

Emilia Kubicka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

ekubicka@umk.pl

Filip Olkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>

olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl

Odbiorca tłumaczenia w międzykulturowym treningu mediacyjnym (na przykładzie prac chińskich studentów polonistyki)

**The target recipient in the intercultural training of mediation skills
(based on examples of the translations of Chinese students of Polish
language and culture)**

The aim of this paper is to present and describe the development of textual mediation skills in the approach proposed by companion volume to *Common European framework of reference for languages* (CEFR CV) from 2018. The approach described in CEFR CV was applied during a translatology course for Chinese students of Polish language and culture, whose intersemiotic and intralingual translations are analyzed in this paper. According to Heinz Vater the 'text' is a linguistic (written or oral) phenomenon that comes into effect in a context and is understandable (complete) within a given situation. It should also be cohesive (grammatically correct) and coherent (semantically consistent). Examples of difficulty with all these indicators of textuality were found in the work of Chinese students, ranging from lack of cohesion,



through lack of coherence, to the communicative dependence of the target text on the source text and not taking into account features of the target recipient. The authors focus on this last aspect and discuss the ways the students' translations present the world and protagonists depicted in the source texts. Successful (i.e., target recipient-oriented) and unsuccessful translation solutions are indicated and potential causes of disruptions in the mediation process are identified.

Keywords: mediating a text, Chinese students of Polish language and culture, intercultural competence, target recipient

Słowa kluczowe: mediacja tekstu, chińscy studenci polonistyki, kompetencja interkulturowa, odbiorca tłumaczenia

1. Wstęp

Wspomniana i skrótowo opisana w pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) z 2001 r. koncepcja mediacji została znacznie rozwinięta w tomie uzupełniającym z 2018 r. (CEFR CV). W nowym, rozszerzonym ujęciu jest ona postrzegana jako między- lub wewnątrzjęzykowe naturalne działanie komunikacyjne, obejmujące takie środki jak przeformułowanie, wyjaśnienie czy upraszczanie. Nie koncentruje się ono

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).

Przedmiotem uwagi w tym artykule jest mediacja tekstu, a konkretnie umiejętność uwzględnienia w tekście tłumaczonym wiedzy i kompetencji kulturowych jego projektowanego odbiorcy. Podstawę materiałową stanowią wykonane przez studentów filologii polskiej jako obcej pisemne tłumaczenia intersemiotyczne i intralingwalne powstałe na zajęciach ze wstępu do translatoryki¹ w latach 2020–2022. Omawiane na tym kursie podstawowe koncepcje translatoryczne stanowią wprowadzenie do różnorodnych zadań translatorskich, których celem jest kształcenie zarówno kompetencji tłumaczeniowych, jak i tekstowych. Kompetencja tłumaczeniowa wymaga bowiem

¹ Przedmiot ten w programie studiów filologii polskiej jako obcej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu przewidziano na czwarty semestr. Studenci z Chin przyjeżdżają do Polski w ramach obowiązkowego pobytu zagranicznego podczas studiów odbywanych na macierzystych uniwersytetach. Długość ich kontaktu z kulturą polską przed podjęciem kształcenia na UMK jest różna i wynosi od roku do czterech lat.

opanowania wielu działań, a „składają się [na nią] *de facto* inne umiejętności, takie jak kompetencja komunikacyjna, pragmatyczna, strategiczna, interakcyjna czy interkulturowa” (Dwużnik, 2022: 118).

2. Praca z tekstem w treningu tłumaczeniowym

Wśród przykładów mediacji tekstu w CEFR CV wymieniono:

- ustne/pisemne przekazywanie konkretnych informacji,
- ustne/pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.),
- ustne/pisemne przetwarzanie tekstu,
- ustne/pisemne tłumaczenie tekstu pisanego,
- notowanie (wykłady, seminaria, zebrania),
- wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie),
- analizę i krytykę tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich).

(CEFR CV: 90, tłum. Janowska, 2019: 85)

Mediacyjne działania tekstowe obejmują zatem sam tekst (kształt, wyznaczniki gatunkowe), jego zawartość informacyjną, funkcjonowanie w komunikacji czy recepcję. Należy mieć na uwadze, że nabywanie kompetencji tekstowych wymaga intensywnego treningu również w języku pierwszym, a problemy w zakresie mediacji mogą wynikać z niedostatecznego opanowania umiejętności tworzenia danego typu tekstów niezależnie od języka (por. Lipińska, 2016: 10). W wypadku chińskich studentów polonistyki dodatkowym obciążeniem są znaczne różnice kulturowe (zob. np. Malejka, 2010; Yinan, 2012; Jasińska, 2015; Prizel-Kania, 2020; Ułańska, 2021), odmienne strategie poznawcze (zob. np. Prizel-Kania, 2021) i tradycje tekstowe (zob. Jasińska, 2020; Ruszer, 2021; Sękowska, Xin, 2021) czy doświadczenia edukacyjne (zob. np. Dziecioł-Pędzich, 2014; Gworys, 2017; Pietrzak, 2021, Kubicka, Olkiewicz, w druku).

