

Проблемите при превод: някои теоретични и педагогически аспекти

Амелия Марева

Увод. През последните две-три десетилетия все по-често във фокуса на преводната наука и педагогика попадат разнородните проблеми, които възникват и се решават в хода на преводаческата дейност. Задълбочаването на изследователския и методическия интерес върху темата произтича от няколко взаимосвързани предпоставки. На първо място, сред значимите предизвикателства, които отправят непрекъснато променящите се икономически, политически и социо-културни реалности на глобализацията се свят, са подготовката и развитието на високообразовани и конкурентноспособни специалисти с гъвкав професионален профил и конвертируеми квалификации. Вече има консенсус по разбирането, че наред с тясната си специализация и интелектуален опит, гражданите на модерното “общество на знанието” или “общество на ученето”, трябва да притежават и набор от “глобални” практически умения, сред които приоритетно се нареждат адекватното ползване на чужди езици и превод, както и успешното прилагане на критическото мислене в най-същностната му част – ежедневно решаване на сложни когнитивни и комуникативни проблеми.¹

Тези стратегически задачи предпоставят огромната отговорност на образователните институции, от които се очаква да подготвят информирани и мислещи бъдещи професионалисти. Именно стремежът към модернизация на образованието и повишаване на неговата ефективност утвърждава през последните три десетилетия различни конструктивистки модели, чиито основни принципи са активно и мотивирано ангажиране на учещите в учебната дейност, както и водеща роля на самостоятелното мислене, евристиката и рефлексията при трайното овладяване на

¹ Дефинирането на съвременния свят като “общество на ученето” (*learning society*), както и формулировката на споменатите стратегически приоритети за образованието показателно идват от сектора на едрия бизнес и са залегнали в основополагащия доклад “Образование за европейците: Към изграждане на общество на ученето”, приет през 1995 г. на Европейската кръгла маса на индустриалците (ЕКМ 1995: 8; 14).

знания и умения (за обобщение на конструктивистките концепции и методи вж. например Фон Глазерсфелд 1989, 2001; Фоснот 1996; Дамянова 2005).

Основният замисъл на настоящето изложение е да фокусира вниманието върху положителните ефекти от проблемно-ориентираното обучение по чужд език и превод в контекста на предизвикателствата на глобалния свят. Синергизмът в педагогиката днес е особено актуален – до голяма степен се потвърждава прогнозата на Тед Роджърс от 2000 г., който в статията си „Методиката през новото хилядолетие” определя синергистичното съчетаване на различни методи и техники като условие за ефективността на езикоусвояването и залог за успех на обучаемите (Роджърс 2000: 4). В съзвучие с тази постановка, тук ще обосновем тезата, че взаимното допълване на утвърдени и нови подходи и стратегии от областта на чуждоезиковото обучение и преводознанието, както и от други сродни научни области, адекватно кореспондира със съвременните обществени потребности и интердисциплинарни научни тенденции. За да отговори поне частично на тези предизвикателства, публикацията си поставя за цел да дискутира някои специфични и „глобални” знания и умения в интерфейса между усвояването на английски език като чужд, на преводачески стратегии и навици, и на способността да се мисли критически.

За новаторските подходи при интегрирането на превода и чуждоезиковото обучение (ЧЕО) има създадена обширна литература (вж. напр. Кордеро 1984; Уешлър 1997; Гонсалес-Дейвис 2002; Колина 2002; Марева 2006, 2007 и др.). Без да преповтаряме вече познати аргументи, тук е достатъчно да подчертаем два ключови момента. Първо, поставянето на така дефинираната тема в конструктивистки контекст открива нови изследователски възможности за съчетаване на традиционни и иновативни концептуални и методически модели и второ, проблематизирането на чуждоезиковите знания и умения чрез превод залага конкретни практически ползи за учещите по отношение на бъдещата им реализация в глобалната многоезична и многокултурна среда. Приложението на подобен подход придобива особено значение в рамките на университетски програми, които имат за цел да възпитават лингвистически мислещи и можещи професионалисти.

Цели и задачи на публикацията. Настоящото изложение е подчинено на стремежа да се хвърлят нови мостове между чуждоезиковата и преводаческата компетенция и да се осветли тяхното взаимодействие на базата на усъвършенстване на критическото мислене чрез решаването на преводачески проблеми. За да аргументира приноса от проблемна ориентация при изпълнение на преводаческите задачи в контекста на ЧЕО, статията ще разгледа последователно две тематични групи от въпроси:

Първо, накратко ще се резюмират актуалните икономически и социо-политически основания за необходимостта от обединяване на превод, обучение по английски език и критическо мислене в единна педагогическа парадигма. Ще се акцентира върху изясняването на изследваните явления като компоненти от „глобалната компетенция” на модерните високообразовани специалисти.

Второ, като се позовава на съвременните конструктивистки постановки за проблемно-ориентираното обучение, статията ще направи опит да изведе нови пресечни точки между чуждоезиковата и преводаческата компетенция като части от многокомпонентната образованост на учещите. На тази основа ще бъде предложен критичен прочит на Общата европейска езикова рамка през погледа на някои актуални разбирания за същността на превода и критическото мислене.

