

Aleksander Gomola
Uniwersytet Jagielloński
a.gomola@uj.edu.pl

Ćwiczenie tłumaczeniowe w dydaktyce przekładu jako element diagnozy początkowej

Wprowadzenie

Istotnym elementem powodzenia w kształceniu tłumaczy jest właściwe wstępne rozpoznanie kompetencji tłumaczeniowych studentów, bez którego trudno przygotować kurs nauki tłumaczenia. Od dłuższego czasu badacze poświęcają coraz więcej uwagi badaniu takich kompetencji w dydaktyce przekładu w szerszym kontekście testowania i oceny jakości przekładu [zob. np. Angelelli, Jacobson, 2009]. Zwracają równocześnie uwagę na to, że ocena jakości tłumaczenia obarczona jest szeregiem trudności [Angelelli, 2012: 174]. W przeciwieństwie do testów standardowo stosowanych w glottodydaktyce, niełatwo jest mierzyć kompetencje tłumaczeniowe i jakość tłumaczenia, gdyż na przeszkodzie stoją m.in. czynniki subiektywne w ocenie jakości przekładu, a także duża liczba koniecznych do uwzględnienia parametrów [Gambier, 2012: 169]. Na gruncie polskim problematykę mierzalności kompetencji tłumaczeniowych i jakości przekładu przedstawia wyczerpująco Joanna Dybiec-Gajer [2013], która twierdzi, że należy dążyć do zobiektywizowania i ukonkretnienia procesu dydaktycznego, zarówno na poziomie ćwiczeń, jak i metod oceny tłumaczeń adeptów przekładu. Stanowisko Dybiec-Gajer przyjmuję w tym artykule jako punkt wyjścia i uzasadnienie dla proponowanych w nim twierdzeń. Przedstawiam w nim możliwość wykorzystania prostego ćwiczenia tłumaczeniowego w dwojakim celu dydaktycznym: do wstępnej diagnozy kompetencji tłumaczeniowych osób rozpoczynających kurs angielsko-polskiego tłumaczenia

pisemnego tekstów narracyjnych¹ oraz jako możliwego elementu badania w działaniu (*action research*), a konkretnie krytycznej refleksji polegającej na identyfikacji i zwerbalizowaniu problemów pojawiających się w tłumaczeniu [Piotrowska, 2013: 158]. Wybrany przeze mnie tekst [Moore, 2007: 89-90; zob. załącznik] należy do gatunku literatury podróżniczej (*travelogue*), reprezentowanego na rynku polskim przez książki tłumaczone z języka angielskiego oraz polskie wersje czasopism anglojęzycznych, np. „National Geographic” lub „National Geographic Traveler”². Jest to gatunek, z którym często mogą się spotkać w przyszłej pracy zawodowej tłumacze pisemni tłumaczący z języka angielskiego na polski. Za wyborem takiego, a nie innego tekstu jako podstawy ćwiczenia przemawia jego autentyczność, co wpływa pozytywnie na motywację studentów [Baker, 2010: 429] oraz pozwala odnieść się do realnych problemów, które będzie musiał umieć rozwiązać przyszły tłumacz [Dybiec-Gajer, 2013: 70]. Opisywane tu ćwiczenie może stanowić – obok kwestionariuszy, zestawów pytań lub krótkich wypowiedzi pisemnych dotyczących motywacji i oczekiwań studentów – jeden z elementów analizy potrzeb (*needs analysis*) [Kelly, 2005: 52-53] lub diagnozy początkowej [Dybiec-Gajer, 2013: 66] służących określeniu kompetencji i potrzeb studentów przed rozpoczęciem kursu tłumaczenia oraz dobraniu odpowiedniego dla nich materiału do ćwiczeń. Przedstawiona niżej analiza wyników ćwiczenia tłumaczeniowego koresponduje z przyczynowym modelem tłumaczenia Andrew Chestermana i w wielu miejscach stawiam pytania: „dlaczego to tłumaczenie jest takie, jakie jest?” i „dlaczego ten (ta) tłumacz(ka) to napisał(a)?” [Chesterman, 2000: 21]. Tak postawione pytania są pomocne w ocenie kompetencji tłumaczeniowych studentów formułowanej przez dydaktyka przekładu.

¹ Przykładowe tłumaczenia analizowane w artykule pochodzą ze zbioru 30 tłumaczeń, przedstawianego w artykule tekstu. Zostały wykonane przez studentów pierwszego roku studiów magisterskich Katedry do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ; większość tłumaczących stanowili absolwenci studiów licencyjnych filologii angielskiej.

² Kategoria „literatury podróżniczej” na stronie www.merlin.pl obejmuje około 800 tytułów, około 80 procent z nich stanowią tłumaczenia z języka angielskiego. Na temat analizy tłumaczenia angielsko-polskiego artykułów dla „National Geographic” zob. Pikor-Niedziałek, 2009: 122-131.

Charakterystyka wybranego tekstu jako miernika kompetencji

W poniższej charakterystyce omawianego tekstu jako miernika kompetencji odwołuję się do modelu kompetencyjnego programu EMT³ [Chodkiewicz, 2012; Dybiec-Gajer, 2013: 77-79]. Zgodnie z tym modelem w skład kompetencji tłumacza wchodzi m.in. kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych (pełniąc funkcję centralną), kompetencja językowa, kompetencja zdobywania informacji oraz kompetencja tematyczna⁴. Kompetencja świadczenia usług tłumaczeniowych obejmuje kilka subkompetencji, z których dla nas, w kontekście poniższych rozważań, najważniejszą jest umiejętność stworzenia i zaoferowania tłumaczenia odpowiedniego do wymagań klienta [Dybiec-Gajer, 2013: 78]. Kompetencja językowa to – według programu EMT – zdolność posługiwania się językiem źródłowym i docelowym; takie rozumienie kompetencji językowej nie odbiega od jej definicji w innych modelach kompetencyjnych [Chodkiewicz, 2012: 40]. Chociaż kompetencja językowa w omawianym tu modelu kompetencyjnym ulega zminimalizowaniu na korzyść kompetencji międzykulturowej, pozostaje ona niekwestionowanym elementem ogólnej kompetencji tłumacza [Dybiec-Gajer, 2013: 79]. Dwie pozostałe kompetencje są ze sobą ściśle powiązane; pierwsza obejmuje strategie wyszukiwania informacji terminologicznych i innych, druga to umiejętność pogłębiania wiedzy dotyczącej określonych zagadnień lub dziedzin, których dotyczy tłumaczenie [*ibidem*]⁵.

