

## *Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekutywnego*

Anna Stolarczyk-Gembiak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

[a\\_sto\\_g@poczta.onet.eu](mailto:a_sto_g@poczta.onet.eu)

### Language transfer as preparation for consecutive translation

The article constitutes an attempt to define the role of language transfer as a form of preparation for professional consecutive translation. Transfer in translation is a cognitive process of interpreting and producing L1 texts in L2. Training with elements of language transfer is necessary in the process of education at every level. It is surely indispensable for prospective translators or interpreters. Even though the article is grounded in the assumptions of the theory of translation, it deals with the issue from a practical perspective. The author presents examples of exercises which contain elements of language transfer and demonstrates how they could develop a translator's competence as both a communicator and a teacher of translation.

*Keywords:* language transfer; translational competence; consecutive translation; strategies for processing language information

### 1. Wstęp

Droga do kształcenia tłumacza, zawodu popularnego dziś dzięki proponowanym od kilku lat specjalizacjom translologicznym na kierunkach filologia lub lingwistyka stosowana, na poziomie studiów licencjackich, magisterskich czy podyplomowych, powinna prowadzić przez doświadczenia na płaszczyźnie transferu językowego. Obecność ćwiczeń z transferu na lekcji języka obcego jest niezbędna

po to, by w przyszłości osoba legitymująca się znajomością tego języka na poziomie C1 mogła podjąć kształcenie w celu nabycia kompetencji translatorskiej. Podane w tytule artykułu pojęcie transferu wymaga w tym miejscu zdefiniowania zgodnie z obszarem dyscypliny. W językoznawstwie mianem transferu określany jest wpływ pierwszego języka (J1) na produkcję i odbiór drugiego języka (J2). Transfer negatywny, czyli przenoszenie do J2 struktur, które są poprawne tylko w J1, wynika z interferencji językowej. W wyniku transferu pozytywnego dochodzi do produkcji poprawnych, czyli zbieżnych struktur w J2 (Widła, 2011, s. 54). W obszarze translatoologii, która wprawdzie wyrosła z językoznawstwa, ale czerpie z pokrewnych dyscyplin humanistycznych, w tym badań komparatystycznych z zakresu estetyki tekstu, kulturoznawstwa czy psycholingwistyki, transfer jest pojęciem złożonym. W ramach tłumaczenia konsekwentnego transfer należy rozumieć jako proces polegający na mentalno-kognitywnym przetwarzaniu tekstu wyjściowego przez tłumacza (Grucza, 2010; Żmudzki, 2005, 2009, 2010). W tym wymiarze pierwszy krok transferowy polega na interpretacji i rekonstrukcji tekstu wyjściowego zgodnie ze specyfiką i kulturą języka wyjściowego, następnie na kognitywnym jego przeprofilowaniu dla potrzeb języka i kultury docelowej (Żmudzki, 2010, s. 181). Zadanie translacyjne jest więc zadaniem komunikacyjnym, spełniającym określoną funkcję determinowaną przez szereg czynników zewnętrznych, i jako takie mieści się w koncepcji tłumaczenia jako aktu komunikacji interjęzykowej i interkulturowej, zaproponowanej przez Franciszka Gruczę (1990) czy Krzysztofa Lipińskiego (2000), o której jest mowa w dalszej części artykułu.

Osiągnięta kompetencja translatorska, zwłaszcza po studiach I-go i II-go stopnia jest zdecydowanie bardziej osadzona w teorii niż praktyce (patrz Kozielska, 2014, s. 285-290; Małgorzewicz, 2010, s. 21-30). Wynika to z faktu, iż programy studiów kładą nacisk na przekazanie wiedzy i umiejętności korzystania z narzędzi krytyki tłumaczenia, podczas gdy sama praktyka tłumaczenia pozostaje na drugim planie. Warto tu przywołać artykuł Agaty Kozielskiej (2014) o możliwych formach przygotowania do zawodu tłumacza i różnicach koncepcyjnych między kształceniem akademickim i zawodowym. Przygotowany przez autorkę przegląd kierunków i instytucji kształcących tłumaczy oraz proponowanych przez nie rozwiązań pozwala wyciągnąć wniosek, że, wbrew opinii zwolenników pragmatycznego lub teoretycznego profilu kształcenia, wybór jednego profilu nigdy nie będzie właściwym rozwiązaniem. Nie można dzisiaj bowiem pozbawić kształcenia tłumaczy ani pierwiastka pragmatycznego, ani fundamentów teorii, ponieważ w sytuacji konieczności zastosowania konkretnych rozwiązań translatorskich znajomość teorii okazuje się niezbędną.

Koncepcje kształcenia tłumaczy niezwykle rzadko i głównie na studiach podyplomowych uwzględniają specjalizacje osobno w tłumaczeniu pisemnym lub/i ustnym, często nie zważając na fakt, iż są to dwie różne kompetencje, wymagające

różnego podejścia i przygotowania merytorycznego, zarówno uczącego się, jak i nauczającego (Małgorzewicz, 2010, s. 21-22) Jednak nawet w przypadku kształcenia na studiach podyplomowych pamiętać należy, ich celem jest przygotowanie absolwenta od strony warsztatu do rozwiązywania określonych zadań translatorskich. Bez bardzo dobrze przygotowanego narzędzia, jakim jest znajomość (co warto podkreślić) obu języków, tj. języka ojczystego i drugiego, oraz sztuki transferu, nawet najlepiej prowadzone zajęcia z warsztatu nie doprowadzą do oczekiwanego efektu i nie doprowadzą do ukształtowania profesjonalnego tłumacza.