Така очертаните цели се вписват в цялостен конструктивистки подход за оптимизиране на обучението по превод и чужд език, който органично произтича от интердисциплинарното обогатяване на транслатологията и лингводидактиката.

По силата на известна ирония проблемен се оказва самият превод от английски на български език на термина „translation problem”. Вариантът „преводен проблем” насочва вниманието към крайния продукт – текста на приемния език, а „преводачески проблем” извежда на преден план субективните затруднения на преводача. „Проблемите при превод” обхващат и двата аспекта – продукт и процес, и въпреки че аналитичното назоваване на терминологичните понятия не е за предпочитане – обяснителният термин най-точно предава значението. Перифрастична е констурцията

и на други езици, съответно на немски Probleme der Übersetzung, френски (problèmes de traduction), испански (problemas de traducción), португалски (problemas de tradução).

Икономически и социо-политически параметри. Интензифицирането на комуникационните процеси, и по-конкретно новата динамика и съдържание на езиковите контакти в глобализацията се свят, категорично поставят във фокуса на научно-изследователската и образователната дейност променящите се употреби на езика като транснационално средство за общуване. Все по-често се налага гражданите на модерното общество да мобилизират цялостната си „плюрилингвистична“² компетенция: родноезиковата, чуждоезиковата, както и, тук бихме добавили, преводаческата компетенция, за да могат пълноценно да преодоляват глобалните социо-културни, политически и професионални граници и бариери.

Сложните реалности обуславят необходимостта от модернизиране на образователната парадигма и методическия дизайн в сферата на (чуждо)-езиковата политика, като се вземат под внимание най-малко два комплекса от фактори. Най-напред трябва да се отчете необичайният на пръв поглед парадокс, който Антъни Пим (2008) нарича **“парадокс на диверсификацията”**³. Налице е паралелен бум, включително и пазарен, на два привидно изключващи се процеса: усиленото изучаване на чужди езици, най-вече на английски като *лингва франка*, от една страна, и лавинообразното разрастване на разнородни преводачески практики, от друга. Мащабът на двете явления легитимира твърдението, че преводът и английският език трайно се утвърждават като универсални средства за комуникация; нещо повече, те се явяват мярка за адекватно функциониране в заобикалящия ни свят. Съвсем логично, тази двупланова езикова действителност залага реструктуриране на образователната матрица по отношение на взаимодопълващо се обучение по чужд език и превод: с необходимостта от интедисциплинарно конвергиране на усилията в тази посока през последните години

² Терминът е въведен и аргументиран в Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР 2003: 4)

³ *Diversity paradox* в оригиналния изказ на Пим (2008).

активно се ангажират изтъкнати автори като Доналд Кирали (2000), Мария Гонсалес-Дейвис (2002), Соня Колина (2002), Антъни Пим (2008).

Друг ключов фактор на глобалната езикова сцена, особено значим за територията на интегрираща се Европа, са модерните субекти на езиковото общуване. Както вече се акцентира в уводните бележки, от гражданите на “пост-индустриалното”, “информационно общество” се очаква да бъдат комуникативни, адаптивни и мобилни (Бел 1973, Тофлър 1980), а една от най-същностните прояви на съвременната комуникативност и адаптивност е гъвкавото боравене с различни езикови и метаезикови кодове съобразно специфичния контекст на общуване.

Наред с разширяването на репертоара си от езикови и преводачески стратегии, бъдещите “специалисти на знанието” (*knowledge workers*)⁴ са изправени пред предизвикателството непрестанно да участват активно в нови познавателни дейности, в хода на които да развият и усъвършенстват цялостната си личност. Холистичното разбиране за личността на учещите като съвкупност от допълващи се променливи – знания, способности и качества, заляга в модела за модерно информационно поведение, разработен от Анджийн Уилсън (1994), в който за първи път изчерпателно се изяснява понятието “глобална компетенция”. В съдържанието на този термин се обобщават всички образователни и професионални умения и квалификации, които могат да се мислят и проектират в глобална перспектива. Съвсем закономерно, сред определящите атрибути на глобалната компетенция се сочат свободното владение на английски език и способността да се мисли критически (Уилсън 1994, Кели 2007).

Върху този фундамент преподаването и ученето се интерпретират като межкултурна среща на знанията и опита на основните протагонисти – учители и учещи. В хода на познанието и ученето, на пълноценното общуване, модерните субекти се превръщат от

⁴ Още през 1959 г. авторитетният теоретик на мениджмънта Питър Дракър говори за *knowledge workers*, буквално “работещи със знанието”, като за най-важния сегмент на човешките ресурси – онези специалисти, които произвеждат нови знания и следователно носят промяната в обществото. Терминът по-късно е подет и доразвит от редица водещи икономисти – вж. например новата „класа на знаещите” (Бел 1973) или съвременния „когнитариат” (Берарди 2001).

“глобално мобилни” (*globally portable*) в “глобално компетентни” (*globally competent*) специалисти и постепенно извървяват пътя на израстването и реализацията си като “разумни глобални хора” – *Globo sapiens*⁵.

