

Agnieszka Kruk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0003-3025-8128>

agnieszka.kruk@mail.umcs.pl

Problemy tłumaczenia elementów kulturowych. O podejściu interkulturowym w nauczaniu języka obcego przez przekład

Difficulties in translation of cultural elements. On an intercultural approach in teaching a foreign language through translation

Didactic translations and translation projects are one of the ways of simultaneously familiarising students with a foreign language and culture, allowing them to develop language competences and learn about cultural similarities and differences. The aim of this article is to present a way of acquainting students with elements of foreign culture through translation, show the benefits of working with translation for language learning and present difficulties related to the translation of cultural elements, and the solutions used by translators. Teaching language and culture through translation has many advantages. First of all, working with the original text gives students access to elements of the source culture in a specific communication context. Moreover, translation assumes an in-depth understanding of the original, including intercultural allusions and intertextual references. The effort put into the translation process by the students makes them memorize foreign elements and structures better.

Keywords: translation, culture, intercultural competence, didactic translation, translation projects

Słowa kluczowe: przekład, kultura, kompetencja interkulturowa, tłumaczenie dydaktyczne, projekty tłumaczeniowe



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Wstęp

Nauczanie języka obcego w coraz większym stopniu skupia się na poszerzaniu wiedzy uczniów na temat kultury. Z jednej strony możliwość poznania obcej kultury stanowi dla nich silną motywację; z drugiej – znajomość zależności interkulturowych pozwala im na lepsze opanowanie języka, rozumienie obcojęzycznych wypowiedzi i reagowanie na nie (Komorowska, 1999: 14), a także rozwiązywanie problemów komunikacyjnych i zachowywanie się adekwatnie do działań, postaw i oczekiwań przedstawicieli obcych kultur (Barnach, 2001: 228).

Włączenie ćwiczeń tłumaczeniowych do lekcji oraz realizacja projektów tłumaczeniowych stanowią znakomity sposób na zapoznawanie uczniów i studentów równocześnie z obcym językiem i kulturą. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie korzyści płynących z pracy z przekładem dla nauki języka, trudności związanych z tłumaczeniem elementów kulturowych, a także rozwiązań stosowanych przez tłumaczy.

2. Kompetencja interkulturowa w nauczaniu języka obcego

Byram (1997: 3) uważa, że nauczanie języka obcego nie powinno się skupiać jedynie na przekazywaniu informacji, ale również na obserwacji, jak sformułowana w określony sposób informacja jest postrzegana i interpretowana w odmiennym kontekście kulturowym. Nieznajomość kontekstu socjokulturowego i obowiązujących konwencji może prowadzić bowiem do nieporozumień oraz do stosowania kalk językowych (i kulturowych), opartych na rodzimym sposobie postrzegania i wyrażania świata. Niewystarczająca znajomość obcej kultury utrudnia też rozumienie wielu aluzji językowych, znaczenia obserwowanych zachowań, nawiązań intertekstualnych, typowych dla danej kultury gier słów i idei. Stanowi zatem przeszkodę komunikacyjną zarówno podczas produkcji, jak i odbioru komunikatów.

Według Bennetta (1998: 1–3), w komunikacji monokulturowej odmiennosc budzi obawy, jako że może ona prowadzić do potencjalnych nieporozumień lub tarć. Stąd historycznie na obcość reagowano często ucieczką, próbą dostosowania jej do własnych norm bądź dążeniem do jej eliminacji. Tymczasem kompetencja interkulturowa bazuje właśnie na odmienności i różnicy, skupiając się na dążeniu do zrozumienia obcości i docenienia jej. Barnach (2001: 228) definiuje kompetencję interkulturową jako „zdolność osoby uczącej się do zachowania adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur”. Poza umiejętnością odpowiedniego zachowania ważna też jest właściwa

interpretacja zachowań innych, obserwowanych zarówno w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, jak i w tekstach, nagraniach czy filmach. Aby adekwatnie na nie zareagować uczeń musi je najpierw właściwie zrozumieć. W tym celu potrzebna jest mu znajomość obowiązujących w innej kulturze norm zachowania w określonych sytuacjach oraz konwencji społecznych (przy poznawaniu nowych osób, w pracy, w sklepie, w środkach komunikacji itp.), a także tego, jak wygląda życie codzienne (godziny posiłków, organizacja pracy i czasu wolnego), jakie relacje panują między członkami rodziny, współpracownikami, przyjaciółmi, jak interpretować humor, gesty i język ciała.