Niniejszy artykuł opiera się na dwóch założeniach, które odwołują się do teorii translacji oraz do doświadczeń zebranych dzięki prowadzeniu zajęć w ramach praktycznej nauki języka, przedmiotów specjalizacyjnych i warsztatów z translacji dla przyszłych tłumaczy języka niemieckiego. Pierwsze założenie wiąże się z korzyściami stosowania zadań wykorzystujących zjawisko transferu w uczeniu się i nauczaniu języka obcego (Caspari, 2013; Rössler, Reimann, 2013). Zadania z elementami *Sprachmittlung* (pol. przekazu, transferu językowego), opracowane przy uwzględnieniu poziomu uczącego się, przygotowują zarówno do świadomego korzystania ze znajomości języka obcego w życiu prywatnym i zawodowym, jak i do uczestnictwa w akcie komunikacji interjęzykowej. Tego rodzaju zadania są narzędziem wspomagającym dalsze kształcenie mające na celu wykształcenie profesjonalnego tłumacza komunikatów pisemnych i ustnych.

Można przyjąć, że liczba zadań odwołująca się do transferu językowego w nauczaniu języków obcych jest niewystarczająca. Jednym z argumentów potwierdzających tę tezę są trudności studentów filologii na studiach I-go i II-go stopnia, jak również słuchaczy studiów podyplomowych w nabywaniu kompetencji w zakresie tłumaczenia ustnego. Transfer językowy i tym samym rozwijanie refleksji językowej stopniowo budują umiejętność korzystania z języka obcego i wrażliwość na poprawność zarówno w języku ojczystym, jak i drugim. Treścią specjalizacji translatologicznej i studiów podyplomowych z translacji powinno być zatem nie wprowadzanie *Sprachmittlung*, co, niestety, często ma miejsce, z uwagi na niewystarczające przygotowanie studentów do realizacji takich zadań, ale rozwijanie zdolności do świadomego korzystania z możliwości transferu w procesie nauczania i przyswajania odpowiednich metod i strategii, niezbędnych w pracy tłumacza pisemnego i ustnego. Niestety, zazwyczaj brakuje ćwiczeń z wykorzystaniem techniki tłumaczenia ustnego i pisemnego w nauczaniu języka obcego na niższych poziomach lub ich wykorzystanie jest niewystarczające, podczas gdy ćwiczenia zasadzające się na świadomym transferze pojawiają się często dopiero na przedmiotach powiązanych ze sztuką tłumaczenia. Z tego powodu przy realizacji zadań na zajęciach specjalizacyjnych wykładowca poświęca zbyt wiele uwagi korekcie kompetencji w zakresie gramatyki i leksyki

języka obcego, a zbyt mało rozwijaniu strategii translatorskiej w toku realizacji przykładowych zadań profesjonalnych.

## 2. Tłumaczenie w nauczaniu języka obcego w przeszłości i dziś

Koncepcje nauczania języka obcego w XVI i XVII wieku zakładały osiągnięcie kompetencji językowej, która pozwoliła czytać i rozumieć teksty obcojęzyczne. W podręcznikach do nauki języka francuskiego z XVII i XVIII wieku dominuje tłumaczenie we wszystkich możliwych wariantach przy strukturalnym dopasowaniu języka docelowego do języka wyjściowego. Przełom w tym względzie przynosi reforma języków nowożytnych i koncepcja anglisty, Wilhelma Viëtora, wyłożona w 1882 r. z jednoznacznym postulatem eliminowania z procesu nauczania metody opartej na tłumaczeniu. Brak ćwiczeń polegających na tłumaczeniu miał przyczynić się do podniesienia sprawności komunikacyjnej osób uczących się języka. Skutkiem takiego założenia było uznanie w wielu koncepcjach obecności języka ojczystego za zbędną lub wręcz szkodliwą (Königs, 2008; Viëtor, 1882, 1982). Język ojczysty i tłumaczenie przestały odgrywać jakąkolwiek rolę w procesie nauczania. Dopiero w latach 70. XX w. doszło w obszarze niemieckojęzycznym do debaty na ten temat. W nowych programach nauczania języka obcego, proponowanych przez Wolfganga Butzkamma (1973), język ojczysty pojawił się jako czynnik motywujący. Butzkamm działał jednak wówczas przy zdecydowanym sprzeciwie uznanych już specjalistów w zakresie dydaktyki (m.in. Ettinger, 1975; Kleineidam, 1974). Tezę broniącą obecności języka ojczystego Butzkamm powtórzył na początku XXI w., odnosząc swoje twierdzenia do wyników prowadzonych przez kilkanaście lat badań w zakresie psycholingwistyki (Butzkamm, 2002). Efekty jego wielopłaszczyznowych analiz wskazywały na fakt, że lekceważenie czy wręcz rezygnacja z posiadanej wiedzy, w tym przypadku ze znajomości języka ojczystego, w procesie przyswajania drugiego języka, może mieć negatywny wpływ na osiągnięcie oczekiwanej kompetencji w języku docelowym. Zdaniem Butzkamma udział języka ojczystego jako języka wyjściowego jest nieodzowny i może stanowić ważne wsparcie w nauce. Ze względu na utrwaloną już w tym czasie negatywną postawę nauczycieli wobec korzystania z języka ojczystego w procesie nabywania kompetencji w języku obcym, argumenty Butzkamma nie spotkały się ze zrozumieniem. Krytycy jego koncepcji, przy braku zrozumienia dla jego postulatów, obawiali się powrotu metody opartej na tłumaczeniu struktur gramatycznych i leksykalnych.