Според Патриша Кели (2007: 3) глобалните граждани са онези субекти в съвременното общество, които, “ръководени от своята мъдрост и опит, се обединяват от споделеното разбиране за глобалната си отговорност”. Сложната природа на мислещия глобален човек авторката дефинира по следния начин:

By *Globo sapiens*, I mean graduates not only with the skills and attributes of Global Portability and Global Competence, but also with qualities and understandings that will prepare them to engage in thinking, dialogue and action around preferred, sustainable, (critical and multicultural) futures. *Globo sapiens* is one evolving, guiding vision, not an end in itself. (*Ibidem*)

Комплексната визия за формирането и непрестанното усъвършенстване на “глобалните” висококвалифицирани специалисти отрежда водеща роля на образованието едновременно като могъщ ресурс и сериозна инвестиция в икономическия просперитет и социалното благополучие. От една страна, както справедливо отбелязва Питър Дракър, образованието застава в средоточието на обществото на знанието, а училищата и университетите се превръщат в неговите най-важни институции (Дракър 1994). От друга страна, процесът е двупосочен и днес все по-често образоваността пряко се съотнася с темповете на икономически растеж. Така например, благосъстоянието в “обществото на знанието” се оценява чрез вече утвърдилата се комплексна система от показатели, от които с най-голяма популярност се ползва Индексът на човешко развитие. Не е изненадващо, че наред с реалния доход на човек от населението и продължителността на човешкия живот, основен критерий за прогрес е съвкупността от знания в дадено общество, остойности чрез измерване

⁵ Названието се появява за първи път в публикация на П. Маласка от 1997 г., тук е цитирано по Кели 2007.

на грамотността на възрастните и продължителността на училищното образование.⁶ Но докато през 19. век и първите десетилетия на 20. век понятието “грамотност” обхваща преди всичко усвояването на правописа и книжовните норми на родния език, то в годините на глобализация “новата мярка за грамотност е умелото използване на английския език”, според далновидния коментар на португалския философ Фернандо Бело от 1991 г. (Бело 1991: 9). Следователно, сред днешните образователни императиви се откроява на първо място **двуетичната/многуетичната грамотност**, съпътствана от адекватното прилагане на умения в областта на английския език, превода и критическото мислене. Наред със специализираната професионална подготовка, това са и определящите фактори за успешното генериране, обмен и приложение на научни и практически знания, които в крайна сметка дефинират конкурентноспособността и благосъстоянието на отделния гражданин и на обществото като цяло в епохата на глобализация.⁷

Теоретични постановки и методически насоки. Откритите по-горе приоритети настойчиво извикват на дневен ред необходимостта от преоценка на традиционните научни парадигми и методически стереотипи. Като удачна философска и методическа основа за преконцептуализиране на (чуждо)-езиковото обучение се утвърждава конструктивисткият образователен проект. Приносът на конструктивизма към ЧЕО е предмет на многобройни публикации през последните 15–20 години като авторовото отношение варира от широко и аргументирано възприемане на конструктивистките идеи (Волф 1994, Вент 1998, цит. по Райнфрийд 2000) до по-балансиран или дори остро критичен прочит (Уилсън 1997; Райнфрийд 2000)⁸.

⁶ Според Глобалния доклад за човешко развитие за 2007/2008 г., България е на 53-о място от 177 държави с Индекс на човешко развитие 0,824.

⁷ Не е излишно да напомним, че в този дух са решенията и директивите на цитирания по-горе доклад на Европейска кръгла маса на индустриалците (ЕКМ 1995:13), които дават гласък на редица инициативи, включително и на Болонския процес за хомогенизиране на висшето образование в Европейския съюз от 1998 г. и на Лисабонската стратегия за икономически растеж на държавите в ЕС от 2000 г.

⁸ За конструктивистки търсения и иновации в областта на обучението по български език и литература вж. напр. Ангелова 2004, Дамянова 2005, Кръстанова 2007.

Актуалността на направлението не е случайна, тъй като в сърцевината на конструктивисткия педагогически дизайн е, както подсказва и самото наименование, постигането на активно познание за заобикалящия свят чрез конструиране/построяване на езикови значения чрез решаване на интелектуални и практически задачи⁹. Или според точния изказ на считания за един от най-авторитетните предвестници на конструктивизма Джон Дюи (1916: 188), „отправната точка за всяко обучение е установяването на проблемите, които поражда дадено явление”.

Именно разбирането на учебния процес като откриване, преценяване и справяне с проблемни ситуации заляга в дискутирания тук подход към експлоатирането на преводачески задачи за целите на обучението по английски език¹⁰. На **епистемологично равнище** се проявява тезата, донякъде самоочевидна, че преводът в своята иманентна същност е конструиране и преконструиране на значения, т.е. той сам по себе си представлява автентичен конструктивистки феномен. Нека припомним, че конструктивисткият модел по същество е метаязиков модел – познанието и ученето се определят като семиотични актове, при които стари значения/знания се реструктурират и трансформират в нови. От друга страна обаче, значенията/знанията се реализират като такива само когато са експлицитно изказани (Глазерсфелд 1989; Фоснот 1996; Дамянова 2007). А истинският *raison d'être* на всеки преводачески процес се състои в експлицирането на един език на смисли, закодирани в друг, при което езикът-цел функционира като метаязык спрямо езика-източник – формулировката произтича от самата дефиниция на превода като междуезикова трансформация със запазване на инвариантни значения и вероятно затова обединява учени от различни школи (за многоаспектно изясняване на тази проблематика вж. напр. Гамбие и Ван Дорслер 2007). Следвайки тази линия на анализ и аргументация,

⁹ По тези два пункта теоретичните демонстрират завидно единодушие – вж. напр. Фон Глазерсфелд 1989, Фоснот 1996 за обобщителен анализ.

