CV: 92–124). Wyodróżniono w nim trzy główne jej rodzaje: mediację tekstu, pojęć i komunikacji (CEFR CV: 90). Podział ten powstał po dyskusjach nad poznawczymi i relacyjnymi rodzajami działań mediacyjnych. W tych pierwszych operuje się na tekstach, w drugich – „zarządza [...] relacjami interpersonalnymi w celu stworzenia klimatu ułatwiającego współpracę w czasie wykonywania zadania” (Kucharczyk 2020: 6). Mediator bowiem w czasie aktu komunikacji przyjmuje rolę pośrednika językowego i kulturowego.

W ujęciu CEFR CV mediacja jest rozumiana jako:

naturalne działanie komunikacyjne międzyjęzykowe i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich środków, jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków pozajęzykowych. [...] Jest to działanie, które nie koncentruje się wyłącznie na adekwatnym przekazie treści językowych, ale odbywa się także poprzez przełączanie kodów językowych, przejście od jednego typu wiedzy do innej, pośredniczenie w uczeniu się i wymaga równocześnie uruchomienia strategii międzyjęzykowych, międzykulturowych i kognitywnych. (Janowska 2017: 83)

W działaniach mediacyjnych użytkownicy języka nie wyrażają własnych myśli czy poglądów, ale przetwarzają teksty adekwatnie do odbiorcy i sytuacji. Mediacja ma bowiem umożliwić dostęp do tekstu wszystkim partnerom komunikacji (ESOKJ: 83).

Tak postrzegana mediacja jest osobną kompetencją tekstową i społeczną, która w procesie nauczania języków obcych wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy dydaktycznej, ale też określonych umiejętności natury językowej, kognitywnej, pragmatycznej, interaktywnej i międzykulturowej. W inspirowanych przez ESOKJ ujęciach tłumaczenia szkolnego mediacja obejmuje również rozmaite formy tłumaczenia profesjonalnego (por. Janowska 2016: 44–52), chociaż celem nauczania języków obcych nie jest zdobycie kompetencji translatorskiej, a włączanie profesjonalnych tłumaczy w tok zajęć językowych może prowadzić do nieporozumień:

4 Wybór analizowanych tekstów został ograniczony geograficznie i chronologicznie do opracowań opublikowanych przez polskich glottodydaktyków po ukazaniu się polskiego tłumaczenia ESOKJ, tj. po roku 2003. Należy jednak zauważyć, że ograniczenie to jest *de facto* pozorne, ponieważ przywoływani badacze odnoszą się do idei publikowanych w innych językach (zwłaszcza do prac Catforda 1965, Closseta 1965, Malmkjær 1998, Königs 2000, Nowak 2000, Rodrigueza 2000, Butzkamma 2003, Cooka 2010) lub po polsku, lecz przed ESOKJ (zwłaszcza do prac Prejbisza 1979 [1956], Gruczy 1979 [1971], Tomaszewicz 1983 i Pieńkosa 2003).

5 Pisząc o zawartości CEFR CV, odwołujemy się również do prac opublikowanych przed ukazaniem się tego tomu, zdających sprawę z dyskusji, które doprowadziły do jego powstania.

Nieprofesjoniści, tj. nauczyciele języka obcego niebędący dydaktykami przekładu, ucząc „tłumaczenia” i wiążąc je z kształceniem językowym, dają uczącym się złudzenie, że ci potrafią tłumaczyć i że tłumaczowi wystarczy wyłącznie znajomość języka. (Kubicka 2021: 117–118)

Jak zresztą podkreślono w CEFR CV (2018: 102–104), proponowane dla tłumaczenia pisemnego wskaźniki biegłości nie odnoszą się do kształcenia ani działań profesjonalnych tłumaczy, gdyż kompetencje tłumaczeniowe w ogóle nie są w tym dokumencie omawiane.