Tłumaczenie w procesie nauki języka jest czymś innym niż tłumaczenie stosowane w procesie nabywania kompetencji translatorskich. Mamy tu do czynienia z klasyczną opozycją postrzegania tłumaczenia jako formy ćwiczenia i tłumaczenia jako sprawności (Königs, 2008, s. 301). Procesy wiążące się z przyswajaniem

języka obcego i tłumaczeniem wiążą się z dokonywaniem uogólnień, które uczący się w swojej autonomii tworzy na różne sposoby. Odniesienie do języka ojczystego wpływa więc na świadome przyswajanie treści w drugim języku i na kształtowanie refleksji językowej. Ponadto, nauczyciele nie mogą nie dostrzegać, gdyż jest to krzywdzące przede wszystkim dla uczących się, że znajomość języka obcego jest wykorzystywana w różnych codziennych sytuacjach, w których ważny jest *Sprachmittlung*, tj. umiejętny transfer międzyjęzykowy, pośredniczenie między językami w celu przekazywania określonych treści (Königs, 2008; Caspari, 2013; Rössler, Reimann, 2013). *Sprachmittlung* to pośredniczenie, kompetencja polegająca na umiejętności przekazywania treści eksplicytnych (wyrażonych i jednoznacznych informacji) i implicytnych (sensu, skojarzeń, gry słów), nie tylko pomiędzy językami rozumianymi jako system znaków, ale również pomiędzy obszarami rzeczywistości pozajęzykowej, które mają bezpośredni wpływ na kod językowy i go w pewien sposób współtworzą. Kwestie strukturalne, takie jak zgodność konstrukcji zdaniowych czy też stylu wypowiedzi, o ile nie ma on wpływu na reakcję, powinny pozostać na drugim miejscu.

Należy tutaj zauważyć, że dokonywanie umiejętnego transferu, uwzględniającego treść, cel i odbiorcę komunikatu, to kompetencja, której nie można utożsamiać z umiejętnością tłumaczenia, ale jest to etap na drodze do rozwoju warsztatu. Założenie takie jest niewątpliwie słuszne, zwłaszcza wobec faktu, że większość definicji samego procesu tłumaczenia zakłada, że kryterium dosłowności nie istnieje (Lipiński, 2000, 2006, s. 18-24), a zadanie tłumacza polega na dążeniu do osiągnięcia analogii przekazu, zgodnie z podstawowymi kategoriami, które pozostają w ścisłej relacji do typologii tłumaczonych komunikatów, tj. kategorii sensu (teksty informacyjne), formy (teksty estetyczne) czy apel (teksty apelatywne, reklamowe bądź też propagandowe). O ile w przypadku form pisemnych pierwszoplanowa funkcja językowa, która decyduje o typie tekstów, jest stosunkowo łatwa do określenia, o tyle w przypadku komunikatu ustnego zwłaszcza funkcje informacji i apelu pozostają często na tym samym poziomie pod względem ich ważności, zobowiązując tłumacza do transferu zarówno wyrażonych treści, jak i ukrytych odwołań i gry skojarzeń w przekazywanej wiadomości. Tłumaczenie jest procesem komunikacji interjęzykowej i interkulturowej (Lipiński, 2000, s. 20). Tłumacz staje się pośrednikiem między dwiema odrębnymi sytuacjami komunikacyjnymi, które musi połączyć. Jego zadanie polega m.in. na właściwej interpretacji tekstu oryginalnego i przekazaniu go użytkownikowi języka docelowego. To „przekazanie” obejmuje nie tylko przekodowanie na płaszczyźnie językowej, ale również na płaszczyźnie kulturowej i mentalnej uczestników tego złożonego procesu komunikacji.

Osoba, która dąży do osiągnięcia kompetencji językowej na poziomie C1 lub C2 i w przyszłości będzie wykorzystywała język obcy w przestrzeni zawodowej, w sposób naturalny często będzie uczestnikiem *Sprachmittlung*, procesu interkulturowego

i interjęzykowego. Zgodnie z postulatem Lipińskiego (2000) i Gruczy (1984, 1990), kompetencja translatologiczna odwołuje się do wielojęzyczności i jednocześnie kompetencji interkulturowej tłumacza. Anna Małgorzewicz (2010) umieszcza w ramach kompetencji kognitywnej kompetencję strategiczną, odnoszącą się do działania w celu realizacji zadań pomiędzy rozumieniem tekstu wyjściowego i produkcją tekstu docelowego. Kompetencja metakognitywna tymczasem zakłada świadomość języka i kultury oraz samoświadomość tłumacza. Powinna wspierać decyzje podejmowane przez tłumacza polegające na dokonywaniu wyboru; jest zatem kompetencją polegającą na zdolności rozwiązywania problemów (Małgorzewicz, 2010, s. 25). Postulat strategicznej i metakognitywnej kompetencji translatorycznej wymaga od tłumacza refleksji językowej i kompetencji interkulturowej, która jest osiągnięta w procesie uczenia się i podlega uzupełnianiu oraz aktualizacji. W tym kontekście należałoby wskazać z jednej strony na dwa obszary świadomości, tj. świadomość językową i kulturową, a z drugiej na samoświadomość tłumacza i jego poczucie odpowiedzialności za profesjonalną realizację zadań. Pojęcie kompetencji translatorycznej jako kompetencji strategicznej jest, zwłaszcza w ostatnich latach, istotnym przedmiotem badań językoznawców (Grucza, 1990; Kielar, 1988; Lipiński, 2000, 2006; Pisarska, Tomaszewicz 1998; Reiss, 2001; Snell-Hornby 1998).

### 3. Transfer językowy jako zadanie przygotowujące do tłumaczenia konsekwentnego

Rozwój kompetencji strategicznej jest możliwy dzięki uwzględnieniu komunikatywnych koncepcji przekładoznawstwa. Ich autorami są teoretycy niemieccy i polscy, m.in. Christiane Nord (2001), Katharina Reiss (2001), Frank G. Königs (2008), Jürgen Stähle (2009), Franciszek Grucza (1984, 1990) czy Krzysztof Lipiński (2000). W teorii Danici Seleskovitsch (1968), która stanowi podstawę nowoczesnego podejścia do koncepcji translatorycznych, język nie jest workiem słów, z którego możemy dowolnie wybierać i dopasowywać poszczególne elementy. Założenie, że wystarczy przetłumaczyć słowa z języka wyjściowego na ich odpowiedniki w języku docelowym, tak aby uzyskać analogiczny komunikat, oznaczałoby, że językom można przypisać obiektywną, samodzielną egzystencję, co oczywiście nie jest prawdą. W wybranych dyskusjach teoretycznych (m.in. Humboldt, 1820; Weinrich, 1964) język pozostaje często niestuszenie na drugim miejscu w relacji do procesu myślenia właśnie ze względu na znaczenie przypisywane słowom. Język jest narzędziem i materiałem wymagającym opracowania, stąd o ile język możemy postrzegać jako kod, to sztuka mówienia i tym samym transferu, który dokonuje się w tłumaczeniu, jest sztuką kreatywną, pozwalającą na stosowanie nieograniczonej liczby rozwiązań, oczywiście w ramach poprawności gramatycznej i logiki tworzenia danego komunikatu (Stähle, 2009, s. 158-163).