W kształceniu kompetencji interkulturowej nie powinno nigdy chodzić o waloryzowanie czy też pokazywanie „wyższości” jednej kultury nad drugą. Jak podkreśla Żydek-Bednarczuk (2012: 28), nie chodzi też o próbę enkultracji, czyli dostosowania się do innej kultury i podporządkowania jej własnych przekonań, ale o uświadomienie uczniom podobieństw i różnic oraz kształtowanie u nich postawy tolerancji „na to, co *Inne, Obce*”. Zorientowanie na ukazywanie podobieństw i różnic, szacunek dla kulturowej odmienności i dążenie do ukazywania „obcego jako Obcego” (Berman, 2009: 250) stanowią też główne założenia współczesnego przekładoznawstwa, zorientowanego kulturowo. Dlatego praca z tłumaczeniami może być pomocna w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów i studentów, zwłaszcza na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym.

3. Kompetencja interkulturowa w tłumaczeniu dydaktycznym

Istnieje wiele możliwości zastosowania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych, wśród nich:

- tłumaczenie nowych słów i wyrażeń pojawiających się w tekstach, ćwiczeniach i nagraniach,
- tłumaczenie dydaktyczne,
- tłumaczenie tekstów użytkowych i specjalistycznych, dostosowanych do poziomu uczniów (od krótkich ogłoszeń i reklam po umowy i oficjalne dokumenty),
- tłumaczenie a vista,
- tłumaczenie ustne (symultaniczne i konsekwentne),
- tłumaczenie tekstów literackich,
- tłumaczenie audiowizualne,
- analiza porównawcza tłumaczeń,
- lektura obcojęzycznych artykułów przekładoznawczych.

Większość wymienionych ćwiczeń tłumaczeniowych można spotkać w ofercie edukacyjnej neofilologii zorientowanych przekładoznawczo,

kształcących przyszłych tłumaczy. Nie oznacza to jednak, że ćwiczenia tłumaczeniowe nie mają racji bytu na lekcjach języków obcych w szkołach. Wręcz przeciwnie, mogą się one okazać bardzo skutecznym narzędziem nauczania, o ile zostaną dostosowane do możliwości uczniów. Tego typu ćwiczenia pozwalają zarówno na rozwijanie umiejętności językowych, jak i na kształtowanie kompetencji interkulturowych.

Według Tomaszewicz (2006: 104), tłumaczenie dydaktyczne to „tłumaczenie wykonywane jako jedno z ćwiczeń w dydaktyce języków obcych”. Jest tym, co we współczesnej dydaktyce przetrwało z metody gramatyczno-tłumaczeniowej, dawnej metody nauczania języków obcych w oparciu niemal wyłącznie o analizę gramatyczną i przekład tekstów. Od XIX w. zaczęto od niej odchodzić na rzecz metody bezpośredniej, dążącej do eliminacji języka ojczystego jako pośredniczącego w nauce języka, a następnie na rzecz metody audiolingwalnej, opierającej się na kształceniu przez naśladowanie i powtarzanie wzorców (Hinc, Jarosz, 2019: 204–205). Dopiero w latach 90. XX w. dydaktyka komunikacyjno-interkulturowa ponownie zwróciła uwagę na zalety płynące ze stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych, pozwalających uczniom na porównanie systemów językowych, ich analizę i refleksję nad podobieństwami i różnicami między językami (ibid. 205–206) i kulturami.

