

基于语料库的翻译教学跨文化理论框架^{*}

香港理工大学 李德超(译) 巴里大学(意大利) Sara Laviosa (著)

提 要: 本文回顾基于语料库的翻译教学的重要发展历程, 运用 Richards & Rodgers (2001) 语言教学的三层次模式(three-level model), 将它略作修改, 用以检验目前在语料库翻译教学中使用的主要方法。本研究发现: 译员培训(translator training) 和译员教育(translator education) 对语料库的运用有很大的区别, 前者对语料库的使用已经相当成熟, 而后者只是刚刚取得一些进展。导致这种差别的一个可能原因就是译员教育方面缺乏专门为其设计的跨学科理论框架。有鉴于此, 本文提出一种跨文化理论框架, 并阐述该模型的架构原理。在此框架内, 语料库将在语言与翻译专业学生的基本技能技巧提高与掌握方面发挥重要作用。这些原理包括: Kramsch (2006, 2009) 提出的外语教育中的‘象征能力’(symbolic competence) 以及由 Tymoczko (2007) 提出的整体文化翻译(holistic cultural translation) 概念。

关键词: 语料库, 翻译教学, 跨文化, 象征能力, 整体文化翻译

一、引言

基于语料库的翻译教学(以下简称语料库翻译教学)是应用翻译研究的一个分支, 近年来取得了长足的发展, 涌现了大量相关的著作: 有强调实践, 讲述如何在专门用途语言(LSP) 课堂上运用语料库(如 Bowker & Pearson 2002); 有注重学术, 考察如何将语料库用于各种教学活动(如 Granger et al. 2003; Zanettin et al. 2003; Gavioli 2005)。这些著作吸收了翻译研究中理论与描写分支的长处, 同时也吸收了相邻学科的研究成果如语料库语言学、信息与通讯技术、计算语言学、机器(辅助) 翻译、LSP 研究、对比语言学、术语学和词典学等领域。

语料库运用于语言对比与翻译研究已有较长的历史。它的运用促使这两门学科形成实证性、跨学科性和多语性等特点。带着这种宏观思路, 我今天带诸位在语料库翻译教学这个领域中展开一次发现之旅。语料库翻译教学是应用翻译研究领域一个方兴未艾的子领域, 而应用翻译研究的发展又大大得益于大量语言对比分析中得到的启示。在展开发现之旅前, 我们先在旅行箱中配备三个主要术语的定义, 即语料库、翻译教学、和语料库翻译教学。在我们的“旅途”中, 我们首先探讨目前语料库翻译教学中运用的一些主要途径和方法。我们的旅途终点就是一个针对翻译教学而构建的跨文化理论框架。在此框架内, 语料库拥

有着巨大的潜能, 能将教学过程转化成不同语言与文化之间实现知识、技能和相互理解的交流过程, 以应对当今世界日益全球化之需。我们本次旅程的目的之一就是希望有助于当前在外语/ 二语教学中对翻译前景的讨论(cf. Cook, 2010), 亦希望扩大并加强不同国家的语言和翻译教育工作者之间的跨学科及跨文化对话。

二、主要术语定义

在现代语言学里, 语料库是指依照明确的设计标准而汇总在一起的电子文本集合。语料库的设计标准决定了特定语料库类型的概貌。语料库类型根据以下六组对比参数来划分: 1) 抽样语料库或监控语料库; 2) 共时或历时语料库; 3) 一般(即参考) 或专门语料库; 4) 单语、双语或多语语料库; 5) 书面、口头、混合(书面和口头) 或多模态语料库; 以及 6) 标注或非标注语料库。

翻译教学指的是教授口笔译员技巧的理论与实践。这是一个总括性术语, 包括以下两方面内容: 1) 译员培训: 该名称常由那些采用市场导向和职业培训方法来教授翻译的人士采用; 2) 译员教育: 该名称常由那些在高等教育这一更广阔的社会环境中从事翻译教学的人士采用。在高等教育里, 教授口笔译员技巧可以出于以下目的, 例如, 帮助在用外语或二语交流时实现准确性、流畅性和拥有跨文化交际能力; 提高语言意识; 理解文学(Witte et al., 2009; Cook, 2010)。

^{*} 本文为作者在第二届“语料库与语言对比及翻译”国际研讨会(UCCTS2010)上的主题发言。本次研讨会于 2010 年 7 月 27 日至 29 日在英国知山大学(Edge Hill University)举行。

语料库翻译教学指通过语料库来教授口笔译员技巧的理论与实践。该子领域包括译员培训和译员教育。后者又包括两个方面: 1) 为翻译学员提供高级阶段的语言教学 (Bernardini, 2000, 2002, 2004a, 2004, b); 2) 专门用途英语(ESP) 教育中的翻译教学 (Gavioli, 2005; Zanettin 2009)。

三、语料库翻译教学方法

以下笔者将采用从 Richards & Rodgers (2001) 发展而来的三层次模式来考察语料库翻译教学方法。该模式中的教学方法, 理论上与教学途径息息相关, 结构上则由教学设计决定, 实践中由教学步骤来实现。