## Tłumaczenie w kształceniu językowym

Powrót tłumaczenia do rozważań glottodydaktycznych wiąże się z jego dowartościowaniem – opisuje się je jako naturalne działanie komunikacyjne, „piątą” sprawność (por. Lipińska i Seretny 2016a: 34). Mimo że w rzeczywistości szkolnej

tłumaczenia *ad hoc*, semantyzacja dwujęzyczna, dwujęzyczne zestawienia słówek, użycie słowników bilingwalnych oraz tłumaczenia zdanie po zdaniu były i są nadal codziennym chlebem uczenia się i nauczania języka obcego [...] (Kubacki 2010: 196)

oraz mimo coraz bogatszych dyskusji nad zaletami tłumaczenia dydaktycznego, jego obecność w praktyce szkolnej nadal bywa kontrowersyjna. Przedmiotem sporu – i to od XIX w. – jest zwłaszcza tłumaczenie interlingwalne<sup>6</sup> (por. Iluk 2008; Szafranec 2012; Janowska 2016).

Przyczyny tego stanu rzeczy z pewnością są złożone. W naszym tekście chcemy się skupić na jednej z nich – braku jednoznacznego rozumienia pojęcia *tłumaczenie dydaktyczne*. W polskiej literaturze glottodydaktycznej niejasnym próbom zdefiniowania go często towarzyszą przykłady ćwiczeń/zadań tak różnorodne, że budzą opory nauczycieli języków i protesty dydaktyków przekładu (por. np. Kubicka 2021: 116–117). Częściowo może to być intencjonalne, jako że tłumaczenia dydaktyczne i profesjonalne w warunkach rozwoju cywilizacyjnego w XXI w. są postrzegane jako współzależne (por. Rabiej 2016: 57).

**1.** W przywołanych we wstępie pracach próżno szukać **definicji** tłumaczenia dydaktycznego, nazywanego również *pedagogicznym* lub *szkolnym*. Charakteryzując je, badacze najczęściej odwołują się do jego funkcji. Jak pisze Iwona Janowska:

[t]łumaczenie stosowane w dydaktyce języków obcych nie jest pojęciem jednoznacznym, używa się powszechnie tej procedury w celu podniesienia efektywności nauczania – jako jednej z technik ułatwiających przyswajanie języka docelowego. Działanie to może przygotować do przyszłej funkcji tłumacza, ale niewiele ma wspólnego z technikami stosowanymi w kształceniu zawodowych tłumaczy. (Janowska 2016: 39)

Jego odbiorcami są bowiem inni uczniowie i nauczyciel, a sytuacje komunikacyjne są symulowane, nieautentyczne (por. Dunin-Dudkowska 2016: 101).

Jako główne **funkcje** tłumaczenia dydaktycznego wskazuje się:

- 1.** rozwijanie umiejętności językowych (por. Tymoszuć 2007; Jędrzejowska 2008; Źmudzki 2008; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Chłopek 2014; Dunin-Dudkowska 2016; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Rędzioch-Korkuz 2019; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020);
- 2.** testowanie opanowania materiału językowego (por. Źmudzki 2008; Leszkowa 2010; Chłopek 2014; Dunin-Dudkowska 2016; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020);
- 3.** kształcenie samodzielnej sprawności komunikacyjnej – tłumaczeniowej (por. Tymoszuć 2007; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Dunin-Dudkowska 2016).

<sup>6</sup> Przekład na zajęciach językowych może być również intralingwalny, intersemiotyczny, audiowizualny, jest on także wykorzystywany w interkomprehensji (por. Lipińska i Seretny 2016b).

