

ПРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Хон. ас. Весела Еленкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Смяната на фокуса в съвременното образование от преподаване на знания към овладяване на ключови компетентности изисква разработването на нови интерактивни методически варианти с практическа насоченост. Статията набелязва посоки за теоретичен размисъл въз основа на резултатите от проведени учебни часове по иновативната за България валдорфска методика. Те подсказват възможности за разработването на интердисциплинарно обучение по английски език и български език и литература (музика, изобразително изкуство, философия, гражданско общество) чрез (художествен) превод като обучителна дейност. Така може да се създадат условия за излизане от сферата на конкретен учебен предмет и за учене в контекста на общочовешки теми. Това би позволило добиването на основни житейски умения и интегрираното изграждане на няколко ключови компетентности: езикова грамотност, многоезикова грамотност, компетентност за културна осведоменост и изява; гражданска компетентност, включително интеркултурна компетентност.

Ключови думи: херменевтика; дискурсен анализ; интерпретация; преводът като обучителна дейност; междупредметни връзки; компетентности

1. Подстъпи към темата

Отправна точка за интереса към интерпретацията в преподаването и ученето на език и литература в средното училище е практическият опит на преводача, оказал се в различни административни и преподавателски роли в иновативното ЧСУ „Проф. Николай Райнов“. Усилията да бъде адаптиран цялостният модел на валдорфското училище (по системата на Рудолф Щайнер) към българските условия, поставят редица въпроси за образователните въздействия върху бъдещите членове на обществото и разкриват редица възможности. Настоящата статия се ограничава до изследването на конкретни възможности за прилагането на художествения превод като учебен ресурс, чрез който „учениците да „откриват“ знанието, да експериментират и учат чрез правене“, и ще търси отговор на въпроса дали така може да се създадат условия за излизане от сферата на конкретен учебен предмет и „въвеждане на контекст на ученето на основата на общочовешки теми“ (The

Competence Approach: Ministry of Education and Science 2020), като по този начин се добиват основни житейски умения (Council Conclusions on the role of youth work: 2017/C 189/06) и интегрирано се изграждат няколко ключови компетентности: езикова грамотност, многоезикова грамотност, компетентност за културна осведоменост и изява; гражданска компетентност, включително интеркултурна компетентност. Един положителен отговор може да бъде последван от разработването на конкретен (интерактивен) модел на работа, приложим в училище, или най-малкото от набелязване на възможни посоки за размисъл.

В контекста на прехода от предметно ориентирано към компетентностно ориентирано обучение в съвременното българско образование подобен опит изглежда оправдан. Ако до приемането на новия Закон за предучилищното и училищното образование през 2016 г. интересът към алтернативните подходи като „базиращи се на оригинални идеи, насочени към разнообразяването и осъвременяването на обучението и възпитанието на учещите чрез отказ от традиционната организация, форми и методи на работа и от доминиращата роля на учителя“ е бил продиктуван от стремеж към „демократизиране, хуманизиране, диференциране и индивидуализиране на всички дейности в учебната и извънучебната сфера и активизиране участието на учещите в обучението, възпитанието и развитието им“ (Guyrova 2006), днес това е нормата, регламентираща работата на учителя. От друга страна, променят се и възпитателните цели, дефинирани на европейско ниво: от бъдещия член на обществото се очаква „да участва пълноценно в обществото и успешно да осъществява преходи на пазара на труда“ – да успява както в индивидуален, така и в социален план (Chavdarova-Kostova 2018). Това поставя редица допълнителни въпроси за културните измерения на проблема, както и за психологическите и философските предпоставки училищното обучение да бъде конструирано по различен начин.

