

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-002-12861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego

Translation as one of the linguistic techniques of mediation activities. Results of a preliminary study

The aim of this article is to reflect on the place of translation – understood as one of the forms of mediation activities – in the process of language education. The theoretical content is preceded by a description of the author’s own study conducted among Polish-speaking students learning French in bilingual classes. The aim of the analysis is to show the elements of translation that fit into the assumptions of text mediation which should be paid attention to in the process of language learning and teaching, and how to examine texts mediated by students.

Keywords: mediation – Polish students – translation – research

Słowa kluczowe: mediacja – polscy uczniowie – tłumaczenie – badanie

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest refleksja nad formą, jaką w procesie kształcenia językowego przybiera w chwili obecnej tłumaczenie, które – wraz ze zwróceniem uwagi na działania mediacyjne – zyskuje nowy wymiar. Tekst rozpocznie krótkie wprowadzenie dotyczące roli języka ojczystego uczniów na lekcji języka



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

obcego na przestrzeni lat. Omówione zostanie również tzw. tłumaczenie dydaktyczne w kontekście korzyści, które może przynieść uczącym się języków. Osobny podrozdział zostanie poświęcony tłumaczeniu rozumianemu jako jedna z możliwych form mediacji tekstu. Artykuł zamknie opis badania własnego, którego celem było przedstawienie procedury konstruowania zadania tłumaczeniowego spełniającego warunki stawiane zadaniom mediacyjnym, a także sposobów sprawdzania tłumaczeń dokonanych przez uczniów.

2. Tłumaczenie w dydaktyce nauczania języków obcych

2.1. Miejsce języka ojczystego w procesie kształcenia językowego – uwagi wstępne

Refleksja nad miejscem języka ojczystego uczniów w procesie kształcenia prawie zawsze była obecna w teoriach glottodydaktycznych (zob. Castellotti, 2001; Giroux, 2016; Borecka, 2016; Wach, 2017), ale role mu przypisywane były skrajnie różne. W niektórych metodach był on traktowany jako medium, za pomocą którego możliwe było zrealizowanie celów dydaktycznych. Przykładem są tzw. metody tradycyjne, które miały uczących się przygotować do czytania ze zrozumieniem tekstów napisanych w języku obcym (Komorowska, 2005: 26). Lekcje były prowadzone w języku ojczystym uczniów, który służył przede wszystkim do wyjaśniania funkcjonowania systemu lub do nauki słownictwa (Janowska, 2016: 38), zaś wiodącymi ćwiczeniami były ćwiczenia tłumaczeniowe (język ojczysty → język obcy lub język obcy → język ojczysty). Były one zazwyczaj oparte na tekstach literackich, przy czym na poziomie początkującym uczniowie tłumaczyli zdania, a na wyższych poziomach zaawansowania już teksty wyższym stopniu trudności (Cuq, Gruca, 2012: 255). Zupełnie inne podejście mieli twórcy metod strukturo-behawioralnych. Nauka języka odbywała się na sztucznie stworzonych dialogach zawierających struktury gramatyczne, które uczniowie mieli opanować poprzez wielokrotne powtarzanie. Metody te wykluczały użycie ich języka ojczystego, które było postrzegane jako potencjalne źródło negatywnych interferencji międzyjęzykowych (Komorowska, 2005: 27).

Mniej skrajne stanowisko jest udziałem twórców podejścia komunikacyjnego. Nawet jeśli celem nadrzędnym działań dydaktycznych jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym, a „[r]efleksja metajęzykowa następuje dopiero na podstawie doświadczenia nabytego w komunikacji” (Janowska, 2016: 43), to tłumaczenie jest stosowane do odtworzenia w języku ojczystym treści wyrażanych w obcym. Warto jednak podkreślić, że w zadaniach nie chodzi tylko o przekazanie znaczenia tekstu

źródłowego, ale również o refleksję nad funkcją komunikatu oraz nad jego organizacją dyskursywną. Można więc przyjąć założenie, że język ojczysty jest narzędziem do zbudowania swego rodzaju warsztatu poznawczego związanego z budową tekstu w języku obcym, który może być przyczynkiem do rozwijania u uczniów kompetencji językowej w szerokim tego słowa znaczeniu. Co więcej, teoretycy podejścia komunikacyjnego uważają wykorzystanie języka ojczystego uczniów za wręcz celowe w następujących sytuacjach (Dunin-Dudkowska, 2011: 389):

- konieczność zaoszczędzenia czasu, w sytuacji, gdy wyjaśnienie w języku obcym trwałoby zbyt długo lub byłoby nieskuteczne;
- chęć zapewnienia pełnego zrozumienia ważnej dla procesu dydaktycznego informacji gramatycznej;
- dbałość o zrozumienie polecenia przez wszystkich uczniów.