Pojęcie tekstu przyjmujemy za Vaterem (2001), który z kolei operacjonalizuje klasyczną już koncepcję de Beaugrande’a i Dresslera (1981). Tekst w ujęciu Vatera to zjawisko językowe (pisemne lub ustne), które aktualizuje się i jest zrozumiałe (kompletne) w ramach danej sytuacji komunikacyjnej, spełnia przy tym warunki kohezji (spójności gramatycznej) i koherencji (spójności semantycznej) (Vater, 2001: 14–20). Wszystkie te wykładniki tekstualności okazują się dla chińskich studentów kłopotliwe, począwszy od – zrozumiałego na ich poziomie biegłości językowej (od A2 do B2) – braku kohezji, poprzez brak koherencji, aż po niesamodzielność komunikacyjną

tłumaczeń i nieuwzględnianie w nich właściwości odbiorcy. Częściowo może to wynikać z transferu stylu – chińskie teksty ma bowiem cechować

przewaga parataksy nad hipotaksą, brak zaznaczania związków między zdaniami, zwięzłość, ogólność, które pociągają za sobą dużą rolę kontekstu w rozumieniu wypowiedzi, posługiwanie się utartymi formułami, sentencjami (bądź ich fragmentami), co prowadzi do występowania schematów w myśleniu, często przewaga formy nad treścią, zamiłowanie do tworzenia wypowiedzi paralelnych, opartych zwykle na przeciwieństwach (Sękowska, Xin, 2021: 131).

Wśród celów zadań przekładowych, które proponujemy studentom, znajdują się między innymi umiejętność dekodowania informacji kulturowych, konieczność uwzględniania potrzeb i wiedzy odbiorcy tłumaczenia oraz tworzenie tekstów samodzielnych komunikacyjnie, to jest zrozumiałych bez odwoływania się do oryginału. Pracujemy głównie na dobrze znanych tekstach kultury (baśniach i legendach), co z jednej strony ułatwia uczącym się wykonanie zadania (znają ich ogólną zawartość informacyjną), z drugiej zaś ją utrudnia (niekiedy wymagana jest bowiem selekcja informacji, niedopuszczalne jest jednak ich zamienianie czy uzupełnianie, a więc korzystanie z innych wersji tekstów wyjściowych). Materiał ilustracyjny w tym artykule stanowią:

- 1) tłumaczenie intersemiotyczne historii Czerwonego Kapturka² dla współczesnego dorosłego odbiorcy polskojęzycznego (brak ograniczenia liczby słów)
- 2) streszczające tłumaczenie intersemiotyczne³ filmu *Smok* z cyklu „Legendy polskie”⁴ ze specyfikacją⁵:

Jesteś Jankiem albo Olą, piszesz list do przyjaciela, w którym zdajesz sprawę z tego, co ostatnio wydarzyło się w Twoim życiu (wydarzenia przedstawione w filmie). (200 słów)

² Przekładana historia obrazkowa pochodzi z publikacji *Grimms Märchen ohne Worte* Franka Flöthmanna (2013: 4–7).

³ Oddawanie treści filmu za pomocą słów Jakobson, autor klasyfikacji przekładu ze względu na system znaków, zaliczył do przekładu intersemiotycznego (Jakobson, 1959: 238). O problemach z ustaleniem zakresu intersemiotycznych działań przekładowych zob. Kaźmierczak (2017).

⁴ Krótkometrażowy film science fiction z 2015 r. w reżyserii Tomasza Bagińskiego znajduje się na platformie YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=1J_Y12RqeLM [DW 15.09.2022].

⁵ Na temat znaczenia specyfikacji w kształceniu tłumaczy i ich praktyce zawodowej zob. Dybiec-Gajer (2013: 90–96).

- 3) streszczające tłumaczenie intralingwalne legendy o Smoku Wawelskim i powstałych w nawiązaniu do niej listów szewczyka Dratewki do redaktor z prasowego kącika porad⁶; specyfikacja tłumaczeniowa brzmi:

Jesteś chińskim dziennikarzem przebywającym w Krakowie w roku 1586. Czytasz miejscową prasę, również kącik porad pani Janiny, interesujesz się życiem miasta i rodziny królewskiej. Na podstawie legendy oraz korespondencji szewczyka Dratewki i pani Janiny napisz dla chińskiej gazety reportaż przedstawiający wydarzenia w mieście związane ze Smokiem Wawelskim i dylematy szewczyka Dratewki. (180 słów)

Przed przystąpieniem do wykonywania tłumaczeń studenci zapoznają się również z „kanonicznymi” wersjami prezentowanych tekstów kultury i na podstawie obu wersji wspólnie tworzą listę potrzebnych struktur leksykalnych i gramatycznych. Przypominane są także wzorce gatunkowe tekstów docelowych. Ponadto wykładowcy wskazują miejsca potencjalnie problematyczne translatorsko i proszą uczących się o wskazanie właściwych ich zdaniem strategii lub technik tłumaczeniowych. Teksty docelowe powstają w wyznaczanych każdorazowo przez losowanie grupach 2–3-osobowych⁷. Po sprawdzeniu wszystkich prac realizujących dane zadanie wykładowcy omawiają (zanonimizowane) szczególnie udane oraz nieudane rozwiązania translatorskie, a także zagadnienia leksykalne czy gramatyczne, które sprawiły tłumaczającym najwięcej problemów.