Wśród pozostałych wymienia się między innymi:

4. rozwijanie świadomości językowej dotyczącej zarówno języka pierwszego, jak i obcego (por. Żmudzki 2008; Kubacki 2010; Szafranec 2012; Chłopek 2014; Lipińska i Seretny 2016a; Rabiej 2016; Podpora-Polit 2020);
5. kształcenie kompetencji tekstowych (por. Żmudzki 2008; Szafranec 2012; Dunin-Dudkowska 2016; Hinc i Jarosz 2019; Rędziuch-Korkuz 2019);
6. kształcenie kompetencji komunikacyjnej (Hinc i Jarosz 2019; Podpora-Polit 2020);
7. przekazywanie wiedzy kulturowej (por. Majkowska 2007; Szafranec 2012; Dunin-Dudkowska 2016; Hinc i Jarosz 2019);
8. kształcenie umiejętności korzystania ze słowników (Targońska 2007; Kubacki 2010; Smentek 2011; Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020).

Niektórzy badacze uważają tłumaczenie na zajęciach językowych za nieuniknione (por. Rabiej 2016), a rezygnowanie z niego, zwłaszcza w grupach początkujących i w kształceniu dorosłych, za nienaturalne i niecelowe, gdyż uczący się poznają obcy system przez porównywanie go z ojczystym (por. Scheffler 2007; Kubacki 2010; Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020).

Jako **zalety** tłumaczenia dydaktycznego<sup>7</sup> wymienia się: autentyczność komunikacyjną wpływającą na uczących się motywująco, efektywniejsze przyswajanie struktur gramatycznych i leksykalnych, pomoc w unikaniu interferencji, kształcenie świadomości językowej i szybkość wyjaśniania znaczeń (por. zwłaszcza Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020). Ponieważ jednak procesy tłumaczeniowe są bardzo złożone i wymagają posiadania wielu kompetencji, **wadą** tłumaczenia dydaktycznego jest ewentualne przekazanie fałszywego obrazu tłumaczenia jako czynności opartej na zamianie słów jednego języka na słowa innego (por. Chłopek 2014).

**2.** O ile część badaczy na poziomie deklaratywnym odróżnia tłumaczenie szkolne od działań profesjonalnych tłumaczy, o tyle w zestawach proponowanych ćwiczeń/zadań czasem trudno wskazać, gdzie przebiega **granica między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym**, tzn. łatwo orzec, które ćwiczenia są na pewno dydaktyczne, ale trudno – które profesjonalne (zob. np. Iluk 2008; Kubacki 2010; Dunin-Dudkowska 2011, 2016; Rędziuch-Korkuz 2019).

Nieodróżnianie tych rodzajów przekładu jest odzwierciedleniem stereotypu tłumaczenia, potocznie postrzeganego jako umiejętność „oddawa[nia] znaczenia wyrazu lub ciągu wyrazów wyrazami innego języka” (WSJP PAN, TŁUMACZYĆ 6). Takie ujęcie nie obejmuje jednak czynności tłumacza (czy to profesjonalnego, czy środowiskowego), który zajmuje się przekładaniem tekstów (ich fragmentów), nie słów i zdań<sup>8</sup>, a ponadto działa w określonej sytuacji komunikacyjnej. Na zajęciach językowych uczący się ma szansę zetknąć się z różnymi rodzajami tłumaczeń: czasem profesjonalnym (porównywanie bitekstów, czyli oryginałów i tłumaczeń), częściej środowiskowym<sup>9</sup> (nieprofesjonalnym działaniem mediacyjnym osadzonym w danym kontekście) i – najczęściej – dydaktycznym (operującym na wyizolowanych z kontekstu komunikacyjnego strukturach leksykalnych i gramatycznych). W procesach tych istotne są różne elementy, co obrazuje tabela 1.

<sup>7</sup> W tym miejscu wzięliśmy pod uwagę tylko teksty traktujące o tłumaczeniu dydaktycznym *sensu stricto* (zob. początek artykułu). Zalety i wady stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych są poruszane w wielu pracach, w kilku z nich przytoczono i skomentowano zestawienie Hansa Königs (2000: 8), zob. Targońska 2007; Tymoszuik 2007; Iluk 2008; Żmudzki 2008. Ponieważ jednak autorzy tych opracowań nie odróżniają tłumaczenia dydaktycznego od profesjonalnego, nie wiadomo, które argumenty odnoszą się do tego pierwszego.