Като конкретен подстъп към темата служи опитът от проведени часове по английски език в VII клас в ЧСУ „Проф. Николай Райнов“ през уч. 2019/2020 г. Съгласно валдорфския метод чуждоезиковото обучение се успоредява с обучението по роден език чрез съпоставяне на езикови явления с акцент върху различията в чуждия език; изучава се литература. В зависимост от възрастовите особености в VII – VIII клас се препоръчва „да бъдем по-прецизни по отношение на значението на думите. Анализираме текстове (напр. чрез превод), за да подчертаем концепцията за „разбиране на думите в контекст“; да усъвършенстваме способността за разграничаване на съществена информация от илюстрация или подробност (например като резюмираме пасаж в три изречения, в едно изречение, в една дума); като намираме подходящо заглавие за откъс. Както и обратно: като разширяваме едно просто изречение до цял абзац... В VIII клас повечето ученици искат да знаят точно какво означават думите, и понякога се изпълват с нетърпение, ако срещат твърде много думи, чието значение „не знаят“. Простото упражнение, което демонстрира как един текст се превежда на родния им език,

може (изведнъж) да добие огромна популярност, защото демонстрира естеството на разбирането „в контекст“ – как едва частично разбираемите „откъслечи“ текст се свързват помежду си“⁽¹⁾ (Templeton 2014).

При съпоставка с *Междупредметни връзки в областта на уменията за общуване на чужди езици*, посочени в учебните програми по български език и литература за VI и VII клас, се наблюдават някои съществени паралели. Например в учебната програма за VI клас, компонент *Български език*, за развиване на ключовата компетентност „Умения за общуване на чужди езици“ се посочват следните дейности и междупредметни връзки: „Разпознава и сравнява езикови факти и закономерности (фонетични, лексикални, синтактични, морфологични) от българския език и от изучавания чужд език. Използва познанията за езиковите единици и закономерности при усвояване на системата на чуждия език. Прави справка за значението на думи в двуезични речници“. Аналогично, за VII клас се посочват: „Уменията за анализ на езикови факти и закономерности (фонетични, лексикални, синтактични, морфологични) са основа за изграждане на комуникативни умения при обучението по изучавани чужди езици. Чрез паралели между езиковите структури на българския и на изучавания чужд език се създава основа за овладяване на структурата и на употребата на съответния чужд език“. В учебната програма за компонент *Литература* е посочено съответно: „Съпоставяне на превод от/на чужд език като форма на езиково посредничество със сбития преразказ като друга форма на същото комуникативно умение. Съпоставяне на изучавани в часовете по литература текстове с текстове, изучавани в часовете по чужд език, въз основа на общи мотиви и/или обща жанрова принадлежност“ (VI клас) и „Съпоставяне на изучавани в часовете по литература текстове с текстове, изучавани в часовете по чужд език, въз основа на общи мотиви и/или обща жанрова и/или културна принадлежност. Наблюдаване на начините, по които художествената литература функционализира чуждия език (в откъса от „До Чикаго и назад“, в „Бай Ганьо пътува“, в откъсите от „Немили-недраги“ и др.)“ (VII клас).

От сравнението личи, че валдорфският метод не противоречи на учебните програми – дори предлага възможност за постигане на очакваните резултати като компетентности по различен начин. Самият Рудолф Щайнер определя превода в обучението по чужд език като „най-голямата загуба на време“ – в пряк разрез с въведеното от него „златно правило“ на обучението: да не се преподава нищо, което обременява човешката душа (Steiner 2015); затова пък препоръчва устен сбит преразказ на родния език на текстовете, изучавани по чуждия. Днес обаче неговото виждане се преосмисля – и в границите на самата валдорфска педагогика, и в по-широкия разговор за чуждоезиковото обучение. Джереми Хармър например изтъква, че макар и отречен в модерността, извечният начин да се преподават езици по т.нар. метод на граматиката и превода (*Grammar-translation method*), е посвоему актуален и днес, доколкото изучаващите чужд език, така или

иначе, сравняват езиковите явления на родния и чуждия език и мислено си превеждат (Harmer 2007). Както и Щайнер, Хармър е на мнение, че ако учениците само превеждат, не биха активирали знанията си по чуждия език и не биха придобили комуникативни компетентности. Струва си обаче да се изследва в каква степен образователни игри под формата на превод в прогимназиален етап, както и упражнения по превод в гимназиалните етапи биха допринесли за развиването на житейско умение за тълкуване, от една страна, и биха създали нагласа за межкултурна интеграция, от друга. Коментирайки идеите на Пол Рикъор, Ричард Кърни изтъква формиращата роля в развитието на националните и културните идентичности, която играят големите преводи на Библията и класическите произведения, особено по време на Ренесанса, Просвещението и Романтизма; преносът на словното богатство на един език в друг подхранва модерните идеи за еманципация и промяна (Kearney 2006). Владимир Трендафилов също отбелязва формообразувателния принос на чуждата литература за родната: често цели жанрове дебютират през превода, например романа, компенсирайки идейно-тематични липси в културата (Trendafilov 2015).