Wybrany przeze mnie tekst angielski pozwala ocenić przede wszystkim kompetencję językową osób rozpoczynających naukę tłumaczenia pisemnego tekstów narracyjnych, a to za sprawą obecnych w nim problemów leksykalnych i składniowych, takich jak: 1) kolokacje oryginału posiadające swoje ekwiwalenty kolokacyjne w polszczyźnie; 2) zdania

³ European Masters in Translation – europejska sieć programów magisterskich studiów tłumaczeniowych.

⁴ Nie omawiam pozostałych kompetencji wchodzących w skład tego modelu: międzykulturowej i technicznej, ponieważ nie da się ich ocenić za pomocą przedstawianego tu ćwiczenia.

⁵ Dybiec-Gajer [2013] wskazuje na powiązanie modelu kompetencyjnego programu EMT z normą europejską dotyczącą usług tłumaczeniowych PN-EN 15038:2006, należy jednak zwrócić uwagę na to, że w 2015 r. została ona zastąpiona normą ISO 17100:201.

w stronie biernej; 3) zdanie rozszczerzone (*cleft sentence*) z gerundialną stroną bierną. Problemy te odznaczają się różnym stopniem trudności, zaś stopniowanie trudności problemów w tekście, jak i samych tekstów, odgrywa istotną rolę w dydaktyce przekładu [Kozłowska, Szczęśny: 2003, 159-176]. Omawiane tu ćwiczenie służy także badaniu kompetencji zdobywania informacji na poziomie podstawowym (studenci muszą ustalić polskie odpowiedniki nazw narzędzi i urządzeń pojawiających się w tekście przeznaczonym do tłumaczenia: „mallet”, „oxyacetylene burner”, „key-cutting machine”) oraz pomaga ocenić do pewnego stopnia kompetencję tematyczną, ponieważ pojawia się w nim – bez objaśnienia – termin *ape* będący nazwą popularnego we Włoszech skutera z niewielką skrzynią ładunkową służącą do przewozu towarów, narzędzi rzemieślniczych itp. Aby poprawnie zrozumieć tekst, tłumaczący muszą zatem zaznajomić się z rolą takich skuterów we Włoszech, ich powszechnością, częstym wykorzystywaniem przez włoskich rzemieślników itp.

Analiza tłumaczenia wybranych elementów tekstu ćwiczeniowego

Polecając studentom wykonanie tłumaczenia omawianego tekstu, przedstawiłem im krótką specyfikację tłumaczeniową [Dybiec-Gajer 2013: 90-92], informując o tym, że tekst jest fragmentem książki reprezentującej gatunek literatury podróżniczej i przedstawia z ciepłym humorem stereotypowe cechy włoskiej kultury (zapalczywość, ekspresywne formy komunikacji itp.). Podkreśliłem, że wybrany fragment należy przetłumaczyć z zachowaniem wierności oryginałowi co do szczegółów opisywanego zdarzenia i żartobliwego tonu tekstu, dbając równocześnie o to, by klient (w tym wypadku czytelnik opublikowanej po polsku książki) nie „potykał się” w trakcie lektury o błędne kolokacje, kalki językowe czy inne nieprawidłowe struktury składniowe. Tekst nie powinien być również domestykowany, ponieważ autor przenosi czytelnika do Włoch (problem tłumaczenia terminu *ape*). Studenci otrzymali także polecenie, by zaznajomić się nie tylko z fragmentem, który mieli tłumaczyć, ale z całym rozdziałem książki, z którego ów fragment pochodzi [Moore, 2007: 87-97]. Poniżej, ze względu na szczupłość miejsca, przedstawiam jedynie wybrane problemy leksykalne i składniowe tekstu wymienione

wyżej i będące podstawą szacowania kompetencji językowej studentów. Ponieważ w dydaktyce przekładu przyjmuje się, że niedostatek kompetencji tłumacza i błędy tłumaczeniowe są ze sobą ściśle powiązane [Dybiec-Gajer, 2013: 118], w poniższej analizie omawiam kompetencje tłumaczeniowe przez pryzmat błędów tłumaczeniowych, przyjmując za punkt odniesienia klasyfikację błędów Hejwowskiego [2006: 126-149].

1. Kolokacje

W omawianym tekście (zob. załącznik) pojawia się kilka kolokacji:

- a) „reverential silence” – „The reverential silence lasted a second”.
- b) „to side with sb” – „The manager sided with the carpenters”.
- c) „sth proved premature” – „Their celebrations proved premature”.
- d) “sth was re-ignited” – “the debate was re-ignited”.