3. Odbiorca tłumaczenia w treningu mediacyjnym

W wypadku wskazanych wyżej zadań translatorskich poza dyskusją zostawiamy konieczność zachowania w tekście docelowym ekwiwalencji denotatywnej⁸ (przekazania treści). Ich trudność polega raczej na konieczności dokona-

⁶ Legenda pochodzi z podręcznika *Jak to łatwo powiedzieć...* Gałtygi (2011/2017: 208), a datowana na 1586 r. korespondencja szewczyka z panią Janiną z „Gazety Codziennej” ze zbioru *40 koncepcji dobrych lekcji* (Rabiej, Marczyńska, Zaręba, 2011, lekcja 37 pt. „Bardzo proszę o radę” autorstwa Joanny Rzepy, ćw. 2a, 2b, 2d).

⁷ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że mimo iż praca w grupach jest obowiązkowa, wśród studentów można zaobserwować dużą niechęć do współpracy, co w skrajnych przypadkach skutkuje na przykład tym, że poszczególne osoby niezależnie od siebie tłumaczą wydzielone przez siebie fragmenty tekstu lub każda z nich tworzy własną wersję tekstu docelowego. Więcej na ten temat zob. Kubicka, Olkiewicz (w druku).

⁸ W czasie kursu postępujemy się łatwą do zoperacjonalizowania teorią ekwiwalencji Kollera (1979/2011).

nia translacji z jednego systemu znaków na inny (zad. 1 i 2) oraz streszczenia informacji wyjściowych, tzn. podjęcia decyzji, które z nich są istotne, a które można pominąć (zad. 2 i 3). W tak zaplanowanym treningu mediacyjnym to właśnie odbiorca tłumaczenia staje się jednym z najważniejszych czynników decydujących o kształcie tekstu docelowego. Uwzględnienie właściwości projektowanego odbiorcy wymaga od tłumaczących między innymi umiejętnego wprowadzenia w świat przedstawiony i prezentacji bohaterów oraz wzięcia pod uwagę ewentualnych różnic kulturowych. W poniższym omówieniu skoncentrujemy się na tych właśnie aspektach.

3.1. Prezentacja bohaterów

Istnieją teksty, w których formuły początku i końca odgrywają ważną rolę, między innymi wprowadzają w świat przedstawiony i informują o gatunku, a więc sugerują sposób ich odbioru. Do takich utworów niewątpliwie należą baśnie. Ten gatunek ma reprezentować tekst docelowy będący rezultatem przekładu obrazkowej historii Czerwonego Kapturka (zad. 1), dobrze znanej również chińskiemu odbiorcy (zob. np. Pan, 2021). Już samo wprowadzenie w historię, której początek ukazano na rys. 1, wymagało sięgnięcia do wiedzy kulturowej (kim są bohaterki, jak się nazywają) i konwencji tekstowych (formuły początku baśni).



Rysunek 1. Mama i Czerwony Kapturek

Źródło: Flöthmann 2013: 4 (fragment oryginalnego obrazu)

Ponieważ tłumaczącym zwrócono uwagę, że nie powinni dodawać informacji, których nie ma w oryginale, postać głównej bohaterki wprowadzono zazwyczaj w sposób lakoniczny, a często jako nieistotną pomijano informację o genezie jej przezwiska. Sporadycznie jednak studenci wchodzili w rolę pierwszego autora i dodawali informacje, których nie ma w oryginale, jak w poniższym przykładzie:

- (1) Dawno, dawno temu, w głębi lasu było miasteczko z gęstą zieloną trawą i pięknymi kwiatami, mieszkańcy w miasteczku byli bardzo mili i żyli zadowolenie. Jedna mała dziewczynka mieszkała ze swoją mamą, która prowadziła sklep z owocami. Ona zawsze nosiła mały czerwony kapelusz, który otrzymała od ukochanej babci, która mieszkała w sąsiedniej wiosce, dlatego ludzie nazywały ją Małym Czerwonym Kapturkiem⁹.

Z punktu widzenia sztuki translatorskiej opis miasteczka, zajęcia mamy czy miejsca zamieszkania babci są nieuzasadnione, informacji tych bowiem nie podaje pierwszy autor (zob. rys. 1). Na przeciwległym biegunie znajdują się wprowadzenia tak skrótowe, że aż nieinformatywne, np. we fragmencie (2) pominięto przezwisko dziewczynki, co powoduje, że odbiorca nie od razu orientuje się, że ma do czynienia ze znanym mu tekstem:

- (2) W małym domu mieszkały dziewczyna i jej mama. Pewnego dnia mama poprosiła córkę [...]

