

Bakārdžieva, Ginka

Учебният превод – предизвикателства без край

Opera Slavica. 2013, vol. 23, iss. 4, pp. 83-91

ISSN 1211-7676 (print); ISSN 2336-4459 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129012>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

УЧЕБНИЯТ ПРЕВОД – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА БЕЗ КРАЙ

Гинка Бакърджиева (Прага)

Резюме:

Настоящата статия е опит да се преосмисли мястото и ролята на превода като едно от средствата за оптимизация на чуждоезиковото обучение. Във връзка с това се прокарва разграничението между професионална преводаческа компетенция и компетенции, развивани посредством учебния превод. Отправна точка на разсъжденията са компетенциите (лингвистична, социолингвистична, прагматична) и дейностите (рецептивна, продуктивна, интерактивна, медиаторна), очертани в Общата европейска езикова рамка. На тази база се набелязват предимствата и възможностите за приложение на превода в цялостния учебен процес.

Ключови думи: комуникативни компетенции, преводаческа компетентност, чуждоезиково обучение

Teaching Translation – an Endless Challenge

Abstract:

This paper is an attempt to rethink both the place and the role of the translation as a means of foreign language teaching optimization. Related to this, a distinctive line between the professional translation competences and the competences, obtained in result of teaching/studying translation, has been drawn. The types of competences (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic) and the activities (receptive, productive, interactive, and mediating) outlined in the **Common European Framework** of Reference for Languages have been used as a starting point for consideration. Based on them the advantages and opportunities of applying the translation in the overall educational process have been spotted.

Key words: communicative competences, translation competence, foreign language teaching

Динамичните процеси, протичащи през последните десетилетия във всички сфери на обществения живот, изведоха на преден план необходимостта от модернизация на образованието, което да гарантира подготовката на висококвалифицирани специалисти с гъвкав професионален профил. От гражданите на постиндустриалното информационно общество се очаква да притежават не само специализирани познания и интелектуален опит, но

и редица практически умения, сред които приоритетно се нареждат адекватното използване на чужди езици и способността да се мисли критически. Откритите приоритети поставят на дневен ред необходимостта от преоценка на традиционните лингводидактически подходи. Подходяща философска и методическа основа за преконцептуализирането на езиковото и чуждоезиковото обучение се открива в конструктивизма¹. Подобна ориентация не е случайна: в сърцевината на конструктивисткия модел е поставено критическото мислене², а оттам и разбирането за учебния процес като откриване, съпреживяване, преценяване и справяне с проблемни ситуации.

Преводът като социокултурно явление и като учебна практика естествено се вписва в конструктивисткия дискурс, в който активното познание за заобикалящия свят се постига чрез конструиране на езикови значения посредством решаване на интелектуални и практически задачи³. Познанието и ученето се определят като семиотични актове, при които старите знания се реструктурират и трансформират в нови. Сам по себе си преводът е конструктивистки феномен, тъй като предполага конструиране и преконструиране на значения. В методологически аспект чрез учебния превод е възможно да се осмислят семиотичните и когнитивните процеси, които съпровождат езиковите преобразувания, да се наблюдават и анализират езиковите и неезиковите постижения и затруднения на обучаваните. Дори и най-опростенческото дефиниране на превода като междуезикова трансформация

¹ За един от най-авторитетните предвестници на конструктивизма е считан Джон Дюи с основополагащата му идея „learning by doing”, срв. широко разпространените понастоящем означения като „търсещо учене”, „учене чрез участие”, „учене чрез правене”. Приносът на конструктивизма е предмет на редица аналитико-теоретични и методологични публикации; в областта на родноезиковото и чуждоезиковото обучение сред българските изследователи бихме посочили Дамянова 2005, Кръстанова 2007, Божинова 2009, Марева 2010.

² Съпоставяйки го с други видове умствена дейност, Д. Клустер дефинира критическото мислене, като посочва пет основни характеристики: 1) критическото мислене е самостоятелно мислене; 2) информацията е началната, а не крайната точка на критическото мислене; 3) критическото мислене започва със задаването на въпроси, с решаването на проблеми; 4) критическото мислене търси убедителни аргументи; 5) критическото мислене е социално мислене. (Клустер 2008).