Posiadają one swoje ekwiwalenty kolokacyjne w polszczyźnie: „na-bożna cisza”, „brać czyjąś stronę”, „coś okazało się przedwczesne” „debata/dyskusja rozgorzała na nowo” i takich ekwiwalentów należy oczekiwać w poprawnym przekładzie, gdyż właśnie poprawność kolokacyjna i frazeologiczna może stanowić dobry miernik jakości przekładu i pracy tłumacza [Colson, 2008: 201]⁶. Należy jednak pamiętać, że brak tych ekwiwalentów w przekładzie może być trudny w interpretacji, może bowiem bądź oznaczać słabą kompetencję językową, bądź wskazywać jedynie na brak kompetencji tłumaczeniowej, manifestujący się tłumaczeniem syntagmatycznym, czyli powierzchniowym [Hejwowski, 2006: 57-58]. Warto przy tej okazji zauważyć, że dydaktyk przekładu tylko w niewielkim stopniu może pomóc studentom zwiększyć kompetencję językową, zwłaszcza w odniesieniu do znajomości języka docelowego, ponieważ jest ona przede wszystkim wynikiem intensywnych, wieloletnich lektur; trudno oczekiwać, by ktoś wykazujący braki w znajomości zasad łączliwości leksykalno-semantycznej języka ojczystego nadrobił je w ciągu kilku semestrów studiów. Jeśli jednak w tłumaczeniu danej osoby pojawią się oczekiwane rozwiązania, pozwala to domniemywać, że będzie ona znać także inne rodzime kolokacje.

⁶ O roli kolokacji i frazeologizmów w przekładzie pisze także Monika Sułkowska wyróżniając jako podkategorię przekładu frazeotranslację, której powinno należeć się osobne miejsce w dydaktyce przekładu [Sułkowska, 2013: 228]. Podobne stanowisko zajmuje Magdalena Filar [2016].

Jak studenci poradzili sobie z tłumaczeniem wyżej wymienionych kolokacji? W wypadku pierwszej z nich większość zastosowała poprawny ekwiwalent „reverential silence”, pisząc o „nabożnej ciszy”. Przy założeniu, iż przymiotnik „reverential” niekoniecznie musiał być znany studentom, można zaryzykować twierdzenie, iż – paradoksalnie – tłumaczenie syntagmatyczne z wykorzystaniem ekwiwalentu słownikowego⁷ [Hejwowski, 2006: 126] zaowocowało poprawnym rozwiązaniem. Dlaczego jednak pojawiły się rozwiązania wątpliwe w rodzaju: „celebracyjna cisza”, „bogobojna cisza”, „wszechogarniająca cisza”, nawet błędne, jak „grobowa cisza”? Wszystkie one, z wyjątkiem ostatniego (a na pewno z przymiotnikiem „wszechogarniająca”) mogą sugerować, że osoby tłumaczące nie sięgnęły do słownika, co wskazywałoby na ich zbytnią ufność we własną kompetencję językową (zarówno co do angielszczyzny, jak i polszczyzny) z niedostatecznie mocną kompetencją wyszukiwania informacji. Co do ostatniego rozwiązania („grobowa cisza”), jest ono o tyle ciekawe, że jest poprawną polską kolokacją, jednak niezgodną w tym wypadku z oryginałem. Byłby to zatem błąd mylnej interpretacji [Hejwowski, 2006: 132-138].

Również drugi związek wyrazowy – „to side with sb” – nie sprawił trudności w tłumaczeniu i większość studentów wybrała najbardziej właściwe rozwiązanie, pisząc, że „kierownik stanął po stronie stolarzy”. Były też rozwiązania poprawne, nieoparte na stałej łączliwości wyrazów („kierownik uważał, że stolarze mają rację”) lub wykorzystujące inną kolokację („kierownik *poparł pomysł* stolarzy”). Co ciekawe, prawie wszystkie tłumaczące osoby oddawały termin „carpenters” jako „stolarze”, nie „cieśle”, i w czasie omawiania ćwiczenia okazało się, że większość studentów nie była świadoma tego, że „stolarz” i „cieśla” to odmienne profesje. Jak wspomniano wyżej, studenci mieli zaznajomić się z całym rozdziałem książki, z którego pochodzi omawiany tu fragment, a tam narrator informuje ich, że cała opisywana sytuacja miała miejsce w „building supplies shop” [Moore, 2007: 88], czyli w „składzie budowlanym”. W słowniku PWN-Oxford „carpenter” tłumaczony jest jako „stolarz” i „cieśla”; w tym drugim wypadku słownik podaje w nawiasie wyjaśnienie („on building site” – na budowie). Można zatem

⁷ Słownik PWN-Oxford w haśle „reverential” podaje właśnie – jako jedyny ekwiwalent – „nabożny”.

domniemywać, że ekwiwalent „stolarz” to błąd ekwiwalentu słownikowego [Hejwowski, 2006: 136], a zarazem dowód słabej kompetencji zdobywania informacji: studenci nie łączyli informacji o składzie budowlanym z poszukiwaniem poprawnego ekwiwalentu dla „carpenters”.

Trzecie wyrażenie – „their celebrations proved premature” – także nie było trudne i większość tłumaczeń mówiła o tym, że „ich świętowanie/radość okazało się/okazała się przedwcześnie/przedwczesna” lub że „świętowanie nie trwało długo”. Zdanie „the debate was re-ignited”, chociaż nie było trudne, przyniosło mniejszą liczbę poprawnych rozwiązań, być może dlatego, że w przeciwieństwie do wcześniejszych przykładów, polska kolokacja ma w tym wypadku odmienną formę składniową, co utrudnia odnalezienie właściwego rozwiązania, zwłaszcza jeśli polski ekwiwalent nie jest mocno utrwalony w pamięci językowej tłumaczącej osoby. Warto zwrócić przede wszystkim uwagę na to, że najwłaściwszym rozwiązaniem byłaby kolokacja „spór rozgorzał na nowo”. Takie rozwiązanie byłoby dowodem kompetencji tłumaczeniowej – umiejętności oderwania się od elementów leksykalnych oryginału i zastąpienie kolokacji angielskiej wspomnianym polskim ekwiwalentem. Tymczasem we wszystkich rozwiązaniach ich autorzy zachowują w przekładzie rzeczownik „debatą”, zastępując go czasami ekwiwalentem „dyskusja”, co zawęża możliwe rozwiązania wyłącznie do kolokacji „debatą/dyskusja rozgorzała na nowo” i sprawia, że pojawiły się także błędy tłumaczeniowe, takie jak: „debatą roziskrzyła się”, „debatą zawrzała na nowo”. O ile drugie rozwiązanie może wskazywać na niedokładną znajomość polskiej kolokacji („zawrzała” zamiast „rozgorzała”) i sugerować tym samym słabą kompetencję językową w odniesieniu do polszczyzny, o tyle pierwsze jest przykładem tłumaczenia syntagmatycznego, a konkretnie kalki językowej [Hejwowski, 2006: 129-130].