“途径”是指翻译教学中实践与原则的理论来源。“设计”包括以下要素: 教学方法和特定目标, 教学大纲模式, 学习活动类型, 学习者、教师与教材的角色。“步骤”指分析方法所涉及的层次, 用于描述某种方法是如何在课堂上实现其途径和设计, 如何在课堂上体现真正的实时技能、练习和行为。

3.1 基于语料库的译员培训

语料库如今被那些采纳 Kiraly (2000, 2003) 的合作-建构(collaborative-constructivist) 方法的翻译教师大量、系统地使用。合作-建构方法的主要灵感来自社会建构主义(social constructivism)。此理论在上世纪 30 年代由苏联发展心理学家 Lev Semenovich Vygotskij 提出。他的著作在当时为斯大林所禁。所幸美国 1962 年出版的《语言与思想》(Language and Thought) 一书中收有该著作的译文, 其思想先为西方世界所知。Vygotskij 的思想在 60 年代和 70 年代早期由美国心理学家和教育学家 Jerome Bruner 所发展。90 年代以来, 社会建构主义思想成为教育哲学及教师培训课程中最为重要的学术范式之一。社会建构主义的中心思想就是把教学过程首先看作是共同活动而建立共享意义的一种社会交换。Vygotskij 的观点与 Jean Piaget 极端的建构主义思想不同, 他的理论突出教师在学习过程中的构建角色, 为联系发展心理学和正规教学研究创造了条件。

社会建构主义提供了一个总体框架, 而现代功能主义翻译理论则强调与语言相关的各种活动; 这些活动在 Nord (2005) 的翻译取向(translation-oriented) 源语文本分析模式中均有提

及。另一方面, 翻译工作的基础是对技能的研究。与这方面特别相关的是 Shulz (1987) 提出的‘行动中认识’(‘knowing in action’) 理论, 即专家熟练、自然地完成任务时所展示的技巧(见 Kiraly 2003: 10)。

设计以协作学习(collaborative learning) 和基于项目的活动(project-based) 为基础, 目标是培养能干、自信和具有思考精神的专业人员。教师担当以下多重角色: a) 项目负责人; b) 学生与客户之间的调解人; c) 提供母语使用者信息; d) 为超出学生能力的问题提供意见反馈。

就步骤而言, 在翻译实践课堂上, 学生与其他同学一起参与到真实或模拟真实场景的翻译项目之中, 运用设计和编辑过的单语或双语专门语料库来检索或考察某些词汇、术语、短语、句法和文体上的对等成份(Bowker & Pearson 2002; Bowker 2003)。语料库亦用于学习专门的知识(subject-specific knowledge), 用于评估翻译质量和用作计算机辅助翻译技术中的重要工具(Bowker 2001; Koby & Baer 2003)。

3.2 为翻译学员提供基于语料库的语言教学

由 Bernardini (2000, 2002, 2004a, 2004b) 提出的这种方法主要以交际语言教学法(CLT) 为基础。CLT 强调要提供良好的综合背景知识, 条件是这些知识集中关注语境中表达的意义及个人的发展。CLT 是受英国功能语言学派提出的语言理论启发, 这种语言理论的代表人物包括弗斯(John Rupert Firth)、韩礼德(Michael Halliday) 和辛克莱(John Sinclair)。

英国学派的语篇分析遵循以下基本原则: 1) 语言学是一门社会科学, 也是一门应用科学; 2) 对语言使用的研究通过对不同文本语料库的比较研究来实现; 3) 语言与语法、形式和意义密切相关; 4) 语言反映并传递文化。

另一个理论源自美国社会语言学家, 尤其是源自海姆斯(Dell Hymes)。他在上个世纪 70 年代提出了“交际能力”(communicative competence) 的概念, 指的是对语言使用中可用的表达形式和可行性、得体性和有效性方面的知识。“设计”这里被视为是一种学习的旅程(learning journey), 旨在培养译员以下三种能力: 意识(awareness)、思考能力(reflectiveness) 和应变能力(resourcefulness)。意识是指批判思维能力, 它能“脱离孤立的单词或文本, 视语言为一个由相关的

选择而组成的网络”,而这些选择“受到它们表达的文化的的影响,而文化随之亦受到它们的影响”(Bernardini 2004a: 20)。这种意识是塑造译员职业角色和伦理态度的第一步。译员的角色不仅是语码转换者,而且还是意义的建造者和文化的沟通者(mediator)。思考能力是指实践、储存和采用具体翻译策略和步骤的能力。应变能力是指无限地运用有限的资源,并在意外场合能自主学习新资源的能力。

学生的角色相当于旅行者,教师的角色类似于导游,是学生学习过程中的协调者(facilitator)。“步骤”是指在以学生为中心的课堂上,学生参与种种发现式学习活动,这些活动“不应复制现实世界中未来可能发生的事,而应集中于语言学习者的真正问题”(Bernardini 2000: 170)。因此,单语参照语料库,如‘英国国家语料库’(British National Corpus)可用于挖掘语言使用的丰富性和多样性。