Работата в поредица от часове следва най-общо следната логика:

- работа с валдорфски помагала – адаптирани книжки на английски език, придружени с учебни тетрадки със задачи за четене с разбиране и езикови задачи;
- свързване на езиковите явления в чуждия език с родния чрез беседа;
- превод, целящ, от една страна, упражняване на работа с източници – речници, енциклопедии и т.н., а от друга – актуализиране на социокултурни, езикови и литературни компетентности при разбирането и предаването на текста на български с фокус върху уместната лексикална употреба и спазването на книжовната норма.

Ако преводът е форма на езиково посредничество, може да се допуска и обратното – че придобитите чрез подобни упражнения умения подпомагат изграждането на уменията за писане на преразказ, включен в Националното външно оценяване в VII клас, и могат да послужат като основа за развиването на уменията за интерпретация в гимназиалните етапи. Чрез този метод на работа са осъществени също интегрирани часове по английски език и изобразително изкуство и по английски език и музика. Обратната връзка от учениците е позитивна: благодарение на игровите упражнения по превод те откриват, „че съществуват и интересни книги за четене“, че „на всеки език се изразяваме различно“ (дете билингва), че „аз мога да стана преводач – това много ми харесва“ и т.н.; провокираният интерес мотивира по-нататъшното изследване, подкрепено с емпирични данни (напр. експеримент с група, която се обучава по този начин, и контролна група; анкети сред студенти в педагогически профил и/или учители по български език и литература).

Като основно затруднение се очертава липсата на единен модел за описание на езиковите структури в двата езика; подробен контент анализ на учебниците и

учебните помагала може да предостави по-конкретни данни. Към момента като подходяща теоретична рамка се очертава функционализмът, и по-специално критичният дискурсен анализ, свързан с работата на нидерландския изследовател Теун ван Дайк, доколкото „описва и обяснява как на различни структурни равнища използващите езика действително и стратегически приписват (семантичен) смисъл на думи, изрази, изречения, абзаци и по-големи структурни единици на дискурса и как тези семантични репрезентации са свързани с моделите на индивидуалните потребители на езика и общото знание за света, споделяно от епистемните общности“ (Van Dijk 2011). Авторът още посочва, че подходът може продуктивно да бъде обвързан с херменевтиката: „Съвременното развитие на психологията прави експлицитни много свойства на семантичното и прагматичното (задълбочено и подробно) разбиране (*comprehension*) на ситуиран текст и разговор (*text and talk*), например през призмата на менталните модели. По този начин експлицира процеси, които са дефинирани смътно чрез метафорите на интерпретативния „мост“ (*Arc*), представен от Рикъор. И все пак, ние едва започваме да разкриваме сложните процеси на задълбоченото разбиране (*comprehension*) на дискурса, особено по отношение на това как структурите на дискурса са свързани с по-широките социални, политически, исторически и културни макроконтексти. Така подробните (*sophisticated*) дискурсни интерпретации, също и в херменевтиката, могат в бъдеще да бъдат използвани за разработване на по-експлицитни теории на дискурса“ (Van Dijk 2011).