Ponieważ omawiane tu ćwiczenie było pracą domową, można założyć, że studenci nie wykonywali tłumaczenia pośpiesznie i pod presją czasu, co najczęściej jest powodem pojawiania się błędów wynikających z tłumaczenia syntagmatycznego [*ibidem*: 126]. Można zatem do pewnego stopnia wnioskować, że umiejętność zastosowania właściwych kolokacji w języku polskim może być wskazówką stopnia znajomości języka docelowego u danej osoby. W omawianym przypadku im mniejsza liczba poprawnych tłumaczeń wymienionych wyżej kolokacji,

tym większe prawdopodobieństwo słabych kompetencji językowych studenta/studentki.

2. Zdania w stronie biernej

Ostatni akapit tekstu będącego podstawą ćwiczenia to zdanie w stronie biernej z powtórzonymi imiesłowami: „I was slapped on the back, called a lucky *figlio di puttana* and dragged back inside for a celebratory espresso”. Brzmi ono naturalnie w języku angielskim i nie jest trudne w przekładzie, może być jednak dobrym miernikiem podatności tłumaczącego na interferencję. Większość wersji tego zdania zaproponowanych przez studentów była poprawna i pojawiały się m.in. takie ekwiwalenty:

a) „Wszyscy klepali mnie po ramieniu i nazywali mnie w czepku urodzonym *figlio di puttana*, po tym zaciągnęli mnie do środka, aby uczcić sukces filiżanką espresso”.

b) „Poklepali mnie po plecach i obwołując mnie szczęśliwym *figlio di puttana*, wciągnęli z powrotem do warsztatu, aby uczcić sukces filiżanką espresso”.

c) „Poklepano mnie po plecach, nazywając szczęśliwym *figlio di puttana* i zaciągnięto z powrotem do środka na wzniesienie toastu filiżanką espresso”.

Jak widać w każdym z powyższych przykładów, ich autorzy nie popełniają błędu tłumaczenia syntagmatycznego, a konkretnie nie mamy do czynienia z kalkowaniem struktur oryginału. Różnica między wersjami „a” i „b” (zdania w stronie czynnej) a zdaniem „c” (w formie bezosobowej) wynika z tego, że w zdaniu poprzedzającym omawiane zdanie oryginału jest mowa o mężczyznach towarzyszących narratorowi. Część tłumaczy, w sposób uprawniony, przenosi ich zatem do kolejnego zdania jako podmiot opisywanych czynności. Wydaje się, że te rozwiązania należy pochwalić, ponieważ na pewno nie mamy w ich wypadku do czynienia z tłumaczeniem syntagmatycznym. Nie da się jednak tego powiedzieć o następujących rozwiązaniach, w których wyraźnie uwiadacznia się kalka angielskiej strony biernej:

d) „Zostałem poklepany po plecach, nazwany szczęśliwym *figlio di puttana* i zaciągnięty z powrotem na uroczyste espresso”.

e) „Zostałem klepnięty po plecach, nazwany farciarskim *figlio de puttana* oraz zaciągnięty na uroczystą filiżankę espresso”.

W wypadku takich rozwiązań należy studentom przypominać, że nawet jeśli takie rozwiązania nie są wyraźnym pogwałceniem polskiej składni, to jednak tego rodzaju tłumaczenie zdań w stronie biernej, stosowane zbyt często i bezwiednie, skutkuje obniżeniem jakości, a nawet nieakceptowalnością przekładu. W przypadku zdania „e” na pochwałę zasługuje przymiotnik „farciarski”, nadający tłumaczeniu rejestr, który – jak można sądzić – byłby atrakcyjny dla klienta (czytelnika).

Zwróćmy wreszcie uwagę na frazę „celebratory espresso”, będącą pod pewnym względem trudniejszą w przekładzie niż całe zdanie, ponieważ obnaża ona wszystkie negatywne skutki tłumaczenia syntagmatycznego, które w tym wypadku musi prowadzić w ślepy zaułek. Aby oddać ją dobrze w polszczyźnie, konieczne jest zastosowanie innej struktury składniowej. Innymi słowy, fraza ta pozwala nam zorientować się, czy i na ile student potrafi w procesie tłumaczenia oderwać się od składni oryginału. Widać wyraźnie, że w tłumaczeniach „a”, „b” i „c”, w których nie pojawia się interferencja, poprawnie została przetłumaczona także fraza „celebratory espresso” i mamy takie rozwiązania jak: „aby uczcić sukces filiżanką espresso” lub „na wzniesienie toastu filiżanką espresso”. Pierwsza z tych propozycji jest bez zarzutu, druga może budzić pewne wątpliwości, ale da się ją obronić, jeśli potraktować ją jako świadomy zabieg stylistyczny (aczkolwiek można domniemywać, że na tym poziomie rozwiązanie takie jest raczej wynikiem bezradności autora/autorki tłumaczenia, a nie świadomej decyzji). Z kolei w tłumaczeniach „d” i „e”, w których wyróżniliśmy tłumaczenie syntagmatyczne, widzimy, że rozciąga się ono na wszystkie poziomy zdania, obejmując jego zasadniczą strukturę (strona bierna), jak i uwidaczniając się w postaci frazy nominalnej jako ekwiwalentu frazy „celebratory espresso”. Dlaczego studenci przetłumaczyli tę frazę za pomocą ekwiwalentów „uroczysta filiżanka espresso” i „uroczyste espresso”? Wydaje się, że mamy tu do czynienia po raz kolejny z błędem ekwiwalentów słownikowych [Hejwowski, 2006: 126], gdyż „uroczysty” i „radosny” to ekwiwalenty „celebratory”, np. w cytowanym już słowniku PWN-Oxford, z informacją, że dotyczy to nastroju. Równocześnie w tym samym haśle fraza „we’ll have a celebratory drink” jest tłumaczona jako „uczmy to toastem”. W zakwestionowanych tłumaczeniach („d” i „e”)