Decydujące znaczenie w procesie translacji odgrywa niewątpliwie umiejętność i technika interpretacji tekstu wyjściowego, często rozstrzygająca o poprawnym przekazie w postaci tekstu docelowego. Adeptci sztuki translatorskiej powinni znać założenia funkcjonalne skoposu, i to nie tylko w wymiarze wykładni. Skopos jest determinantem procesu tłumaczenia, tak w wymiarze pisemnym, jak i ustnym, choć przy tłumaczeniu ustnym jest to bardziej bezpośrednio, niemalże natychmiastowo weryfikowalne. Cel tłumaczenia, czyli co, dla kogo i w jakim celu jest tłumaczone, staje się podstawowym determinantem. Koherencja komunikatu, sytuacji i odbiorcy stanowi o sukcesie aktu translacji.

Podsumowując, kompetencja translatoryczna oznacza przede wszystkim umiejętność zastosowania konstruktywnego rozwiązania każdej sytuacji translatorycznej na płaszczyźnie interlingwalnej i interkulturowej. Warto tu zwrócić uwagę na pojęcia *sytuacja* i *zadanie*, szczegółowo omówione przez wspomnianego wcześniej Königs (2008). Wprowadzenie transferu do zajęć z języka obcego pociąga za sobą konieczność odróżnienia zadania od ćwiczenia. Ćwiczenie jest często zorientowane na osiągnięcie konkretnego celu w wymiarze tzw. małych kroków (np. znajomość struktur, leksyki) (Bausch, 2006; Müller-Hartmann, Schocker-von Ditfurth, 2005). Zadanie jako obszar działania jest kompleksowe, wielopłaszczyznowe i zgodnie z koncepcją autonomii powinno umożliwić uczącym się własną refleksję nad jego rozwiązaniem, przy czym wynik tego rozwiązania powinien stać się odpowiedzialnością uczącego się. Zadanie tworzy przestrzeń, w której uczący się, podejmując działania mające na celu jego rozwiązanie, odpowiada za metodę transferu językowego i czyni z tych działań przedmiot własnych refleksji (Königs, 2008, s. 304). Oceniającym poprawną lub błędną interpretację komunikatu jest odbiorca. To właśnie on lub ona staje się w tym wymiarze adresatem zadania i ocenia poprawność jego realizacji przez swoją reakcję. W tym znaczeniu zadania w obszarze *Sprachmittlung* zbliżają uczącego się do realnych sytuacji aktu tłumaczenia konsekutywnego w przyszłości.

Doświadczenia dydaktyczne w zakresie kształcenia translatorycznego pozwalają wyodrębnić rodzaje ćwiczeń i techniki, które wprowadzone do zajęć spełniają kilka funkcji. Obok funkcji językowych i interkulturowych mogą one stymulować rozwój świadomości, chęć zgłębienia reguł języka ojczystego i obcego oraz właściwego ich stosowania; mogą wpływać na poprawność i logiczność formułowania myśli oraz zdolność koncentracji, zwłaszcza w sytuacjach wymagających szybkiej reakcji. Takie zadania wspierają kształcenie sprawności mówienia w języku ojczystym i języku obcym w sytuacji stresującej, jaką niewątpliwie jest konieczność tłumaczenia ustnego. Ćwiczenia i zadania językowe umożliwiające kształtowanie świadomości i równoległą pracę w języku obcym i ojczystym, jeśli są w ogóle elementem kształcenia językowego na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym, pojawiają się częściej w obrębie sprawności pisania.

Przedmiotem niniejszych rozważań jest jednak przede wszystkim umiejętność transferu ustnego, którego elementy i techniki mieszczą się w obrębie dwóch sprawności: rozumienia ze słuchu i mówienia. Po ćwiczenia kształtujące tę umiejętność prowadzący zajęcia sięgają rzadko lub wcale. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w kilku czynnikach. Po pierwsze, obciążeniem może być własne doświadczenie uczenia się języka obcego i brak konfrontacji z takim rodzajem zadań. Po drugie, taki stan rzeczy często wynika z przekonania o konieczności dążenia do osiągnięcia jedynie komunikatywności i tym samym bazowanie na ćwiczeniach jednojęzycznych przy konsekwentnym eliminowaniu języka ojczystego. Warto tu również wspomnieć o braku narzędzi, wypracowanych metod, gotowych szablonów i ćwiczeń. Tego typu zadania nauczający musi opracować samodzielnie, korzystając z autentycznych źródeł.

Kształcenie sprawności mówienia w języku obcym i ojczystym równocześnie jest dla nauczyciela niewątpliwie większym wyzwaniem niż standardowe ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych. Zadania w obszarze translacji wymagają indywidualnego podejścia, tzn. uwzględnienia poziomu słuchacza, uszanowania jego autonomii w nabywaniu kompetencji językowych, predyspozycji charakterologicznych (swoboda w wypowiedaniu się, kreatywność, zdolność poprawnego formułowania myśli, wyrażania poglądów). Mogą one też ewentualnie wymagać przełamywania barier w mówieniu wynikających z osobowości lub zahamowań powstałych na skutek wcześniejszych doświadczeń, w tym częstego korygowania, czasami obciążonego brakiem obiektywizmu i wręcz krytykanckim odniesieniem nauczyciela.