Съчетанието между двата подхода може да послужи като подходяща теоретична рамка за „точното изкуство“ на превода (по Витгенщайн), включително за целите на прилагане на превода като дейност в училище. Обогадена с едно разбиране за разбирането, което държи сметка и за психологическите дименсии на този акт, тя би могло да даде отговор на въпроса дали развитите чрез литературна интерпретация умения за интерпретация могат да послужат като основа за изграждането на основно житейско умение за тълкуване и да бъдат прилагани в житейската практика с цел „личностна реализация, здраве, пригодност за заетост и социално приобщаване“ (Council Recommendation of 22 May 2018: 2018/C 189/01) – възпитателна цел, която работно може да се успореди с идеята на Рикъор за „етичния човек“ като способен да вписва добре обмислени инициативи в хода на нещата; загрижен за другия и участващ (активно) в справедливите институции (Ricoeur 1996). В широк смисъл, преводът посочва онтологичния акт: да говориш по начин, в който не само превеждаш на себе си (от вътре навън, от частната към публичната сфера, от несъзнаваното към съзнаваното), но също и да превеждаш себе си за другите; според Кърни онтологичният модел на превода е една от най-влиятелните идеи на Рикъор (Kearney 2006). От друга страна, изграждането на компетентност може да послужи като основа за (фасилитирано) осъзнаване на модела за изграждане на компетентност изобщо, базирана на натрупване на предметноспецифични знания (по двата езика, по литература и т.н.) и осъществя-

ваща прехода от декларативни през декларативно-процедурни към автоматизирани процедурни знания (Anderson 2002. In: Chavdarova-Kostova 2018).

2. Превод и интерпретация

Разработването на подобни процедури за прилагане в училище изисква внимателно проучване на споменатия херменевтичен модел на превода на Рикьор с неговите лингвистично и онтологично измерение в съпоставка с други философски и психологически позиции по проблема за човешката идентичност, но също и на различни лингвистични и херменевтични теории за превода, включително изследването „След Вавилон. За езика и превода“ (Steiner 2014). Като праксис, процесът на превода се ръководи от следните критерии, систематизирани въз основа на изследването на Владимир Трендафилов върху рецепцията на Чарлс Дикенс в България (Trendafilov 2015):

- преводът предава ли смисъла на оригиналния текст точно, ясно, елегантно (с минимален брой думи);
- следва ли „релефа“ на оригинала, вкл. смислово натоварени граматични не-точности;
- уместно и точно ли са подбрани думите, спазен ли е регистърът, има ли отклонения към твърде книжен или твърде разговорен изказ, неуместен за стила на произведението;
- спазена ли е българската книжовна норма;
- „за четене“ ли е правена книгата;
- читателят може ли да се „довеи“ на преводача – детайлите пресъздадени ли са в своята пълнота;
- как е издържан паратекстът – точно ли е преценено фоновото знание на българския читател, така че бележките да не са повече или по-малко от нужното за разбирането на текста;
- „личи ли“, че е превод.

Конкретните стъпки включват:

- внимателен прочит и запознаване с контекста на творбата – мястото ѝ сред останалите творби на автора; мястото ѝ в по-широкия културен и исторически контекст; ако е превеждана – преводна рецепция в България; изучаване на жанрови образци от периода от преводната и оригиналната българска литература;
- проследяване на „сходните места в текста“ (Damyanova 2012), като в българския превод се отбелязват английските съответствия на думите с цел разкриване на „системата от значения“ (Рикьор), която текстът представлява;
- „правене“ – „пресъздаване“ на направата на текста като система от значения;
- редактиране и коригиране.

Всяка от тези стъпки може да се възпроизведе в урочна ситуация и под формата на упражнение учениците да актуализират и приложат творчески в нова ситуация опорни знания и умения, както и да усвояват нови.

Описаният работен процес е бил ръководен най-общо от разбирането, че в хода на своето развитие езиковите единици (думи, конструкции) „натрупват“ нови и нови референции или метафорични употреби, които с времето влизат в лексикона; явлението „полисемия“ е подробно описано от Рикьор, наред със свойството на контекста да „подбира“ определени значения на думите и да „заглушава“ други (Ricoeur 1984; 1994). В системата на произведението съчетанието от всички думи с техните значения, свързани по определени правила (синтактични, но и на нивото на текста), създава възможност за конструиране на определен смисъл – от страна на читателя. Доколко смисълът е заложен интенционално в речевия акт (текста) от автора или авторът е позиция, указание в текста (Рикьор, Еко), е предмет на отделно теоретично изясняване. Тук следва да се вземе предвид и разбирането за литературната интерпретация като превод (Mailloux 1992):

Цялата интерпретация е превод:
ние превеждаме едно значение в друго
един текст в друг
едно явление в друго
една интерпретация в друга
един превод в друг... и т.н., и т.н.