Wprowadzanie ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcji ma wiele zalet, jednak najpierw warto zwrócić uwagę na ich potencjalne wady. Uczeń, który ma dokonać tłumaczenia tekstu z języka ojczystego na język obcy, może przejawiać skłonność do stosowania kalk językowych, zwłaszcza, jeśli nie będzie to tekst dostosowany do jego poziomu. Jak zauważa Grucza (1979: 319), tłumaczenie międzyjęzykowe może być ryzykowne, ponieważ uczeń mylnie niekiedy zakłada, że wyrazy, jakie poznaje w obcym języku zachowują się tak jak w jego języku ojczystym, przez co popełnia błędy. Ryzyko to można jednak zminimalizować, unikając sięgania po losowe teksty, a zamiast tego przygotowując dla uczniów teksty dostosowane do ich umiejętności i do omawianego materiału. Tego typu tłumaczenia, przygotowane przez nauczyciela z uwzględnieniem treści omawianych w czasie kilku wcześniejszych lekcji, doskonale sprawdzają się jako utrwalające i powtórkowe.

Poza przygotowywaniem zdań do tłumaczenia z J1 na J2, dla uniknięcia utrwalania błędów korzystne jest też stosowanie tłumaczeń z J2 na J1. Dzięki tłumaczeniu z obcego języka zwiększa się szansa, że uczniowie zapamiętają prawidłowe użycie wyrażenia pojawiających się w obcojęzycznym tekście. Chodzi tu nie tylko o wychwytywanie słówek, ale również treści kulturowych: w jaki sposób rozmówcy zwracają się do członków rodziny/kolegów/nauczycieli, jak rozpoczynają i kończą rozmowę telefoniczną, jak wyrażają uczucia. Ćwiczenia tłumaczeniowe zmuszają uczniów do uważniejszej lektury i dogłębnej analizy tekstu, zwracają uwagę na podobieństwa i różnice między

językami i kulturami. Tego rodzaju tłumaczenia pomagają też w odkrywaniu logiki kulturowej J1 i J2, pozwalając „w pełni dostrzec brak równoległości w obrębie systemu leksykalnego, morfologicznego, a przede wszystkim składniowego” (Lipińska, Seretny, 2016: 30–31).

Oba rodzaje ćwiczeń tłumaczeniowych niosą ze sobą liczne korzyści, o ile są dostosowane do poziomu wiedzy i umiejętności ucznia. Co więcej, w odróżnieniu od typowych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, jakie pojawiają się w podręcznikach, tłumaczenia stanowią test ogólnych kompetencji językowych (Dunin-Dudkowska, 2011: 387). Skłaniają do zwrócenia uwagi nie tylko na wybrane słowa, ale na różne komponenty zdania czy też tekstu: na użycie odpowiednich czasów, form gramatycznych, rodzajników, przyimków i zaimków, dobór odpowiedniego słownictwa, a także na składnię i szyk zdania czy na łączniki międzyzdaniowe. Do tego studenci muszą też zwracać uwagę na prawidłowe oddanie treści kulturowych, takich jak nazwy tradycji i zwyczajów, stosowanie odpowiednich form zwracania się do rozmówcy (w przypadku dialogów) czy odpowiednich dla danej sytuacji wyrażań. Tłumaczenia uczą też, że słowa nie mają jednego ustalonego znaczenia, ale zmienia się ono w zależności od kontekstu i innych elementów języka, przy jakich występują, przy czym sam system odniesienia również może ulegać zmianom (Lipińska, Seretny, 2016: 30). Mają również duże znaczenie w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, jako że pomagają w zrozumieniu społeczno-kulturowego kontekstu komunikacji językowej, poprzez uświadomienie uczniom logiki kulturowej J1 i J2 oraz uwypuklenie związku między językiem a kulturą (Hinc, Jarosz, 2019: 202–203). W procesie tłumaczenia kompetencja interkulturowa w sposób naturalny łączy się też z kompetencją pragmatyczną i socjolingwistyczną, nauczanie języka obcego przez przekład nie skupia się bowiem jedynie na wiedzy, ale również na jej stosowaniu w praktyce, do czego potrzebna jest znajomość reguł socjolingwistycznych i pragmatycznych warunków użycia języka (Janowska, 2015: 47).