Powyższe rozważania jasno wskazują na fakt, że na przestrzeni lat język ojczysty ucznia pełnił dwojaką funkcję w procesie kształcenia językowego: medium służącego do wyjaśniania zagadnień natury lingwistycznej lub narzędzia będącego podstawą ćwiczeń mających na celu rozwijanie kompetencji językowej. W drugim przypadku mamy do czynienia z tzw. tłumaczeniem dydaktycznym, któremu zostanie poświęcona dalsza część niniejszego artykułu.

2.2. Tłumaczenie dydaktyczne

W odróżnieniu od tłumaczenia profesjonalnego, tłumaczenie dydaktyczne (zwane także pedagogicznym lub szkolnym) „pełni funkcję narzędzia, które służy poprawie biegłości językowej osoby uczącej się danego języka obcego” (Nader-Cioczek, 2016: 238). Innymi słowy, tłumaczenie dydaktyczne może być wykorzystywane do rozwijania kompetencji językowych, sprawdzania opanowania materiału językowego, czy też rozwijania świadomości językowej zarówno w obrębie języka ojczystego, jak i obcego (Kubicka, Bağlajewska-Miglus, 2022: 107). Co więcej, jak zauważa Chmiel-Bożek (2020: 99–100), dzięki ćwiczeniom tłumaczeniowym uczniowie zaczynają zwracać uwagę na rolę kontekstu w procesie komunikowania się, zauważają też różnice i podobieństwa w językowym obrazie świata, co jest cenne z punktu widzenia rozwijania wrażliwości interkulturowej (pod warunkiem, że są świadomi faktu, że tłumaczenie nie polega tylko na podmienianiu słów z jednego języka na drugi). Ponadto, wyżej wspomniane ćwiczenia stanowią odciążenie poznawcze dla uczniów, co w procesie przetwarzania danych językowych ma spore znaczenie. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą się także przyczynić do obniżenia lęku językowego, ponieważ korzystanie z zasobów języka ojczystego na lekcji redukuje stres i napięcia, dając uczniom poczucie bezpieczeństwa. Tłuma-

czenia wspierają także rozwój postawy autonomicznej u uczniów, którzy preferują świadome nabywanie szeroko rozumianych kompetencji językowych. Należy jednak pamiętać, że będą one spełniały swoją funkcję pod warunkiem, że zostaną dostosowane do profilu i potrzeb grupy zajęciowej (Majewska-Wójcik, 2020: 53).

