

社会建构主义视角下的英汉笔译教学

邓小文¹ 王立弟²

(1. 北京外国语大学 英语学院; 2. 北京外国语大学 高级翻译学院, 北京 100089)

提要: 本文借助社会建构主义的学习观、学生观、师生角色定位和学习环境的观点和翻译教学的特点, 尝试将以教师为中心、一对多的教学模式转变为以学生为中心、多对多的模式, 创建鼓励学生主动理解、主动建构知识和能力的环境和相应的机制, 以激发学生学习兴趣和潜力。通过数据分析和教学反思, 笔者认为该尝试基本实现了预期教学目标, 较好地完成了教学任务, 实现了教学相长。

关键词: 英汉笔译, 社会建构主义, 翻译教学

中图分类号: H319

文献标识码: A

1. 发现问题

2008 至 2009 学年, 本文作者之一担任本科三年级的英汉笔译教学。英汉笔译课程跨越两个学期, 都采取篇章教学方式, 课堂练习和作业讲评隔周交叉进行, 使用自编教材。其中英汉笔译(一)以培养翻译意识和技巧训练为主, (二)在(一)的基础上着重技巧的综合运用和语体意识的培养。在(一)教学结束时, 为了解教学效果和学生对(二)的教学需求, 笔者向任教的 46 名学生发放了期末问卷调查, 主要从课堂讲解、作业批改和课程材料等方面了解学生对此课程的评价, 以及对下学期英汉笔译(二)的期望。

问卷反馈显示, 学生普遍认为讲解重点突出, 既照顾难点也涉及普遍问题, 并“能结合我们的特点和兴趣做适当补充和提高”; 作业批改详细, “每一句话、每一个词、甚至每一个标点都有斟酌”; 课程材料方面“选取的文章涉及各种体裁题材, 涉及翻译的各个方面”, “配套的知识补充和练习也不错”等。学生对(二)的期望包括: 课堂时间有限, 希望多一些与教师面谈的机会, 教师能针对每个人的问题更有针对性的讲评; 课堂讨论对象不要固定, 课堂练习要加强学生之间互改, 习人所长; 每人都有课堂陈述的机会, 陈述内容更侧重翻译过程、途径、方法, 如展示查找信息的过程等; 课下结成小组, 互相讨论甚至互相批改作业初稿; 翻译一些实用性比较强的文章, 如公司文件、电影或电视节目等; 资源共享; 加强翻译日记环节, 最好制度化; 介绍专八翻译和职业翻译的流程等。

笔者教完一个学期之后也有一些教学体会和思考, 体会最多的是课堂讲评和作业批改方面。常听见同事说, 翻译不是教出来的, 是练出来的。但学时毕竟有限, 究竟该练多少篇才算合适? 课堂讲评到什么程度才算讲透? 翻译课堂往往是一对多, 即一位教师面对全班学生的质疑和挑战, 尤其是作业讲评的时候, 而教师之言也往往是一己之见。由于课堂时间有限, 教师讲解更多侧重某个词、短语或句子的处理或译法, 而忽略篇章背后的东西, 如翻译策略、翻译过程、可用资源等, 学生学的“末”多“本”少。课堂作业讲评只能指出学生普遍的错误或问题, 无法针对学生的个别问题个别处理, 而这些问题往往可能是该学生一直有、并充分代表该学生翻译特点或风格习惯的问题。由于作业是返回到各个学生手中的, 学生之间并无互相看译文并讨论的机制, 学生之间缺乏互动和互助学习的氛围和机制, 而这种形式的学习效果并不一定逊于教师与全体学生互动的效果。

与课堂讲评总感觉没讲透、没讲够相比, 批改作业就更是费时费力、甚至不讨好了。据了解, 笔者及同事批改一篇 400 字左右的英汉笔译作业大致需要 40 分钟, 按每天 8 小时计算, 46 份作业光批改就需要 3-4 天, 还不包括为课堂讲评部分录入和整理的时间。传统的作业批改只抑“不好”, 不扬“好”, “不好”的地方常常是“红红的一大片”, 导致学生“一看就烦”。由于作业多, 批改跨越时间长, 因此评分标准并不完全一致, 常常前紧后松。对教师的批改意图, 学生并不是每次都能完全领会。教师批改时往往关注词、句子层面比较多, 对篇章层