Stopień, w jakim ćwiczenia rozwiną kompetencję interkulturową uczniów będzie zależał przede wszystkim od doboru tekstów do tłumaczenia. Mogą to być teksty opowiadające o kulturze danego kraju, ale też dialogi skłaniające do użycia słów i wyrażań typowych dla danej sytuacji komunikacyjnej. Wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania uczniów, a szczególnie w przypadku studentów neofilologii, coraz korzystniejsze staje się sięganie do autentycznych tekstów, a wreszcie również realizowanie projektów tłumaczeniowych. Tym bardziej, że w przekładoznawstwie obserwuje się w ostatnich latach tak zwany „zwrot kulturowy”, skłaniający do szeroko zakrojonych badań nad ukazywaniem obcej kultury w tekście docelowym. Z tego też względu przekładoznawcy wiele uwagi poświęcają problemom przekładu

elementów kulturowych, niekiedy nazywanych też kulturowymi. Nagórko (2004: 27–28), dzieli je na cztery grupy:

- kulturowe w węższym sensie: kulturowe słowa kluczowe, w tym egzotyzy;
- skrypty kulturowe: np. życzenia, toasty, przekleństwa, modele wyrażania emocji;
- stereotypy, zwłaszcza etniczne;
- ksenizmy: zachowania, w tym reakcje językowe, zdradzające kulturową obcość uczestnika komunikacji.

Elementy kulturowe sprawiają trudność w tłumaczeniu przede wszystkim dlatego, że często są pobawione ekwiwalentów w języku docelowym z uwagi na ich ścisły związek z kulturą źródłową. Newmark (1988: 69, 81–93) wymienia szereg technik, czy też procedur, jakimi może posłużyć się tłumacz. Są to: tłumaczenie dosłowne, transferencja, naturalizacja, ekwiwalent kulturowy, ekwiwalent funkcjonalny, ekwiwalent opisowy, synonimia, kalka, przesunięcie, modulacja, uznane tłumaczenie, kompensacja, analiza składniowa, redukcja, rozszerzenie, parafraza, dublety tłumaczeniowe, przypisy, dodatki i objaśnienia. Nie wszystkie te rozwiązania są korzystne dla ukazania w przekładzie elementów kulturowych: redukcja oznacza pominięcie obcego elementu w przekładzie, a użycie ekwiwalentu kulturowego polega na zastąpieniu słowa czy wyrażenia kulturowego z języka źródłowego słowem lub wyrażeniem typowym dla języka docelowego, co prowadzi do udomowienia obcego elementu. W części analitycznej przyjrzymy się strategiom, które pozwalają zachować w przekładzie obce elementy i ukazują ich znaczenie w kontekście kultury oryginału.

4. Interkulturowy aspekt projektów tłumaczeniowych

Uczniowie na poziomie zaawansowanym i studenci neofilologii mogą czerpać wiele korzyści z tłumaczeń całych dokumentów, dialogów filmowych czy utworów literackich w ramach zajęć lub projektów tłumaczeniowych. Projekty tłumaczeniowe zakładają uczenie się we współpracy, wymianę doświadczeń, dyskusję, wspólne podejmowanie decyzji, dobór strategii i rozwiązywanie problemów. Pozwalają one również na rozwinięcie kompetencji miękkich, personalnych i interpersonalnych, takich jak samodzielność, kreatywność, organizacja własnej pracy i pracy zespołu, współpraca w zespole czy negocjacje (Giczela-Pastwa, Biel, 2021: 88).

W roku akademickim 2016/17, w ramach warsztatów tłumaczeniowych udało nam się zrealizować ze studentami portugalistyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej projekt, który zakończył się publikacją i promocją

przekładu „Opowiadań przykładowych” portugalskiej pisarki Sophii de Mello Breyner Andresen. W projekcie wzięła udział trzynastoosobowa grupa studentów pierwszego roku studiów drugiego stopnia, którzy tłumaczyli opowiadania w ciągu drugiego semestru studiów.

