

翻译教学模式创新探索:社会建构主义视角^{*}

吕世生

【提要】当前高校翻译教学模式的探讨受到广泛关注,但这种探讨基本上没有触及翻译教学模式的认识论基础,因此,在以社会建构主义为视角,审视传统翻译教学模式的理论基础,对翻译教学模式创新提出了基本设想。传统翻译教学模式是教师为中心的模式,其认识论基础是客观主义。客观主义认为知识独立于认知主体而存在,所以,翻译知识和技能可由教师向学生传递。而社会建构主义认为知识是认知主体基于个人经验在社会环境下主动建构的动态过程,加之翻译知识具有“不良结构特征”,对于这种知识和技能学习者只有通过翻译行为才能掌握,被动地由教师讲授非有效途径,因此,传统翻译教学模式的思想应该转变,教学模式需要创新,该模式下教师和学生的角色应该重新定义。

【关键词】翻译 教学模式 社会建构主义 客观主义

【中图分类号】G623.3 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1000—2952(2010)05—0118—06

目前翻译人才需求的层次和规模都发生了显著的变化,翻译人才的供给出现了较大缺口,传统的翻译人才培养模式的弊端愈益突显,翻译人才培养模式的探讨成为热点。然而目前的探讨大都针对这一模式下的各种表征,如教学大纲制定、教材编写、课堂组织、教师的作用、教学测试等等,而对这种教学模式赖以存在的理论问题则并没有触及。^{①②③④⑤}人类行为模式往往基于一定的理论学说,理论学说的转换必导致行为模式的创新,欲寻求翻译教学模式的创新,必须深入研究它的理论基础,这是翻译教学模式创新的根本所在,否则一切努力终是舍本逐末。传统翻译教学模式是以教师为中心的教学模式,其认识论基础是客观主义。^⑥客观主义是关于知识本质的理论,它认为知识是独立于

人脑之外的存在,知识可以在不同的认知主体之

^{*} 本文为天津市哲学社会科学规划基金项目(TJ05—YW0203)成果之一。

- ① 穆雷、郑敏慧:《翻译专业本科教学大纲设计探索》,《中国翻译》2006年第5期。
- ② 姜秋霞、曹进:《翻译专业建设现状:分析语建议》,《中国翻译》2006年第5期。
- ③ 陈葵阳:《从建构主义观点谈翻译的课堂教学》,《中国翻译》2005年第5期。
- ④ 刘和平:《翻译教学方法论思考》,《中国翻译》2004年第5期。
- ⑤ 龚茜:《用新的译论构建翻译教学的综合多元模式》,《中国翻译》2004年第5期。
- ⑥ Kirlay, D. L., *Social Constructivist Approach to Translator Education*. UK: St. Jerome Publishing, 2000, p. 23.

间传递。教师是知识的掌握者，能够把他的知识传递给学生。^① 而根据社会建构主义认识论，客观主义的这种认识并不符合客观现实。社会建构主义认为知识是学习主体主动建构的，而非由外界传递。在学习过程中，主体不是去认知独立于他们头脑之外的知识世界，而是通过个体的经验世界建构一个新的认知结构，知识的本质是建构。^② 社会建构主义关于知识本质的思想颠覆了客观主义理论，为我们提供了一个新的认知模式反思教师为中心的翻译教学模式。

本文拟以社会建构主义视角审视客观主义理论，以期探讨其作为翻译教学模式的替代理论范式的可能性。

一、教师为中心的翻译教学模式特征及其认识论渊源

教师为中心的教学模式是一种传统教学模式。在全世界范围内，从英国、美国直到日本，从小学阶段直到博士阶段，这一模式无处不在。^③ 对我们中的绝大多数人而言，这种模式几乎伴随我们的全部教育过程。在翻译教育领域，这种模式同样占据主导地位。

1. 传统教学模式特征

传统翻译教学模式的特征是，教师主导学习的全过程，学生始终处于被动状态。教师面向学生，向学生教授某种知识或技能，学生努力地理解教师讲授的每一句话。教师负责制定教学大纲，选择待翻译的材料，组织课堂活动，布置各类作业，决定谁、什么时间发言。这是属于教师的课堂，学生只是来此听课。教师的教学日程就是学生的学习日程，教师确定学生的评价标准和评价程序，评价的目的是明确学生在多大程度上理解了教师传授的内容。长期以来，对于这种模式我们无论作为学生或是作为教师都视为理所当然，很少质疑。