¹⁰ Дискусията тук е с теоретико-аналитична ориентация; в по-практически план, конкретни преводачески дейности и примерни упражнения за часовете по чужд език са разработени и представени в Марева 2006б.

може да се заключи, че преводът като социо-лингвистично явление и като учебна практика удачно се вписва в конструктивисткия дискурс.

В методологически порядък става очевиден потенциалът на превода да изважда наяве скритите семиотични и когнитивни процеси, съпровождащи езиковите преобразования, и по този начин да направи видими, т.е. подлежащи на пряко наблюдение и анализ, езиковите и неезиковите постижения и затруднения на превеждащите¹¹. В скоба нека поясним, че тук съзнателно е предпочетена употребата „превеждащи” пред „преводачи”, тъй като в глобалния свят в режим на превод се включват не само специалистите, но и неспециалистите, когато се налага да реализират различни професионални или битово-ежедневни цели. Така например, в Общата европейска езикова рамка се отчита универсалното днес разпространение на двуезичието и многоезичието и се настоява ЧЕО да преосмисли своите стратегии и методи в съответствие с реалното съжителстване и непрекъснатия контакт на два или повече езика в „плурилингвистичното и плурикултурното съзнание” на отделния индивид и в „плурилингвистичната и плурикултурната среда” на съвременното общество (ОЕЕР 2003: 4). Очевидно билингвизмът/мултилингвизмът постепенно се превръщат в норма, особено ако термините се тълкуват в широкия смисъл на Ейнар Хауген (1953: 9), за когото двуезична ситуация възниква винаги, когато “говорещият един език е в състояние да произведе смислени изказвания на друг език, независимо дали познанията му са ограничени или не”¹². Оттук произтича и една от важните задачи пред ЧЕО и обучението по превод – да се овладее и усъвършенства (не-)съзнателният билингвизъм, за да се използва като надежден инструмент в социалното общуване. Всъщност тезата не е нова – още през 1980-те години Андрей Данчев аргументира в серия от публикации обвързването на “превод” и “пренос”, естествен и изкуствен, явен и скрит билингвизъм в рамките на разширен модел на съпоставителен анализ, който обединява ЧЕО и преводознанието на базата на мрежа от

¹¹ Неслучайно използването на превода като средство за проверка и оценка на езиковите знания е с дълга история в практиката на ЧЕО (Хауът и Уидоусън 2004).

¹² В противовес на класическата дефиниция на Ленард Блумфийлд (1933:56), според която билингви са само онези субекти, които владеят равностойно (като родни) два езика.

интердисциплинарни връзки с типологията, ареалната лингвистика и сравнително-историческото езиковедие (вж. например Данчев 1982).

Някои актуални ориентири за преводаческата и чуждоезиковата компетенция.

Тъкмо изследването на психолингвистичните и общественоразличимите аспекти на превода и усвояването на чужд език интегрира когнитивния и социалния анализ в рамките на общ конструктивистки подход. Този ракурс, възприет от Доналд Кирали (2000, 2005), Мария Гонсалес-Дейвис и Кристофър Скот-Тенент (2005) и Антъни Пим (2003, 2005, 2008), открива възможности за нов поглед върху **преводаческата и чуждоезиковата компетенция**. В предходната част на изложението беше направен опит да се обоснове комплексното разглеждане на чуждоезиковата компетенция (английски език), на преводаческата компетенция и на способността за критическо мислене като неделими съставки на модерната глобална компетенция. Като отчитаме, че в теоретичната литература все още не е проучено достатъчно задълбочено сходството и взаимодействието между когнитивните механизми при превод и усвояване на чужд език, тук ще потърсим някои допирни точки и пресечни полета между двете компетенции на базата на най-същностния елемент на критическото мислене – умението да се откриват и решават проблеми.

Предлаганият подход е съзвучен с новите прагматични тенденции в теорията на превода, които настояват за разумно стесняване на обхвата и префокусиране на научната перспектива върху малко на брой, но съществени характеристики на преводаческата компетенция (Пим 2003). Предефинирането на изследователския интерес би могло да се определи като ответна реакция срещу донякъде прекомерното отваряне на преводаческото към множество сродни и по-далечни дисциплини през последния четвърт век. Без съмнение, многоаспектното изясняване на проблематиката в етапа на легитимирането на теорията на превода като академична област е напълно закономерно – както е известно, периодът очертава обща тенденция към интеграция на усилията на изследователи от различни области и интердисциплинарност на научните и приложните знания. „Героичната епоха” на преводаческото (Фосет 1997) съвпада с възхода на комуникативните методи в ЧЕО през 1970-те години и с триумфа на

когнитивните модели десетилетие по-късно. В стремежа си към изчерпателност, изобилие от публикации детайлно описват преводаческата и чуждоезиковата компетенция като суперкомпетенция с енциклопедичен и дори общо-житейски характер¹³. Вграждането на специфичните преводачески и чуждоезикови знания и умения в разнородни, взаимно допълващи се матрици: социо-културни, историко-политически, икономически, психологически, поведенчески, а напоследък и технологически и мултимедийни, безспорно има своите обективни основания. Но от педагогическа гледна точка, формирането и развиването на граничещо с необятността множество от умения изправя преподавателите пред затруднения от различно естество (вж. и Пим 2003: 489).