Ćwiczenia tłumaczeniowe są często niedoceniane w praktyce szkolnej, co wynika z różnych przyczyn. Niewątpliwie jedną z nich są treści zawarte w podręcznikach do nauki języków obcych. Analiza podręczników do nauki języka niemieckiego (1974–2002) przeprowadzona przez Żmudzkiego (2008, za: Kubacki, 2010: 196) wykazała, że im nowszy jest podręcznik, tym mniej zawiera ćwiczeń translacyjnych. Nauczyciele stosują je sporadycznie i nie zawsze trafnie z punktu widzenia metodycznego. Nowak (2000, za: Kubacki, 2010: 196), która przeprowadziła badanie wśród nauczycieli języka niemieckiego pracujących na różnych poziomach edukacyjnych, pokazała, że uciekają się oni do tłumaczenia na język ojczysty ucznia wtedy, gdy inne techniki dydaktyczne mające na celu wyjaśnianie słownictwa lub konstrukcji gramatycznych okazują się nieskuteczne. Ciekawych danych dostarcza badanie ankietowe przeprowadzone przez Chmiel-Bożek (2020) wśród nauczycieli języka francuskiego pracujących w szkołach ponadpodstawowych. Wynika z niego, że większość z nich nie postrzega pozytywnie ćwiczeń translatorskich. Wiąże się to przede wszystkim z przekonaniem, że na lekcji języka obcego uczeń powinien otrzymać jak najwięcej danych w docelowym, a zatem stosowanie kodu ojczystego uczniów nie powinno mieć miejsca. Hamulcem do stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych jest również – zdaniem ankietowanych nauczycieli – ich czasochłonność. Zajmują one zbyt wiele czasu lekcji, co jest dużą niedogodnością w przypadku języka, zwyczajowo nauczanego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Zapytani o celowość tłumaczenia nauczyciele najczęściej wskazują na jego przydatność w dwóch sytuacjach dydaktycznych: upewnienie się, że tekst w języku obcym został przez uczniów zrozumiany oraz doskonalenie znajomości języka w zakresie konstrukcji leksykalnych lub gramatycznych. Nieco odmiennie ćwiczenia tłumaczeniowe postrzegają uczyący języka niemieckiego. Wyniki badania Kubackiego (2010) pokazują, że chętnie wykorzystują oni ten rodzaj ćwiczeń w swojej pracy, a prawie połowa jest zdania, że powinno być ich więcej. Nauczyciele poddani badaniu byli również przekonani, że uczniowie – wbrew obiegowym opiniom – lubią dokonywać translacji, których skuteczność objawia się w większej poprawności językowej, umiejętności korzystania ze słowników dwujęzycznych (autonomizacja ucznia) oraz w zredukowaniu negatywnego transferu międzyjęzykowego.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że tłumaczenie dydaktyczne, które jest dopasowane do potrzeb uczniów oraz skorelowane z celami procesu kształcenia językowego, ma liczne zalety. Jednak nie

wszyscy aktorzy procesu glottodydaktycznego (nauczyciele, autorzy podręczników) są przekonani co do sensowności włączania ćwiczeń translacyjnych do procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Wydają się one przestarzałe i niewpisujące się w założenia współczesnej glottodydaktyki, są również postrzegane jako czasochłonne i nużące uczniów.

3. Tłumaczenie a działania mediacyjne

Wprowadzenie do myśli glottodydaktycznej nowego paradygmatu, jakim jest podejście zadaniowe, ponownie skierowało uwagę na kwestię tłumaczenia, które stało się jedną z możliwych form mediacji, czyli jednego z czterech działań językowych¹ wyróżnionych przez autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003). Przez mediację należy rozumieć taką formę komunikacji, w której osoba trzecia (tzw. mediator) przekazuje znaczenie tekstu (ustnego lub pisemnego) osobie, która nie ma do niego bezpośredniego dostępu, zazwyczaj z powodu braku wystarczającej znajomości języka². Warto też podkreślić, że mediatora cechuje neutralność: nie wyraża on swoich opinii, poglądów, a jedynie przekazuje to, co zostało powiedziane lub napisane. Cechy te są zbieżne z cechami, jakimi charakteryzuje się zawodowy tłumacz, niemniej jednak działania językowe mediatora powinny zawsze odnosić się do określonego kontekstu społecznego (o czym będzie mowa w dalszej części artykułu).

Analiza technik mediacyjnych wyodrębnionych przez autorów ESOKJ (2003) pozwala stwierdzić, że działania mediacyjne polegają przede wszystkim na przetwarzaniu tekstu i są w zdecydowanej większości skupione na tłumaczeniu rozumianym jako przekazywanie treści pomiędzy językami. Mamy zatem tłumaczenia symultaniczne, konsekwentne, nieformalne, dokładne, literackie oraz streszczanie najważniejszych treści i parafrazowanie. Trzeba jednak stanowczo podkreślić, że tłumaczenie postrzegane jako jedna z form mediacji nie jest tożsame z profesjonalnym, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu. Biorąc pod uwagę fakt, że działania mediacyjne są silnie osadzone w kontekście społecznym, mediator dokonuje tłumaczenia, uwzględniając

¹ W ESOKJ wyróżnione są następujące działania językowe: recepcja, produkcja, interakcja oraz mediacja.