błąd ekwiwalentu słownikowego wypacza sens oryginału, który skupia się na świętowaniu „zwycięstwa”, jakim była naprawa kluczyka, a nie na uroczystym charakterze spotkania narratora z rzemieślnikami.

3. Zdanie rozszczerpione (*cleft sentence*) z gerundialną stroną bierną

Już wcześniejsze zdania w stronie biernej omawianego tu ćwiczenia tłumaczeniowego pozwalały zdiagnozować podatność studentów na interferencję i obecność tłumaczenia syntagmatycznego. Zdanie przedstawione poniżej może być jeszcze lepszym miernikiem tego, na ile studenci posiadli kluczową dla tłumacza umiejętność konstrukcji translatu zgodnie z regułami składni języka docelowego, bez przenoszenia do polszczyzny struktur oryginału, ilekroć nie jest to uzasadnione lub uprawnione. W pewnym momencie opowiadanej historii narrator tak kwituje gorący spór, jaki wynikł między włoskimi rzemieślnikami: „I was the only one who hadn't said anything and it was my keys that were in danger of not getting cut”.

Można powiedzieć, że tego rodzaju konstrukcje to chleb powszedni w pracy tłumacza, a umiejętność ich poprawnego tłumaczenia jest miarą kompetencji w tym zawodzie. Pierwsze zdanie (przed spójnikiem „and”) nie stanowi problemu, ponieważ można je oddać w polszczyźnie za pomocą identycznej struktury składniowej („Byłem jedyną osobą, która nie odezwała się ani słowem”) i dlatego nie będę się nim zajmował. O wiele bardziej istotne dla naszej analizy jest drugie zdanie. Jakie konkretnie problemy musi w tym wypadku rozwiązać tłumacz i jakie czekają na niego pułapki? Po pierwsze, po spójniku „and” mamy tzw. zdanie rozszczerpione (*cleft sentence*) wysuwające kluczyki na pierwszy plan jako remat. Tego rodzaju zdania mają swoje ekwiwalenty w polszczyźnie odznaczające się jednak mniej skomplikowaną składnią, ponieważ są to zdania proste, pozbawione zaimka względnego⁸. Jednak w wypadku omawianego tu zdania zastosowanie takiego ekwiwalentu byłoby trudne, jeśli nie niemożliwe, z powodu „zagęszczenia” składni angielskiej w postaci gerundialnej formy strony biernej poprzedzonej partykulą przeczącą, stanowiącej część frazy przyimkowej („of not

⁸ „It was Peter who called me” = „To Piotr do mnie zadzwonił”; „It was in that hotel that we met” = „To w tym hotelu się poznaliśmy” itp.

getting cut”). Niemniej jednak przedstawienie kluczyków jako rematu wypowiedzi przez oryginał domaga się wysunięcia na pierwszy plan „kluczyków” także w przekładzie. Jeśli tłumacz/tłumaczka zastosuje w tym wypadku przekład syntagmatyczny, utrudni sobie tym samym znalezienie właściwego rozwiązania dla dalszej części zdania. To z kolei sprawi, iż mogą się pojawić rozwiązania niewierne wobec oryginału, jak o tym świadczą poniższe próbki tłumaczeniowe:

a) „Byłem jedynym który się nie odezwał, chociaż to właśnie mój kluczyk mógł przepaść na zawsze”.

W oryginale nie ma mowy o utracie kluczyka, ale o tym, że rzemieślnicy, pochłonięci kłótnią, być może ostatecznie nie wykonają dla narratora nowego kluczyka.

b) „Byłem jedynym wśród zebranych, który nie odezwał się ani słowem, a to przecież były moje kluczyki, których naprawa była wątpliwa”.

Fraza „getting cut” wskazuje na to, że należy dorobić nowy kluczyk, a nie naprawić stary, jak błędnie sugeruje to rozwiązanie.

c) „Byłem jedynym który stał tam cicho, a to przecież był mój klucz i co gorsza istniała opcja, że już do niczego mi się nie przyda”.

Tak, jak w obu wcześniejszych wypadkach, i ta wersja kłóci się z oryginałem, w którym nie ma mowy o tym, czy kluczyk na coś się przyda. Również zastosowanie w przekładzie rzeczownika „klucz” wydaje się wątpliwe, skoro w polszczyźnie mówimy o „kluczach od domu/mieszkania”, ale o „kluczykach od samochodu” czy innych pojazdów mechanicznych. I wreszcie fraza „istniała opcja” jest bardzo potoczna, by nie powiedzieć niedbała i w przeciwieństwie do przymiotnika „farciański” nie można jej uznać za interesujący wyróżnik rejestru.