面关注不够。

学生的反馈和笔者的反思都表明,这种以教师批改和讲评为中心的授课方式,存在一定局限性,教师被看成是知识的仓库,对学生作为创造性的主体重视不够;学生角色相对被动,认为只有参考译文是唯一正确的答案,一旦与自己的译文差别较大就容易丧失自信心。这种传统翻译教学课堂有阿特拉斯症结(Atlas Complex)(Colina, 2003),并没有充分发挥学生的主体性、主动性和互助性,不利于开发学生潜能、培养翻译能力,在强调以学生为中心的任务型外语教学的大环境中,的确显示出不足之处。

2. 理论支持

社会建构主义(Social Constructivism)是当前流行于全球的一种社会科学理论,深刻影响了当代教育理论,并被广泛运用到教学实践当中。威廉姆斯和布尔登(Williams & Burden, 1997)把人本主义、认知学说、建构主义和社会互动理论加以整合与诠释,提出了“社会建构主义模式”,就学习内容的组织、教学过程的设计等问题提出了独特的观点。

该模式认为,知识是由个人在与他人交往的环境中自己建构的,不是由他人传递或主体被动获得的,是由认知主体主动建构的结果。学习是学习者主动建构知识的过程,是以原有知识经验为出发点,对新信息重新认识和编码。该模式确认了学生、教师、任务、环境四个方面的多种因素对学习过程的影响,确认学生是知识建构的主体,教师、任务和环境构成学习的中介因素和外围环境。教师应以学生为中心,为学生提供富有个人意义的学习经验,并创设建构知识的学习环境,由学生自己从中建构知识。

在教学实践中,社会建构主义强调学习是主体进行意义建构的过程,鼓励概念和内容的多样性;认为错误和问题有助于学生对已有知识建构的了解,提倡“基于问题学习”的教学方式;以合作学习为主要策略,鼓励学生在师生互动和主体参与中建构知识,学会自主学习、探究性学习和创造性学习;教师的角色是需求分析者、指导者、监督者和促进者,并提供相应的教学资源 and 教学环境来鼓励学生的元认知以及自我管理、自我思考和自我意识(Murphy 2003);强调学习者的个人地位,并提倡包括认知和情感在内的全人教育(whole-person education),即除认知发展外,还有以元认知为特征的学习能力的发展、积极的自我概念和个性品质的发展;关注学生的情感心理因素,鼓励提倡学生带着自己的兴趣、心理需求和个人经验去体验和学习。合理的师生关系应该以学生为中心,以教师为指导;教师是一个资源提供者,对学生翻译行为进行主持、监控、观察,而不是过多参与;教学以学生讨论为基础,学生的角色是主动的,重视学生与同伴、学习材料、学习语境的互动。

在社会建构视角下,翻译教学强调的不是传统的知识传授(transmission),而是知识的转化(transformation),培养的是学生的翻译能力和职业能力(expertise and professionalism),不仅是双语能力(bilingualism),强调反思性行为(reflective action)和知识建构体(a community of knowledge builders)的重要性,提倡通过真实的翻译实践活动,帮助学生进行意义建构(Kiraly, 2000)。

3. 教学设计

笔者决定在原有教学安排的基础上,对英汉笔译(二)开展新的教学尝试,希望借助社会建构主义的学习观、学生观、师生角色定位和学习环境四个方面,结合笔译学科特点和教学要求,将以教师为中心、一对多的教学模式,转变为以学生为中心、多对多的模式,创建鼓励学生主动理解、主动建构知识和能力的环境和相应的机制,达到激发学生学习兴趣和潜力的教学目的。教学以学生讨论为基础,学生的角色是主动的,重视学生与同伴、学习材料、学习语境的互动;重视发散思维和兴趣培养,关注翻译过程和学生个体的翻译风格,培养学生的问题意识和探索、反思及解决问题的能力,激发学生的求知欲望。具体做法如下。

3.1 建立作业讲评周教师和学生一对一见面机制

全班分组,以上学期末(一)总评成绩最高的四名同学为组长,全班自由组合成4组,

每组5-6人。每组每个成员从上交作业中选出一篇自己最感兴趣、并希望与教师“见面”讨论的篇子翻译。教师批改后与学生见面, 每次每个学生半个小时, 保证一个学期中每位学生都“见”过一次。“见面”的主要内容是探讨本篇翻译过程中出现的问题, 该学生的翻译风格和注意事项, 反馈翻译日记, 及该学生的翻译体会或关注的问题等。同时根据该学生的翻译特点, 或翻译过程中发现的问题、兴趣点或体会进行适当拓展或提高。