2. 传统教学模式的理论基础

一种教学模式总是基于一定的理论学说，因此，欲深入研究一种教学模式，首先应着眼于它的理论基础。教师为中心的教学模式的理论基础是客观主义教育思想。然而，这种理论基础却是隐含的，并且“任何试图公开阐释这一理论基础的努

力都可能受到无情的嘲讽”。^④ 对目前的翻译教学现状稍加审视，就不难发现我们的上述判断基本符合当前翻译人才培养模式的实际。

客观主义认为人的头脑如同一台计算机，处理各种符号的方式与计算机的方式完全相同。知识是独立于人脑而存在的客观实体，可以在个体大脑之间传递。认知就是依据一定的规则对这些实体符号实施操作，这一操作过程可以通过数学语言或者逻辑语言加以描述。由此可见，知识独立于人脑。^⑤ 客观主义的这种知识观意味着个人的社会经验仅仅是个体认知的副产品。“个人经验在世界建构过程中的作用微不足道，客观世界中存在的意义与个人经验毫无关联。认知的目的就是理解实体属性及其相互关系”。^⑥ 根据这种认识，“翻译教学的目的就是尽可能高效地向学习者传递翻译的知识”。^⑦

基于这种知识观，传统翻译教学脱离了真实社会环境。在翻译教师所创造的虚拟环境中，“老师学生与真实的外部世界隔绝，学生的翻译只面向特定的目的语对象——教师，而其翻译作业又是教师指定的内容，这些翻译作业由教师来评价、修改，而非真实的翻译客户。在这一过程中，往往学生主动地参与被视为干扰，对教师向学生传递知识过程的干扰。学生主要角色是吸收教师传递的知识”。^⑧

① 高文：《建构主义研究的哲学与心理学基础》，《全球教育展望》2001年第3期。

② Duffy, Thomas and D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 3.

③ Rorty, R., *Philosophy and Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979, p. 23.

④ Bereiter, Carl and Marlene Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Chicago & La Salle, Ill.: Open Court, 1993, p. 188.

⑤ Lakoff, G., *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago & London: University of Chicago Press, 1987, p. 20.

⑥ Duffy, T. and D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 2.

⑦ Bednar, K., et al., *Theory into Practice: How do We Think*, in Thomas Duffy et al. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 21.

⑧ Kirlay, D. L., *Social Constructivist Approach to Translator Education*. UK: St. Jerome Publishing, 2003, p. 27.

另一方面,教师却是这一学习过程的主导因素,他将尽可能地以学生最易理解的方式传授他的知识,同时保证将这一传授过程的外部干扰降到最低限度。

作为一种知识观,客观主义的另一缺陷是它认为知识的本质是静态的。杜威批评其时美国的这种主导教学模式时说,教师所传授的知识基本上被视为静态的知识,是最终产物,他们既没有考虑过这种知识的初始建构方式,或者也没有考虑过将来必然会发生的变化。在一个变化为常态的社会中,这种静态的知识却被当作基本的教学材料。^①

3. “不良结构知识”(ill-structured knowledge)的特征

针对某些专业领域的知识和技能而言,传统的教学模式不失为一种有效的模式,特别是其结构层次分明、整齐划一的一类知识或是技能尤其如此。这一类知识或是技能的解决方案,往往是唯一的,决策时无需权衡社会、文化,或是认知等因素。^②与之相应,另一类的知识或技能呈现“不良结构知识”(ill-structured knowledge)的特征,翻译的知识或技能即属于这一类型,传统的教学模式不适于翻译知识或技能的传授。“不良结构知识具有下述两个特征:其一,一个具体的知识的应用所涉及到的理念层面多,范围广(多个心理图式,多个视角,多个原则等),而且所涉及的这些内容同时互动,每一项内容又极其复杂;其二,虽然是同一类型的知识,但每一次具体的应用所涉及的理念外化形式及互动方式各不相同。^③

关于这一类型知识的教学模式,杜威断言:学生需要了解的知识不可以“教”,而只能是“指导”,学生必须以自己的方式亲身观察使用的手段、方法和取得的结果之间的联系。谁也不能代替他自己观察,别人“告诉”他,他自己也不会明了其间的联系。不过,“告诉”的方法正确则可引导他去进行观察,从而可能掌握他需要了解的知识。^④杜威的说法表明,就翻译技能的知识特征而言,传统教学模式不是培养翻译人才的合理模式。