Именно с оглед на по-добрата организация и управление на учебния процес напоследък се лансира тезата, че е препоръчително първоначално да се дефинира и разработва ядро от “задължителни умения”, върху които по-нататък, по време на обучението и в реалната професионална практика, системно да се надгражда комплекс от “желателни умения” според конкретните и не винаги предсказуеми потребности в реалния живот¹⁴. В този смисъл, можем само да се присъединим към извода на А. Пим (2005: 4), че би било проява на наивност и педагогическо късогледство да изискваме от обучението по превод, както впрочем и по чужд език, да оборудва учещите с пълен списък от знания и умения – при това, зададени изчерпателно веднъж завинаги, които те впоследствие с лекота да прилагат на работното си място. По-скоро, в духа на съвременните концепции за продължаващо учене през целия живот, ние бихме определили основната педагогическа задача като формиране у обучаемите на минимум от знания и умения, без които бъдещата им професионална дейност би била

¹³ Литературата по въпроса е толкова многобройна, че за да не отклоним изложението в изцяло нова посока, тук ще споменем само многопосочното разрастване на преводаческата компетенция във функционалния модел на Кристиане Норд (1991) и изобщо в парадигмата на “скопос-теорията”, както и многопластовия и многокомпонентен анализ на чуждоезиковата компетенция в ОЕЕР (2003:101–130).

¹⁴ Считаме, че двойката термини “задължителни” и ”желателни умения” е сравнително точно съответствие на опозицията *hard vs. soft skills*, чиято актуалност напоследък надхвърля теоретизирането в областта на икономиката и успешно се внедрява и в педагогическия дискурс.

немислима, както и култивиране на адекватни нагласи и ценности у бъдещите специалисти за постепенното изграждане на стабилен професионален етос.

Прибягването до известен методологически редукионизъм при определянето на понятието “компетенция” от една страна подчертава същностните характеристики на изследваното понятие, а друга – позволява на учебната дейност да се съсредоточи върху добре структуриран и не твърде обширен кръг от познавателни и практически проблеми. По този начин ясно се отграничава същественото от несъщественото в преподаваната дисциплина, което способства за по-бързото и икономично усвояване на базови знания и умения. При това, съвсем не е задължително при такъв подход да се представи по-бедна картина на професионалния труд – паралелно с усъвършенстването на задължителните специализирани умения биха могли постепенно да се усложняват и нюансират и набор от желателни умения.

Новите търсения с конструктивистка насоченост накратко могат да бъдат илюстрирани с две актуални гледни точки към преводаческата компетенция в тяхната взаимовръзка с чуждоезиковата компетенция: “минималистичния” подход на А. Пим (2003) и “ситуативния” подход на Д. Кирали (2005).

В опита си да сведе до минимум параметрите на описание на преводаческата компетенция, Антъни Пим (2003) посочва два акцента. Най-напред, съвсем логично се признава аксиоматичното изискване превеждащият да владее в някаква степен най-малко два езика, за да има основа, върху която да прилага специфичните си преводачески умения. Новаторски е вторият момент, а именно редуцирането на експертната същност на преводаческата дейност до откриването и решаването на проблемите, които възникват в хода на езиковия и социо-културния пренос на информация. Според широко цитираната минималистична дефиниция на Пим, преводът е „процес на генериране и избор на значения; процес на решаване на проблеми, който често се осъществява автоматично” (Пим 2003: 491). Тази конструктивистка, проблемно-ориентирана специфика на превода се извява на два етапа. Първата фаза условно бихме формулирали като процес на правилно разчитане

на условието на задачата: От преводача се очаква не просто да дешифрира кодираните значения и да установява преводни еквиваленти между два текста, но и да открива и осмисля множество от едновременно съществуващи, правилни, синонимни изкази в езика-цел на дадено значение от езика-източник – или с други думи, да разбира в дълбочина езиковата и междуезиковата синонимия и да борави умело с репертоар от перифрастични техники. Втората фаза се състои в откриването на вярното решение на задачата: Преводачът претегля и пресява поливариантните възможности, за да избере едно-единствено преводно съответствие – „най-доброто”, но не изобщо, а само при дадените условия. Така в процеса на превод непрестанно се реализира движение от множественост на езиковия изказ към единственост на обоснования краен избор, което по същество представлява конструктивистко теоретизиране и вникване в езиковите явления.