Wspólne omówienie takich tłumaczeń daje okazję do dyskusji na temat przekładu klasyki – w jakich sytuacjach tłumacz ma prawo/obowiązek ujawnić swoją wiedzę kulturową wykraczającą poza tekst wyjściowy, na ile może ignorować wymogi gatunkowe czy zmieniać klasyczne wersje nazw (*Mały Czerwony Kapturek* zamiast *Czerwony Kapturek*) itd. Zwrócenia uwagi wymaga również sposób korzystania z elektronicznych translatorów, ponieważ wiele usterek językowych i kulturowych wynika z interferencji z angielskiego – pierwszego języka obcego studentów, stanowiącego dla nich (a często również ich translatorów) język-pośrednik między polskim a chińskim¹⁰. Takim powtarzającym się błędem jest na przykład oddzielanie przecinkami okoliczników, zwłaszcza czasu, czy nazywanie głównej bohaterki baśni Grimów *Małym Czerwonym Kapturkiem* (ang. *Little Red Riding Hood*), a leśniczego/gajowego *myśliwym* lub nawet *łowcą* (ang. *hunter*).

⁹ W cytowanych fragmentach nie poprawiamy błędów językowych czy stylistycznych. Dla ułatwienia lektury w nawiasach kwadratowych dodajemy uzupełnienia lub podajemy spodziewane formy.

¹⁰ O tzw. trybie obcojęzycznym w procesie nabywania kolejnych języków zob. np. Chłopek (2011: 175–185).

Jedną z zasad funkcjonowania tłumaczenia w kulturze docelowej mówi, że powinno być ono zrozumiałe bez konieczności odwoływania się do tekstu wyjściowego. Zwłaszcza w przekładzie intersemiotycznym treści oczywiste dla odbiorcy pierwotnego mogą wymagać objaśnienia. Problem ten ukażemy na przykładzie zadania 2, w którym tłumaczący, wcielający się w rolę młodych bohaterów historii – Janka lub Oli – relacjonują w formie listu do przyjaciela swoje spotkanie ze Smokiem. Negatywnym bohaterem tych wydarzeń jest Adolf Kamczatkow – bandyta o pseudonimie Smok, terroryzujący mieszkańców Krakowa i porywający młode dziewczęta. Wprowadzając tę postać w swoją opowieść, studenci przyjmują różne strategie. Niektórzy wyjaśniają odbiorcy, kim jest Kamczatkow (3), inni odwołują się do wspólnej wiedzy nadawcy listu i jego odbiorcy, co pozwala im uniknąć dłuższych wywodów (4):

- (3) Na pewno już widziałeś wiadomości, że w Krakowie był straszny mężczyzna, on nazywał się Adolf Kamczatków. On zaatakował kościół Mariacki i wojsko, też porywał dziewczyny, tak jak smok w legendzie, dlatego ludzie nazywają go smokiem [...].
- (4) Pamiętasz tego odrażającego smoka? Znowu się pojawił i porywał młode dziewczyny.

Za akceptowalne w zadanej sytuacji komunikacyjnej można uznać również podanie imienia i nazwiska oraz pseudonimu bandyty, obok informacji o tym, czym się zajmuje (5). Wydaje się natomiast, że na granicy akceptowalności jest takie wprowadzenie (anty)bohatera, w którym nie pojawia się jego pseudonim (6), podobnie jak podanie wyłącznie jego imienia (7), por.:

- (5) Pamiętasz Olę, moją dziewczynę, prawda? Prawie straciłem ją na zawsze z powodu okrutnego „Smoka”, Adolfa Kamchatkow, porywacza pięknych dziewczyn.
- (6) Czy pamiętasz statek powietrzny i Adolf Kamczatkow, który kilka dni temu zniszczył kościół Mariacki [Mariacki]?
- (7) W moim mieście jest zły facet – Adolf, który lubi porywać Polki, a mieszkańcy miasta panikują.

Pseudonim stanowi oczywiście nawiązanie do legendy, której treść w wersji uwspółcześnionej przedstawia film, a usunięcie tego nawiązania zawęży odbiorcy możliwość skorzystania z jego wiedzy kulturowej.