³ Срв. напр. Марева 2010. Относно основните принципи на конструктивизма вж. Дамянова 2005: „1) Ученето е търсене, или конструиране на значения...; 2) Конструирането на значения изисква разбиране на цялото толкова, колкото и на частите...; 3) За да преподаваме добре, ние трябва да сме наясно с менталните модели, които учениците ползват, за да се ориентират в света...; 4) Основанията на някого да учи са свързани с необходимостта и волята той или тя да изобрети значимото за него/нея самия/самата, не просто да запамети „правилните” отговори и да „избълва” значения, изказани от някого друго...”

предполага експликация на инвариантни значения на даден език, закодирани на друг, при което езикът-цел функционира като метаезик спрямо изходния език. Определянето на превода като междуезикова и межкултурна комуникация⁴ обаче предвижда развиване не само на езиковата, а на цяла поредица от компетенции, съставляващи сложния комплекс на преводаческата компетенция. Това на свой ред предполага взаимно допълване на различни методи и подходи не само от областта на чуждоезиковото обучение и транслатологията, но и от широк кръг сходни научни области. Подобно синергетично съчетаване произтича от съвременните обществени потребности и интердисциплинарни научни тенденции.

Като основен ориентир при определянето на чуждоезиковата компетенция през последните години се приема „Общата европейска езикова рамка”⁵, създадена с цел да насърчи съвместната работа на европейските образователни институции и да подпомогне съпоставимостта на ученето и преподаването на чужди езици. Най-често позоваването на този документ е свързано с предложената скала за нивата на езикова компетентност. Наред с методическите принципи и стандарти обаче в него детайлно са очертани *компетициите*: общи (емпирични знания, практически умения, екзистенциални познания, умения за учене) и комуникативни (лингвистични, социолингвистични, прагматични), като се акцентира върху тяхното взаимопроникване (ОЕЕР, 2001: 2.1., 5.1.). В пряка взаимовръзка се разглеждат подробно и четирите основни *дейности* и стратегии: рецептивни, продуктивни, интерактивни, медиаторни (ОЕЕР, 2001: 2.1.3., 4.4.). Независимо от многократно подчертаната интегрираност на откритите компоненти, прави впечатление, че на превода като учебна практика е отредено твърде периферно място и то само в рамките на медиаторните дейности (ОЕЕР, 2001, 4.4.4.), което дава повод за известни възражения.

На първо място е необходимо да изтъкнем, че преводът не е само медиаторна дейност, а естествено се вписва във всяка от посочените три

⁴ „... перевод является не только языковым (или, точнее, речевым) феноменом, но и феноменом культуры. В самом деле, процес перевода „пересекает” не только границы языков, но и границы культур, а создаваемый в ходе этого процесса текст транспонируется не только в другую языковую систему, но и в систему другой культуры.” (Швейцер, 1988: 14).

⁵ В основната част на документа е залегнал проектът *Language Learning for European Citizenship*, разработен през 90-те години. През 2001 г. Съветът на Европа го препоръчва на страните членки като основа за разработване на учебни програми, нормативни документи, учебници, система за оценяване на езиковите компетенции. Тъй като са налице различни езикови версии, при позоваването на документа по-нататък използваме съкращението ОЕЕР 2001 и посочваме съответната част, а не страници.

други дейности. Аргументите в подкрепа на подобно твърдение се откриват и в богатата транслатологична литература, и в педагогическата практика. Намерението да бъде изяснена многоизмерната същност на превода (като процес, резултат, дейност) обединява усилията на изследователи от различни научни области и направления⁶, но независимо от различните позиции при описанието му се открояват както неговите рецептивно-продуктивни характеристики, така и социалните му измерения. От една страна, за него са присъщи рецептивни дейности като интерпретация, анализ и рефлексия, без които неговата реализация е невъзможна. От друга страна, преводът е продуктивна дейност, чийто краен резултат е обвързан с приложението на различни стратегии. И от трета – всеки превод е интерактивна дейност, тъй като е призван да решава проблемите на общуването, да улеснява социалните контакти и да служи на междуезиковата комуникация. Поради това считаме, че е възможно преводът да се впише поне в няколко направления – както теоретико-методологични, така и практико-приложни.