Doświadczenie dydaktyczne autorki pozwala założyć, iż wprowadzanie ćwiczeń dopasowanych pod względem stopnia trudności do poziomu językowego otwiera uczniów na nowe możliwości wykorzystania swojej kompetencji. Mówiąc o dopasowaniu do poziomu językowego, należy uwzględnić nie tylko stopień trudności materiałów dydaktycznych pod względem struktur i leksyki. Rodzaje wprowadzanych ćwiczeń oraz techniki ich wykonywania powinny być także adekwatne do wieku, horyzontu poznawczego czy temperamentu słuchacza.

Skutki braku ćwiczenia transferu językowego, które są odczuwalne zwłaszcza na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego, to przede wszystkim brak krytycznego podejścia do własnego funkcjonowania w języku ojczystym, zdolności samooceny, jak również umiejętności wyrażania analogicznych treści w obu językach. Ponadto, przy nastawieniu na pracę tylko w języku docelowym istnieje niebezpieczeństwo, że uczący się będzie miał coraz mniejszy zasób słów w języku ojczystym ze względu na brak ćwiczeń z ekwiwalentami i możliwości weryfikacji norm językowych. Zarówno uczniowie, jak i studenci postrzegają język ojczysty jako wiedzę nabytą w sposób trwały i nie widzą konieczności pracy w celu podniesienia jego jakości. Tymczasem, abstrahując od zasobu słownictwa i stylu wyrażania



myśli, użytkownicy danego języka popełniają również liczne błędy w obszarze gramatyki. Nie jest to słabość jedynie Polaków. Nauczając studentów będących rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego, można dostrzec podobne problemy wynikające z niewystarczającej świadomości języka ojczystego. Błędy rodzimych użytkowników języka polskiego to przede wszystkim błędy w rekcji i szyku zdania (gramatyka) oraz niewłaściwe dopasowanie pojęć, związków frazeologicznych i idiomów do wyrażanych treści (problemy na płaszczyźnie konotacji). Wspomniane wyżej braki w znajomości języka ojczystego, w tym w szczególności niewłaściwe budowane konotacje, będą najczęściej występującą przyczyną błędów w realizacji zadań polegających na transferze informacji do języka docelowego.

#### 4. Propozycje zadań translatorskich na drodze do tłumaczenia konsekutywnego

Doświadczenie ze studentami filologii, którzy rozpoczynają kształcenie na poziomie B1, pokazuje, że wymierne efekty można osiągnąć dzięki powtarzaniu tej samej lub zbliżonej techniki wykonywania zadania. Zadania można również łączyć w odpowiednich proporcjach, uwzględniając wiek, zainteresowania i poziom językowy uczniów oraz dostępny czas i warunki techniczne, do lekcji języka obcego w szkołach ponadgimnazjalnych.

##### 4.1. Propozycja 1. Poziom B1. Transfer krótkiego komunikatu

Konstruowanie ćwiczeń z zakresu *Sprachmittlung* na poziomie A2/ B1 ma na celu osvajanie ucznia z równoczesnością, językiem mówionym obcym i ojczystym. Na tym poziomie można wprowadzać krótkie ćwiczenia z transferu na zasadzie stałych elementów w koncepcji lekcji. Ważne jest, aby zachować jeden kierunek i dlatego powinien to być raczej transfer z języka obcego do języka ojczystego. Jest to na tym poziomie łatwiejsze dla uczniów, którzy nawet przy ograniczonej kompetencji w obszarze struktury czy leksyki mogą podjąć działanie, bazując na skojarzeniach. Nie powinny to być jednak wyodrębnione zadania, które pochłaniałyby więcej niż 5-10 minut lekcji. Może to być na przykład transfer prostych sytuacji komunikacyjnych z języka obcego na język ojczysty, które są powiązane z tematem lekcji albo z aktualnym wydarzeniem. Ważną zasadą jest konsekwencja. Nauczyciel może dla przykładu każdą lekcję rozpocząć od krótkiej, dwuminutowej relacji jakiegoś aktualnego wydarzenia z życia szkoły. Nauczyciel prezentuje informacje w całości, następnie wybiera ucznia, który będzie tłumaczył ustnie usłyszaną informację. Nauczyciel przedstawia informacje drugi raz, zachowując po każdej zamkniętej myśli przerwę przeznaczoną dla ucznia na wyrażenie informacji w języku polskim. Oczywiście tempo przedstawiania informacji musi być dopasowane do realnego poziomu ucznia. Ćwiczenie to bowiem nie ma

uczni zniechęcić, ale właśnie utwierdzić go w jego już posiadanej kompetencji. Celem ćwiczenia jest przekazanie tylko lub aż sensu oryginalnej wypowiedzi. Styl i struktury gramatyczne muszą być wprawdzie zgodnie z normami języka docelowego, ale pozostają na drugim miejscu. Kryterium oceny jest poprawna interpretacja komunikatu wyjściowego i transfer pełnej treści do języka docelowego.