4. 传统翻译教学与结果

如上所言,在翻译教学领域,这种延续多年的模式也遇到了挑战。这种挑战首先来自翻译人才的需求方。随着全球化进程的深入,不同社会,不同

文化的接触范围和层次日益扩展,翻译人才需求的层次和数量也随之变化。从翻译人才的供给来看,目前“翻译毕业生大多不能满足使用单位的要求”。^⑤人事部翻译资格考试证书考试也表明同样问题。该证书二级是职业翻译的标准。根据该证书考试的说明,英语专业本科毕业生应达到这一标准,然而这一考试的通过率尚不足3%,并且考生中大多已有3年~10年的翻译工作经历,而本科生毕业后立即通过这一考试的则远远低于3%。^⑥面对这种情形,翻译教师和学者也已开始反思这种模式的种种弊端。“教师为中心的翻译教学是无数翻译教学机构的主导教学模式,但这种教学模式并非理想的翻译人才培养模式,其弊端是它培养的翻译人才缺乏日益变化的翻译市场所需的多种翻译技能和知识,更为重要的是缺乏‘翻译的自我意识’(self-concept,翻译的自我意识意指,翻译是特殊的交际过程,译者是这一过程的主动参与者,在这一过程中他主动生成意义,而非被动传递意义。译者参与交际过程的主动性是交际成功的重要因素之一),以及自我学习的能力”。^⑦翻译人才培养面临的挑战可能源于多种因素,但毫无疑问人才培养模式应是其主要因素之一。有鉴于此,我们应深入探索与这种模式关联的一些重要问题,如这种模式与学习过程的本质联系,它存在的合理性,它的效率等等。

5. 以学生为中心的翻译教学模式

与教师为中心的翻译教学模式相应的是学生为中心的的教学模式。这种模式的特征是“发现式学习”。这种模式的课堂是学生的个人发现平台。虽

① Dewey, J., *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster, 1938, p. 19.

②⑦ Kiraly, D. L., *Social Constructivist Approach to Translator Education*. UK: St. Jerome Publishing, 2003, pp. 27, 15.

③ Spiro, R., et al., (eds) *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*, in Thomas Duffy et al. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 64.

④⑥ 林戊孙:“人事部翻译资格证书考试”,全国第四届应用翻译学术研讨会发言,2004年南京。

⑤ 鲍川运:《大学本科口译教学的定位与教学》,《中国翻译》2004年第5期。

然教师知晓问题的答案，但他并非简单地向学生提供答案，而是要求学生们共同合作，自己去发现这些答案。在这种模式下，教师的作用不同于传统的课堂教学。但是这种模式的思想渊源仍然是客观主义关于知识本质的认识。为了从教师身上得到真理式知识，学生需要自己去发现。这种模式的弊端是学习效率低，甚至课堂上可能出现混乱。因为学生主要靠自己学习，缺乏教师给予的激励。

由于这种模式的理论基础仍是客观主义，因此，它不应该作为当前翻译教学的替代模式。欲确立一种新的教学模式，首先需要实现理论范式的转换。社会建构主义对知识本质的认识异于客观主义，这为翻译教学模式创新提供了一个新的范式，这一范式为我们提供了翻译教学模式创新的新视角。

二、社会建构主义及其翻译教学模式

社会建构主义是关于知识本质的理论，也是一种创新意义的教育理论，意在阐释教育的本质和规律。其理论来源主要为：杜威的社会行为主义，维果斯基(Lev Vygotsky)的社会历史心理发展论，以及皮亚杰的发生心理学。关于知识的本质，建构主义认为知识不是现实的准确表征，而只是一种解释或假设，不是问题的最终答案，它将随着人类认识的不断深入而发生变革、发展，从而不断出现新的解释和假设。此外，知识也不能以实体的方式独立于认知主体而存在。

“客观上存在一个我们可以感知的世界，但是关于这个世界的知识不是独立于人脑的客观存在，而是我们添加的。建构这个世界的方式多种多样，针对一个事件会产生多种认识或存在多个视角。我们孜孜以求的唯一正确认识并不存在”。^①因此，当我们意识到自己建立的关于这个世界的心理模式的某些部分与我们新近感受到的现象不相符合时，学习过程随之开始。^②“学习是学习者知识内在表征、经验个人解释的一种建构过程。这种表征处于持续的变化过程，其结构和联系是其他知识结构依附的基础”。^③