3.3 专门用途英语(ESP)教育中的翻译教学

专门用途英语(ESP)教育中的翻译教学完全采纳基于语料库的教学方法。这种翻译教学法的灵感来自弗斯学派(Firthian)与新弗斯学派(Neo-Firthian)的语言研究理论,以及海姆斯提出的交际能力概念。其教学设计主要基于由 Tim Johns 在 90 年代初期提出的数据驱动学习法(Data-Driven Learning)。学生在这种学习模式里充当研究者的角色,提出有关语言现象的假设,然后运用语料库数据来验证。教师在此过程中充当协调者的角色。课堂以学生为中心,学生参与到发现式的学习活动之中以完成真实的交际任务,包括那些由越来越多的非职业译员从事的任务(cf. Susan-Sarajeva & Perez-Gonzalez forthcoming)。例如,利用双语专门语料库,从语言分析的不同层面,提取准确、地道的对等成份。语料库亦在译入或译出 L1 时得到运用,并用于评估由机器翻译软件产生的译文(Gavioli 2005; Zanettin 2009)。总而言之,译员培训和译员教育中所用的语料库方法在途径、设计和步骤上都有不同。在译员教育中,主要的区别在于设计和步骤。

我们暂时先整理一下思路,思考一下语料库成为译员培训主流方法的原因,以及它给译员培训带来的新面貌。然而,在译员教育方面,语料库只不过是刚刚起步而已。其原因何在?我在思考

这个问题。我们可以做些什么来让他人多用语料库,释放这些几乎尚未开发的教学资源的真正的潜能呢?毋庸置疑,语料库成为翻译学员工具箱中重要工具的原由之一就是当今越来越技术化的语言产业(language industry)对此的迫切需要(Koby & Baer 2003; Kelly 2005; Olohan 2007)。在市场推动下,译员培训课程在大纲设计中增加了语料库培训内容,正是对以上需求作出的快速反应(Ulrych 2005),语料库成为 EMT 体系(European Master in Translation)的研究生课程即是其中一例。这些课程规定要培养学生有效使用软件与搜索引擎的能力,包括运用电子语料库、翻译记忆软件、术语库、语言识别软件、机器翻译系统和互联网,以使 学生掌握信息挖掘和运用科技的能力(<http://www.ec.europa.eu/emt>)。

语料库在译员培训中的广泛运用或许还有另一个原因,那就是它采纳了一种构成现代教育主流学术范式的新方法。这种方法的大部分灵感来自社会建构主义的理论,“为与学生相关或与实践相关教学方法的发展提供了强有力的理论支柱”(Kiraly 2003: 8)。此外,正如前文所述,这种方法牢牢地植根于翻译理论与实践的研究中。而遵循跨学科的原则亦是语料库在译员培训中占有一席之地的重要原因。

简言之,语料库研究有条理清晰、跨学科的特点,加上业界及培训机构都认同语料库被用作语言资源及机助翻译(CAT)工具的特点,这就促成了语料库与翻译培训之间富有成效的结合,诚如 Kiraly (2003)所展望的一样,语料库大大有利于把教育实践推进至 21 世纪的教育研究文化。与此同时,翻译教育的研究者也移植了新的理论。为了让这些理论能开花结果,翻译学者和教育学者需要共同参与到跨学科及国际性的研究计划之中,以便能使语料库翻译教育有坚实的跨学科理论基础。以下分析希望能对实现这个目标做出微小贡献,但希望其意义重大。

四、跨文化翻译教学理论框架

在我们旅途的下一站,我们要探讨一种新的针对译员教育而建的跨文化理论框架及其相关概念。在此框架内,语料库发挥着重要作用,协助语言及翻译专业的学生习得将来所需的能力和技巧。这两个概念是:‘象征能力’(symbolic competence)(Kramsch, 2006; Kramsch & Whiteside 2008; Kramsch 2009)和‘整体文化翻

译’(holistic cultural translation) (Tymoczko 2007)。

4.1 象征能力

象征能力假定语言的使用具有象征性,其原因有二。首先,语言通过约定俗成并代表客观现实的象征形式来协调我们的生活方式;其次,象征形式构建诸如感觉、情感、态度和价值等主观现实(Kramersch 2009: 7)。

语言作为象征系统是指它具有本义(denotational)和述行(performative)这两层意义。因此,词语“仅需有读音”(Kramersch 2009: 12)就能对社会环境有所影响。这就是语言使用中所拥有且神圣化的象征能力。此能力在语言学、社会学和符号学中都被理论化(cf. Austin 1962; Bourdieu 1991; Barthes 1957, 见 Kramersch 2009: 8)。所有的语言使用者都会用到语言的象征性陈述(declarative)和述行能力。再者,“对外语学习者而言,随着语言在不同语码之间的转换,转义(connotations)越来越丰富,不同语言系统夹缝中的附加意义不断增加,语言的象征性本质也得到加强(Kramersch 2009: 12-13)。这是因为在学习外语的过程中(尤其是在正式教学场合),符号与其自然出现的情境错开,因而词语和世界、词语和思维、词语和概念并不被视为一个整体,而在一个人的母语环境中,他在初始社会化(primary socialization)时是把上述事物看作整体的。从这点看来,符号的象征意义就更为明显(Kramersch 2009: 13)。更准确地说,二语习得中,能指(signifier)和所指(signified)之间存在的符号差别更是突显,因为这种差别可赋予言语行为(speech act)传统意义之外的意思(Butler 1997, 1999, 见 Kramersch 2009: 8),这就让语言学习者能“作出迥然不同的联想,从社会化的母语使用者所说的言语中建构出不同的事实来”(Kramersch 2009: 13)。