#### 4.2. Propozycja 2. Poziom B2. Transfer rozmowy

Propozycja przeznaczona dla poziomu B2 uwzględnia studentów studiów filologicznych i lingwistycznych. Tu oprócz poziomu językowego ważny jest ogólny poziom intelektualny studenta, horyzont poznawczy i świadomość celu podnoszenia kompetencji w zakresie języka obcego. Tematy powinny być tutaj, przynajmniej na początku, dopasowane do oczekiwań i zainteresowań studenta i związane z omawianym obszarem tematycznym, na przykład w ramach zajęć z praktycznej nauki języka. Należy przy tym unikać korzystania ze słownictwa specjalistycznego. Pierwszym etapem możliwego zadania z transferu jest standardowa praca z tekstem w obrębie wybranego zagadnienia tematycznego czy też wyjaśnianie leksyki podczas pracy ze słownikiem jednojęzycznym przez podanie synonimów oraz odpowiedników w języku polskim. Tekst jest również podstawą do prowadzenia dyskusji na poruszane w nim tematy. Wykładowca podaje temat w formie tezy. Dyskusja powinna być przeprowadzona w formule wyrażenia stanowiska „za lub przeciw”, w oparciu o przygotowane wcześniej, rzetelne argumenty. Następnie studenci słyszą zapis rozmowy, której temat jest ściśle związany z zagadnieniem i słownictwem omawianego wcześniej tekstu. Sugerowany kierunek transferu to, tak jak przy poziomie B1, język obcy → język ojczysty. Rozmowa nie powinna trwać dłużej niż 5-7 minut. Pierwszy raz studenci tylko słuchają i koncentrują się na odbiorze i rozumieniu globalnym. Podczas drugiego słuchania wykładowca zatrzymuje nagranie co jakiś czas, robiąc przerwę i dając tym samym studentom czas na interpretację i zapisanie usłyszanej sekwencji w języku ojczystym. Zanotowana sekwencja powinna przede wszystkim zachować pełen potencjał znaczenia oraz, w wymiarze formalnym, być zgodna z normami gramatycznymi. Po zapisaniu całej rozmowy studenci mają możliwość ponownego usłyszania pełnego nagrania, tym razem bez stosowania przerw. Trzecie słuchanie tekstu ma na celu umożliwienie im uzupełnienia ewentualnych luk i korekty tekstu z perspektywy poprawności wyrażonej treści.

Tego rodzaju ćwiczenie proponowałam w mijającym roku akademickim 15-osobowej grupie studentów filologii na III roku, w semestrze 5., kolejno 8 razy. Każde zadanie było ocenione i omówione, przede wszystkim ze względu na najbardziej typowe i powtarzające się błędy na dwóch płaszczyznach: poziomie interpretacji/zrozumienia i rzetelnego przekazu oraz poziomie poprawności gramatycznej

i stylistycznej w języku polskim. Pierwsze dwa zadania zrealizowały z powodzeniem tylko 3 osoby, których kompetencje językowe były wyższe niż u pozostałych osób, a 12 osób miało znaczne luki w zapisie. Przy realizacji piątego podobnego zadania zapis był pełen, ale język polski pozostawał wiele do życzenia, zwłaszcza w wymiarze poprawności gramatycznej. Zadanie 7. i 8. przyniosło oczekiwane efekty, gdyż 80% obecnych osób dokonało pełnego zapisu, przy zachowaniu poprawnego języka polskiego (drobne błędy stylu), eliminując pojawiające się wcześniej błędy gramatyczne (głównie na poziomie rekcji).

#### 4.3. Propozycja 3. Poziom C1/ C2. Transfer wypowiedzi

Na specjalizacji translatołogia na studiach II-go stopnia bądź też na studiach podyplomowych z tłumaczenia (bez profilowania na tłumacza konsekutywnego i symulacyjnego) można stosować odpowiednio rozbudowane zadania z transferu językowego, które będą dopasowane do realnego poziomu słuchaczy. Warto tutaj stosować przede wszystkim materiały, nagrania autentyczne i wypowiedzi (np. przemówienia), które są przygotowane i prezentowane przez wykładowcę. Nadal nie powinny to być zadania przekraczające 8-10 minut, powinny opierać się one na języku ogólnym i zakładać oba kierunki transferu, tj. język ojczysty ↔ język obcy. Ważne jest korzystanie z techniki zapisu. Słuchacze muszą mieć czas na opracowanie stylistyczne zapisanego tekstu, a następnie czytają tłumaczenie na głos. Ten etap umożliwia najpierw korektę wykładowcy, a następnie autokorektę gramatyczną, leksykalną i stylistyczną oraz kształtowanie refleksji językowej. Zasadę trzykrotnego słuchania tekstu oryginalnego (tj. całość – sekwencje – całość) można stopniowo modyfikować, rezygnując najpierw z pierwszego, a potem trzeciego etapu, tym samym zbliżając się do realnej sytuacji zawodowej.

Po kilkakrotnej (4-5) realizacji podobnego zadania i potwierdzeniu w osiągniętej punktacji, że studenci dokonują właściwych wyborów translatorskich przy wykorzystaniu techniki zapisu, wykładowca może przejść do symulacji sytuacji tłumaczenia konsekutywnego. Na początku mogą to być wystąpienia (np. monolog) wykładowcy lub nagranie, które po podziale na właściwe sekwencje jest transferowane przez wybranego wcześniej studenta. Transfer odbywa się na podstawie notatek (zapisu najważniejszych pojęć) od razu, następnie, bez fazy zapisu i opracowania. Jeśli chodzi o dobór odpowiednich sekwencji, należałoby uwzględnić jednostkę przekazu, która zawiera w sobie zamkniętą treść (tj. określoną informację). W przypadku, na przykład, języka niemieckiego należy tu zwrócić uwagę na kwestie gramatyczne, gdyż trudność w procesie transferu stanowi niewątpliwie złożona forma czasu przeszłego dokonanego, trybu przypuszczającego czy miejsce czasownika w zdaniu podrzędnie złożonym na końcu zdania. Ponieważ język mówiony dopuszcza w niektórych sytuacjach liberalizm w stosowaniu

struktur gramatycznych, np. wcześniejsze usytuowanie czasownika w zdaniu podrzędnie złożonym, wykładowca powinien akceptować w sytuacji rozmowy również takie rozwiązania.