Kwestie interkulturowe pojawiły się w dyskusji ze studentami już w momencie wyboru tekstu do tłumaczenia. Studenci musieli ocenić, która z zaproponowanych książek ma największe szanse znaleźć czytelników w kulturze docelowej, oferując im coś, co będą w stanie zrozumieć we własnym kontekście socjokulturowym, a równocześnie co zainteresuje ich swoją odmiennością i oryginalnością. Dyskutując nad wyborem utworu do tłumaczenia studenci w swojej argumentacji sięgali do wiedzy zdobytej uprzednio na zajęciach poświęconych teoriom przekładoznawczym (Teorie przekładoznawcze, 30KW; Metodologia badań przekładoznawczych, 15W, 15KW). Wybór padł na zbiór opowiadań Sophii de Mello Breyner Andresen, między innymi ze względu na jego znaczenie dla portugalskiej kultury – jak argumentowali studenci, autorka jest uznaną pisarką i poetką, zdobywczynią prestiżowej nagrody Prémio Camões, a jej utwory weszły do kanonu portugalskiej literatury. Ponadto jest ona mało dotąd znana na polskim gruncie, wobec czego studenci ocenili, że warto przybliżyć jej twórczość polskim czytelnikom. Tym samym przyszli tłumacze mieli okazję zobaczyć w praktyce, jak działa mechanizm patronatu i manipulacji, opisany przez Lefevere’a (1992: 14–15): w jaki sposób osoby i instytucje wspierają publikację konkretnych przekładów i promują obcą literaturę. Pokazuje to, że tłumacz nie musi być jedynie „niewidzialnym” wykonawcą zlecenia, „przezroczystą szybą” dającą czytelnikom wgląd w oryginał bez ujawniania swojej obecności, ale może aktywnie angażować się w wybór i promocję tłumaczonego utworu.

Studenci zdecydowali, że ich normą początkową będzie dążenie do stworzenia tłumaczenia adekwatnego (Toury, 2000: 201) w celu ukazania językowego i kulturowego kontekstu oryginału. Jeśli chodzi o decyzje związane z tłumaczeniem elementów kulturowych, skłaniali się ku dążeniu do zachowywania obcych elementów, uzasadniając to argumentacją zaczerpniętą z prac Bermiana (2009), Lewickiego (2002) i Venutiego (2009). Badacze ci podkreślają, jak istotne jest zachowywanie etycznego wymiaru tłumaczenia poprzez przybliżanie czytelnikom elementów kultury oryginału, ukazywanie w przekładzie obcości jako wartości, a także przyjmowanie postawy tłumacza widzialnego, dającego czytelnikom dostęp do oryginalnego sposobu postrzegania i opisywania świata, a nie dostosowującego go do wizji i oczekiwań odbiorców.

Zachowywanie elementów obcej kultury prowadzi do aktywizacji kategorii obcości, co oznacza, że odbiorcy natrafiają w tekście na słowa i sformułowania budzące zdziwienie, a niekiedy nawet niezrozumienie. Jednak, jak wskazuje Lewicki (2002: 47–49), tego typu reakcja powinna być spodziewana,

a nawet pożądana u czytelników sięgających po przekład obcojęzycznego dzieła zakorzenionego w odmiennej kulturze. Obcość nie powinna być postrzegana jako wada przekładu, ale raczej jako jego zaleta: jako coś, co odróżnia obce dzieło od kanonu literatury narodowej, wprowadza nowe elementy, nową estetykę i nowe spojrzenie na świat. Podobnie postrzega to Berman (2009: 249–250), nazywający przekład „doświadczeniem obcego” i postulujący, że etycznym założeniem przekładu powinno być przyjęcie tej odmienności jako wartości.