Błędy tłumaczeniowe w trzech powyższych polskich zdaniach wynikają z niskiej kompetencji tłumaczeniowej; trudno zakładać, by studenci nie znali znaczenia angielskiego czasownika „cut”. Mówiąc dokładniej, mamy tu do czynienia z przekładem syntagmatycznym polegającym na tym, że studenci kierują się pierwszym impulsem i za podstawę własnego rozwiązania przyjmują początkową frazę oryginału (bo to ona, zgodnie z trybem czytania, jako pierwsza zostaje przetworzona przez umysł) i do niej dopasowują ciąg dalszy tłumaczonej konstrukcji. Widać to wyraźnie w powyższych przykładach, w których każda z tłumaczących osób przenosi mechanicznie do polszczyzny element składni angielskiej, wprowadzając temat zdania w mianownik. Trzeba

równocześnie zaznaczyć, że możliwość popełnienia błędu tłumaczenia syntagmatycznego potęgują w tym wypadku dwa czynniki: 1) zdanie, o którym mowa, nie jest wprowadzane jako całkowicie samodzielna jednostka, lecz pojawia się po spójniku; 2) istnieje wyraźny paralelizm między frazą „I was” otwierającą pierwsze zdanie omawianej konstrukcji a frazą „it was” będącą początkiem drugiego zdania. Te dwa czynniki mogą uśpić czujność osoby tłumaczącej, która szukając ekwiwalentu dla drugiego, trudniejszego zdania, powieli rozwiązanie zastosowane przy tłumaczeniu pierwszego. Dowodzą tego powyższe przykłady, w których we wszystkich zdaniach, z wyjątkiem pierwszego, tłumacze trzymali się niewolniczo paralelizmu oryginału również na poziomie składni. Warto również dodać, że w tym wypadku skutkiem przekładu syntagmatycznego nie jest jedynie zwykła niepoprawność kolokacyjna lub składniowa translatu, którą obserwowaliśmy we wcześniejszych przykładach, lecz błędy merytoryczne; komunikowanie zupełnie czegoś innego niż podaje oryginał. Można domniemywać, że autorzy trzech omawianych przykładów, po zastosowaniu przekładu syntagmatycznego, który stopniowo prowadził ich w ślepy zaułek, próbowali desperacko zakończyć w jakiś sposób stworzone przez siebie zdania. Trzy omawiane przykłady stanowią dobrą ilustrację tego, że poprawny przekład wymaga przede wszystkim doczytania do końca zdania, które chcemy tłumaczyć, pewnego dystansu, spojrzenia z góry na całe zdanie jako odrębną jednostkę składniową i semantyczną.

Próbki tłumaczeń tego samego zdania cytowane niżej pokazują, że ich autorzy/autorki zastosowali tego rodzaju dystans i nie przenosili mechanicznie do polszczyzny frazy „it was my keys” w mianowniku (a więc nie popełnili błędu tłumaczenia syntagmatycznego). Niemniej jednak w wielu wypadkach problemem pozostawało stworzenie trafnego ekwiwalentu frazy „getting cut”:

a) „Tylko ja nie odezwałem się ani razu, a chodziło tu przecież o mój kluczyk, którego być może nie dało się dorobić”.

W tym wypadku mamy do czynienia z błędnym odczytaniem modalności tekstu [Hejwowski, 2006: 136]; w oryginale nie ma domniemania o przeszłości jakiegoś działania, lecz o tym, że pozostaje ono ciągle w sferze aktualności i może nie dojść do skutku.

b) „Jako jedyny nie wypowiedziałem ani słowa, ale to o mój kluczyk chodziło i istniało ryzyko, że nie zostanie on dorobiony”.

To zdanie wskazuje na dość dobrą kompetencję tłumaczeniową jego autora/autorki na tle innych propozycji, aczkolwiek zamiast spójnika „ale” lepszym rozwiązaniem mogłoby być zastosowanie bardziej kontrastującego „a przecież”.

c) „Byłem jedynym, który nie powiedział ani słowa, a to przecież mnie groziło niewyrobienie klucza”.

To rozwiązanie sygnalizuje z kolei słabą kompetencję językową; gerundialna forma przecząca od czasownika „wyrobić” nie tworzy poprawnej kolokacji z „kluczem”.

d) „Byłem jedyną osobą, która nie odezwała się ani słowem, chociaż to kwestia dorobienia moich kluczy stała pod znakiem zapytania”.

Tu, podobnie jak w przypadku zdania „b”, mamy do czynienia z dobrą, na tle innych rozwiązań, kompetencją językową i tłumaczeniową, której dowodzi znajomość frazemu „pod znakiem zapytania” oraz wykorzystanie go jako ekwiwalentu „were in danger of”.

e) „Byłem jedyną osobą, która nic nie mówiła, a to przecież dorobienie moich kluczyków zawisło właśnie na włosku”.

W tym rozwiązaniu, podobnym do rozwiązania poprzedniego, na kompetencję językową i tłumaczeniową wskazuje znajomość i wykorzystanie przez tłumacza/tłumaczkę frazeologizmu „zawisnąć na włosku”.

f) „Byłem jedyną osobą, która nie odezwała się słowem i to do mnie należały kluczyki, które mogły nie zostać wyrobione”.

Podobnie jak w przypadku zdania „c” także i to tłumaczenie wskazuje na słabą kompetencję językową (kolokacyjną), ponieważ jego autor(ka) przyjmuje za poprawną łączliwość czasownika „wyrobić” i rzeczownika „klucz”.