另一方面，知识不能精确地概括世界的基本法

则，因此，当被运用于具体问题时，必须针对具体的应用情境对其进行再创造。知识在具体情境中的应用，建构主义将其表述为“不良结构领域 (ill-structured domain)”。^④“只要将知识应用到具体情境中，都有大量不良结构产生”。^④建构主义认为知识在具体运用过程中，都要融入到结构复杂的概念网络中，且概念间互动的模式差异非常明显，所以不能单以一个概念为基础，依靠知识的简单提取来解决具体问题，而是要根据具体情境，以原有知识为基础建构解决具体问题的图式。^⑤而且，知识的建构离不开具体的活动，与其产生的情境背景密不可分，与学习者个人的经验密不可分。情境背景的信息是学习者建构知识的必要组成部分，因此，知识不仅包括概念(内容)，也包括建构知识过程中的有关情境背景，在特定情境下学习者的行为，以及这些行为产生的意图。^⑥既然情境背景是知识不可分割的组成部分，因此，学习不能脱离具体的背景。否则，所学到的知识就是惰性知识，无法得到具体的运用。

1. 翻译活动的动态特征

翻译活动是知识运用于具体情境的过程，就每一次翻译实践而言，其具体情境差别非常明显。从微观方面而言，翻译活动发生的具体场景，原语(原文)的发出者，翻译的主题，翻译主体，翻译的组织者，翻译的客户构成，客

① Duffy, Thomas M. and David H. Jonassen (eds), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 3.

② Kirlay, D. L., *Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2003, p. 16.

③ Bednar, K. et al., *Theory into Practice: How do We Think*, in Thomas Duffy et al *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

④ Spiro, R., et al., *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*, in Thomas Duffy et al *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 23.

⑤ 刘志雅、黄建榕：《论建构主义的学习理论》，《教育理论争鸣》2004年第3期。

⑥ Jonassen, D. H. et al., *Learning with technology: A constructivism perspective*. New Jersey: Merrill, 1999, p. 27.

户的期待因素等,不一而足。另外宏观方面的社会历史文化情境差别也不容忽视。根据建构主义观点,翻译过程产生的问题教师无法提供解决方案,而需要译者自己结合具体翻译情境生成解决方案。另一方面,翻译情境背景也是翻译能力的组成部分,而情境背景知识不仅千差万别,并且与具体的翻译活动密不可分,因此,教师也无法传授情境背景知识。

2. 翻译能力与不良结构特征

翻译能力不可传授的另一原因是其知识结构具有不良结构的特征。属于不良结构类型的知识不可以由外界传授,学习者只能通过相应的行为才能获取。“具体的翻译实践往往涉及多个层面上的心理图式的互相竞争,包括语言、社会、认知或是文化等各个层面”。^①译者的问题解决方案有多种选择,每种选择都具有明显的个性化特征。而且,翻译技能基本是非理性的,非规则制约的,翻译策略的选择并非依照某种逻辑顺序,而往往是直觉在发挥作用。所以,翻译技能不可传授,而只有通过翻译行为才能获取。

3. 学生与教师角色的重新定位

社会建构主义的这种观点迥异于客观主义,它对我们的启示是,传统翻译教学模式下的教师和学生的角色有必要重新定位。

根据建构主义的知识观,课本知识是关于各种现象的较为可靠的假设,而非解释现实的“模式”。科学知识包含“真理性”,但远非正确的最终答案,只是对于现实的相对正确的解释。更为重要的是,知识尚未被认知主体接受之前,对认知主体并无权威性,因此,不能把知识作为预先确定的东西传授给学生,教师不能以知识掌握者的身份要求学生接受他所传授的知识。学生对知识的接受只能以自己的经验、信念为背景建构自己所理解的意义。“意义建构是指在学习过程中对所学的事物的性质、规律以及与他事物的联系达到深刻的理解,形成个体独有的认知结构。这种结构具有多通道、情境化和网络化的特点”。^②关于学习的阐释,建构主义认为,学习是学习者主动建构知识的过程,而非被动接受的过程。这一建构过程呈现双重建构的特点,一方面学习者以原有知识经验为基

础,对信息进行选择、加工,构建自己特有的理解,这一过程不是简单的信息输入、存储和提取。另一方面,这一过程也是原有观念发生转变和结构重组的过程,而非简单的经验积累。^③因此,学习不是由教师传授,学生被动、消极地接受、吸收教师传授的内容,而是学生基于自己的经验主动积极地建构个人意义的过程。从这一意义上讲,学习不是客观主义的知识传递过程,也不是行为主义的刺激—反应过程,也非认知主义的信息处理过程。因此,教学并不是由教师向学生传授知识的过程,而是他帮助学生利用其经验建构个人意义的过程。这样一来,翻译教师在教学过程中的作用将发生根本变化。他不是向学生传授翻译知识的权威,也不是安排学生自己去发现知识,在翻译教学过程中,他应该是一名向导,一个助手,引导学生基于自己的经验构建关于翻译的知识。