以上阐述了非母语人士把特定的词汇、词组或结构与特定的概念相关联的方法。这种观点研究与基于用法的多语心理词汇(multilingual mental lexicon)研究方法是一脉相承的。这种方法假定:“L1 形成的概念会一直在 L2 中发挥某种角色,因为无论如何频繁使用 L2,他都不能完全抹去所有以前的经验和联想,亦很难形成一种与目标语母语使用者类似的概念表征(conceptual representation) (Lowie et al. 2010: 136)。

事实上,最近一项基于用法的实证研究证明,

荷兰的一些高级英语学习者的 L2 概念亦受到他们 L1 概念的影响(Lowie et al. 2010: 147)。

象征能力这一概念源自外语教育的多语及生态导向(multilingual and ecologically oriented)视角,它包括以下能力(Kramersch, 2009: 201):

- 能理解象征形式的象征意义,并了解由不同象征系统激发的不同文化记忆;

- 能利用由多种语言提供的符号多样性来重构观察熟悉事件的方式,创建另一种现实,找到主题合适的位置;

- 既能看到语言的表面,又能看到语言的内部,亦了解由于单一意识形态和一体化网络文化(totalizing networked culture)给主题的独立性和完整性带来的挑战。

另外,象征能力亦“对多语人士象征自我(symbolic self)的成长,对其采取象征行为(symbolic action)、实施象征能力的发展”发挥重要作用(Kramersch 2009: 199)。“象征自我”是指含蓄地容纳他人自我意识及其它意识的自我意识,它亦通过其它象征形式来表现(Deacon 1997: 452, 见 Kramersch 2009: 44)。“象征行为”是指语言的述行功能,它能“在不同的语言里创造不同的象征现实,并能通过改变他人对社会现实的认识而改变该现实”(Kramersch 2009: 188)。

要习得象征能力,学习者必须做到以下几点(Kramersch 2006: 251):从语篇特征阐释意义,注意形式、体裁、文体、语域和社会符号;理解语言形式如何影响思维表征;明白象征形式并非只是词汇列表或交际策略,而是体现经验、情感共鸣和道德想象。

想象在象征能力的形成中发挥重要的作用,但它是何种想象呢?它不是空想,而是反映了语言使用的多语经验。Kramersch 把它称之为“一种多语想象”,“能设想用其它方式来记忆事件、讲述故事、参与讨论、同情他人、想象他们的将来和我们的将来,且最终能用其它方式来界定或评估成功或失败”(Kramersch 2009: 201)。这是因为:象征能力需由出现在语言课程各方面的文学想象提供养分。因为通过文学,学习者不仅与活生生的他人沟通,而且还与其他想象的他人沟通,与那些想象者想成为的其它自我(other selves)沟通(Kramersch 2006: 251)。

依照 Kramersch (2006)提出的外语教学法,文学对象征能力的形成首先起到的作用是对人类交

际“制造复杂性”的感悟。在人类交际中,参与者并非只是准确、有效和适当地交换真实的信息,而是在建构和探讨意义,建构和探讨个人和社会的身份,所用到的方式可能会因不同的语言和文化而有所不同。文学给象征能力提供的另一种养分,即通过公开地讨论神话与现实之间的模糊性,来培养 Kramsch (2006) 所说的“对模糊性的容忍”。文学教学为象征能力的形成提供的第三种养分就是欣赏“形式即意义”的不同表现(Kramsch, 2006),如在语言层面、在文本层面、在视角层面、在声音层面和在诗歌层面的表现等等。

翻译在多语教学中充当怎样的角色? 突出翻译的作用完全与 Kramsch 构想的象征能力一致。但必须弄清楚的是,我们这里讨论的并非是从文本转换到文本的翻译,而是把一种语境转换用另外一种语境思考的翻译。在这里,如借用 Larsen - Freeman 有关语言学习复杂性的理论,语境是指一整套的生态环境,而文本只是这个生态环境的一部分。Larsen - Freeman 的理论为象征能力这个概念提供了一个额外的理论维度(Larsen - Freeman 1997; Larsen - Freeman & Cameron 2008: 115 - 161, 参见 Kramsch & Whiteside 2008: 660, 以及 Kramsch 于 2009 年 3 月 31 日给笔者的个人通信)。由此可见,翻译(无论是语内、语际还是符际翻译)理应获得重视,这是因为:

如果意义是相对的,那么我们所教的并非语言事实,而是词语之间、语言符号之间、文本之间以及在听众和读者大脑中激发起联想之间的语符关系。从这方面来看,现在应是在语言教学的高级阶段恢复翻译的重要性并重新引入对文体和风格研究的时候了(Kramsch 2009: 204)。翻译是一种探索不同符号体系关系的方法。因此,它在语言教学中扮演着重要角色。翻译这种实践活动展现语言与思维关系之间存在的文化差异,翻译在下列领域的作用应重新得到认识:它不仅在 L1 至 L2 或 L2 至 L1 之间的转换中发挥作用,而且在课堂上由学生掌握的不同语言中发挥作用,或是在不同模态,如文本形式、视觉形式或音乐形式中发挥作用(Kramsch 2009: 211)。