За да избегнем недоразуменията, би следвало да прокараме разграничението между професионална преводаческа компетенция⁷ и компетенции, развивани в рамките на учебния превод. В проекта *European Master's in Translation* (EMT 2007), разработен с цел да се обезпечи подготовката на професионални преводачи, централно място заема т.нар. *суперкомпетенция*. Тя включва шест компонента, прецизирани с оглед на знанията и уменията, подсигуриращи професионалната дейност на преводача в мултикултурното и мултимедийно общуване: компетенция за извършване на преводачески услуги; лингвистична компетенция; межкултурна компетенция; информационна компетенция; техническа компетенция; тематична компетенция. Би било проява на наивност обаче да очакваме от учебния превод, схващан като помощно средство в чуждоезиковото обучение, да подсигури пълния набор от посочените експертни знания и умения. В съответствие със съвременните концепции за учене през целия живот се прокарява тезата за формиране у обучаемите на основни умения, които по-нататък да се надграждат съобразно конкретните потребности. В този смисъл все по-широка подкрепа намира „минималистичната дефиниция“ на Антъни Пим, ориентирана към формирането на две основни способности на преводача: 1) да генерира повече от един еквивалентен текст на езика-цел и 2) да избере само един вариант като най-адекватен спрямо задачите на превода. (Pym 2003: 489). Подобна редуциционистка платформа вероятно би породила възражения, но тя притежава следните по-съществени предимства:

⁶ Вж. напр. Генцлер, 1999.

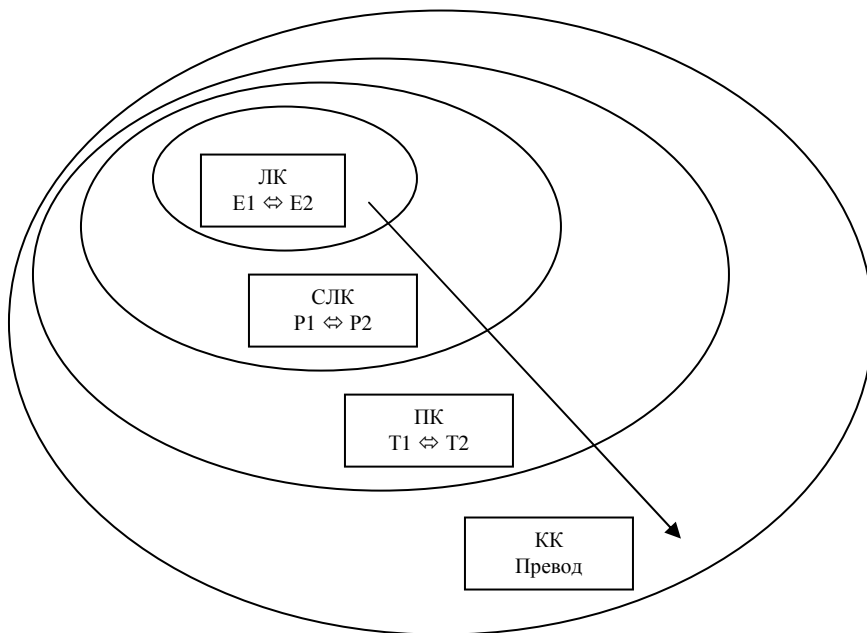
⁷ Тук не се наемаме да дискутираме разнообразните дефиниции за преводаческата компетентност, тъй като това би отклонило изложението в друга посока. За многопосочното разрастване на понятието вж. напр. Латышев 2005: 12–17.

- в дидактичен аспект позволява учебната дейност да се съсредоточи върху добре структуриран и внимателно подбран кръг от познавателни и практически задачи, да се отграничи същественото от несъщественото, което подпомага по-ефективното усвояване на базови знания и умения;
- акцентира върху най-същностния елемент на критическото мислене – умението да се откриват и решават проблеми;
- разкрива интелектуалния и креативния характер на преводаческия процес – от учещия се очаква да анализира и творчески да решава възникналите проблеми, като се ориентира в поливариантните възможности на езика и успява да направи най-удачния избор при конкретните лингвистични и екстралингвистични параметри.

Прилагането на подобен подход обаче не бива да се приема като ощетяване на преводаческите компетенции. По-долу (вж. фиг. 1) ще се опитаме да онагледим взаимовръзката между отделните компоненти, влизащи в състава на комуникативната компетентност, и превода, прилаган като помощно средство в чуждоезиковото обучение. Едновременно с това е необходимо да обърнем внимание върху интегралното им съчетаване с обучението по роден език. При оформянето на предложената схема се опираме върху насоките, очертани в ОЕЕР 2001 (предимно 2.1.3., 4.4.4., 4.6.1., 5.2.1.3., 6.4.3.1., 6.4.3.3., 6.4.7.1., 6.4.7.8.), както и на модела, представен в изследването на К. Божинова (2007).