² „W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy” (ESOKJ, 2003: 83).

możliwości językowe i poznawcze odbiorcy. Innymi słowy, tak przekazuje mediowaną treść, dostosowując ją do możliwości językowych i poznawczych odbiorcy, aby była ona dla niego zrozumiała. Działania mediacyjne jeszcze bardziej zyskały na znaczeniu wraz z pojawieniem się tomu uzupełniającego do ESOKJ (2021), którego autorzy rozbudowują i operacjonalizują pojęcie *mediacja*. Jest ona w nim pojmowana jako naturalne działanie komunikacyjne, w czasie, którego użytkownik języka stara się skutecznie proces komunikacji, gdy ten jest zagrożony przez braki różnej natury (językowej, poznawczej, relacyjnej) jego uczestników (ESOKJ TU, 2021: 96). Wyróżnione zostają trzy typy mediacji: mediacja tekstu, pojęć oraz mediacja komunikacji, które powinny być traktowane jako zjawiska wzajemnie uzupełniające się. Dla każdej grupy działań mediacyjnych, autorzy dokumentu opracowali zestaw deskryptorów, które pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę działań mediacyjnych, jak również włączyć je do procesu kształcenia językowego.

Tłumaczenie tekstu pisemnego, które zaklasyfikowano jako jedną z form mediacji tekstu, poświęcono odrębną sekcję dokumentu. Wyodrębnione zostały dwie grupy deskryptorów: dla tłumaczenia ustnego oraz pisemnego. Jeśli chodzi o ustne tłumaczenie tekstu pisanego, to autorzy ESOKJ TU (2021) dokonali operacjonalizacji takich działań, jak np. wykonywanie tłumaczeń pobieżnych i powierzchniowych czy uchwycenie najważniejszej informacji (niższe poziomy biegłości) lub niuansów (wyższe poziomy biegłości) (Janowska, Plak, 2021: 99). Stopień trudności tłumaczonych tekstów został skorelowany z poziomem biegłości językowej: na poziomach podstawowych uczeń tłumaczy informacje dotyczące życia codziennego zawarte w prostych tekstach, a na wyższych teksty bardziej skomplikowane, często związane z jego zainteresowaniami. Należy wspomnieć, że rodzaj tłumaczenia, które można zaproponować uczniom, zmienia się wraz ze wzrostem kompetencji językowej: na niskich poziomach zaawansowania proponuje się im tłumaczenia pobieżne, które z czasem stają się coraz bardziej dokładne. Podobnie rzecz się ma z progresją umiejętności w zakresie tłumaczenia pisemnego: „[w]raz ze wzrostem poziomu wzrasta trudność tłumaczonych tekstów (od krótkich, prostych tekstów na znane tematy, po teksty złożone) oraz zmienia się sposób tłumaczenia (od tłumaczenia przybliżonego po coraz dokładniejsze)” (Janowska, Plak, 2021: 101). Autorzy ESOKJ TU (2021) bardzo jasno odróżniają też tłumaczenie widziane jako jedna z form mediacji od profesjonalnego. W przypadku mediacji, tłumaczenia są ukierunkowane przede wszystkim na przekazanie treści z pominięciem cech formalnych i stylistycznych tekstu źródłowego, których uwzględnienie jest konieczne w tłumaczeniach zawodowych. W pierwszym przypadku liczy się też przede wszystkim jego zrozumiałość przez odbiorcę, zdolność uchwycenia niuansów zawartych w tekście źródłowym (wyższe poziomy biegłości językowej) oraz to, w jakim

stopniu konstrukcja tekstu oryginalnego wpłynęła na tłumaczenie. Innymi słowy, tłumaczenie ujmowane jako jedna z form mediacji koncentruje się przede wszystkim na trafności komunikacyjnej, a nie – w odróżnieniu od tłumaczenia profesjonalnego – na adekwatności translacyjnej.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że dzięki przyznaniu mediacji pełnoprawnego miejsca w procesie kształcenia językowego, tłumaczenie jest ćwiczeniem lub zadaniem, które powinno regularnie występować na lekcji języka obcego. Można przyjąć, że tłumaczenie mediacyjne sytuuje się pomiędzy tłumaczeniem dydaktycznym, o którym była mowa wcześniej, a profesjonalnym. Mediacja nie jest więc ćwiczeniem translacyjnym, dzięki któremu uczniowie przyswoją struktury gramatyczne czy leksykalne. Nie jest także kompetencją rozwijaną w czasie procesu kształcenia przyszłych tłumaczy, gdzie nacisk położony jest na adekwatne przełożenie tekstu oryginalnego z uwzględnieniem cech stylistycznych czy formalnych. Tłumaczenie mediacyjne postrzegane jest jako przekazanie informacji z tekstu źródłowego w sposób trafny komunikacyjnie, tzn. tak, aby odbiorca – który nie rozumie tych informacji z powodu barier językowych lub kulturowych – zrozumiał je. W dalszej części artykułu zostanie przedstawiony fragment badania przeprowadzonego wśród licealistów uczących się języka francuskiego w klasie dwujęzycznej. Celem podjętych działań było sprawdzenie, w jaki sposób konstruować zadania tłumaczeniowe, aby odpowiadały warunkom stawianym zadaniom mediacyjnym oraz w jaki sposób można analizować tłumaczenia dokonane przez uczniów.