W przywołanych przykładach w pełni ujawnia się też rola, jaką w tłumaczeniu odgrywa ortografia (por. Kubaszczyk, 2016: 125–198). We fragmencie (3) i (8) (poniżej) tłumaczący błędnie zapisali nazwisko Adolfa – *Kamczatków* zamiast *Kamczatkow* – co spowodowało, że brzmiące z rosyjska

nazwisko zakończone na *-ow* stało się polskim gwarowym nazwiskiem na *-ów*. W ten sposób częściowo osłabiono znaczenie gry słownej autora scenariusza, w zamyśle którego nazwa osobowa *Adolf Kamczatkow* miała nawiązywać do dwóch odwiecznych wrogów¹¹ Polski – Niemiec (← Adolf Hitler) i Rosji (← Kamczatka + rosyjskie zakończenie nazwiska). Z tego powodu nieakceptowalny wydaje się przykład (7), który – jeśli w ogóle – uruchamia skojarzenia z tylko jednym wrogiem, a zatem zło, które uosabia (anty)bohater, nie jest w nim tak skumulowane jak powinno być w wypadku odwołania zarówno do Niemiec, jak i Rosji oraz – co potęguje nagromadzenie zła – do Smoka Wawelskiego.

Jak pokazują przykłady (3), (6) i (11) poniżej (kolejno: *Kamczatków*, *Mariach i król Kraka*), dbałość o poprawny zapis nazw nie stanowi priorytetu tłumaczących. Ujawnia to również przykład (5), w którym zastosowano niedopuszczalny z punktu widzenia sztuki translatorskiej angielski zapis nazwiska Adolfa – *Kamchatkow*. Błąd ortograficzny jest tym poważniejszy, że tekst wyjściowy (scenariusz) jest w języku polskim, a imię i nazwisko (anty)bohatera pojawiają się w filmie również w formie graficznej, nie ma zatem żadnego uzasadnienia dla obcej pisowni. Odbiór niektórych tłumaczeń utrudnia też brak odmiany nazw osobowych; zob. (5), (6), a zwłaszcza (9) (poniżej).

Zignorowanie zasad ortograficznych w skrajnym przypadku może doprowadzić do mylnego zdekodowania tekstu docelowego. W przykładach (3) i (4) pseudonim Kamczatkowa zapisano małą literą. O ile w (3) autor wyjaśnił genezę przezwiska, o tyle w (4) taki zapis może prowadzić do nieporozumienia – odbiorca nieznający oryginału (filmu *Smok*), ale z Krakowem, z którego pisze do niego Janek/Ola, kojarzący legendę o Smoku Wawelskim, może zdekodować *smoka* właśnie jako zwierzę, a nie człowieka.

Osobny wątek stanowi problem niejednoznacznego odniesienia nazwy Smok, który ujawnia się w niektórych tłumaczeniach, por.:

- (8) Nagle na niebie pojawił się statek kosmiczny o nazwie Smok, a silny mężczyzna o imieniu Adolf Kamczatków zszedł ze statku kosmicznego i porwał Olę.
- (9) W tym czasie przyleciał smok i ze statku kosmicznego wysiadł silny mężczyzna, który zabrał Olę, nazywa się Adolf Kamczatkow.

W przykładzie (8) za denotat tej nazwy tłumaczący uznał statek powietrzny (nie: kosmiczny), natomiast w (9) jej odniesienie jest niejednoznaczne, jed-

¹¹ *Odwieczny wróg* jest jedną z kategorii miejsc pamięci (fr. *lieux de mémoire*, niem. *Erinnerungsorte*) – konstruktów kulturowych tkwiących w zbiorowej pamięci wspólnot, stanowiących przedmiot opisu tzw. historii drugiego stopnia (por. Malicki, 2020). Jednym z polskich miejsc pamięci jest niewątpliwie legenda o Smoku Wawelskim.

nak zapis małą literą mógłby sugerować, że chodzi o obiekt (statek), nie osobę. Można to wyjaśnić dwojakim przedstawianiem Smoka w filmie – w telewizji jest on często prezentowany w swoim statku atakującym budynki czy wojsko. Nawet jeśli uznamy, że statek powietrzny nosi nazwę Smok, w obu tłumaczeniach brakuje odniesienia tej nazwy do Kamczatki, a w (9) pojawia się problem opisany powyżej – nieznający oryginału odbiorca mógłby pomyśleć, że na miejsce, o którym mowa, przyleciały zarówno smok (zwierzę), jak i statek, z którego wysiadł (anty)bohater.

3.2. Uwzględnienie wiedzy odbiorcy tłumaczenia

Skonfrontowania dwóch odległych kultur i uwzględnienia braku wiedzy odbiorcy z Państwa Środka na temat europejskiej kultury wyjściowej wymaga się *explicite* w zadaniu 3, w którym chiński korespondent przebywający w Krakowie w roku 1586 ma opisać swoim rodakom wydarzenia związane z pokonaniem Smoka Wawelskiego przez szewczyka Dratewkę. Teoretycznie rzecz biorąc trudność translatorska jest podwójna, obejmuje bowiem nie tylko różnice geograficzne (Rzeczpospolita vs. Chiny), ale i chronologiczne (konieczność przeniesienia się reprezentantów pokolenia cyfrowego z wieku XXI do XVI). Ponieważ jednak sam tekst wyjściowy jest anachroniczny (smoka należy umieścić raczej w czasach przedhistorycznych, w kwietniu 1586 r. królem Polski był Stefan Batory, a nie Krak itd.), w zadaniu abstrahujemy od różnic chronologicznych i nieściśłości logicznych¹², a kładziemy nacisk na konieczność uwzględnienia w tłumaczeniu bardzo prawdopodobnej niezajomości europejskich realiów geograficznych (Kraków) i symbolicznych (smok) wśród projektowanych chińskich czytelników.