知识基本上是一种社会建构,学习是学习者合作获取某一社团的语言及其行为方式的过程。就翻译学习而言,学习就是学习职业翻译的语言及其行为方式。这一观念对翻译教育的意义是,学习成为职业翻译就必须模仿职业翻译的行为。基于这一认识,教师并不具备学生必须学习,甚或能够学习的知识,学生必须自己建构关于这个职业的知识,关于这个职业的权利和责任的理解。这就要求学生必须置身于职业翻译活动的真实场景下,以合作学习的方式自己获取这些方面的体验。

4. 基于社会建构主义理论的翻译教学模式

翻译教学应该被视为真实世界的场景,而非与之脱节,学生的翻译任务应该是真实的翻译任务。为获取翻译所需的相关信息,学生应与作者、客户及潜在的读者互动,利用教师的

① Kirlay, D. L., *Social Constructivist Approach to Translator Education* [M]. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2000, p. 28.

② 刘志雅、黄建榕:《论建构主义的学习理论》,《教育理论争鸣》2004年第3期。

③ Cunningham, *Constructivism and the In Defense of Extremism in Thomas M et at Technology of Instruction: A Conversation*. NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 17.

翻译技能，以及其他各种资源。这种模式的核心是使学生体验实际翻译活动中的真实行为。合作学习环境不仅包括学生之间的互动，也包括学生在教与学过程各个环节上的广泛参与，包括教学大纲编写、课程设计、翻译任务选择和学生之间的分配、翻译质量的评估，以及这种模式的效果等。应向学生提供观察问题的各种视角，帮助他们建立可供选择的多种翻译策略和职业态度观念。

学习过程中教师和学生角色将发生变化，教师不再是“有知者”，学生不再是“无知者”，而是构成一个互相支持的学习团队。在这一模式下，教师的作用是创造一个学习环境，使学生得以体验到真实的翻译过程。他应该善于发现学生的困难和不足，以恰当得体的方式帮助他们，使他们尽快地成为职业翻译社团的成员。他应该善于向学生学习，因此，他的教育环境可以不断发展。这种模式下的测试，不应该是期末考试环境下的一次性评价，而应是一种全方位的评价，即保证学生能够充分展示其能力和水平。这就要求对学生单独及集体的评价，评价其学习过程中翻译水平能力的发展变化。评价时要借助同事以及专业人员的视角。学生的最

终评价结果是整个学习过程中，如两年或三年，技能水平的总的变化的描述。这与传统模式的评价截然不同，传统模式的评价更多的是教师个人对学生某一阶段学习状况的主观看法。

这种模式下，学生能够形成翻译职业及学习本身的责任感。因此，他们可以摆脱教师的桎梏，在个性化的翻译职业道路上获得更大的自我发展的空间和权利。

这种模式更有利于培养学生的各种翻译技能，更有利于培养他们尽快成为翻译专门人员，自主思考，也有利于他们成为一个合格的翻译团队成员，承担自己的责任，评价自己的工作质量，具有终生学习的能力。

翻译这个职业一直努力争取得到社会更为广泛的认同，传统教学模式的创新对此将具有重大意义。社会建构主义模式下的学生由于广泛参与了学习过程的各个方面，具有相当程度的个人体验，因此，可能在毕业时具备了准职业翻译的工作经验，这将使其能够更快适应这个行业的要求。

本文作者：南开大学翻译系教授、系主任
责任编辑：马光

A Probe into the Teaching Mode of Translation: From the Perspective of Social Constructivism

Lu Shisheng

Abstract: The teaching mode of translation has been under heated discussion recently. However, its theoretical assumption has not been touched upon so far. The article therefore attempts to examine its theoretical foundation from the perspective of social constructivism in order to propose a viable theory for innovation of the mode. The traditional mode of translation is based upon the objectivism assumption that knowledge exists independent of a cognitive agent, thus translation knowledge or competence can be transferred from a teacher to a student. Constructivism to the contrary maintains that knowledge is a dynamic process in which a learner takes an active part under social setting. Furthermore, translation knowledge is characterized by “ill structured domain”, which can be “coached”, rather than be “taught”. As a result, the traditional teacher-centered mode needs to be innovated.

Key words: translation; teaching mode; social constructivism; objectivism