Двупосочният семиотичен анализ при установяването на съвкупността от проявления на инвариантните значения и овладяването на перифрастично-експликативните функции на езика без съмнение са сложни лингвистични и металингвистични умения, които могат да се култивират успешно само ако преводаческата компетенция се разглежда в измеренията на общото развитие и усъвършенстване на родноезиковата и чуждоезиковата компетенция, на цялостното усложняване на интелектуалния потенциал на учещите. Подобен холистичен подход е възприет не само от цитираните по-горе теоретици на превода, той е философският фундамент и на редица важни за ЧЕО документи, включително и на един от най-авторитетните сред тях – Общата европейска езикова рамка. Както е известно, подробно разписаните методико-практически принципи и стандарти в Рамката се спояват от синоптична визия за процеса на учене и личността на учещите. Богатият спектър от явления – компетенции, дейности, стратегии, са представени в дескриптивен и прескриптивен план в своята цялост и пълнота, но едновременно с това отделните съставни компоненти са изчерпателно детайлизирани в синергистичното си въздействие един върху друг. През призмата на конструктивисткия модел на анализ е особено важно да посочим, че в ОЕЕР многократно се подчертават сложните взаимовръзки и взаимопроникване както между комплексните компетенции – общи (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-*

apprendre) и комуникативни (езикови, прагматични, функционални), така и между четирите основни дейности – рецептивна, продуктивна, интерактивна и медиаторна (2003: 57; 101–130). Тъкмо затова фрагментарното споменаване на превода като социална, но не и като учебна практика, дава основание за някои критични бележки. Вече имахме възможност да обърнем внимание на лаконичното описание на устния и писмения превод, наред с преразказа и писането на резюме, като медиаторна дейност, т.е. като тип комуникация с опосредствано разбиране (Марева 2007: 58). Критичната ни позиция е продиктувана не толкова от краткостта на представянето (обяснима предвид общите и специфични цели на Рамката), колкото от факта, че медиаторните дейности, и в частност преводът, се дискутират по-скоро изолирано, като притурка, оставаща някак извън органиката на гъвкавия, модуларен подход като цяло.¹⁵ Считаме, че е възможно, а от гледна точка на научната последователност и желателно, преводът да се впише адекватно поне в няколко плоскости на теоретико-методологичния дизайн на ОЕЕР. Уверени сме, че такъв подход би имал и реална практико-приложна стойност – например той би допринесъл за разработването на класификационни таблици за медиаторните знания и умения по нива, чието отсъствие озадачава, особено на фона на детайлното каталогизиране на продуктивните и рецептивните знания и умения. Все пак, в Рамката се прави едно извинително уточнение, с което се констатира липсата на подобни скали и се предлага като временно решение преподавателите да преценяват *ad hoc* какви медиаторни цели да поставят на своите ученици (ОЕЕР 2003: 88).

Най-напред бихме искали да подчертаем принципно важния момент, че преводът е не само медиаторна дейност, а закономерно и естествено се вписва във всяка една от другите три дейности. Процесът на превеждане по дефиниция е процес на създаване на семиотично еквивалентни езикови продукти, т.е. той е преди всичко продуктивна дейност, чийто краен резултат обективира различни стратегии на постижение (вж. и Марева 2006б: 22). Едновременно с това, преводаческата компетенция съдържа отличителните атрибути на рецептивните дейности, тъй като преводът е невъзможен без интерпретация, анализ, рефлексия и саморефлексия в отделните фази на своята

¹⁵ Медиаторните дейности се упоменават есплицитно на четири места в Рамката (вж. ОЕЕР 2003: 14; 57; 87–88; 99).

реализация. И съвсем не на последно място, всеки превод, по своя произход и цел, е интерактивна дейност, тъй като е призван да улеснява социалните контакти и да служи на междуезиковото общуване.

В сходна посока тласка дискусиата и Доналд Кирали, за когото менталните модели на преводаческата дейност са немислими извън социалната среда, която ги поражда и структурира. Преводът се дефинира като интерактивна, винаги „ситуирана в обществения контекст” комуникация, при която „непрекъснато се текстуализират нови ситуации” (Кирали 2005). Индивидуалното конструиране на значения и знания и в професионалната, и педагогическата област се осъществява през изграждането на междуличностни, обществено обективни отношения. В този смисъл, основните проблеми, които решава преводът, са проблемите на общуването. Според социално-конструктивистката визия на Кирали (2000, 2005), обучението и реалните практики на преводачите са взаимносвързани форми на социализация, в хода на която субектите не само придобиват знания и умения, но и израстват като „професионални личности”. Аналогично разбиране за ключовата роля на учещите като езикови и културни посредници се застъпва и в Общата европейска езикова рамка (2003: 4, 14). Образователната цел е чрез развиване на многостранни компетенции да се подготвят и „овластят” квалифицирани специалисти, които да могат активно да се реализират в съвременния свят (ОЕЕР 2003:9). Неслучайно „овластяването” на субектите на обучение е ключово понятие в конструктивисткия подход – усвояването на специфични езикови средства и умения се екстраполира в успешна реализация на учещите като самостоятелни и отговорни професионалисти (Кирали 2000; Шмит 1993; Уилсън 1997; Марева 2006а).