4. Badanie empiryczne

Tak jak zostało powiedziane, celem badania opisanego poniżej było sprawdzenie, w jaki sposób uczniowie mediują tekst, dokonując tłumaczenia z języka polskiego na francuski. Analizie zostały poddane techniki, które umożliwiły im skuteczne przekazanie treści zawartych w tekście zredagowanym w języku polskim. W badaniu wzięło udział 27 osób, a w niniejszym artykule analizie zostały poddane cztery próbki prac uczniowskich, które uznano za reprezentatywne dla ogółu zebranych danych. Celem tej części artykułu jest bowiem refleksja nad konstrukcją zadań mediacyjnych opartych na tłumaczeniu oraz pokazanie jednego z możliwych sposobów analizy zebranych danych.

Zadanie

Zadaniem uczniów, było przekazanie treści zawartej w krótkiej wiadomości umieszczonej na portalu dziennika „Gazeta Wyborcza”:

TÂCHE 1

Après avoir passé le bac, tu as décidé d'étudier le journalisme à l'Université de Varsovie. Pendant les vacances, tu fais le stage à la rédaction du journal Le Figaro. Le rédacteur en chef s'intéresse à la situation de la presse en Pologne. Il ne connaît pas le polonais, donc il t'as demandé de lui expliquer le contenu de l'article ci-dessous:

The screenshot shows a web browser displaying a news article on the website wyborcza.pl. The article title is "Wyborcza.pl ma ponad 300 tys. cyfrowych prenumeratorów" (Wyborcza.pl has over 300 thousand digital subscribers). The text discusses the challenges of the newspaper industry, including government attacks and rising energy costs, and celebrates reaching 300,000 digital subscribers. A sidebar advertisement for Neutrogena is visible on the right, and a Google AdSense notice is at the bottom.

Źródło: <https://wyborcza.pl/7,75968,29316326,wyborcza-pl-ma-ponad-300-tys-prenumeratow-to-rekord-prasy.html>

Rysunek 1. Zadanie mediacyjne wykorzystane w badaniu.

Zadanie spełniało kryteria zwyczajowo stawiane zadaniem mediacyjnym (Janowska, 2023: 371–372):

- uczeń działał jako użytkownik języka, który aktywnie uczestniczy w procesie współtworzenia znaczeń w języku francuskim: jako osoba dobrze znająca język polski i realia kraju, przekazuje – w języku francuskim – informacje zawarte w wiadomości Francuzowi, który nie zna języka polskiego ani elementów realioznawczych kraju;
- zadaniem ucznia było rozwiązanie konkretnego problemu: jak najwierniejsze przekazanie w języku francuskim informacji zawartych w tekście polskim; zadaniem ucznia było wybranie takich środków komunikacji, aby przekaz był jak najbardziej zgodny z informacjami zawartymi w tekście oryginalnym.

Tekst, który stał się przedmiotem mediacji, nie był – mimo niewielkiej objętości – łatwy do mediowania. Aby treść komunikatu była jasna dla francuskojęzycznego odbiorcy, mediator – w tym przypadku uczeń – powinien wyjaśnić odbiorcy następujące kwestie:

- charakter „Gazety Wyborczej”: dziennik polski, o szerokim odbiorze, który – w chwili publikacji artykułu – jest w opozycji do rządu polskiego;
- czas publikacji artykułu: koniec roku kalendarzowego, a więc czas podsumowań;
- specyfikę mijającego roku: mijający rok był trudny dla redakcji dziennika ze względu na wysoki wskaźnik inflacji (podwyżka cen energii i papieru) a także ataki ze strony rządzących;
- liczba subskrybentów: mimo licznych przeciwności wymienionych wcześniej, liczba subskrybentów jest wciąż duża i jedna z większych, jeśli chodzi o subskrybentów dzienników w Unii Europejskiej;
- forma artykułu: artykuł jest z jednej strony podziękowaniem ze strony redakcji dla czytelników za zaufanie, jakim obdarzyli oni dziennik, z drugiej zaś życzeniami noworocznymi (zdanie (...) *obiecujemy dalej robić wszystko, aby nasze wspólne nadzieje się spełniły*, może być interpretowane – biorąc pod uwagę charakter dziennika – jako życzenia zmiany rządzących).

Grupa badawcza i zastosowana metodologia

Grupę badawczą stanowili uczniowie klasy drugiej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego, którzy od dwóch lat uczyli się francuskiego zgodnie z założeniami podstawy programowej dla oddziałów dwujęzycznych. Naukę zaczęli od poziomu A2³ i kontynuowali ją w wymiarze sześciu godzin lekcyjnych tygodniowo. Można więc przyjąć, że w chwili przeprowadzania badania poziom językowy uczniów w zakresie francuskiego oscylował pomiędzy B1 a B2, co umożliwiało im pracę z tekstem zawartym w zadaniu mediacyjnym.

Uczniowie wykonali zadanie w czasie lekcji. Mogli korzystać z pomocy słowników lub źródeł internetowych (z wyłączeniem sztucznej inteligencji oraz translatorów). Mogli również konsultować się z kolegami z klasy. W dalszej części tekstu analizie jakościowej poddane zostaną próbki ich prac, w których zachowano oryginalną pisownię.

³ Należy jednak uściślić, że niektórzy uczniowie reprezentowali na wejściu wyższy poziom biegłości językowej w zakresie języka francuskiego, ze względu na fakt, że uczęszczali wcześniej do szkoły francuskiej lub dla jednego z rodziców francuski był językiem ojczystym.

Analiza próbek prac uczniów

Jeśli chodzi o wyjaśnienie, czym jest „Gazeta Wyborcza”, uczniowie ograniczają się do dość lakonicznego stwierdzenia, że jest to gazeta codzienna, poprzedzając nazwę własną zachowaną w języku polskim (często w cudzysłowie), francuskim rzeczownikiem pospolitym:

S02_2: Dans cette article la rédaction du journal « Gazeta Wyborcza » (...)

S05_2: L'année dernière la situation du journal « Gazeta Wyborcza » (...)

S13_1: Ce texte est un message du journal Wyborcza (...)

Z jednej strony jest to dość trafny zabieg, ponieważ wyjaśnia charakter wydawnictwa („Gazeta Wyborcza” to dziennik), z drugiej zaś – w kontekście trafności komunikacyjnej charakteryzującej zadania mediacyjne – niewystarczająco kontekstualizujący ciąg dalszy mediowanego tekstu. Wydaje się, że lepszym rozwiązaniem jest zabieg tekstowy zaproponowany przez ucznia S06_1, który rozpoczyna tłumaczenie od wyjaśnienia specyfiki „Gazety Wyborczej”:

S06_1 : Gazeta Wyborcza est un quotidien national faisant partie des journaux polonais à s'opposer au gouvernement diriger par l'extrême droite.

Uczeń tłumaczy, że jest to gazeta codzienna należąca do prasy sprzeciwiającej się rządowi o silnych inklinacjach prawicowych. W wypowiedzi ucznia możemy znaleźć informacje, które umożliwiają odbiorcy francuskojęzycznemu lepiej zrozumieć kontekst dalszej części artykułu: nie tylko fakt, że jest to dziennik opozycyjny, ale również orientację polityczną rządu polskiego.

Również czas publikacji artykułu (koniec roku), z którym związana jest forma wiadomości (rodzaj życzeń noworocznych) nie są uwzględnione przez uczniów, których próbki prac zostały poddane analizie. W dwóch pracach tłumaczenie kończy się stwierdzeniem, że redakcja „Gazety Wyborczej” życzy swoim subskrybentom szczęśliwego nowego roku, co – dla odbiorcy francuskiego – może być zaskakujące, ponieważ jest to informacja pojawiająca się na końcu tłumaczenia, a jego wcześniejsze części nie sugerują, że to właśnie koniec roku jest przyczynkiem do podsumowań zawartych w tekście:

S02_2: « Gazeta Wyborcza » aussi souhaite un bonne année à ses subscribers.