#### 4.4. Propozycja 4. Poziom C1/ C2. Pomiędzy transferem i tłumaczeniem konsekwentnym

Przy realizacji tego typu zadań nieodzowna staje się znowu faza wstępna, przygotowująca, którą może być praca z tekstem powiązany tematycznie z planowaną rozmową. Pozostając w obrębie tego samego zagadnienia, którego słownictwo w obu językach jest już znane słuchaczom i zawiera pojęcia i struktury przyjęte konwencją w języku fachowym, wykładowca wybiera dwóch studentów i przekazując im na zajęciach tekst rozmowy do odtworzenia (np. rozmowa o charakterze negocjacyjnym przed nawiązaniem współpracy, uwzględniająca pojęcia z języka ekonomii i biznesu). Jeden student otrzymuje wersję w języku obcym, a drugi w języku polskim. Po krótkim przygotowaniu mającym na celu naturalne – pod względem tempa i dopasowania się do obecności tłumacza – odtworzenie rozmowy, wykładowca wybiera dwóch studentów, którzy przyjmują rolę pośredników językowych, starają się następnie, czyli konsekwentnie, przekładać kolejne sekwencje. Jeden student staje się tłumaczem-asystentem rozmówcy w języku obcym i tłumaczy następnie (konsekwentnie) na język polski, podczas gdy drugi tłumaczy odpowiedzi z języka polskiego na język obcy. Studenci odtwarzają możliwie naturalnie rozmowę w języku oryginału, a wybrani „tłumacze” przekładają na język docelowy kolejne wypowiedzi. Studenci-tłumacze mają prawo robić notatki w formie pojedynczych pojęć ważnych dla sensu przekazu. Celem zadania jest zachowanie treści implicytnych i eksplicytnych oraz dopasowanie struktur do norm języka docelowego, również kosztem uproszczenia struktur gramatycznych. Kryterium oceny stanowi jakość transferu pod względem przekazania pełnego potencjału treści eksplicytnych (informacji ogólnych i fachowych) oraz implicytnych (oddziaływania na odbiorcę w celu osiągnięcia zamierzonej reakcji).

Podczas realizacji pierwszego zadania wyraźnie dały o sobie znać bariery w mówieniu w ogóle (strach przed oceną grupy), trudności z koncentracją, rozpoczynanie zdania od częstych w języku polskim wtrąceń typu „czyli”, „czyli tak...” itp. oraz błędy w szyku zadania w języku polskim. Dopiero przy wykonaniu czwartego podobnego zadania obawy studentów przed ustnym formułowaniem wypowiedzi stawały się coraz mniejsze i „tłumacze” coraz bardziej „utożsamiali się” z rozmówcą. Efekt podniesienia świadomości językowej przyniósł cały semestr konsekwentnie powtarzanych tego rodzaju zadań.

W kontekście zadań z transferu językowego, zbliżonych do tłumaczenia konsekwentnego, pojawia się bardzo ważne pytanie o korektę błędów. Powinna

ona nastąpić po zakończeniu zadania łącznie z omówieniem najważniejszych problemów. Wskazane jest, aby wszyscy studenci zapisywali właściwe rozwiązania i tym samym współuczestniczyli w poprawie błędów i podsumowaniu. Należy zwrócić uwagę, aby opisywane ćwiczenia, przynajmniej na początku były możliwie krótkie (tekst rozmowy w oryginale nie powinien trwać dłużej niż 5-7 minut, a począwszy od 4. zadania 8-10 minut). Jest to powiązane ze zdolnością utrzymania koncentracji i zainteresowania przebiegiem zadania pozostałych osób w grupie. Wszyscy studenci muszą mieć możliwość aktywnego uczestniczenia, przejmując kolejno role prowadzącego rozmowę i tłumacza.

## 5. Podsumowanie

Na podstawie teorii translatorycznych i doświadczenia płynącego z prowadzenia zajęć dla studentów na kierunku filologia oraz słuchaczy studiów podyplomowych z tłumaczenia, można przyjąć kilka postulatów dla dydaktyki translacji. Kompetencje strategiczną i metakognitywną należy rozwijać w ramach autentycznych sytuacji translatorskich. Uczący się powinni mieć możliwość, po otrzymaniu zadania, wykonywania ćwiczeń w ramach warsztatu, tj. weryfikacji tekstu, analizy tekstu, analizy sytuacji, określenia skoposu, oceny typu tekstu (np. zgodnie z typologią tekstów według Kathariny Reiss), celu i odbiorcy komunikatu. Zadania powiązane z transferem nie muszą pojawiać się dopiero na studiach filologicznych, ale mogą i powinny być wprowadzane sukcesywnie w nauczaniu języka obcego od poziomu A2/B1. Ważne jest ich dopasowanie do rozwoju mentalnego i językowego ucznia. Realizując zadania weryfikujące umiejętność transferu, nauczyciel powinien zwracać uwagę w równym stopniu na poprawność języka obcego i języka ojczystego. Jest to wielkie wyzwanie dla obu stron procesu kształcenia, zarówno przy zadaniach w ramach tłumaczenia pisemnego, jak i tłumaczenia ustnego o charakterze konsekutywnym, niezależnie od stosowania odmiennych metod i technik.

Uczący się, którzy dążą do osiągnięcia kompetencji w zakresie języka obcego na poziomie C1-C2, czyli zbliżonym do kompetencji rodzimego użytkownika tego języka, będą korzystali z tej umiejętności w dwóch wymiarach profesjonalnych: w zawodzie nauczyciela (po nabyciu odpowiednich uprawnień) i tłumacza, a czasami w obu równocześnie. Stąd konieczne staje się wprowadzenie do kształcenia językowego zadań z elementami transferu. W dalszej perspektywie, dla przyszłych profesjonalistów, transfer i przyswojenie techniki tłumaczenia ustnego są niezbędne w celu przygotowania z jednej strony przyszłych tłumaczy do podejmowania zadań w tym zakresie, a z drugiej – przyszłych nauczycieli do nauczania języka obcego w obrębie sprawności mówienia w dwóch językach i kształtowania tym samym refleksji językowej. Nie można przesuwac rozwijania tych umiejętności