Друга линия, по която би могла да се разгърне интеграцията на преводаческата и чуждоезиковата компетенция, е усъвършенстването на евристичните стратегии и умения на учещите. В настоящето изложение приведохме аргументи, че работата на преводача носи откривателски заряд както по отношение на езиковите форми и техники, така и по отношение на метаезиковите кодове и стратегии. Тъкмо в осъзнаването на превода като низ от креативни мисловни операции при решаването на

проблеми се съдържат елементи на евристика и творческо мислене. Въпреки че в Общата европейска езикова рамка не откриваме конкретни позовавания на проблемно-базираното обучение, евристичните умения са разгледани като неделима част от развиването на стратегиите на учене и самоподготовка (ОЕЕР 2003: 108; 149). В конструктивистки дух се посочва, че усвояването на нова информация е съпътствано от ревизиране и реструктуриране на предходните знания и от изграждане на устойчиви връзки в паметта и мисленето (ОЕЕР 2003:101). В конкретната учебна практика, за да открие решението на даден проблем – езиков или преводачески, учащият трябва обективно да прецени наличните си знания; активно да коригира евентуалните си пропуски чрез самостоятелно събиране на данни в подходящ контекст; да съотнесе новата към старата информация, за да може трайно да я запамети и накрая, да търси начини творчески да прилага наученото в нови ситуации. Така описаните стъпки са важни моменти от развитието на чуждоезиковата и преводаческата компетенция и същевременно маркират основните етапи от усъвършенстването на критическото мислене, постулирани за първи път от Хенк Шмит в класическата за конструктивизма студия “Основи на проблемно-базираното обучение” (Шмит 1993).

Трети шрих към прочита на Общата европейска езикова рамка през погледа на преводознанието добавят елементите на интердисциплинарно проникване между двете области не само по отношение на общата теоретико-методологическа платформа, която бе очертана по-горе, но и на ниво терминологичен апарат. Показателен пример в тази насока е описанието на една от продуктивните стратегии на постижение, а именно успешното внедряване на думи и изрази от родния в чуждия език с термина „форинизиране” – очевидна заемка от дискурса на преводознанието, с която се осветлява процес от усвояването на чужд език (ОЕЕР 2003: 63). Заимствани са също така, макар и пестеливо, утвърдени в транслатологията понятия като “език-източник”, „култура/свят-източник” и „език-цел”, “култура/свят-цел”, за да послужат за отправна точка в дискусиата на междукултурното самосъзнаване и междукултурните оперативни умения на учащите (ОЕЕР 2003: 103-105). Привнасянето на термини от една област в друга, разбира се, потвърждава полезността и значимостта на

определени идеи и понятия отвъд специфичните граници на съответната наука и е белег за интердисциплинарна отвореност. Но терминологичните препратки разкриват и по-дълбок смисъл – те допринасят за изграждането на мрежа от споделени понятия и общ академичен език, за по-пълноценно общуване в научната сфера в епохата на глобализация.

Заключение. В обобщение на казаното дотук нека още веднъж подчертаем нашата теза, че чуждоезиковата компетенция, преводаческата компетенция и критическото мислене могат да се разглеждат като основни градивни елементи в тъканта на глобалните знания и умения, необходими за успешната професионална реализация на учещите в съвременното информационно общество. Динамиката на тези когнитивно сложни и социално променящи се феномени обуславя необходимостта от непрекъснато актуализиране на целите, методите и задачите на обучението по чужд език и превод. Разгледаният в настоящата статия проблемно-ориентиран подход представлява само една от възможните стъпки за модернизация и интензифициране на учебния процес. Опитавме се да покажем, ситуирайки дискусиата в конструктивистка рамка, че чуждият език и преводът могат успешно да се превърнат от средство и среда на транснационалното общуване в инструмент за развиване на самостоятелното мислене и интелектуалните способности на учещите.

Аналитичният прочит на Общата европейска езикова рамка през призмата на актуалните разбирания за същността на преводаческата и чуждоезиковата компетенция разкрива интересни пресечни точки между изследваните явления и същевременно дава основание да се заключи, че холистичната и редуccionистката перспектива в модерната педагогика не са непременно в непримиримо противоречие. Нещо повече, при възприемането на интерактивен, синергистичен подход се създават условия скритите когнитивни механизми за решаване на езикови и преводачески проблеми да се обективират в обществено значими процеси на медиране и решаване на социални проблеми. По този начин ЧЕО съществено допринася за изграждането на глобално мислещи и действащи специалисти, които благодарение на професионалната си подготовка, на своята многоезична грамотност, както и на уменията си да мислят

критически и да ползват адекватно чужди езици и превод уверено могат да решават предизвикателствата на съвременния свят.