S05_2 : Le journal « Gazeta Wyborcza » souhaite à tous de bonne année.

S13_1 : À la fin du message Wyborcza remercie ses lecteurs et leur souhaite la bonne année.

Jeden z uczniów ogranicza się do dosłownego przełożenia zdania z tekstu oryginalnego, które – w tłumaczeniu – jest również nieco wyrwane z kontekstu:

S06_1: Le texte se termine par la phrase : « Nous vous remercions de votre confiance et vous promettons de faire tout de notre possible, afin que nos espoirs communs se réalisent. Bonne année ! ».

Jeśli chodzi o wyjaśnienie, dlaczego mijający rok był trudny dla redakcji „Gazety Wyborczej”, uczniowie radzą sobie lepiej, zwłaszcza jeśli chodzi o charakterystykę warunków ekonomicznych: stwierdzają po prostu, że rok był trudny z powodów ekonomicznych lub wyjaśniają powody tych trudności (wzrost cen energii i papieru):

S02_2: Il y a aussi un grande probleme economique au Pologne et ça donne plus de probleme au cette redaction.

S05_2 : (...) et aussi il y avait grand croissance des prix d'énergie et du papier.

S06_1 : (...) et ont dû en plus de cela faire face à la hausse des prix d'énergie et de papier.

S13_1 : En plus la Pologne a des problèmes de l'inflation supérieur donc Wyborcza avait aussi des difficultés financières.

Nie zawsze uczniowie dobrze poradzili sobie z oddaniem znaczenia zdania „(...) wściekłe ataki władzy i jej prawników opłacanych z publicznych pieniędzy”. W dwóch przypadkach dokonali dużego uproszczenia wyżej wspomnianej frazy, twierdząc, że redakcja „Gazety Wyborczej” musiała stawić czoła problemowi, jakim jest ograniczenie wolności mediów, co jest nadinterpretacją tekstu źródłowego:

S02_2: c'était un difficile année pour eux parce que le gouvernement polonais avait limité liberte de presse.

S05_2 : dans la Pologne il y avait les problèmes avec la liberté de medias.

Z kolei S06_1 dobrze poradził sobie z tłumaczeniem tego właśnie fragmentu tekstu, uciekając się do dosłownego tłumaczenia zdania, co w połączeniu ze wstępem tekstu, o którym była mowa wcześniej, daje rzeczywisty obraz myśli zawartej w tekście oryginalnym:

S06_1: Dans le texte, le journal explique que l'année précédente a été difficile pour eux – ils se faisaient attaquer par le pouvoir et leurs avocats payés grâce à l'argent publique.

Z kolei S13_1 pozostaje wierny treści zdania oryginalnego, ale stosuje strategię tłumaczenia wyjaśniającego z jednoczesnym uproszczeniem języka. Stwierdza, że „Gazeta Wyborcza” miała problemy z powodu ataków władzy, która nie podzielała jej poglądów. Znika jednak informacja, że te ataki były inicjowane przez prawników opłacanych ze środków publicznych.

S13_1: Wyborcza avait des difficultés à cause des attaques du pouvoir car ils ne partagent pas leurs opinions.

Jeśli zaś chodzi o przekazanie informacji, że – mimo napotykanego trudności – liczba subskrybentów jest wysoka i należy do jednej z wyższych w krajach Unii Europejskiej, nie wystarczyło ono uczniom większych problemów. Po przedstawieniu rodzaju trudności, używają konektora wyrażającego przyzwolenie i przekazują informację o wysokiej liczbie subskrybentów, podkreślając, że jest to jeden z wyższych wskaźników w Unii Europejskiej:

S02_2: Malgré ce nombreux problème la rédaction est très reconnaissant à ses subscribers pour son soutien.

S05_2 : Mais, malgré ces problèmes le journal « Gazeta Wyborcza » a beaucoup des lecteurs. Les jours dernière de décembre le nombre des abonnements il y avait plus que trois cents mil. C'est le succès très grand, parce que seulement quelques journaux dans l'UE ont ce résultat.