4.2 整体文化翻译

本节概述翻译文化差异整体方法的要点(Tymoczko 2007)。这种方法假定翻译是三种互相联系的文化接触(或交流)模式的表现形式。第一种模式为“代表”:翻译通常代表原文文本;第二

种模式为“传送”(或转移):大部分翻译涉及把原文文本的某些要素传递到目标语文本中;第三种模式为“跨文化行为”:一小部分翻译尤其突出跨文化行为,它通常是指接受文化中外来文化形式的表现。更准确地说,“在文本领域,跨文化行为通常涉及把构成一篇文本过度编码(overcodings)的要素移位,这些要素包括文学系统中的要素(诗学、体裁、故事类型和其它正式的文学要素等)”(Tymoczko, 2007: 121)。

Tymoczko 对上述三种文化交流模式有两项重要发现。首先,译者对这三种文化交流模式协商(negotiated)和平衡(balanced)的方式由特定的文化和历史语境决定。其次,虽然跨文化行为在翻译研究中鲜有论及,然而代表和传送行为在翻译研究中却有广泛的讨论,尽管只限于把它们当作是翻译的属性,而非是作为译作所处的上位范畴(superordinate categories)来探讨。

那么,把这些文化接触模式看作是一个宏大的理论框架,可用于部分涵盖、横跨、影响和阐明翻译活动,这种看法有何优点? 第一,这一宏大的理论框架能让学者从理论上说明翻译是一个跨语言、跨文化和跨时间的概念, Tymoczko (2007: 128) 把它称之为“* 翻译”(带星号的翻译)。第二,这种理论框架让教师在翻译教育中意识到学生将来若要在全球化的世界背景下从事翻译,则需要灵活性并要尊重文化传统的差异。第三,这种理论框架有助于建立翻译的类型学,有助于发现译作与迥然不同的语境之间存在的相近性,也有助于辨别在同一翻译传统中翻译取向的不同。

翻译文化差异的整体方法特别借鉴了 Pierre Bourdieu 早期著作中关于“惯习”(habitus)的观点。惯习是指“由持久的、可转换的性格形成的系统。该系统融合了过往的经历,随时都以感觉、鉴赏和行动的来源而发挥作用,从而完成无穷尽的不同任务”(Bourdieu, 1977: 82 - 83, 见 Tymoczko, 2007: 226; 强调部分为原作者所加)。

采纳整体方法来翻译文化时,译者须分析原语文化的“惯习”,“因为它与拟翻译的文本相关,与翻译任务相关”(Tymoczko, 2007: 236, 强调部分为原作者所加)。在实践中,这就意味着译者要考虑到“区分原语文化与译语文化之间最显著的文化差异因素”(Tymoczko, 2007: 235)。而在文本译成目标语的时候,这又会给译者提供理论框架来指导其做出翻译文化的决定。为了协助译

者创建这种框架, Tymoczko 提出了以下相互关联的文化因素以供参考: 一种文化的标志性概念, 关键词, 概念隐喻, 语篇, 文化习俗, 文化范式, 以及过度编码。

世界上不同文化标志性概念的例子有“自由”、“财富”、“进步”、“勇敢”、“羞耻”或“纯洁”(Tymoczko, 2007: 238–239)。这些概念对社会组织、文化习俗和性格都起到重要作用。关键词为负载词语, 它们可以指一种文化中的标志性概念, 或是指作者选择的那些用于建构特定文本的特殊文化要素。例如, 在 Toni Morrison 的小说《最蓝的眼睛》(1970) 中, “蓝色的眼睛”这个隐喻代表着第二次世界大战前夕美国的种族霸权(racist hegemony) (Tymoczko, 2007: 241)。套用 Lakoff & Johnson (1980) 的说法, 概念隐喻影响到特定的源语群体的思维表征及该群体对世界的视角。不同语言概念隐喻不同的例子可见于 Ding et al. (2010)。他们利用英汉类比语料库来分析“fear”和“恐惧”这两个隐喻。他们发现, “FEAR IS AN OPPONENT”这个隐喻在英语中用于表达受到“fear”影响的状态, 而相应的汉译却描述控制“fear”所作的尝试。语篇同样与文化性格相关。正因为如此, 语篇亦促发行动并形成习俗, 这在 19 世纪美国的妇女传记和自传体作品中出现的“受威胁的隐私”(imperiled privacy) 叙述中有所体现(Adams 2009)。