<sup>8</sup> To rozumienie tłumaczenia oddają słowniki starsze, por. ISJP (TŁUMACZYĆ 7) czy USJP (TŁUMACZYĆ 5).

<sup>9</sup> Specyfice tłumaczenia środowiskowego poświęcona jest monografia Małgorzaty Tryuk (2006).

TAB. 1. Różnice między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym

ISTOTNE ELEMENTY	TŁUMACZENIE DYDAKTYCZNE	TŁUMACZENIE PROFESJONALNE
nadawca/odbiorca	nie	tak
sytuacja komunikacyjna	nie/zależy	tak
cały tekst	nie	tak
styl	zależy	tak
konstrukcje gramatyczne	tak	nie
poszczególne słowa	tak	nie/zależy
treść	tak	tak/zależy <sup>10</sup>
poprawność gramatyczna	tak	tak
poprawność leksykalna	tak	tak
poprawność pragmatyczna	zależy	tak

<sup>10</sup> Zachowanie treści oryginału zależy od rodzaju ekwiwalencji, którą należy oddać w tłumaczeniu (por. Koller 2011: 269–270), co jest widoczne zwłaszcza w przekładach literackich, por. np. uwagi Stanisława Barańczaka do przekładu wiersza Christiana Morgensterna *Das ästhetische Wiesel* (Barańczak 2004: 301–302).

Źródło: opracowanie własne.

Tłumaczenie dydaktyczne *sensu stricto* (rozumiane tak jak w tabeli 1) – jako że w gruncie rzeczy nie jest mediacją, ani w rozumieniu glottodydaktyki, ani w ujęciu translatorskim – należy więc traktować jedynie jako działanie pomocnicze na zajęciach językowych (zwłaszcza na poziomach początkowych), a nie jako okazję do kształcenia umiejętności komunikacyjnych. A to one właśnie stoją w centrum wszelkich działań mediacyjnych, w tym przede wszystkim tłumaczenia profesjonalnego i środowiskowego.

**3.** W kontekście zaprezentowanych tu rozważań teoretycznych warto przyjrzeć się **rzeczywistości szkolnej**, w której ćwiczenia tłumaczeniowe są stosowane dość często, co pokazują ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli różnych języków obcych i ich uczniów w szkołach ponadpodstawowych w ciągu ostatnich 15 lat (zob. Targońska 2007; Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020<sup>11</sup>). Wśród **celów** wprowadzania ćwiczeń tłumaczeniowych we wszystkich ankietach nauczyciele wskazali:

- ➔ ćwiczenie struktur gramatycznych,
- ➔ ćwiczenie leksyki,
- ➔ uświadamianie uczącym się różnic między L1 a L2 i rozwijanie ich świadomości językowej.

W trzech z czterech omawianych tu ankiet pojawiły się również:

- ➔ kontrola kompetencji leksykalnych i gramatycznych (Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ kontrola rozumienia tekstu (Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ nauka korzystania ze słowników (Targońska 2007; Tymoszek 2007; Kubacki 2010).

Rzadziej wymieniano:

- ➔ pomoc w rozumieniu tekstu (Targońska 2007; Tymoszek 2007);
- ➔ stworzenie w klasie realnej sytuacji komunikacyjnej (Targońska 2007; Tymoszek 2007);
- ➔ rozwijanie logicznego myślenia i precyzji wypowiedzi (Targońska 2007; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ rozwijanie umiejętności tłumaczenia (Tymoszek 2007; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ rozwijanie kreatywności uczących się (Chmiel-Bożek 2020).

Już to zestawienie pozwala przypuszczać, że niektórzy nauczyciele oprócz zestawu ćwiczeń dydaktycznych (operujących na podsystemach języka) wprowadzają elementy tłumaczenia profesjonalnego (operującego na tekstach). Przy tym, na co wskazuje Halina Chmiel-Bożek (2020: 106), są oni zdezorientowani co do możliwości stosowania tej metody, a w podręcznikach (w tym wypadku do języka francuskiego) brak odpowiednich ćwiczeń.