Obierając normę początkową, studenci uczestniczący w projekcie zakładali, że będą się starali zachować jak najwięcej elementów obcej kultury i realiów świata przedstawionego w opowiadaniach. Nadrzędną strategią, czy też metodą tłumaczeniową w przypadku elementów kulturowych miało być tłumaczenie semantyczne, starające się odtworzyć dokładne znaczenie kontekstowe oryginału, z zachowaniem wartości estetycznej tekstu źródłowego (Newmark, 1998: 45–47). Aby przybliżyć czytelnikom obcą kulturę studenci planowali początkowo uciekać się do przypisów, jednak w praktyce okazało się, że przypisy nie zawsze spełniają swoje zadanie, gdyż naruszają poetycki styl utworu i zaburzają rytm lektury. Choć przypisy mają niezaprzeczalną wartość w przekładzie elementów kulturowych, to nie zawsze okazują się najkorzystniejszym rozwiązaniem, zwłaszcza w przypadku fragmentów opisowych, kreujących poetycką atmosferę utworu, co obserwujemy już w pierwszym akapicie opowiadania „Kolacja z biskupem”:

A casa era grande, branca e antiga. Em sua frente havia um pátio quadrado. À direita um laranjal onde noite e dia corria uma fonte. À esquerda era o jardim de buxo, húmido e sombrio, com suas camélias e seus bancos de azulejo. (s. 47)

Styl autorki jest w tym miejscu poetycki, a mimo to oszczędny i dosadny, co przejawia się np. pominięciem czasownika (*havia*) w trzecim zdaniu. W ostatnim przytoczonym zdaniu pojawia się natomiast zakorzenione w portugalskiej kulturze słowa *azulejo*, odnoszące się do charakterystycznych płytek, pokrywających ściany budynków, a nawet kamienne ławki, jak w cytowanym fragmencie. Pierwszym odruchem studentów była chęć dodania przypisu dla przybliżenia czytelnikom portugalskiej sztuki. Ostatecznie jednak nie zdecydowali się na to rozwiązanie, aby nie zaburzyć stylu narracji i nie przerwać poetyckiego opisu domu i ogrodu. Pojawienie się przypisu już w pierwszym akapicie pierwszego opowiadania wprowadzałoby pewnego rodzaju dysonans, utrudniający zanurzenie się w lekturze. Przypis nie był tu nieodzowny z tego chociażby względu, że portugalskie płytki *azulejos* są już dość znane poza Portugalią i znajdują się nawet w ofercie polskich sklepów. Gdyby słowo *azulejo* pojawiło się w innym miejscu utworu prawdopodobnie

zdecydowalibyśmy się na przypis, jednak w tym miejscu korzystniejsze wydało nam się wprowadzenie w tekście przekładu drobnego wtrącenia, pozwalającego czytelnikom lepiej wyobrazić sobie wygląd opisywanego miejsca:

Dom był duży, biały i stary. Przed nim rozciągał się kwadratowy dziedziniec. Po prawej stronie sad pomarańczowy, gdzie dzień i noc tryskała fontanna. Po lewej bukszpanowy ogród, wilgotny i zacieniony, w którym rosły kamelie i stały ławki wyłożone płytkami *azulejos*. (s. 9)

Wtrącenie ogranicza się do zastąpienia dosłownego tłumaczenia ‘ławki z *azulejo*’, które byłoby dość enigmatyczne, przez bardziej rozwinięte omówienie „ławki wyłożone płytkami *azulejos*”. W klasyfikacji Newmarka (1988: 82–83) jest to technika transferencji, czy też przeniesienia obcego słowa, połączona z zastosowaniem ekwiwalentu opisowego, a zatem dublet tłumaczeniowy (połączenie dwóch technik).

W opowiadaniu „Homer”, również na początku utworu, pojawiło się inne nawiązanie do portugalskiej sztuki:

O Búzio era como um monumento manuelino: tudo nele lembrava coisas marítimas. A sua barba branca e ondulada era igual a uma onda de espuma. As grossas veias azuis das suas pernas eram iguais a cabos de navio. (s. 133)

Ponownie jest to poetycki opis porównujący sylwetkę bohatera do ‘manuelińskiego pomnika’. Stanowi to nawiązanie do portugalskiego stylu architektonicznego późnego gotyku, łączącego elementy marynistyczne i orientalne. Na polskich stronach internetowych trudno znaleźć opis manuelińskich pomników, ale bez trudu można natrafić na opis stylu manuelińskiego. Tak naprawdę znajduje się on też w samym tekście, co ponownie uzasadniało pominięcie przypisu:

Muszlarz był niczym pomnik w stylu manuelińskim: wszystko w nim przypominało morze. Jego broda, biała i pofalowana, była niczym fala morskiej piany. Grube, niebieskie żyły na jego nogach przypominały okrętowe liny. (s. 67)

Również w tym przypadku uciekliśmy się do drobnego wtrącenia: zamiast tłumaczyć dosłownie ‘był jak pomnik manueliński’, co mogłoby być mało zrozumiałe, rozwinięliśmy to porównanie, pisząc, że „był niczym pomnik w stylu manuelińskim”, dzięki czemu czytelnik bez trudu domyśli się, że chodzi o styl architektoniczny. Jego cechy zostały opisane przez autorkę: jest to styl nawiązujący do morza, przywodzący na myśl rzeczy związane z morzem. W tłumaczeniu przytoczonego fragmentu trudność stanowiło też imię znaczące: *o Búzio*, przywodzące na myśl piękną muszlę. Po polsku *o búzio*

to 'rozkolec', co ani nie brzmi tak melodyjnie jak portugalskie imię, ani nie budzi podobnych skojarzeń. Problematyczne było też zachowanie imienia w oryginalnym brzmieniu, ze względu na nieoczywistą wymowę: polski czytelnik prawdopodobnie czytałby to imię jako [buzio], asocjując je z takimi polskimi zdrobnieniami jak Józio czy Kazio. Rozważaliśmy podanie prawidłowej wymowy ([buzju]) i znaczenia imienia w przypisie, ale istniała obawa, że i tak spolszczona wymowa narzucałaby się czytelnikom. Dlatego zdecydowaliśmy się na przetłumaczenie imienia, uznając, że „Muszlarz” wyraźnie nawiązuje do zwyczaju zbierania przez bohatera morskich muszli. Trudno ocenić, czy było to optymalne rozwiązanie – gdyby nie problemy z wymową optowalibyśmy raczej za zachowaniem oryginalnego imienia i dodaniem przypisu. Natomiast z pewnością wartościowa była dyskusja na temat możliwych rozwiązań i wspólne szukanie najkorzystniejszej opcji. Pokazało to, że w tłumaczeniu nie chodzi jedynie o szukanie najbliższego ekwiwalentu, lecz trzeba również wziąć pod uwagę jego wydźwięk i brzmienie, częstość użycia i skojarzenia, jakie budzi w kulturze źródłowej i docelowej.

Poza tego typu bezpośrednimi nawiązaniami do elementów obcej kultury studenci mieli też okazję obserwować osadzone w kulturze użycie języka, jak choćby to, jak w określonych sytuacjach bohaterowie zwracają się do siebie i jak reagują na cudze wypowiedzi. W różnych językach istnieją związki frazeologiczne i idiomy, których nie tłumaczy się dosłownie. Ich analiza w procesie tłumaczenia pozwala studentom zaobserwować i przyswoić zasady ich użycia poprzez zestawienie z polskimi odpowiednikami stosowanymi w analogicznych sytuacjach.

5. Wnioski

Zrealizowany projekt tłumaczeniowy był dla studentów okazją do wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce, do wspólnej dyskusji nad możliwymi rozwiązaniami, do argumentacji i obrony swoich wyborów translacyjnych. Realizacja projektów tłumaczeniowych pomaga więc w rozwoju wszystkich czterech komponentów kompetencji interkulturowej, wymienionych przez Komorowską (1996: 112–114): studenci biorący udział w projekcie tłumaczeniowej bazowali na posiadanej wiedzy (*savoir*) na temat portugalskiej kultury, jednak wielokrotnie natrafiali na obce dla nich odniesienia kulturowe, które musieli poddać analizie (*savoir-apprendre*), aby poznać ich znaczenie. Gotowość poznawania odmiennej kultury, a następnie ukazywania i przybliżania jej w przekładzie odbiorcom docelowym wskazuje na postawę szacunku i otwartości (*savoir-être*) wobec obcych elementów kulturowych. Obserwacja i analiza zachowań bohaterów opowiadań i ich reakcji języko-

wych w określonych sytuacjach uczy użycia właściwych wyrażań w przyszłości w podobnych sytuacjach komunikacyjnych (*savoir-faire*).