Wszystkie cytowane wyżej próbki zachowują rematyzację oryginału, unikając przekładu syntagmatycznego frazy „it was my keys” i jest ich znacznie więcej niż rozwiązań omawianych wcześniej. Oznacza to, iż dobrze wybrany tekst ćwiczeniowy na potrzeby diagnozy początkowej pozwala także formułować wnioski o charakterze ilościowym. Tym natomiast, co różnicuje powyższe zdania pod względem poprawności, są rozwiązania drugiego wspomnianego problemu, którym jest fraza „not getting cut”. Co ciekawe, pojawiły się propozycje, których autorzy zupełnie zrezygnowali z tłumaczenia tej frazy:

g) „Byłem jedyną osobą, która w ogóle się nie odezwała, a przecież ważyły się właśnie dalsze losy moich kluczyków”.

h) „Jedynie ja nie odezwałem się słowem, a przecież chodziło o moje kluczyki”.

i) „Byłem jedyną osobą, która nie zabrała głosu, a to ja potrzebowałem nowych kluczyków”.

Jeśli przyjąć za Hejwowskim, że „początkujący tłumacze mają skłonność do tłumaczenia wszystkiego” [2006: 131], wówczas umiejętność rezygnacji z poszukiwania – nawet za cenę błędu lub niezbyt udanego przekładu – odpowiednika „getting cut” można interpretować jako oznakę większej kompetencji tłumaczeniowej. Tak czy owak, w przypadku tłumaczenia cytowanego na początku tej sekcji zdania mamy tu do czynienia z kolejną wskazówką, mianowicie podziałem na osoby próbujące uwzględnić w translacie frazę „not getting cut”, (zdania „a” do „f”), nawet jeśli skutkuje to nieatrakcyjną lub błędną polszczyzną, i na osoby rezygnujące z tego zamiaru i zakładające, że w kontekście całej sceny można ją pominąć (zdania od „g” do „i”). Jest to istotna informacja pozwalająca formułować hipotezy odnośnie do tego, do jakiego stopnia tłumaczący uwzględniają kontekst i są świadomi jego roli w tłumaczeniu.

W tłumaczeniu każdego tekstu pojawiają się także propozycje wyraźnie różne od większości innych rozwiązań. Jako niełatwe do zaklasyfikowania są także kłopotliwe w interpretacji i równie trudno na ich podstawie wnioskować o kompetencjach tłumaczeniowych ich autorów. W wypadku omawianego tu tekstu przykładem takich odmiennych rozwiązań są następujące zdania:

j) „To z moim kluczem były problemy i to mój schowek nie mógł się otworzyć bez tego kluczyka, a ja byłem jedynym, który siedział cicho”.

k) „Natomiast ja byłem jedynym milczącym w całym towarzystwie i zacząłem mieć poważne obawy co do losów mojego nieprzyciętego klucza”.

Na pewno nie mamy do czynienia w przypadku tych rozwiązań z tłumaczeniem syntagmatycznym, co już samo w sobie jest dobrym prognostykiem dla dydaktyka. Oba zdania trudno także uznać za klarowne przykłady zdań zawierających „puste ozdobniki”, będące przykładami błędów metatranslacyjnych w typologii Hejwowskiego [2006: 144],

niemniej jednak cechuje je pewien naddatek informacji, który wymaga komentarza ze strony dydaktyka.

Podsumowanie

Powyższa analiza ćwiczenia tłumaczeniowego jako elementu diagnozy początkowej, prowadzi do następujących wniosków. Po pierwsze, wynika z niej, że dobierając ćwiczenie zawierające problemy tłumaczeniowe o różnym stopniu trudności, jesteśmy w stanie formułować uzasadnione hipotezy dotyczące kompetencji studentów z podziałem na kompetencję językową i tłumaczeniową. Sprawdzając poprawność tłumaczenia kolokacji, możemy sformułować hipotezy dotyczące kompetencji językowej w zakresie znajomości języka docelowego. Z kolei analizując tłumaczenia zdania w stronie biernej, możemy ocenić kompetencję tłumaczeniową, w tym podatność na interferencję. Poddając ocenie tłumaczenie ostatniego zdania przedstawionego tu tekstu, jesteśmy do pewnego stopnia w stanie zbadać kompetencję tłumaczeniową (w tym przede wszystkim umiejętność przekształcania składni w translacie) oraz umiejętność wykorzystywania kontekstu. Wszystkie powyższe obserwacje będą mieć z natury rzeczy charakter hipotez wymagających weryfikacji w procesie kształcenia, niemniej jednak powinny stanowić punkt wyjścia niezbędny w tworzeniu kursu i doborze wykorzystywanych podczas niego tekstów. I wreszcie, przedstawione powyżej problemy tłumaczeniowe i analiza ich rozwiązań stanowią element krytycznej refleksji będącej częścią składową badania w działaniu wykonywanego zarówno przez dydaktyka oceniającego pracę studentów, jak i samych studentów poddających ocenie własne tłumaczenia.

Bibliografia

- Angelelli, C. (2012), „Testing and assessment in Translation and Interpreting Studies”, w: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (red.), *Handbook of Translation Studies*, vol. 3, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia, s. 172-178.
- Angelelli, C.V., Jacobson, H.E. (ed.) (2009), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.