Авторът посочва, че подобно мнение застъпват и Сюзан Зонтаг (Sontag 1964²⁾) и Джордж Стайнър (Steiner 2014). Като разглежда непримиримите, а според него и несъизмерими „херменевтични позиции, най-общо назовавани традиционални и деконструктивистки“, Майо формулира дефиниция на интерпретацията като „приемлив и приблизителен превод“. Поставя също въпроса може ли тогава интерпретацията да бъде безкраен превод, и отговаря така: „Потенциално – да, практически – не. Интерпретацията като превод е версия на херменевтичния кръг: всяко начало е вече една интерпретация и потенциално ние можем да се въртим около и около вътре в една постоянно разгъваща се спирала на превеждане. Но не го правим. Ние спираме. Не избягваме херменевтичния кръг – просто се задоволяваме с някакъв превод вътре в кръга. Той създава смисъл. Той е приемливо приближение“.

След като се очертае надеждна теоретична рамка, въз основа на достигнатите отговори могат да се формулират и учебни въпроси, които да бъдат продуктивно обсъждани в урочната ситуация. Така би се създавала възможност учениците сами да осъзнаят както „направата“ на текста, така и индивидуалната интерпретация, по-съзнателна или по-спонтанна, по-компетентна или по-некомпетентна, която всеки читател изгражда за себе си. От друга страна, ще могат да съпоставят конструирането на смисъл от страна на читателя за себе си – четенето, със специфичната задача на преводача: да спре в точката на „приемливото изражение“ (оставя въпросът как се определя степента на достатъчност); така да предаде думите с

техните значения и възможности за смисъл, в съответствие с правилата на езика приемник, че възможните смисли, които ще конструират отделните читатели въз основа на преведения текст, да бъдат разпознаваеми като интерпретации на оригинала. И ще могат също сами да се опитат да го постигнат, например под формата на ситуационна ролева игра.

Един пример може да илюстрира как това би могло да се случи на практика. Предвидените за изучаване в X клас „Балкански синдром“ и „Ноев ковчег“ могат да се съпоставят с предвидения в учебната програма за XI и XII клас (профилирана подготовка) роман „1984“ на Джордж Оруел (на английски език), проследявайки по-значимите контексти, в които се използва думата *swallow* (поглъщам)³⁾.

1. [Уинстън] Свали от полицата бутилка безцветна течност с обикновен бял етикет с надпис ДЖИН ВИКТЪРИ. Имаше противен, сладникав аромат на китайско оризово вино. Уинстън си сипа почти пълна чаена чаша, събра смелост и я обърна наведнъж, сякаш е лекарство.

Лицето му веднага пламна и от очите му рухнаха сълзи. Течността беше като азотна киселина, още повече, както я **погълна**/*swallowed* на един дъх, сякаш някой го беше цапардосал с гумена палка по тила. (I част, Първа глава)

2. Тъкмо жените, особено младите, бяха най-ревностните последователки на Партията, **поглъщаха**/*swallowed* лозунгите ѝ, занимаваха се с любителски с шпионаж и слухтяха и за най-малкото отклонение от политическата правоверност. (I част, Първа глава)

3. Явно двамата [му родители] са били **погълнати**/*swallowed* в една от първите чистки през петдесетте. (I част, Трета глава)

4. После, с колкото се може по-неосъзнато движение, смачка оригиналите и работните си бележки и ги набути в паметовата дупка, където да бъдат **погълнати**/*swallowed* от пламъците. (I част, Четвърта глава)