Библиография

- Бел 1973: D. Bell. *The coming of post-industrial society*. New York: Harper Colophon Books.
- Бело 1991: F. Belo. *Epistemologia do Sentido*, 1. vol. Entre Filosofia e Poesia, a Questão Semântica, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Берарди 2001: F. Berardi. *Cognitariat and Semiokapital*. http://subsol.c3.hu/subsol_2/contributors0/bifotext.html
- Блумфийлд 1933: L. Bloomfield. *Language*. New York: Henry Holt and Co. 1933
- Гамбие и Ван Дорслер 2007: Y. Gambier and L. van Doorslaer (eds). *The Metalanguage of Translation*. John Benjamins, *Target* 19:2
- Глазерсфелд 1989: E. von Glasersfeld. Constructivism in Education. T. Husen & T. N. Postlethwaite, (ed.) *International encyclopedia of education*, Supplement Vol. 1. Oxford/New York: Pergamon Press, 162–163.
- Глазерсфелд 2001: E. фон Глазерсфелд. *Радикалният конструктивизъм и образованието. Перспективи*. Том XXXI, №2
- Глобален доклад за човешко развитие 2007/2008. http://www.undp.bg/uploads/documents/2398_823.pdf
- Гонсалес-Дейвис 2002: M. Gonzalez-Davies. Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice. *Humanising Language Teaching* 4
- Гонсалес-Дейвис и Скот-Тенент 2005: M. Gonzalez-Davies, C. Scott-Tennent. A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References. <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010666ar.html>
- Дамянова 2005: А. Дамянова. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? *Електронно списание LiterNet*, 12 (73). <http://litenet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>
- Данчев 1982: А. Данчев. За разширен обseg на теорията на превода. *Изкуството на превода*, ДИ “Народна култура”, т. 4, 56-69
- Делил 1988. Delisle, Jean. *Translation: an Interpretive Approach*. University of Ottawa, 1988
- Дракър 1959: P. Drucker. *Landmarks of Tomorrow*. Harper, NY.
- Дракър 1994: P. Drucker. The Age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, 53-80.
- ЕКМ 1995: Европейска кръгла маса на индустриалците [European Roundtable of Industrials – ERT] *Education for Europeans: Towards the Learning Society*, <http://www.ert.be/doc/0061.pdf>
- Кели 2007: P. Kelly. Accepters, Converts and “Resisters” on the road to *Globo sapiens*, <http://www.nzsses.auckland.ac.nz/conference/2007/papers/KELLY-lobo%20sapiens.pdf>
- Кирали 2000: D. Kiraly. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.

- Кирали 2005: D. Kiraly. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *META*, 50/4 (unpaginated) http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012063_ar.html
- Колина 2002: S. Colina. Second Language Acquisition, Foreign Language Teaching and Translation Studies. *The Translator* 8 (1): 1-24.
- Кордеро 1984: A. Cordero, A. The Role of Translation in Second Language Acquisition. *The French Review*, 57 (3), 350-355
- Кръстанова 2007: В. Кръстанова. Конструктивистката парадигма в обучението по български език. *Електронно списание LiterNet*, № 5 (90) <http://litenet.bg/publish3/vkrystanova/konstruktivistkata.htm>
- Леви 1967. Levy, Jiri (1967) "Translation as a Decision Process". In To Honour Roman Jakobson: Essays on the Occasion of His Seventieth Birthday. 11 October 1966. Vol. 2. The Hague: Mouton. Reprinted in Andrew Chesterman ed. *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, 1989. 37-52
- Марева 2006а: А. Марева. Може ли учебният превод да бъде актуален и атрактивен. Десет преводачески задачи за часовете по чужд език – първа част. *Чуждоезиково обучение*, 5, 12-18
- Марева 2006б: А. Марева. Може ли учебният превод да бъде актуален и атрактивен. Десет преводачески задачи за часовете по чужд език – втора част. *Чуждоезиково обучение*, 6, 19-33
- Марева 2007: А. Марева. Причини и предпоставки за преоткриването на превода в чуждоезиковото обучение. *Чуждоезиково обучение*, 4, 51-61.
- Норд 1991: С. Nord. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi
- ОЕЕР 2003: Обща европейска езикова рамка. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. CUP.
- Пим 2003: А. Пым. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach, *Meta* 48-4, 481-497.
- Пим 2005: А. Пым. Training translators – ten recurrent naiveties. *Translating Today* 2, 3-6. http://www.tinet.org/~apym/on-line/training/10_naivetes.pdf
- Пим 2008: А. Пым. Translation vs. Language Learning in International Institutions. Explaining the Diversity Paradox. http://www.tinet.org/~apym/on-line/translation/2008_diversity_paradox.pdf
- Райнфрийд 2000: М. Reinfried. Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching? A Refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem. http://www.unierfurt.de/eestudies/eese/artic20/marcus/8_2000.html
- Роджърс 2000: Т. Rodgers. Methodology in the New Millennium. *Forum*, 38-2, 2-9
- Тофлър 1980: А. Toffler. *The Third Wave*. Bantam Books
- Фосет 1997: Р. Fawcett. *Translation and Language: Linguistic Theories Explained*, St Jerome, Manchester.
- Фоснот 1996: С. Fosnot. Constructivism: A Psychological theory of learning. С. Fosnot (ed.) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, New York: Teachers College Press, 8-33
- Хауген 1953: Е. Haugen. *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Хауът и Уидоусън 2004: А. Р. R. Hawatt and H. G. Widdowson. *A History of English Language Teaching*. OUP
- Уилсън 1997: В. G. Wilson. Reflections on constructivism and instructional design. <http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>
- Шмит 1993: Н. G. Schmidt. Foundations of problem-based learning: Some explanatory notes. In *Medical Education*, 27, 422-432