3.2.1. Kraków

Pierwszym zadaniem chińskiego korespondenta zagranicznego jest umiejscowienie miejsca wydarzeń na koncepcyjnej mapie odbiorców z Państwa Środka, co do których zakładamy, że niekoniecznie interesują się historią i geografiami peryferyjną z ich punktu widzenia Europy. Odzwierciedla to fragment (10), którego autor wskazuje wyłącznie na znaczną odległość Krakowa od miejsca, w którym przebywa odbiorca docelowy. Zwykle jednak tłumaczący przywołują nazwę kontynentu, na którym rozgrywają się wydarzenia,

¹² Zgodnie ze specyfikacją odbiorca reportażu jest Chińczykiem. Jednak językiem reportażu jest polski – teoretycznie więc jeśli odbiorca docelowy zna ten język na tyle, żeby czytać w nim prasę, powinien też znać kulturę kraju wyjściowego.

przy czym nazwa kraju zdaje się dla nich mniej istotna (11), a odwołanie się jedynie do niej dla projektowanego odbiorcy może nie być zrozumiałe (12):

- (10) Daleko stąd jest piękny kraj a w nim miasto o nazwie Kraków. W mieście tym, na zamku Wawel mieszkał król Krak.
- (11) W środku Europy daleko od Chin znajduje się piękne, ale straszące smokiem miasto – Kraków, gdzie mieszka król Kraka [...].
- (12) W Krakowie, mieście położonym w południowej Polsce [...]

Mało informatywne czy wręcz nieinformatywne w tym zadaniu translatorskim wydaje się pominięcie informacji o kontynencie i państwie i podanie nieznanym odbiorcy toponimów *Wawel* i *Kraków*, o których nie wie on nawet, jakie kategorie miejsc denotują (13), a zwłaszcza stylistycznego wariantu nazwy miasta – *gród Kraka* (14), por.:

- (13) Ostatnio smok mieszkający pod zamkiem na Wawelu został pokonany, który zjadł ludzi i był zagrożeniem w Krakowie.
- (14) Dawno dawno temu w grodzie Kraka, pod zamkiem zamieszkał jeden olbrzymi smok, który jest bardzo okrutny.

Na przeciwległym biegunie znajdują się tłumaczenia, w których studenci przybliżają odbiorcy nie tylko miejsce akcji, ale też wyjaśniają różnice w pojmowaniu czasu w obu kulturach (15) czy informują o innych różnicach między oboma krajami (16), por.:

- (15) Polska jest położona na innym kontynencie tysiące kilometrów od Chin. Teraz tutaj jest rok 1586, równocześnie w Chinach panuje dynastia Ming Wanli.
- (16) Kraków, leżący nad Wisłą, jest pięknym miastem w Polsce. W grodzie Kraka nie było takie bezpiecznie jak w Chinach, ponieważ żył okrutny smok pod zamkiem.

To eksplicytnie odwoływanie się do różnic kulturowych zilustrujemy na przykładzie symbolu, który ma odmienne znaczenie w kulturze europejskiej i chińskiej – smoka.

3.2.2. Smok

Geneza tego mitycznego zwierzęcia jest najprawdopodobniej wspólna – wywodzi się je z obszaru starożytnego Egiptu i Mezopotamii, skąd miał zawędrować aż po wschodnie i zachodnie krańce Eurazji (zob. Giza, 2016: 216). Mimo

wspólnego pochodzenia zarówno sposób jego przedstawiania, jak i konotacje mu towarzyszące są w obu kulturach niekiedy wręcz biegunowo odmienne.

W kulturze chińskiej jest to w przeważającej większości symbol jednoznacznie pozytywny¹³. Jedno z najwcześniejszych wyobrażeń łączyło smoka z wiosną i budzeniem się przyrody z zimowego letargu (zob. Wilson, 1990: 286). Stąd już tylko krok do powiązania go z siłą witalną i energią (*qi*), to jest ważnymi konceptami zarówno taoizmu, jak i tradycyjnej medycyny chińskiej (zob. Shen, 2017: 22). Z czasem utożsamiono smoka z legendarnym Żółtym Cesarzem i majestatem wyrażanym przez monarchię w ogóle (zob. Giza, 2016: 218). Smok znalazł się ponadto wśród dwunastu zwierząt zodiakalnych jako jedyne stworzenie mityczne. W parze z feniksem stanowi symbol harmonii wyrażającej się w koncepcji *yin* i *yang* – koegzystowania tego, co kobiece (wyrażane przez mitycznego ptaka), z tym, co męskie – ukazuje szczęśliwe i pomyślne życie rodzinne w dobrobycie (zob. Shen, 2017: 24). Sposób przedstawiania smoka w kulturze chińskiej bliższy jest wyobrażeniu węża. Zachowuje on przy tym właściwości tak gadów pełzających, jak i latających, gdyż funkcjonuje w środowisku wodnym, lądowym oraz powietrznym (zob. Shen, 2017: 25). Raczej nie ma skrzydeł charakterystycznych dla europejskich przedstawień tego stworzenia¹⁴.