5. Изглежда, че дори е имало благодарствени демонстрации в чест на Големия брат за повишаването на седмичната дажба шоколад на двадесет грама. А едва вчера, замисли се Уинстън, съобщи, че седмичната дажба се *намалява* на двадесет грама. Възможно ли е да **погълнат**/*swallow* и това, едва след двадесет и четири часа? Да, **погълнаха**/*swallowed* го. Парсънс го **погълна**/*swallowed* с лекота, с тъпоумието на животно. Безокото същество на съседната маса го **погълна**/*swallowed* фанатично, страстно, с яростно желание да проследи, избличи и изпари всеки, който би могъл дори да намекне, че миналата седмица дажбата е била тридесет грама. Сайм също го **погълна**/*swallowed* – по по-сложен начин, с помощта на двоумислието. Нима тогава Уинстън е *сам* в своя спомен? (I част, Пета глава)

6. Катрин беше високо, светлокосо момиче, с изпънат гръб и много красиви движения. Имаше орлов нос и дръзко лице, което човек спокойно би могъл да определи и като благородно, докато не открие, че зад него не се крие почти нищо. Още в самото начало на брачния им живот той [Уинстън] бе решил – макар че може би я познаваше по-отблизо в сравнение с всички останали хора – че не е

попадал на по-глупав, по-вулгарен и по-празен ум. В главата ѝ нямаше мисъл, която да не е лозунг, и не съществуваше партийно плиткоумие, което тя да не е в състояние да **погълне/swallow**. Мислено я наричаше „одушевления звукозапис“. И все пак, би понесъл живота с нея, ако не беше едно – сексът. (I част, Шеста глава)

7. Прибра се в апартамента след двадесет и два часа. В двадесет и три и тридесет изключваха осветлението. Влезе в кухнята и **пресуши/swallowed** почти цяла чаена чаша джин. После се върна при масичката в нишата, седна и извади дневника от чекмеджето. (I част, Осма глава)

8. **Изгълта/wolfed** още едно безвкусно ястие в столовата и бързо се отправи към Центъра, където взе участие в достолепната измишльотина, наречена „дискуссионна група“, изигра два мача по тенис на маса, **погълна/swallowed** няколко чаши джин и половин час слуша лекция на тема „Ингсофът и връзката му с шаха“. Душата му се гърчеше от скука, но за пръв път не изпита импулс да изклинчи от идването в Центъра. При вида на думите *Обичам те* желанието му да запази живота си, започна да нараства и изведнъж му се стори глупаво да рискува за щяло и нещяло. (II част, Първа глава)

9. В известен смисъл партийният светоглед се налагаше най-успешно на неспособните да го проумеят. Можеха да бъдат накарани да приемат и най-безогледното изопачаване на действителността, защото не разбираха докрай залога и не проявяваха достатъчно интерес към публичните дела, за да си дадат сметка за случващото се. Чрез липсата на разбиране те запазваха разсъдъка си. Просто **погълщаха/swallowed** всичко, но погълнатото не им вредеше, защото не оставяше следа, както семето преминава несмляно през тялото на птица. (II част, Пета глава)

10. Уинстън вдигна чашата с известно въодушевление. Виното беше нещо, за което беше чел и мечтал. Подобно на стъкленото преспание и полузабравените стихчета на господин Чарингтън, то принадлежеше на изчезналото, романтично минало, „отминалите дни“, както обичаше да го нарича в скритите си мисли. По някаква причина винаги си бе представял виното с наситено сладък вкус, като конфитюр от къпини, и мигновено опияняващ ефект. Но когато **действително го погълна/came to swallow it**, остана разочарован. В интерес на истината, след толкова години пиене на джин почти не можа да усети ефекта му. Остави празната чаша. (II част, Осма глава)

11. Поначало военните кампании винаги се планират така, че да **погълнат/eat up** евентуалния излишък след задоволяването на основните нужди на населението. (II част, Девета глава)

12. Реалността оказва своя натиск единствено чрез битовите нужди – нуждата да ядеш и да пиеш, да се сдобиеш с подслон и дрехи, да избягваш **погълцане/swallowing** на отрова и падане от прозореца на последния етаж и т.н. (II част, Девета глава)

13. Намира се в килия, в която може да е тъмно, а може и да е светло, но той вижда само две очи. Наблизо има уред, който цъка бавно и ритмично. Очите се

уголемяват и засияват. Изведнъж той се издига от мястото си, гмурва се в очите и те го **поглъщат**/*swallowed*. (III част, Втора глава)