3.2 建立课堂陈述机制。

学生将“见面”确定的内容再梳理、收集和整理, 注明资料来源或出处, 用ppt的方式在课堂上向全班同学陈述, 内容不侧重主题知识, 而侧重学生作为个体译者的翻译过程体会、翻译方法或思路、采取的策略、资料的查找、辨别、选取及获得途径等。每人陈述20分钟左右, 全体学生及教师参与分享和讨论。课后ppt由学生和笔者共同修改, 发给全体学生共享。

3.3 建立小组互助学习、共同讨论的机制。

组长至少每两周组织一次小组活动, 共同探讨, 如组员课堂陈述准备中可以向全组寻求帮助, 查找资料, 交流心得, 资源共享, 互相批改作业初稿等。组长填写小组活动记录, 每月交一次, 内容包括参加活动的成员、内容、时长和讨论问题和效果等。在课堂练习周, 为节约课堂时间, 鼓励学生课下预先粗略翻译, 小组间预讨论, 再在课堂上与周围同学互相讨论, 习人之长。为了看到更多译文, 避免讨论对象固定, 学生定期轮换座位。

3.4 建立定期反馈、资源共享的机制。

每讲评完一篇练习, 学生都要写翻译日记, 内容可以是与此篇翻译相关的任何内容。组长每月收一次, 教师在与学生“见面”时给予反馈。不论是课堂陈述ppt、作业初稿、优秀译文或与课程相关的资料, 都由专人上传到课程邮箱, 全体共享。另外, 为加强翻译教学的真实性, 还将引入一次“准真实”的翻译活动, 让学生了解真实的社会笔译流程。同时也鼓励学生推荐一篇翻译篇子, 参与教学互动。

与教学内容的变化相对应, 学生的总评成绩构成也发生了变化。为鼓励学生高质量完成作业, 进行“独一无二”的课堂陈述, 积极参与小组活动, 笔者大大降低了期末考试在总评成绩中的比重, 而将平时成绩, 包括小组活动、平时作业、课堂陈述等的比重大幅提高, 总评构成分别为期末考试30%, 小组活动20%, 上交作业成绩20%, 课堂陈述20%, 翻译日记10%。

4. 教学效果

通过一学期的教学, 新的教学思路和机制获得学生的普遍认可和好评, 从最开始头绪多到逐渐有序、乐在其中, 甚至变成师生共同的自觉行为, 笔者感受颇多, 当然出现的问题也不少。结合学生的翻译日记、期末问卷和笔者的教学体会, 总结如下:

首先, 师生一对一“见面”机制有效促进了学生高质量完成作业, 及时反馈学生翻译日记中的问题, 有利于探讨学生个体的翻译风格, 促进学生挖掘篇子背后的内容, 最后凝聚成独具个人风格的课堂陈述, “以一篇见多篇”, 有效深化和拓展了练习内容, 并丰富了课堂讨论。有学生在问卷中写道: “通过这一次单独见面、与老师交流翻译心得、汇报错误原因, 竟意外的发现了自己长久以来翻译上的弱点和问题, 并开始在后来的翻译中特别注意, 也因此有了很大的收获。”

每次见面之前, 笔者都会浏览、整理要见学生的翻译日记, 准备回答问题, 并结合上学期翻译课表现, 形成一份该生的翻译“评估报告”, 既指出学生好的地方, 也指出不足的地方, 还对其个人翻译风格和习惯做总结和点评, 给出适当建议, 在见面时和学生谈论。针对学生在翻译过程中的主要问题或最感兴趣的部分, 与其共同拟定课堂陈述的题目, 如侧重背景知识查找、术语处理、理解障碍、表达技巧、文体特点等, 基本涵盖了该篇所涉及的各个方面。学生反映“每个人轮一次课堂陈述很有收获, 面谈的那一篇一般会做得特别用心一些, 加上

之后准备陈述, 那么一学期下来至少有一篇是绝对吃透的”。

结合学生的兴趣点和篇章特点, “见面”有时也会对篇子背后的内容做适当拓展和提高。如译新闻单元的“**world scientists near consensus on warming**”这篇, 选自07年《纽约时报》, 是典型的新闻报道评论, 笔者对见面学生译文中, 出现有意识体现中文新闻报道特点的学生, 引入了新闻编译的概念。该生专门查阅相关资料, 做了题为“新闻英语的编译”的课堂陈述, 系统介绍了编译的概念和在中国的情况。另外一名学生发现英文报道的“倒金字塔”结构和小自然段的排版方式, 逻辑线不那么明显, 还有诸多指代指示词, 一不小心就会“译字不译意思”, 尤其是有较多评述段落的时候。针对这个“感觉”, 笔者引导该学生专门做了此篇的“逻辑线路图”。结合编译的启发, 两人合作完成此篇文章的编译, 并阐述理由及考量的因素。课堂陈述时, 其他学生感到非常新奇, 翻译到底“忠实”于谁, 译者对译文的处理是否“合法”, 国内媒体对英语新闻的翻译风格等问题, 都引起学生的热烈讨论。