<sup>10</sup> Nie uwzględniamy tu badań Bogusławy Whyatt (2009) i Małgorzaty Smentek (2017: 204–255), ponieważ dotyczą one zaawansowanych (poziomy C) użytkowników języka angielskiego. Na tym poziomie stosowanie L1 w celu semantyzacji czy utrwalania gramatyki nie jest już potrzebne, można za to wykorzystywać elementy przekładu profesjonalnego bez wzbudzania w uczących się poczucia przeciężenia (por. Rabiej 2016: 64).

Wśród **wad** ćwiczeń tłumaczeniowych wymieniają oni ich praco- i czasochłonność oraz małą atrakcyjność dla uczniów (Chmiel-Bożek 2020: 105). Na te same wady wskazują uczący się (por. Kubacki 2010: 201), którzy

zauważają [...], że ten rodzaj ćwiczeń jest bardzo trudny, a często nawet przerasta możliwości przeciętnego ucznia. Ich trudność polega na tym, że w trakcie tłumaczenia zdań trzeba wykorzystać całą swoją dotychczasową wiedzę: gramatyczną [...], leksykalną, nie zapominając o poprawności pisowni czy też wymowy (Targońska 2007: 75).

Z reguły jednak cenią oni tego rodzaju ćwiczenia, ponieważ pomagają im usystematyzować wiedzę dzięki porównaniu systemu języka pierwszego i nabywanego, ułatwiają też automatyzację używania elementów językowych oraz, co działa motywująco, ujawniają ich zdolności językowe (zob. Targońska 2007: 73–74; także: Kubacki 2010: 200). Jak zauważyła Joanna Targońska (2007: 76), pozytywne nastawienie do ćwiczeń tłumaczeniowych rośnie wraz z poziomem znajomości języka, ale nawet w grupach mniej zaawansowanych – według Magdaleny Smoleń-Wawrzusiszyn (2020: 27–28) – młodzież docenia poczucie komfortu wynikające z użycia języka znanego im lepiej oraz nieschematyczność ćwiczeń.

## Podsumowanie

Mimo iż wielu glottodydaktyków nie odróżnia – świadomie lub nie – przekładu profesjonalnego od dydaktycznego, ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli szkolnych i ich uczniów, jak też opracowania prezentujące przykładowe ćwiczenia polegające na tłumaczeniu poszczególnych elementów systemów językowych (zob. Scheffler 2007, 2013; Morytz 2017; Wach 2017; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020) pokazują, że nauczyciele wykorzystują na zajęciach głównie tłumaczenie dydaktyczne w celu trenowania wiedzy gramatycznej i kompetencji czytania. Z kolei w przypadku zaawansowanych użytkowników języka (C1–C2) wprowadza się elementy tłumaczenia profesjonalnego głównie w celu kształcenia kompetencji językowo-tłumaczeniowych (zob. Przechodzka 2004; Whyatt 2009; Leszkowa 2010; Smentek 2011, 2017).

Na pewno wiele nieporozumień związanych z mieszanym tłumaczeniem profesjonalnym i dydaktycznym wynika z nieuwzględniania w dyskusjach fundamentalnej różnicy między uczącymi się niezaawansowanymi a zaawansowanymi<sup>12</sup>. Dla tych pierwszych tłumaczenie wyrazów czy zdań na ich język pierwszy jest sposobem na oswojenie nowego kodu językowego (por. Kubacki 2010; Chłopek 2014; Rabiej 2016; Podpora-Polit 2020), zaś tłumaczenie tekstów (zwłaszcza niemodyfikowanych) – niepotrzebnym obciążeniem ujawniającym skalę ich niewiedzy. Ci drudzy (choć zapewne nie wszyscy), w miarę sprawnie poruszający się w obrębie obu kodów, są gotowi na trenowanie kolejnej sprawności, którą stanowi tłumaczenie ze wszystkimi swoimi właściwościami. Symptomatyczne jest, że większość zebranych przez Königa (2000: 8) wad ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych dotyczy właśnie tłumaczenia tekstów<sup>13</sup>, czyli sytuacji, kiedy kształcenie językowe ustępuje miejsca trenowaniu kompetencji tłumaczeniowych.