14. – Натиснах първия лост – каза О'Брайън. – Разбираш как е устроен кафезът. Маската ще легне плътно на главата ти. Когато натисна другия лост, вратичката ще се плъзне нагоре. Изгладнелите зверове ще излетят като куршуми. Виждал ли си какви скокове правят плъховете? Ще се хвърлят върху лицето ти и ще се впият в него. Понякога нападат най-напред очите. Понякога прогризват бузите и **поглъщат**/*devour* езика. (III част, Втора глава)

15. Ние смятаме, че видни от само себе си са истините: всички хора са създадени равни, а техният създател ги е дарил с някои неотнимаеми права, измежду които правото на живот, на свобода и на стремеж към щастие. И за да гарантират тези права, хората си учредяват управление, което извлича справедливата си власт от съгласието на управляваните. Според нас, щом една форма на управление се окаже пагубна за посочената цел, Народът има правото да я видоизмени или премахне и да учреди ново управление...

Би било невъзможно този откъс да се преведе на новогovor, като се запази смисълът на оригинала. Най-голямото приближение, до което би могъл да стигне човек, би било да **подведе** целия пасаж **под**/*swallow* думата *crimethink* (мислопрестъп). Пълният превод би съставлявал идеологически пренос, чрез което думите на Джеферсън единствено биха могли да бъдат преобърнати в славословие за абсолютистското управление.

При обсъждането на примерите – на английски език или в съпоставка с различните български преводи – учениците ще имат възможност да наблюдават, че точното пресъздаване невинаги е контекстуално възможно, макар винаги да съществува възможността за реконструиране на цялостната метафора чрез компенсаторния ефект от натрупване на други подходящи места в текста. Доколкото то е успешно, е въпрос на индивидуалните възможности на преводачи, редактори, коректори – членовете на един екип. Възможността в час да бъдат превеждани, редактирани, коригирани подбрани пасажки от познат на учениците цялостен текст, дава възможност както за прилагане на усвоените умения за интерпретация за изпълнението на реална, практическа задача, така и за осъзнаване на взаимодействията в екипа и развиване на социалните компетентности – и непряко подпомага подготовката за езиковата част от държавния зрелостен изпит.

От друга страна, примерите са опит да се илюстрира работното разграничение между „значение“ и „смисъл“. Например, ако в пример 5 думата „поглътна“ бъде заменена с по-естественото на пръв поглед „преглътна“, ще се наруши възможността за проследяване на метафората в целия текст и за конструиране на смисъл по съответстващ на текста начин от страна на читателя. Един възможен прочит би се движил по оста: В общество, в което военната машина поглъща излишъка от произведените стоки, а Партията – сексуалната енергия

на хората, миналото, но също и самите „неправоверни“ хора, поглъщането на джин (какво добавя към смисъла поглъщането на вино в компанията на агента на Полицията на мисълта?) е ежедневието на онзи, който се е осмелил (макар и съзнавайки безразсъдството си) да има скрити мисли, да си задава въпроси, да отчита несъответствията между битието на езика и битието на човека – ежедневието, което завършва с „поглъщането“ му от очите на Партията (чрез същия агент, който следи героя в продължение на цялото действие), но на практика прави невъзможно живеенето (непоглъщането на отрова – каквато трудно можеш да намериш, дори да искаш да се самоубиеш, за да не бъдеш заловен от Полицията на мисълта). Партийният жаргон „поглъща“ битието, поглъщайки волята, ума, емоцията – същността на човека. Тук като възможност за по-нататъшно конструиране на смисъл – интерпретация – превод възниква въпросът дали [Оруел] (указанието в текста) описва, от перспективата на своето културно време-пространство, друг вариант на „онищостяването на човека“ от комунистическия режим (Popiliev 2018) – в някакъв смисъл отправяйки обратно към въпросите как човек мисли себе си, как разбираме, как разбираме текст, как разбираме художествен текст – въпроси, чиито възможни отговори изглеждат неотложни в контекста на образованието.