Tradycja chrześcijańska sprowadziła to zwierzę do symbolu zła (zob. Giza, 2016: 217). Smok uosabia przede wszystkim chaos, zniszczenie, dlatego trafił do imaginarium jako jedno z przedstawień Szatana. Jest silnie obecny w ikonografii dotyczącej archanioła Michała, świętego Jerzego oraz związanej z wyobrażeniami apokaliptycznymi, gdzie przedstawia się go jako olbrzymiego gada ziejącego ogniem i stanowiącego zagrożenie dla człowieka. W takiej wersji występuje on też w legendzie o Smoku Wawelskim.

Większość tłumaczących przeszła do porządku dziennego nad faktem różnego postrzegania smoka w obu kulturach. Nieliczni, którzy się do tego odnieśli, mieli różne strategie: ogólnie informowali o odmiennym postrzeganiu smoka, kontrastowali chińskie znaczenie tego symbolu z bliżej nieokreślonym europejskim (17) lub wyjaśniali jego znaczenie w obu kulturach (18):

(17) Jesteśmy przekonani, że smok jest szlachetnym synem boga. Natomiast daleko od naszego kraju, w centrum Europy, jest takie miasto, którego

¹³ Istnieją w chińskim imaginarium i złe smoki, ale są one zawsze obcego pochodzenia i uosabiają przede wszystkim wrogię siły, z którymi musieli się mierzyć chińscy bohaterowie (zob. Giza, 2016: 218).

¹⁴ Zwróćmy przy tym uwagę na symboliczne odwrócenie widoczne w zestawieniu obu tych kultur – mimo że smokowi chińskiemu bliżej jest do elementów chtonicznych (pełzanie, węzowość), a jego europejskiemu odpowiednikowi do rzeczywistości uranicznej (skrzydła), pierwszy jest konotowany jednoznacznie pozytywnie, drugi – negatywnie (zob. Giza, 2016: 223).

mieszkańcy cierpieli z powodu smoka. W Krakowie mieszkał niemiłosierny smok, który najbardziej lubi zjadać młode dziewczęta.

- (18) Wszyscy wiedzą, że w Chinach smok to symbol szczęścia, natomiast w Europie, smok symbolizuje niebezpieczeństwo oraz grzech, bo często robi coś okropnego.

Na uwagę zasługuje fragment (17), którego autor nie tylko odniósł się do różnic w postrzeganiu tego symbolu w obu kulturach, ale też w tekście przeznaczonym dla chińskiego odbiorcy zastosował transfer dyskursywny (por. Chłopek, 2011: 235–236) – odwołał się do docelowych wzorców myślowych, nazywając smoka „szlachetnym synem boga”. To upodobanie do metafor czy wręcz patos, charakterystyczne dla chińskich tekstów (por. Jasińska, 2020: 194–195; Sękowska, Xin, 2021), w tak postawionym zadaniu translatorskim można zaakceptować, skoro odbiorcą tłumaczenia ma być Chińczyk.

4. Podsumowanie

W zaprezentowanych wyżej zadaniach tłumaczeniowych za warunki *sine qua non* uznawaliśmy konieczność zachowania ekwiwalencji denotatywnej (przekazania treści) oraz kohezji (poprawności gramatycznej) tekstu. Błędy w tym zakresie są stosunkowo łatwe do wskazania i poprawy. Zwykle też nie stanowiło problemu zachowanie reguł gatunkowych wypowiedzi, z wyjątkiem zadania 2, w którym dość często do reportażu wkradały się elementy legendy (zob. 14) lub innych gatunków (zob. 17). Pod tym względem przekład intralingwalny okazał się trudniejszy od intersemiotycznego.

Kolejnym wyzwaniem, zdecydowanie problematycznym dla tłumaczących, była konieczność zachowania koherencji, objawiającej się między innymi w łączeniu poszczególnych zdań i/lub wątków. Wśród wykonanych tłumaczeń zdarzały się prace, w których jej brak manifestował się w odrębnych składniowo i treściowo opisach poszczególnych sytuacji przedstawionych na obrazkach¹⁵. Jak wielokrotnie podkreślała Lipińska (por. np. 2016), kompetencje tekstowe powinny być przedmiotem osobnego kształcenia. Z naszych obserwacji wynika, że w procesie tłumaczenia schodzą one na dalszy plan, studenci bowiem, nieznający języka docelowego w wystarczającym stopniu, koncentrują się na łatwiejszych do wyodrębnienia leksyce czy gramatyce. Potwierdzają to obserwacje wielu badaczy i wyniki badań ankietowych, które sugerują, że trening tłumaczeniowy warto wprowadzać dopiero na wyższych poziomach biegłości językowej (por. Kubicka, Bağlajewska-Miglus,

¹⁵ Por. np. „Czerwony Kapturek niósł kosz i śpiewał w lesie. On był wesoly. Wilk zatrzymał się za drzewem i słuchał śpiewania, a potem on zobaczył Czerwonego Kapturka”.