Problem wynikający ze stosowania elementów tłumaczenia profesjonalnego na zajęciach językowych dotyczy z jednej strony nauczycieli, którzy najczęściej sami nie wiedzą, na czym polega tłumaczenie i wymagają przekładania słów czy struktur, nie różnicują też rodzajów ekwiwalencji ani nie widzą potrzeby ustalania ich hierarchii, a także nie zawsze dbają o adekwatność przełożonego tekstu do reguł systemu docelowego<sup>14</sup> (por. Kościałkowska-Okońska 2005: 152; Smentek 2017: 281). Jeśli są oni przekonani, że w ten sposób tłumaczy się teksty, tak samo mogą to postrzegać ich uczniowie – dostarczając zdekontekstualizowanych tłumaczeń syntagmatycznych (dosłownych), będą uważać, że wykonali pracę tłumacza, i przyczyniać się do utrwalania stereotypu tłumaczenia jako zamiany słów jednego języka na słowa innego.

<sup>12</sup> O różnicach między tymi grupami w kontekście ćwiczeń tłumaczeniowych pisze Agnieszka Rabiej (2016: 64–65).

<sup>13</sup> Por. np. tłumaczenie jest zbyt absorbuje i trudne, zajmuje zbyt wiele czasu, przerasta możliwości uczącego się, o ile ten nie przeszedł odpowiedniego przeszkolenia, hamuje ćwiczenie innych sprawności.

<sup>14</sup> Ekwiwalencja jest relacją między przekładem a oryginałem, adekwatność zaś dotyczy funkcjonowania tekstu w języku i kulturze docelowej, czyli tekstu wyjściowego nie bierze się pod uwagę, por. Lewicki 2017: 155–159.

Skoro jednak trening elementów tłumaczenia profesjonalnego jest pożądanym na wyższych poziomach znajomości języka, należy tu powtórzyć słuszny postulat włączenia zajęć (również teoretycznych) z przekładu do programu filologii (por. Kościółkowska-Okońska 2005; Smentek 2017). Z punktu widzenia celów promowanych w ESOKJ/CEFR CV dla działań mediacyjnych kształcenie kompetencji tłumaczeniowej jest niewątpliwie istotne społecznie<sup>15</sup>. Z drugiej strony w kształceniu nauczycieli należałoby ukazywać repertuar ćwiczeń i zalety tłumaczenia dydaktycznego.

Utrzymanie „czystości gatunków” różnych rodzajów przekładu ma mniejsze znaczenie dla praktyki szkolnej, za to duże dla jakości tłumaczeń profesjonalnych i społecznego postrzegania roli tłumacza. Naszym zdaniem jest również istotne dla nauczycieli, którzy – nie wchodząc w kompetencje tłumaczy – mogą bez wątpliwości czy obaw wynikających z braku tych kompetencji stosować repertuar tak docenianych przez uczących się, zwłaszcza na początkowych etapach nauki ćwiczeń, z zakresu tłumaczenia dydaktycznego. Zresztą, jak uważa Andrea Cnyrim (2021: 73), powołująca się na kilkoro innych badaczy, różnica między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym najczęściej będzie się sprowadzać do stopnia profesjonalności i jakości tekstu docelowego. Krótko mówiąc, jeśli już na lekcjach języka uczyć tłumaczenia profesjonalnego, to zgodnie z regułami sztuki.