文化范式的例子包括幽默、论证方式和文本中的逻辑顺序, 或是包括修辞手法的运用。后者的使用方法可能在各种文化、甚至是同一文化的不同时期都可能有所不同。例如, 阿拉伯语议论文的特点之一就是重复形式和内容, 让同一信息通过多种途径多次得到表述, 用反复肯定的方式来达到劝说效果(Baker 1992: 237)。文化习俗, 如命名方法、地址和头衔的使用形式、亲戚关系的称呼, 都在构建个人和社会的身份, 在形成社会凝聚力方面起到重要作用, 它们亦因文化差异而不同。例如, 在英语中, “grandfather”(外祖父)可以指‘某人之父或母的父亲’, “grandmother”指‘某人之父或母的母亲’。但在泰语里, ^๑(po) 指‘某人之父的父亲’, ^{๑๑}(ta) 指‘某人之母的父亲’, ^{๑๑}(ya) 指‘某人之父的母亲’, ^{๑๑๑}(yay) 指‘某人之母的母亲’。汉语中有五种称谓对应英文‘uncle’一词, 即: 叔叔、伯伯、舅舅、姑丈和姨丈, 每种称谓都指明一种家庭成员关系。最后, 过

度编码是指那些表示不同体裁和交际模式的语言形式。属于这个类别的例子包括各类不同的语域、方言和术语。Niu & Hong (2010) 在这方面所做的研究值得一提。他们利用英汉双向平行语料库(以新加坡广告为语料), 考察了语料中词、短语和声音上所作的修辞重复, 发现这两种语言在上述形式上有明显的不同。

总而言之, 正如 Tymoczko (2007: 233) 所述, “文化翻译时采用整体方法, 而非选择性地着重于有限范围内的文化因素, 这会在翻译中促进更多的文化交流, 形成更有效的文化主张, 让更多的新意来到这世界上”。

那么, 基于语料库的研究在培养象征能力和整体文化翻译上起多大作用呢? 基于语料库的研究在提升人们对语言象征本质的认识上可以起到非常重要的作用(20 世纪 80 年代以来的语料库语言学研究对此已有充分的证明), 而且它还大大帮助我们发现一些用于区分源语和目标语的最大文化差异因素(20 世纪 90 年代以来的语言对比和翻译研究已有证明)。

如把象征能力和整体文化翻译看成是良好的教育方法, 它们之间存在着什么关系呢? 可以肯定的是, 象征能力是发展翻译文化整体方法的重要资源, 这是颇有道理的。它需要以下重要的技能: 对文化差异的好奇、敏感; 具有察觉和解决文化差异的能力; 能充分意识到文化如同语言一样, 具有开放性和异质性, 且有生成性和述行性(Tymoczko, 2007: 235–236)。

同样, 整体文化翻译也能提高象征能力, 这是因为, “具有应对一种以上语言和一种以上文化接触的经验能引发隐性和显性的比较, 能在比较中磨练技能, 能反复灌输内省的意识”(Tymoczko 2007: 236); 而“跨越文化差异的翻译不仅是译者能力和作用的中心, 而且还是译者展示最精湛技艺之处”(Tymoczko 2007: 232)。

上述关于象征能力能促进整体文化翻译, 而整体文化翻译能提升象征能力的提法在一项个案研究中得到了支持(Laviosa 2010)。该项研究考察两个方面的内容。首先是意大利女作家兼翻译家 Isabella Vaj 对其翻译的 Khaled Hosseini 小说 The Kite Runner (Il cacciatore di aquiloni) 和 A Thousand Splendid Suns (Mille splendidi soli) 所作的内省式评论。其次是 Isabella Vaj 的著作 Il cacciatore di storie; 在该部著作中, 这位作者兼译

者讲述了隐藏在 Hosseini 作品典故背后的故事和她自己的经历。她在翻译 Hosseini 这部怀旧小说之后,这些儿时和青春期经历过的事情全都栩栩如生地浮现在眼前。

Isabella Vaj 对语言的热爱、对形式象征意义的理解,并通过“他者”(the Other)的经验来谦卑、坦诚地重新认识所熟悉的事物。她的自述表明,可以从外语学习中获得象征能力:

“我的文学老师为语言学家 Carla Schick,他是 *Il linguaggio. Natura, struttura, storicità del fatto linguistico* (《语言、自然、结构与语言事实的历史性》,1960)一书的作者。他逐渐培养了我对语言的热爱,热爱语言中体现出的个人自由的方方面面以及由传统确立的规范和对历史性的注重。(Isabella Vaj, 见 Laviosa forthcoming)。上个世纪 90 年代,我想学习闪语 (Semitic languages),一种我认为是神秘的他者的东西。这激发了我的求知欲。我在米兰的 ISMEO 大学毕业,专业为阿拉伯语言和文化。我发现,我们所称的名词性述语在阿拉伯语中却定义为状态补语,而且可以带宾语!我发现并列结构并非意味着思想的简单化,而是有条理、有节奏的体现。我发现重复并不令人恼火,而是把它当作典雅文体特点的一种。‘他者’一如既往地让我们意识到自己的局限”(Isabella Vaj, 见 Laviosa forthcoming)。关于象征能力能培养翻译文化的整体性方法,这一点可从 Isabella Vaj 所区分的阿富汗文化(如原文所示)和意大利文化之间存在的最大文化差异特点得到证明。这些特点包括:

* 口语化 (Hosseini 的小说带给你如童话般的纯粹快乐,他的叙述天赋从本国的口述传统中得到滋养) (Vaj, 见 Laviosa forthcoming);

* 由动词 “run” (代表内疚、喜悦和救赎) 表达的象征意义和它在小说的标题至结尾最后一个句子中起到关键词的重要性 (Vaj 2009);

* 波斯语的运用。“这是 Hosseini 的母语,当他感觉到英语之不足时就会使用” (Vaj, 见 Laviosa forthcoming);

* 特定文化典故的使用 (Vaj 2009)。

另外,在揭示翻译 Hosseini 的世界而带来的愉悦之余,Isabella Vaj 亦形象地展示了翻译文学作品让其体验到语言是“有生命的现实化身” (Kramsch 2009: 4),在深层次的感情层面上与“他者”认同,从而提高了自己的象征能力:

我最大的乐趣就是讲述我知晓和喜爱的另一文化的事情。也就是那些能在我内心引起共鸣,能让我感到与作者亲近的事情:从古典波斯诗人到十五世纪居于赫拉特 (Heart) 的最伟大艺术家 (Vaj, 见 Laviosa forthcoming)。

最后,Isabella Vaj 自己的著作 *Il cacciatore di storie* 本身就是提升了的象征能力的鲜活证明。Isabella Vaj 的动机是要创作一本“配套读物来提升阅读 Hosseini 小说的愉悦感受,提供小说发生之世界的点滴知识” (Vaj, 见 Laviosa forthcoming)。同时,她还希望此书能带来社会文化方面的影响。她的这些动机和希望事实上显示出翻译触发了她的多语想象,让她能够在一个新发现的跨文化世界中宣示她的归属感:

[写作 *Il cacciatore di storie*] 萌芽就是我的好奇心,还有我那些阅读 Hosseini 小说的朋友的好奇心。他们问我阿富汗文化的问题,我告诉他们隐藏在 Hosseini 典故背后的故事,如 Rostam 和 Sorhab 之间决斗的故事[译注: Rostam and Sorhab 是波斯史诗《列王记》(Shahnameh)里所记载的一出悲剧。Rostam 是一位家喻户晓的波斯英雄, Sorhab 是其子]。我的朋友鼓动我把这些故事写出来。因此,我开始写此书时,一切都很顺利。毕竟我花了过去 7 至 8 年的时间潜心阅读阿富汗文化。Hosseini 对自己失去的祖国的怀念引发了我对自己儿时和青少年时期的怀念。这些旧日时光,即使没有被当今意大利主流文化鄙视,却也为之所忽视。但这些旧日时光却与古老而遥远的阿富汗社会有着亲切的相似。对过往的回忆是我否定当下的方式,因为占据当今社会的是高声喧哗、庸俗和对词语意义无耻的歪曲,这亦是对爱和情感力量致意。我不知道我的书是否奏效,如果它能在西方激发起对一个未知却又异常博大精深文化的兴趣,引起对受苦受难的阿富汗民众的同情;如果它能让我们感受到阿富汗绝对需要和平,因为它在过去的三十年里每天都处于战争状态,那么我这本书就不会一点作用也没有 (Vaj, 见 Laviosa forthcoming)。

五、结语

作为语言和翻译教师,我们可以从这现实生活中的语言学习、翻译和写作的经历里学到什么呢?我想我们可以设想一种合作性的学习环境,在这种环境下,象征能力可以帮助整体文化翻译,而整体文化翻译则能加强象征能力。因此,笔者

提议, 这些原则应融入一种由生态导向的翻译教学法之中。在这种理论框架中, 基于语料库的教学方法将语言和翻译学习改造成各种自我参与的活动, 这些活动力求能在我们这个多元文化世界里培养重要的跨语言和跨文化能力。