Фигура

1.



Необходимо е още веднъж да подчертаем, че преводаческата дейност (схващана по-широко, а не просто като медиаторна) съчетава рецептивни, продуктивни и интерактивни дейности. Комуникативната компетенция (КК) предполага знания и умения, необходими за успешното протичане на общуването, които представяме само най-общо и се отнасят съответно към:

- Лингвистичната компетенция (ЛК) – включва знания за граматиката и семантиката, фонетиката, речниковия състав, словообразуването, синтаксиса, правописа и пунктуацията. Преводът подsigурява разширяване на тези знания и формира умения за контрастивен анализ между изходния език (E1) и езика-цел (E2). При подобна съпоставка учещият не просто дешифрира кодираните значения и установява преводни еквиваленти, но открива и осмисля езиковата синонимия и полисемия, междуезиковата омонимия и асиметрия, липсата на изоморфизъм. Едновременно с това развива уменията да използва перифрастични и компенсаторни техники.

- Социолингвистичната компетенция (СЛК) – предполага знания и умения за ориентация в социокултурния контекст (комуникативна цел,

участници, ситуация). При превода учащият култивира речта си (P1 и P2), като съпоставя различни употреби и контексти и се съобразява с обществените конвенции. До голяма степен познанията за социокултурния контекст подпомагат откриването на най-удачното преводно решение при дадените условия.

- Прагматичната компетенция (ПК) – предвижда знания и умения за функционално използване на езиковите средства, за продуцирането на различни типове текст (в устна и писмена форма), за създаване на свързан текст. При превода това означава способност да се предаде информацията (лингвистична и екстралингвистична) от оригиналния текст (T1) в преводния текст (T2) с оглед на целта⁸ и особеностите на реципиента.

Очевидно е, че възможностите на превода като средство за формирането на комуникативните компетенции и за оптимизацията на чуждоезиковото обучение могат да се очертаят в много насоки. Без да претендираме за изчерпателност, бихме набелязали някои от по-важните му предимства.

Преводът е естествена реакция както в процеса на обучение, така и при практикуването на чуждия език. Преподавателската практика показва, че при различните видове дейности и начинаещите, и напредналите прибягват към вътрешен превод с всичките плюсове и минуси на междоезиковата интерференция. Отгук произтича и една от важните задачи пред учебния превод – да се овладее и усъвършенства (не)съзнателния билингвизъм, за да се използва като надежден инструмент в социалното общуване. Още през 80-те години А. Данчев аргументира обвързването на *превод* и *пренос*, естествен и изкуствен, явен и скрит *билингвизъм* в рамките на разширен модел на съпоставителен анализ, който обединява чуждоезиковото обучение и преводознанието върху мрежа от интердисциплинарни връзки със съпоставителното езикознание, типологията и ареалната лингвистика (Данчев 1982: 56–69).

Като едно от помощните средства в чуждоезиковото обучение преводът естествено се интегрира с цялостния учебен процес и може успешно да се прилага във всеки отделен етап: въвеждане на нов материал, усвояване, преговор, оценяване. Едновременно с това предоставя възможности за отработване на конкретни елементи в отделния урок. Така например, с оглед на лингвистичните равнища могат да бъдат определени проблемни зони в областта на граматиката (напр. категориите „време” и „определеност”), лексиката (колокации, полисемия, „лъжливи приятели”), фонетиката (транскрипция, транслитерация), правописа, пунктуацията и т.н. Стратегиите и различните видове превод (в зависимост от посоката и начина на осъщес-

⁸ За разглеждането на превода в парадигмата на т. нар. скопос теория вж. напр. Nord 2005.

твяването му) могат ефективно да се прилагат за развитието на четирите умения: четене, слушане, говорене, писане. Преподавателят би могъл да разшири методическия си репертоар и да обогати часовете по практически език чрез разнообразни упражнения⁹ по превод: двуезични диалози, превод диктовка, превод преразказ, водене на бележки и резюмета, сравняване на паралелни текстове, обратен превод, игри, работа с речници и справочници. Тези упражнения обаче трябва да са добре дозирани и калибрирани съобразно нивото на владеене на чужд език, интересите на учещите и индивидуалните стилове за усвояване на знанията, типа дейност и конкретните цели и задачи на обучението.