## BIBLIOGRAFIA

- Bağlajewska-Miglus, E., Bahr, A. (2020), *Sprachmittlung und interkulturelle Mediation als Bestandteil des fremdsprachlichen Curriculums an Hochschulen*, [w:] E. Bağlajewska-Miglus, A. Bahr, A. Grimm (red.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Festschrift für Thomas Vogel zum 65. Geburtstag*, Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, s. 113–124.
- Barańczak, S. (2004), *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem małej antologii przekładów-problemów*, wyd. 3 popr. i rozsz., Kraków: A5.
- Butzkamm, W. (2003), *We only learn language once. The role of mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma*, „Language Learning Journal”, nr 28/1, s. 29–39.
- Catford, J. (1965), *A linguistic theory of translation*, Oxford: Oxford University Press.
- CEFR CV: Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Chłopek, Z. (2014), *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 77–84.
- Chmiel-Bożek, H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*, „Acta Neophilologica”, t. XXII (2), s. 97–108.
- Closset, F. (1965), *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*, tłum. J. Vandenrath, München: Hueber.
- Cnyrim, A. (2021), *Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Expert\*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis?*, [w:] I. Matticchio, L. Melchior (red.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, Berlin: Frank & Timme, s. 67–93.
- Cook, G. (2010), *Translation in language teaching. An argument for reassessment*, Oxford: Oxford University Press.
- Dunin-Dudkowska, A. (2011), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauce języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Dunin-Dudkowska, A. (2016), *Tłumaczenie profesjonalne i dydaktyczne a glottodydaktyka*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–112.

<sup>15</sup> Stąd zapewne postulowana w ostatnich latach gotowość do włączania ich w uniwersyteckie nauczanie języków obcych, por. np. Bağlajewska-Miglus i Bahr 2020, Cnyrim 2021.

- Dwuznik, P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- ESOKJ: Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Grucza, F. (1971/1979), *Nauczanie języków obcych a tłumaczenie*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN, s. 314–326.
- Hinc, J., Jarosz, A. (2019), *Tłumaczenia dydaktyczne w nauczaniu języka obcego – przykłady ćwiczeń na zdania warunkowe*, [w:] M. Grabowska, J. Hinc, A. Jarosz, J. Mampe (red.), *Translatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki*, Gdańsk: Wydawnictwo UG, s. 201–214.
- Igliński, G. (2010), *O przekładzie w nauce języków obcych i kształceniu tłumaczy na marginesie polskich wersji translatorskich utworu „The conqueror worm” Edgara Allana Poeego*, [w:] I.A. Ndiaye, M. Rólkowska (red.), *Polskość z daleka i z bliska*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 145–169.
- Iluk, J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 32–41.
- ISJP: M. Bańko (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego*, t. I–II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jędrzejowska, I. (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych* [w:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, s. 35–42.
- Kodeniec, K. (2019), *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–28.
- Koller, W. (1979/2011), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, wyd. 8 popr., Tübingen–Basel: Francke.
- Kościalkowska-Okońska, E. (2005), *Tłumaczenie a nauczanie języków obcych*, [w:] K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask: Leksem, s. 147–154.
- Königs, F.G. (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*, „Fremdsprache Deutsch”, nr 23, s. 6–13.
- Kubacki, A.D. (2010), *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*, „Neofilolog”, nr 35, s. 195–205.
- Kubicka, E. (2021), *Obraz interlingwalnego tłumaczenia dydaktycznego w monografii pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny „Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym”, Kraków 2016*, [w:] E. Bałtajewska-Miglus, Th. Vogel (red.), *Wege und Umwege zum Verstehen: Sprachmittlung und interkulturelle Mediation im Polnischunterricht / Różne drogi do zrozumienia: pośrednictwo językowe i mediacja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego*, Düren: Shaker Verlag, „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache” t. 6, s. 111–119.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Leszkowa, O. (2010), *Tłumaczenie (z polskiego i na polski) jako nowa sprawność*