参考文献

- Adams, Katherine. 2009. *Privacy, Property, and Belonging in U. S. Women's Life Writing, 1840–1890*. New York: Oxford University Press.
- Baker, Mona. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge.
- Bernardini, Silvia. 2000. *Competence, Capacity, Corpora. A study in corpus-aided language learning*. Bologna: CLUEB.
- Bernardini, Silvia. 2002. Exploring New Directions in Discovery Learning. In Bernhard Kettemann and Georg Marko (eds.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam and New York: Rodopi. 165–182.
- Bernardini, Silvia. 2004a. The Theory behind the Practice: Translator Training or Translator Education?. In Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 17–30.
- Bernardini, Silvia. 2004b. Corpus-aided Language Pedagogy for Translator Education. In Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 97–112.
- Bowker, Lynne. 2001. Towards a Methodology for a Corpus-based Approach to Translation Evaluation. *Meta: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 46, no. 2, 345–364, <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/002135ar.pdf> (accessed May 21, 2010).
- Bowker, Lynne. 2003. Corpus-based Applications for Translator Training: Exploring the Possibilities. In Sylviane Granger, Jacques Lerot and Stephanie Petch-Tyson (eds.). *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam and New York: Rodopi. 169–183.
- Bowker, Lynne, and Jennifer Pearson. 2002. *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*. London and New York: Routledge.
- Cook, Guy. 2010. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ding, Yan, Dirk Noth, and Hans-Georg Wolf. 2010. Patterns in Metaphor Translation: Translating Fear Metaphors between English and Chinese. In Richard Xiao (ed.) *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 40–61.
- Gavioli, Laura. 2005. *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Granger, Sylviane, Jacques Lerot, and Stephanie Petch-Tyson. (eds.). 2003. *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Kiraly, Donald C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Donald C. 2003. From Instruction to Collaborative Construction: A Passing Fad or the Promise of a Paradigm Shift in Translator Education? In Brian James Baer and Geoffrey S. Koby (eds.). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 3–27.
- Koby, Geoffrey S., and Brian James Baer. 2003. Task-based Instruction and the New Technology. Training Translators for the Modern Language Industry. In Brian James Baer and Geoffrey S. Koby (eds.). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 211–227.
- Kramsch, Claire. 2006. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90: 249–252.
- Kramsch, Claire. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire, and Anne Whiteside. 2008. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics* 29(4): 645–671.
- Laviosa, Sara. 2009. Towards a Transcultural Pedagogy for Language & Translation Education.
- Paper presented at the 24th *Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica, Challenges for the 21st century: dilemmas, ambiguities, directions*, 1–3 October 2009, Università di “Roma Tre”, Rome.
- Laviosa, Sara. 2010. Competenza Simbolica e Traduzione Culturale per una Pedagogia Olistica. Keynote Lecture delivered at *Ecologia dell'Apprendimento Linguistico*. Convegno per Insegnanti di Lingua 17–18 April 2010, DI.L.IT International House, Rome. <<http://www.dilit.it/formazione/seminari.php>>
- Laviosa, Sara. Forthcoming. *Translating Culture: An Interview with Isabella Vaj*. Translated by Richard

- Braithwaite. The European English Messenger.
- Lowie, Wander, Marjolijn Verspoor, and Bregtje Seton. 2010. Conceptual Representations in the Multilingual Mind: A Study of Advanced Dutch Students of English. In Martin Ptz and Laura Sicola (eds.). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 136– 148.
- Niu, Guiling and Huaqing Hong. 2010. Repetition Patterns of Rhetoric Features in English and Chinese Advertisements: A Corpus– based Contrastive Study. In Richard Xiao (ed.) *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 433– 456.
- Nord, Christiane. 2005. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation – oriented Text Analysis*. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Olohan, Maeve. 2007. Economic Trends and Developments in the Translation Industry. *The Interpreter and Translator Trainer* (1)1: 37– 63.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Susan Sarajeva, Sebnem and Luis Perez-Gonzalez. (eds.). Forthcoming. *Non-Professionals Translating and Interpreting: Participatory and Engaged Perspectives*. Special Issue of *The Interpreter and Translator Trainer*.
- Tymoczko, Maria. 2007. *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome.
- Ulrych, Margherita. 2005. Training Translators: Programmes, Curricula, Practices. In Martha Tennent (ed.) *Training for the New Millennium*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 3– 33.
- Vaj, Isabella. 2009. *Il cacciatore di storie*. Milano: Piemme.
- Witte, Arnd, Theo Harden, and Alessandra Ramos de Oliveira Harden. (eds.). 2009. *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Zanettin, Federico. 2009. Corpus – based Translation Activities for Language Learners. *The Interpreter and Translator Trainer* (3)2: 209– 224.
- Zanettin, Federico, Silvia Bernardini, and Dominic Stewart. (eds.). 2003. *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome.

作者与译者简介

Sara Laviosa 博士毕业于英国曼彻斯特大学翻译研究专业,师从 Mona Baker 教授。现任教于意大利巴里大学,其研究领域包括基于语料库的翻译研究与翻译教学。主要代表作包括 *Corpus – based Translation Studies: Theory, Findings, Applications* (Rodopi, 2002) 与 *Linking Words: Lexis and Grammar for Translation* (Liguori, 2005/2008)。

译者: 李德超, 博士, 香港理工大学中文及双语学系助理教授,研究方向: 翻译研究。

A Transcultural Conceptual Framework for Corpus-based Translation Pedagogy

Sara Laviosa, The University of Bari (Italy)

Translated by Dechao LI, The Hong Kong Polytechnic University

Abstract: This paper takes stock of the important development of corpus-based translation pedagogy and examines the main methods currently employed in corpus-based translation pedagogy using an adapted version of the three-level model elaborated by Richards and Rodgers (2003) for the analysis of language teaching methods. This investigation brings to light significant differences between translator training, where corpora are well established, and translator education, where they have just started to make inroads. Arguably, one of the reasons for this gap lies in the lack of interdisciplinary theoretical frameworks conceived specifically for translator education. On the basis of these considerations, I will explore, in the second part of my paper, the principles underlying an envisioned transcultural conceptual framework, within which corpora can play a significant role in equipping students of language and translation with the competences and capacities they need for the future. These principles are: ‘symbolic competence’, as elaborated by Kramsch (2006, 2009) in the theory of foreign language education and ‘holistic cultural translation’, as put forward by Tymoczko (2007) in translation theory.

Key words: corpus, translation teaching, intercultural, symbolic competence, holistic cultural translation