Tłumaczenia rozwijają też kompetencję socjolingwistyczną, polegającą, według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, na poprawnym odczytywaniu i oddawaniu relacji społecznych, stosowaniu właściwych konwencji grzecznościowych, użyciu adekwatnych do sytuacji wyrażań idiomatycznych i przysłów, a także odpowiedniego rejestru wypowiedzi, w tym niekiedy również dialektów i odmian regionalnych języka docelowego. W procesie tłumaczenia student rozwija też swoją kompetencję pragmatyczną, zarówno dyskursywną, zakładającą umiejętność porządkowania wypowiedzi i układania zdań w sposób logiczny, jak i funkcjonalną, polegającą na realizowaniu określonych aktów mowy.

Najnowsze badania zarówno nad przekładem, jak i nad dydaktyką języków obcych podkreślają silny związek między językiem a kulturą. Tłumaczenia przynoszą duże korzyści na różnych etapach kształcenia, zarówno jako proste ćwiczenia pozwalające na powtórzenie materiału, jak i jako bardziej ambitne projekty tłumaczeniowe. Proces tłumaczenia daje okazję do dyskusji nad podobieństwami i różnicami między kulturami, a także nad sposobami ukazywania obcej kultury odbiorcom przekładu z uszanowaniem dla jej odmienności.

BIBLIOGRAFIA

- Andresen de Mello Breyner S. (1996), *Contos exemplares*. Porto: Figueirinhas.
- Andresen de Mello Breyner S. (2018), *Opowiadania przykładowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Banach B. (2001), *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*, (w:) Habrajska G. (red.), *Język w komunikacji*. t. 3. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 228–242.
- Bennett M. (1998), *Intercultural Communication: A Current Perspective*, (w:) Bennett M. (red.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press, s. 1–34.
- Berman A. (2009), *Przekład jako doświadczenie obcego*, (w:) Bukowski P., Heydel M. (red.), *Współczesne teorie przekładu*. Kraków: Znak, s. 249–264.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dunin-Dudkowska A. (2011), *Tłumaczenia dydaktyczne w nauce języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Giczela-Pastwa J., Biel Ł. (2021), *Kooperacyjne uczenie się przekładu – 15 lat działalności Studenckiego Koła Naukowego Przekładu Specjalistycznego LINGUANA*,

- (w:) Kubińska O., Kuniński W., Kur M. (red.), *Dydaktyka przekładu. Nauczanie przez projekty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 79–98.
- Grucza F. (1979), *Metody, techniki i ćwiczenia glottodydaktyczne*, (w:) Grucza F. (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:) Grabowska M., Hinc J., Jarosz A., Mampe J. (red.), *Translatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 201–214.
- Janowska I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*. „LingVaria”, nr 2, s. 41–54.
- Komorowska, H. (1996). *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 109–115.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lefevre A. (1992), *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Lewicki R. (2002), *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*, (w:) Lewicki R. (red.), *Przekład. Język. Kultura*. Lublin: UMCS, s. 43–51.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23–35.
- Nagórko A. (2004), *Metody konfrontatywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, (w:) Flórián E. (red.), *Wielokulturowość, tożsamość narodowa, mniejszości na Węgrzech i w Polsce: język, literatura, kultura*. Debreczyn: Kossuth Egyetemi K., s. 25–33.
- Newmark P. (1988), *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Tomaszkiewicz T. (2006), *Terminologia tłumaczenia*. Poznań: UAM.
- Toury G. (2000), *The nature and role of norms in translation*, (w:) Venuti L. (red.), *The Translation Studies Reader*. Londyn i Nowy York: Routledge, s. 199–211.
- Venuti L. (2009), *Przekład, wspólnota, utopia*, (w:) P. Bukowski, M. Heydel (red.), *Współczesne teorie przekładu*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 267–293.
- Żydek-Bednarczuk U. (2012), *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 19–30.

Received: 26.09.2022

Revised: 10.12.2022