其次, 小组互助机制有效促进了学生之间的沟通, 激发了学生的创造力和潜力, 体现了团队合作精神和互助学习的优势。每组每次有一位同学与笔者“见面”, 之后会将见面的内容、想法和感受在小组内讨论, 准备做课堂陈述的ppt时也会得到全体组员的帮助。学生感觉自己不是“孤零零”准备, 陈述的内容是小组集体的力量。对批改后的作业, 以前学生通常是束之高阁, 不再问津, 但在小组互助机制下, 分享批改后的作业成为常态, 是课堂讨论和讲解的延伸, 而相互鉴赏、讨论作业往往让学生觉得收获更大。学生对小组任务也是热情投入, 群策群力, 小组间互相间较劲。有学生反馈道“小组讨论和学习帮助我们获得更大的研究翻译的动力。在讨论中, 大家各抒己见、互相激发, 结果是在翻译的构想上有事半功倍的成效。大家都会更加主动、高效地研究翻译、求索新意, 并在此过程中交流想法、互相学习, 也因此通过这一过程受益匪浅。”

再次, 真实翻译活动的引进极大调动了学生的翻译积极性, 有利于了解职业翻译流程, 把课堂与真实翻译活动结合起来。有一次笔者给学生的练习篇子是“**Cleveland+ Profile**”, 是美国俄亥俄州克利夫兰国际机场对泛克利夫兰地区的大致介绍, 目的是为抵达该机场的世界各地游客提供衣食住行玩等实用信息。提供的英文是宣传彩页, 电子版2张PDF格式的A4纸, 制作精美, 图文并茂, 信息量大, 对克利夫兰的各个景点、历史文化、节日和活动等都有简单扼要的介绍, 还有电话等实用信息, 要求在3日内交中文译稿。为使这个真实的翻译活动更具真实性, 笔者尽量还原当时的翻译情境, 介绍雇主的要求和时限, 要求小组分工合作, 共同完成翻译任务, 在截止日期之前(下次课前)打印, 带到课堂讨论。全班选出最佳翻译, 给与报酬(口头荣誉奖)。

“重赏之下”学生非常踊跃, 分工合作。有的专门查找将pdf格式转为word格式的软件, 有的查询克利夫兰的各个景点做译前准备, 有的专门处理图片和图片上文字的翻译, 有人专门负责调版面和格式, 还有译审和校对人员等。课堂上小组间交换译稿, 对与自己处理不同的地方提问: 为什么要这样, 这样好或不好在哪里, 问题出在哪里, 如何改进等。讨论的重点不在怎么译, 而是为什么这么译。课堂讨论中发现, 学生的主要翻译问题, 不在语言层面, 而在职业翻译层面, 如语言转换过程中产生的语言逻辑和思维方式的差异和矛盾, 以及翻译策略、语境和文体意识等。如英文“**Cleveland**”这个商标的处理, 中文并没有这个商标, 那么该怎么处理? 电话号码前面的机构名称要不要译, 名称长版面怎么处理等。之后笔者引入职场翻译的概念, 如PM (Project Manager), teamwork, turnaround time, terminologist, technical writing, QC (Quality Control)等, 介绍职业翻译流程, 激发学生对翻译职业的兴趣。

最后, 通过见面、课堂陈述和翻译日记等沟通方式, 笔者也发现更多学生的潜力, 看到学生热情投入和辛勤付出。如有些学生特别喜欢用电子字典和网络帮助翻译, 如各种电子字典、在线字典等, 不仅能熟练使用, 而且对各自利弊的分析也颇有见地。于是在课堂陈述部分, 她的任务就是阐述、总结并示范在翻译此篇中所使用的所有电子字典, 如灵格斯、金山和在线字典等。还有的学生英文理解能力一般, 但中文功底不错, 译文读来总是琅琅上口, 别有韵味。在译“**On Pleasure**”这篇典雅的哲理性小品文时, 有学生居然把全文译成了古文, 令笔者和所有的学生都刮目相看。还有的学生擅长译散文, 有的喜欢译科技体, 有的对公文

特别有兴趣等。发现学生的闪光点, 适当引导或拓展, 充分运用在翻译任务上, 就使教学课堂不再枯燥乏味, 而是“班里的气氛老是像炸了锅”, 学生主动的索求和充分讨论, 使课堂生动有趣, 富有收获。