- Baker, M. (2010), „Linguistics and the training of translators and interpreters” w: Thelen, M., Lewandowska-Tomaszczyk B. (ed.), *Meaning in Translation*, Peter Lang, Berlin, s. 427-436.
- Chesterman, A. (2000), „A causal model for translation studies”, w: Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, St. Jerome Publishing, Manchester, s. 15-27.
- Chodkiewicz, M. (2012), „The EMT Framework of Reference for Competences Applied to Translation: Perceptions by Professional and Student Translators”, *Journal of Specialised Translation*, 17, s. 37-54.
- Colson, J.P. (2008), „Cross-linguistic phraseological studies: An overview”, w: Granger, S., Meunier, F. (ed.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia, s. 191-206.
- Dybiec-Gajer J. (2013), *Zmierzyć przekład. Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Universitas, Kraków.
- Filar, M. (2016), „Złożenia i związki frazeologiczne w tekście i w przekładzie – implikacje dla dydaktyki przekładu”, *Lingwistyka Stosowana*, 16, 1, s.11-22.
- Gambier, Y. (2012), „Teaching translation/Training translators”, w: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (ed.), *Handbook of Translation Studies. Volume 3*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia, s. 163-172.
- Hejwowski, K. (2006), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, St. Jerome, Manchester.
- Kozłowska, Z., Szczęsny, A. (2003), „Zasada stopniowania trudności przy doborze tekstów do nauczania tłumaczenia pisemnego tekstów nieliterackich”, w: Hejwowski, K. (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu*, Wszechnica Mazurska, Olecko, s. 159-176.
- Pikor-Niedziałek, M. (2009), „Cultural and pragmatic aspects of translating *National Geographic* articles”, w: Kopczyński, A., Kizeweter, M. (red.), *Jakość i ocena tłumaczenia*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, s. 122-133.
- Piotrowska, M. (2013), „Action Research in Translation Studies Selfreflection in translation research training”, *Między Oryginałem a Przekładem*, 19-20, s. 153-167.

Sułkowska, M. (2013), „Kształcenie tłumaczy w zakresie frazeotranslacji”, *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 8, s. 227-237.

Tekst wykorzystany jako podstawa ćwiczenia:

Moore, P. (2007), *The Vroom by the Sea*, Transworld Publishing, London.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia analizę wyników ćwiczenia tłumaczeniowego, stanowiącego część diagnozy początkowej i służącego ocenie kompetencji tłumaczeniowych (tak jak je definiuje program EMT) osób rozpoczynających kurs tłumaczenia pisemnego angielsko-polskiego, wykonanego przez trzydziestoosobową grupę studentów pierwszego roku studiów magisterskich o specjalności tłumaczeniowej. Przeanalizowano w nim próbki tłumaczeń wybranych zdań o charakterze narracyjnym z tekstu z gatunku *travelogue*, zawierającego wybrane problemy tłumaczeniowe, takie jak: kolokacje, strona bierna, zdanie rozszczerpione (*cleft sentence*) z gerundialną stroną bierną, stosując klasyfikację błędów tłumaczeniowych Hejwowskiego. Analiza wykazała, że właściwie dobrane ćwiczenie tłumaczeniowe pozwala wyodrębnić kompetencje tłumaczeniowe oraz określić kategorie błędów oraz może służyć jako wskaźnik kompetencji pomocny w przygotowywaniu kursu tłumaczeniowego oraz jako element badania w działaniu (*action research*) prowadzonego w trakcie kursu.

Słowa kluczowe: ćwiczenie tłumaczeniowe, kompetencje tłumaczeniowe, błędy tłumaczeniowe, badanie w działaniu, dydaktyka przekładu

SUMMARY

Translation exercise in translation didactics as a component of needs analysis

The article analyzes the results of a translation exercise used as an element of needs analysis to assess translation competences (as defined by EMT programme) of 30 M.A. translation trainees commencing an English-Polish translation course. It analyzes translation samples of selected sentences from a travelogue narrative, with specific translation problems (collocations, passive voice structures, a cleft sentence with

a passive gerund) in terms of translation mistakes as defined by Hejwowski. An analysis of the samples shows that a translation exercise, if properly selected, allows to identify translation trainees' translation competences and translation mistakes, and may be helpful in designing a translation course and as an element of action research approach applied during the course.

Key words: translation exercise, translation competences, translation mistakes, action research, translation didactics

Załącznik

Moore, 2007: 89-90 (zdania, których tłumaczenie zanalizowano w artykule, zaznaczono kursywą).

I'd spent the night before composing a complicated phrase in Italian explaining what had happened to the key and absolving myself of any blame. But when the moment came to deliver it I simply held out my right hand with the damaged key resting on it. The tradesmen let out a collective gasp as if I had just unveiled a holy relic.

The reverential silence only lasted a second. Soon each tradesman was giving me his opinion on how it should be fixed. The plumbers thought the key should be heated first with oxyacetylene to make it more pliable. The carpenters favoured the more brutal approach of just whacking it with a hammer. Each opinion was expressed at the same time, at the same volume (loudly), and accompanied by florid hand movements that suggested that if the key wasn't cut exactly the way they suggested then life on earth as we knew it was over!

The manager sided with the carpenters and proceeded to hammer the key flat with a mallet. The carpenters were still high-fiving each other when he placed it in the key-cutting machine. *Their celebrations proved premature.* The first key he cut didn't work. Neither did the second. Then the third key cut failed, the *debate on what should be done was re-ignited.*

Now things got really heated. The plumbers cast doubt on the parentage of the carpenters' offspring. And the carpenters taunted the plumbers about jobs that they'd done that hadn't turned out quite right. Then

one of the carpenters argued that it was the execution of the idea that was a problem, not the idea itself, and the manager threw down the keys in the huff. He stormed off to his office saying they were all *figli di puttana* (sons of whores) and if they thought they could do a better job they were welcome to do it themselves. *I was the only one who hadn't said anything and it was my keys that were in danger of not getting cut.*

One of the older plumbers, a guy with black hair greying at the temples, took my original key and beckoned for me to follow. He heated it with an oxyacetylene set in the back of his *Ape* and then tapped the key into shape from the top, rather than lying it on its side. Then he returned to the shop and fired up the key-cutting machine like he'd been cutting keys his all life.

Once the machine finished cutting the key, the plumber took it from the machine, rasped it with a file and then handed it to me with a wink. I went outside and, with a posse of tradesmen as my witnesses, tried the key in the glove box. It worked first time. *I was slapped on the back, called lucky figlio di puttana and dragged back inside for a celebratory espresso.*