- językowa w rzeczywistości europejskiej [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków: Universitas, s. 115–121.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016a), *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23–35.
  - Lipińska, E., Seretny, A. (red.) (2016b), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
  - Majkiewicz, A. (2007), *Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Gnome, s. 255–263.
  - Malmkjær, K. (red.) (1998), *Translation and language teaching*, Manchester: St. Jerome Publishing.
  - Morytz, J. (2017), *Jak przygotować ucznia do roli „okazjonalnego tłumacza ustnego”*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4, s. 26–30.
  - Nowak, E. (2000), *Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz*, „*Fremdsprache Deutsch*”, nr 23, s. 14–18.
  - Ociepa, K. (2018), *Wykorzystanie elementów tłumaczenia w nauczaniu języka angielskiego. Przykłady polskie i niemieckie*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 72–78.
  - Pieńkos, J. (2003), *Rola przekładu w dydaktyce języków obcych*, [w:] J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze, s. 331–338.
  - Podpora-Polit, E. (2020), *Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 65–71.
  - Prejbisz, A. (1956/1976), *Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych*, [w:] F. Gucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN, s. 357–375.
  - Przechodzka, G. (2004), *Ćwiczenia translacyjne jako jedna z technik wspomagających nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 53–61.
  - Rabiej, A. (2016), *Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 55–75.
  - Rędzioch-Korkuz, A. (2019), *Tłumaczenie szkolne a rozwijanie świadomości językowej i sprawności mediacyjnych uczniów*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2, s. 67–71.
  - Rodriguez, C. (2000), *Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht*, „*Fremdsprache Deutsch*”, nr 23, s. 25–32.
  - Scheffler, P. (2007), *Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3, s. 58–62.
  - Scheffler, P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 82–87.
  - Smentek, M. (2011), *Doskonalenie kompetencji językowej przyszłych nauczycieli języka angielskiego: inne spojrzenie na przekład*, [w:] U. Malinowska (red.), *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*, Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, s. 445–451.
  - Smentek, M. (2017), *Exploring translation in language learning*, Frankfurt nad Menem: Peter Lang.
  - Smoleń-Wawrzusiszyn, M. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego*, „*Roczniki Humanistyczne*”, t. LXVIII, z. 10, s. 19–31.

- Szafraniec, K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 93–103.
- Targońska, J. (2007), *Miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku*, „Neofilolog”, nr 30, s. 69–77.
- Tomaszkiwicz, T. (1983), *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 167–173.
- Tryuk, M. (2006), *Przekład ustny środowiskowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tymoszuik, K. (2007), *Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej*, [w:] H. Chodkiewicz, R. Lewicki (red.), *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*, Biała Podlaska: Wydawnictwo PWSZ im. Papieża Jana Pawła II, s. 41–51.
- USJP: S. Dubisz (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–IV, Warszawa.
- Wach, A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.
- Whyatt, B. (2009), *Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner. Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks*, [w:] A. Witte, Th. Harden, A. Ramos de Oliveira Harden (red.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, s. 181–202.
- WSJP PAN: P. Żmigrodzki (red.) (2007–2021), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, www.wsjp.pl.
- Żmudzki, J. (2008), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, [w:] J. Janoszczki, L. Krzysiak, J. Żmudzki (red.), *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit. Gegenwart. Zukunft*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 99–112.

**DR EMILIA KUBICKA** Absolwentka filologii polskiej, kolegium nauczycielskiego (język niemiecki) i lingwistyki stosowanej (specjalność translatorska). Wykładowca akademicki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, nauczyciel języków obcych (polskiego i niemieckiego), redaktor. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół ekwiwalencji w przekładzie, metaleksykografii i nauczania wymowy języków obcych.

**DR EWA BAGŁAJEWSKA-MIGLUS** Absolwentka filologii włoskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz romanistyki i sławistyki Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze i Wolnego Uniwersytetu w Berlinie. Tłumacz, wykładowca akademicki, nauczyciel języków obcych (polskiego, włoskiego i niemieckiego). Jej zainteresowania naukowe to przede wszystkim translatoryka, językoznawstwo porównawcze, zagadnienia dwu- i wielojęzyczności oraz komunikacja międzykulturowa.

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