2022: 109–110). Najtrudniejsze w postawionych przez nas zadaniach okazało się bowiem spojrzenie z góry nie tylko na język i tekst docelowy, ale również na całą sytuację komunikacyjną i jej adresata, co jest niezbędnym elementem działań mediacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- CEFR CV: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018, www.coe.int/lang-cefr.
- Chłopek Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dressler W. U., de Beaugrande R.-A. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen (tłum. polskie: *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1990).
- Dwużnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Dybiec-Gajer J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Kraków: Universitas.
- Dzięcioł-Pędzich A. (2014), *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli 2003.
- Flöthmann F. (2013), *Grimms Märchen ohne Worte*, wyd. 3. b.m.: DuMont.
- Gałyga D. (2017), *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*. Kraków: Universitas.
- Giza A. (2016), *Znaczenie symbolu smoka w kulturze Państwa Środka*, (w:) Marecki J., Rotter L. (red.), *Krajobraz semantyczny wsi i miast*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, s. 215–224.
- Gworys M. (2017), *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania jpjo studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*. „Kwartalnik Polonicum”, t. 25, s. 39–42.
- Jakobson R. (1959), *On linguistic aspects of translation*, (w:) Brower R. (red.), *On translation*, Cambridge: Harvard University Press, s. 232–239.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Jasińska A. (2015), *Po polsku za Wielkim Murem*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A. (2020), *Jak Chińczycy Polskę widzą, tak ją piszą... Obraz Polski i Polaków w pisemnych relacjach studentów kantońskiej polonistyki*, (w:) Kubicka E., Berend M., Walkiewicz A. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 187–196.
- Każmierczak M. (2017), *Od przekładu intersemiotycznego do intersemiotycznych aspektów tłumaczenia*. „Przekładaniec”, t. 34, s. 7–35.
- Koller W. (1979/2011), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, wyd. 8 popr. Tübingen – Basel: Francke.
- Kubaszczuk J. (2016), *Faktura oryginału i przekładu. O przekładzie tekstów literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubicka E., Bağtaşewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 105–114.
- Kubicka E., Olkiewicz F. (w druku), *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej*.
- Lipińska E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Małejka J. (2010), *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie*, (w:) Włodarski J., Zeidler K., Burdelski M. (red.), *Chiny w oczach Polaków. Księga jubileuszowa z okazji 60-lecia nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chińską Republiką Ludową*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 329–338.
- Malicki K. (2020), *Między kanonem a archiwum – o systematyzacji i klasyfikacji miejsc pamięci*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 97–114.
- Pan Q. (2021), *Traductology, linguistics, and culture. The contrastive function of omissions in English-Chinese translations of the intercultural collision in Little Red Riding Hood*. „Heritage Science”, nr 9 (159), <https://doi.org/10.1186/s40494-021-00629-7>.
- Pietrzak S. (2021), *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 168–177.
- Prizel-Kania A. (2020), *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290.
- Prizel-Kania A. (2021), *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neuropsychologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 145–157.

- Rabiej A., Marczyńska H., Zaręba B. (red.) (2011), *40 koncepcji dobrych lekcji*. Kraków: Universitas, CD-ROM.
- Ruszer A. (2021), *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nie-rodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 225–244.
- Sękowska E., Xin L. (2021), *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 129–140.
- Shen T. (2017), *Recognition of symbols in different cultures. Chinese culture vs. non-Chinese culture*. Ames, Iowa: Iowa State University, niepubl. praca magisterska. Online: <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/65b1d1e4-ca7c-4848-ad2c-e64e8c8c1ca5> [DW 22.08.2022].
- Ułańska M. (2021), *Świat zaklęty w języku, czyli o różnicach w postrzeganiu polskiej i chińskiej rzeczywistości (na przykładzie zajęć z języka polskiego prowadzonych na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 141–152.
- Vater H. (2001), *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*, München (tłum. polskie: *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*, przeł. E. Błachut, A. Gołębiowski, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009).
- Wilson J.K. (1990), *Powerful form and potent symbol: The dragon in Asia*. „The Bulletin of the Cleveland Museum of Art”, t. 77/8, s. 286–323.
- Yinan L. (2012), *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*. „Postscriptum Polonistyczne”, t. 10/2, s. 263–273.

Received: 18.09.2022

Revised: 19.12.2022