当然, 教学过程中也出现了一些问题。首先互动、互助式的课堂需要师生之间的密切配合, 师生双方投入的时间和精力都大大增加。一个学期的“见面”机制, 对每个学生来说, 是额外半个小时, 而对笔者而言, 就是额外24个小时, 还不算之前的准备时间或时间延长等。还有数不清的邮件沟通、答疑解惑、课后修改、与小组长的沟通等, 都需要耗费相当的时间和精力。同时, 学生也是“团团转”, 不仅自己转, 还要在小组内转, 上课下课课前课后都要转。有的学生反馈说, “小组活动确实是一个好的学习方式, 但实际组织起来很有困难, 要找出时间交集很不容易, 另外还缺乏合适的讨论场所”, 这些都使小组活动的开展非常有限。有意思的是, 学生把教师的努力和付出看在眼里, 如有学生写到“整整半年老师坚持抽出时间与我们面谈、讲解非常不容易”, 但对于自己花费的时间和精力, 却没有一个抱怨任务太多太重的, 都认为自己的翻译水平“还不够”, “与我的预期还是差很多”, 且普遍认为自己的确进步了不少, 各个方面都是。每翻译一次, 每讨论一次, 每讲解一次, 都有新的收获和心得”。

其次, 笔者也有些疑惑。如每位学生半个小时的“见面”时间安排也是出于无奈, 是否合理, 究竟能讲多少、讲多久才能“讲够讲透”, 笔者自己也心存疑问。有时候为了不耽误学生等候的时间, 到时间了只能三言两语匆匆结束, 不可谓不遗憾。相对于“吃透”的见面作业, 部分学生对于不是需要见面讲解的作业“难免有些懈怠和敷衍”。还有课堂陈述部分也有些问题, 如有的学生陈述时侃侃而谈超时, 内容上有些同学不是很感兴趣, 有的缺乏演说技巧难以吸引注意力等。

5. 结论

总的来说, 笔者认为在英汉笔译(二)的教学过程中, 以学生为中心、多对多的社会建构主义教学设计基本实现了预期目标, 有效拓展、延伸和深化了课堂, 较好地完成了教学任务, 实现了教学相长。无论在学院还是学校的教学评估中, 该课程都取得了优秀的评估成绩。教师和学生一对一见面的机制、教师指导下的学生课堂陈述机制、小组互助学习、共同讨论的机制和定期反馈、资源共享的机制, 有效促进了学生主动理解、主动建构知识和能力, 提高了学习质量和效率, 调动了学生的积极性, 激发了学生的创造力和潜力。当然, 这种尝试也存在一些问题, 如教师与每个学生见面的半个小时究竟能解决多少问题, 如何保证课下小组活动的质量, 课堂陈述时如何调动其他学生的积极性等, 这都期待将来的深入研究。

参考文献

- [1] Colina, S. *Translation Teaching: From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. [M] Boston Burr Ridge etc.: McGraw- Hill, 2003.
- [2] Marison Williams & Robert. L. Burden. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach* [M]. Cambridge University Press, 1997.
- [3] Don Kiraly. *A Social constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. [M] St. Jerome Publishing: Manchester, 2000.

A Social-Constructivist Approach to English-Chinese Translation Teaching: A Tentative Study

DENG Xiao-wen¹, WANG Li-di²

(1. School of English Studies, Beijing Foreign Studies University; 2. Graduate School of Translation and Interpretation, Beijing Foreign Studies University, Beijing 100089, China)

Abstract: This paper is a tentative approach to the teaching of English-Chinese translation to junior undergraduates. On the basis of the questionnaires collected at the end of the E-C translation (I), the

authors, regarding learning as a collaborative, acculturative, and quintessentially social activity under Social Constructivism, tried to create a learner-empowered environment guaranteed by institutionalized mechanisms, both in class and after class, for translator competence buildup. The data collected at the end of E-C translation (II) coupled with the authors' own teaching reflections proves that this pedagogical approach is worth trying, though there is still room for future improvement.

Key Words: English-Chinese translation, Social Constructivism, translation teaching

收稿日期: 2009-11-29; **本刊修订:** 2009-12-28

作者简介: 邓小文, 女, 北京外国语大学英语学院讲师 (在读博士), 口译教研室主任; 研究方向: 翻译教学研究, 口译研究。电子信箱: deng4xiao3wen2@sina.com.cn。王立弟, 男, 北京外国语大学高级翻译学院院长, 博士生导师; 研究方向: 语言学, 翻译研究。