Умелото прилагане на превода в чуждоезиковото обучение допринася за разгръщането на евристичните умения на учещия, които са неделима част от стратегиите за учене и самоподготовка. Възприемането на преводаческата дейност като откривателство, като процес на непрекъснато придобиване на опит, като поредица от операции (повече или по-малко съзнателни, логически или креативни), необходими за разрешаването на даден проблем, съдържа елементи на евристиката и творчеството. Затрудненията най-често са свързани с интерпретацията и създаването на текстове, с разбирането на оригиналния текст и с перформацията на преведения текст, а за да ги преодолее, учещият трябва да мобилизира и евентуално да ревизира наличните си знания и опит. На практика това означава усъвършенстване на аналитико-синтетичните способности, на уменията да се съпоставят лингвистични и екстралингвистични данни, да се извлича информация и да се търсят допълнителни източници на информация, да се конструират нови знания на базата на опита и да се прилага наученото в нови ситуации. Освен за развитието на когнитивните способности преводаческата дейност допринася и за превъзможване на несигурността, подобряване на самоконтрола и самостоятелността, повишаване на мотивацията у учещия.

Погледнато в перспективата на професионалната реализация, уменията да се превежда (наред с другите основни умения) позволява на бъдещия специалист по-ефективно да решава професионалните си задачи в съвременната многоезична среда, повишава неговата конкурентноспособност на пазара на труда, осигурява достъп до нови информационни ресурси и разширява квалификационните възможности.

⁹ Конкретни преводачески дейности и примерни упражнения за часовете по чужд език са представени в публикациите на А. Марева 2006.

Библиография:

- БОЖИНОВА, Кръстанка, 2009: Прилагането на дейностно-ориентирания подход в чуждоезиковото обучение: предимства и проблеми. *Електронно списание LiterNet*, 9 (118). <http://litenet.bg/publish25/krystanka-bozhinova/deinostno-orientiran.htm>
- ГЕНЦЛЕР, Едуин, 1999: *Съвременни теории за превода*. Велико Търново: ПИК.
- ДАМЯНОВА, Адриана, 2005: Конструктивизмът – новата образователна парадигма? *Електронно списание LiterNet*, 12 (73). <http://litenet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>
- ДАНЧЕВ, Андрей, 1982: Изкуството на превода. *За разширен обсег на теорията на превода*. София: Народна култура, т. 4, 56–69.
- ЕМТ, 2007: *European Master's in Translation*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- КЛУСТЕР, Дейвид, 2008: Какво представлява критическото мислене? *Електронно списание LiterNet*, 10 (107). http://litenet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm
- КРЪСТАНОВА, Ваня, 2007: Конструктивистката парадигма в обучението по български език. *Електронно списание LiterNet*, 5 (90). <http://litenet.bg/publish3/vkrystanova/konstruktivistkata.htm>
- ЛАТЪШЕВ, Лев К., 2005: *Технология на превода: учебно пособие за студ. лингв. вузов и фак.* 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издателският център „Академия“.
- МАРЕВА, Амелия, 2006: Може ли учебният превод да бъде актуален и атрактивен? Десет преводачески задачи за часовете по чужд език – първа част. *Чуждоезиково обучение*, 6, 12–18. Втора част. *Чуждоезиково обучение*, 6, 19–33.
- МАРЕВА, Амелия, 2010: За проблемно-ориентираното обучение по превод и английски език като част от развиването на модерните глобални компетенции. *Годишник на департамент „Чужди езици и литература“*. София: Нов български университет. <http://ebox.nbu.bg/cel2/cult06.html>
- NORD, Christiane, 2005: *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. 2nd ed. Amsterdam – New York: Rodopi.
- ОЕЕР 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, вж. също: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf; чеш. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyku>; бълг. *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса, 2006.
- РЪМ, Anthony, 2003: Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translators' Journal*, vol. 48, n° 4, 2003, p. 481–497. <http://id.erudit.org/iderudit/008533ar>
- ШВЕЙЦЕР, Александр Д., 1988: *Теория на превода: статус, проблеми, аспекти*. Москва: Наука.