S13_1 : Malgré cela ce journal a eu un grand succès parce qu'il a gagné 3000 mille lecteurs en ligne. C'est vraiment impressionnant et choquant puisqu'il y a peu de journaux dans l'Union Européenne qui ont autant de lecteurs.

Jedynie S06_1 nie wskazuje na związek logiczny pomiędzy wysoką liczbą czytelników a problemami, którym „Gazeta Wyborcza” musiała stawić czoła: uczeń ogranicza się do stwierdzenia faktu, że dziennik zanotował 300 000 czytelników:

S06_1: Ce court texte est en fait une carte de vœux pour la nouvelle année destinée aux lecteurs qui, à la fin de l'année, étaient 300 000 à être abonnés.

Wnioski z analizy

Analiza prac uczniów przedstawionych powyżej nie jest próbą reprezentatywną. Niemniej jednak pokazuje, w jaki sposób można analizować zadania tłumaczeniowe, które wpisują się w założenia mediacji rozumianej jako jedno z działań językowych. Istotne jest, aby wybrać tekst, który nie będzie sprawiał uczniom problemów zarówno poznawczych jak i językowych (tj. nie będą

mieli trudności z dostępnością jednostek języka docelowego, które będą potrzebne do wykonania tłumaczenia). Warto zadbać również o to, aby tekst oryginalny zawierał elementy uwarunkowane kulturowo, bo to one mogą stać się potencjalnym źródłem problemów podczas tłumaczenia.

Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie dość dobrze poradzi sobie z wykonywanym zadaniem. Najwięcej problemów sprawiło im tłumaczenie elementów związanych z realizacją polskim, tak aby były one jasne dla francuskojęzycznego odbiorcy. Prowadzone z uczniami wywiady wyjaśniające – które nie zostały uwzględnione w niniejszym artykule ze względu na inny cel zawartych w nim refleksji – pozwoliły zrozumieć nie tylko sposób ich procedowania w czasie wykonywania zadania, lecz także zrozumieć, skąd wzięły się nadinterpretacje w tekście docelowym (np. informacja o ograniczeniu wolności słowa wynika z braków leksykalnych: uczniom łatwiej jest przekazać w języku francuskim taką treść niż oddać dosłowne znaczenie tekstu wyjściowego, gdzie jest mowa o atakach władzy na działalność „Gazety Wyborczej”). Przygotowując uczniów do tego typu zadań mediacyjnych, warto zwrócić ich uwagę właśnie na te elementy i wspólnie zastanowić się, jak można przełożyć tekst z języka polskiego, aby był zrozumiały dla obcojęzycznego odbiorcy. Przy doborze należy także zwrócić uwagę na to, aby stopień trudności tekstu był właściwy. Nie chodzi tu tylko o warstwę *stricte* językową, ale także o jego wymiar realizacyjny – nie powinien on przekraczać możliwości poznawczych uczniów, które silnie korelują z ich wiekiem.

5. Podsumowanie

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, można stwierdzić, że za sprawą uznania mediacji za jedno z działań językowych tłumaczenie ponownie zyskuje na znaczeniu w procesie kształcenia językowego. Nie jest już jednak traktowane jako jedna z technik służąca poprawie kompetencji językowej w szerokim tego słowa znaczeniu, ale jako jedna z umiejętności językowych, która – skupiona na trafnym komunikacyjnym przekazie – jest potrzebna zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

Bibliografia

- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.

- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* (2021), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Chmiel-Bożek H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*. „Acta Neophilologica”, nr XII (2), s. 97–108.
- Cuq J.-P., Gruca, I. (2012), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dunin-Dudkowska A. (2011), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. (2003). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Giroux L. (2016), *La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère*. “Synergies France”, n°10, s. 55–68.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 362–378.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubacki A. D. (2010), *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*. „Neofilolog”, nr 35, s. 195–205.
- Kubicka E., Bałajewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2022, s. 105–114.
- Majewska-Wójcik A. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne jako narzędzie wspomagające w nauczaniu gramatyki niderlandzkiej na przykładzie imperatywu*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVIII (zeszyt 10), s. 47–59.
- Nader-Ciozek M. (2016), *O zastosowaniu tłumaczenia awista w dydaktyce języków obcych*. „Linguodidactica”, nr XX, s. 238–251.
- Wach A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2017, s. 22–27.

Received: 02.12.2023

Revised: 14.05.2024