na etap studiów II-go stopnia lub na studia podyplomowe w ramach specjalizacji translologicznej przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, nie można przyjąć, że tylko absolwenci specjalizacji translologicznej czy też odpowiednich studiów podyplomowych pracują jako tłumacze. Absolwenci studiów filologicznych powinni mieć podstawowe umiejętności w tym zakresie. Nawet jeśli nie znają podstaw teoretycznych strategii translatorskiej, powinni umieć praktycznie korzystać z techniki transferu. Po drugie, warto zauważyć, że na efektywne kształtowanie umiejętności tłumaczenia ustnego, wprowadzonej „nagle” na prawie finalnym etapie kształcenia, jest zbyt późno, gdyż wprowadzenie kwalifikacji językowe są wtedy najlepsze, ale u studenta utrwaliły się już często bariery, których eliminowanie jest długotrwałe i jeśli w ogóle może zakończyć się sukcesem, to dopiero po podjęciu pracy zawodowej.

Jednym z wielu przykładów potwierdzających skutki braku ćwiczeń w obszarze transferu są dane statystyczne dotyczące egzaminu na tłumacza przysięgłego. Ustną część egzaminu zdaje około 30% kandydatów. Wszyscy mają niewątpliwie wysokie kompetencje językowe i często posiadają już doświadczenie w zawodzie tłumacza. Przyczyn niskiej zdawalności tej części egzaminu jest kilka, ale wśród nich do najbardziej typowych należą błędna interpretacja usłyszanego tekstu, trudności z koncentracją i zapamiętaniem usłyszanych informacji, nieporadność w doborze ekwiwalentów, zbyt wolne rozwiązywanie zadań czy nieumiejętne przechodzenie na właściwą kompozycję tekstu, zgodnie z normami danego języka. Niektóre z tych przyczyn są uwarunkowane charakterologicznie. Wiele spośród tych trudności można by wyeliminować, ale wymaga to treningu i wielokrotnego powtarzania tych samych zadań w procesie przyswajania języka. Kompetencja translatoryczna budowana jest przez lata i uczący się powinien mieć możliwość rozwijania przynajmniej niektórych umiejętności (np. ćwiczenia w zapamiętywaniu coraz dłuższych informacji, podawaniu ekwiwalentów, czyli poszukiwaniu właściwie dobranych odpowiedników, najpierw na poziomie słów, następnie krótkich zdań), będąc najpóźniej na poziomie B1. Na każdym etapie tłumaczenie jest sztuką dokonywania wyboru i dlatego uczący się musi mieć możliwość podejmowania samodzielnych decyzji dopasowanych do jego horyzontu poznawczego i kompetencji. Odpowiednio wcześniej wprowadzane ćwiczenia z transferu zwiększają w przyszłości szanse na sukces w dziedzinie tłumaczenia ustnego.

## Bibliografia

- Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Caspari, D. (2013). Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabenzypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. W: D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (s. 27-42). Tübingen: Narr.
- Ettinger, S. (1975). Weiter mit der Übersetzung! *Linguistische Berichte*, 39, 55-57.
- von Humboldt, W. (1969). Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedene Epochen der Sprachentwicklung. Akademievortrag Berlin 1820. W: M. Wandruszka (1969). *Sprachen- vergleichbar und unvergleichlich*. München: Piper & Co.
- Grucza, F. (1984). Translatorik und Translationsdidaktik. Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände. W: W. Wilss, G. Thome (red.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik* (s. 28-36). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grucza, F. (1990). Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft. W: R. Arntz, G. Thome (red.), *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven* (s. 9-18). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grucza, S. (2010). Główne tezy antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik – Przegląd/Review*, 2, 41-68.
- Kleineidam, H. (1974). Für und wider das Übersetzen. Zur Rolle der Übersetzung in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer. *Linguistische Berichte*, 32, 80-92.
- Kozielska, A. (2014). Przygotowanie do zawodu tłumacza: kształcenie akademickie czy zawodowe? W: A. Stolarczyk-Gembiak, M. Woźnicka (red.), *Zbliżenia: Językoznawstwo – Literaturoznawstwo – Translatologia* (s. 285-294). Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Königs, F. G. (2008). Vom Kopf auf die Füße stellen? Vom Sinn und Unsinn des Sprachmittels im Fremdsprachenunterricht. W: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), 2008. *Perspektywy glottodydaktyki* (s. 297-312). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lipiński, K. (2000, 2006). *Vademecum tłumacza*. Kraków: IDEA.
- Małgorzewicz, A. (2010). Auf dem Weg zu einem Modell der Translationsdidaktik. *Glottodidactica*, XXXVI, 21-32.

- Müller-Hartmann, A., Schocker-von Ditfurth, M. (2005). Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist, sich mit diesem Ansatz auseinander zu setzen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/4, 58-59.
- Pisarska, A., Tomaszewicz, T. (1998). *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reiß, K., Vermeer, H. J. (1984, 2001). *Grundlegung einer allgemeinen Translations-  
theorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rössler, A., Reimann, D. (2013). Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. W: D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (s. 11-25). Tübingen: Narr.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprete dans les conferences internationales*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Snell-Hornby, M. (red.) (1998). *Handbuch Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Stähle, J. (2009). *Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen. Handwerk und Kunst des zweitältesten Gewerbes*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Wandruszka, M. (1969). *Sprachen- vergleichbar und unvergleichlich*. München: Piper & Co.
- Weinrich, H. (1964). *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Widła, H. (2011). Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 53-67.
- Wilss, W. (1996). *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Żmudzki, J. (2005). Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens. W: G. Antos, S. Wichter (red.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem* (s. 251-264). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Żmudzki, J. (2009). Text(e) in der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte. W: M. Czyżewska, W. Czachur (red.), *Od słowa do tekstu. Zmiana paradygmatów w językoznawstwie* (s. 39-45). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Żmudzki, J. (2010). Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekutywnym – próba typologizacji. W: S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy* (s. 180-197). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.