Опитът с превода отваря поне още един конкретен въпрос: съществува ли валидно разграничение между „значение“ и „смисъл“, важен с оглед евентуалната цел преводът да запази във възможно най-голяма степен за читателя свободата сам да изследва не само връзките вътре в един текст и връзките между текстовете в „квазисвета на текстовете, или литературата“, но и в „текстовете“ на човешките действия и на историята (Ricoeur 1994; 2001). Търсенето на адекватен отговор би наложило по-подробно изучаване на различни приложими теории на интерпретацията, в перспективата на прехвърлянето на мост към дискурсните изследвания, както и експериментално валидиране на приложимостта на превода като обучителна дейност в училище. Ако интерпретацията (и човешката идентичност) действително може да се мисли като превод, залогът на изследователското усилие би бил човешкото съществуване, самото то *hermeneia*.

Очертаните примери от преподавателската и преводаческата практика-в-търсене-на-своята-теория донякъде показват, че разработването на модел на работа, основаващ се на интегрирано изграждане на компетентности чрез междупредметни връзки в обучението по български език и литература, чужд език, изобразително изкуство, музика, философия и т.н., въз основа на учене чрез действие (превод), предоставя възможност за „въвеждане на контекст на ученето на основата на общочовешки теми“ в отговор на актуалните образователни цели в европейски мащаб. Нещо повече, то очертава теоретичен контекст за размисъл по проблемите на възпитанието и себеразвитието на учещите и създава възможности за реална промяна в ролята на учителя – в ситуацията на конструиране на интерпретацията на разглеждано произведение чрез дискусия (и създаване на конкретен продукт

– превод на текст) учителят по неизбежност е равностоен участник в дискусията (и процеса на създаване на продукта), макар и по-теоретично и практически подготвен – и отговорен за цялостното организиране и реализиране на дейността. На последно място, възможността знанията, уменията и нагласите от един „предмет“ да се пренасят в друг, създава предпоставки за практическо изграждане на основни житейски умения и на умение за учене.

БЕЛЕЖКИ

1. Преводът е мой. – В. Е.
2. В превод на български от Златко Енев: Зонтаг, С., 2008. Против интерпретацията. Либерален преглед, 21 юли 2008 г. Достъпно на: <http://www.librev.com/index.php/arts-theory-publisher/301-2009-06-16-06-24-15>
3. Преводът е мой: Оруел, Дж. 2021. 1984. София: ФАМА.

ЛИТЕРАТУРА

- ГЮРОВА, В., БОЖИЛОВА, В., ВЪЛКАНОВА, В., ДЕРМЕНДЖИЕВА, Г., 2006. *Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова)*. София: Европрес.
- ДАМЯНОВА, А., 2012. „Знай своя език...“: За отговорността на училището днес, когато „започва разобrazоването на Homo sapiens“. *България научни трудове*, **50**(1), сб. а, 2012 – филология, Пловдив: ПУ „Паисий Хилендарски“. Достъпно на: https://lib.uni-plovdiv.net/bitstream/handle/123456789/470/NTF_2012_50_1_A_281_295.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ОРУЕЛ, Дж., 2021. 1984. В. Еленкова (прев.). София: ФАМА.
- ПОПИЛИЕВ, Р., 2018. *Цензурата по времето на комунизма, или режимът на забраняване – позволяване*. София: РИВА.
- РИКБОР, П., 1994. *Живата метафора*. София: ЛИК.
- РИКБОР, П., 1996. *Прочити*. Градев, Вл. (ред.). София: Св. Климент Охридски.
- РИКБОР, П., 2006. *Пътят на разпознаването. Три студии*. София: Сонм.
- СТАЙНЪР, Дж., 2014. *След Вавилон. Аспекти на езика и превода*. София: Изток-Запад.
- ТРЕНДАФИЛОВ, В., 2015. *Употребите на британския ментор: Рецепцията на Чарлс Дикенс в България*. София: Колибри.
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С., ДЕЛИБАЛТОВА, В., ГОСПОДИНОВ, Б., 2018. *Педагогика*. София: Св. Кл. Охридски.
- ЩАЙНЕР, Р., 2015. *Педагогическо изкуство*. Варна: Сдружение „Валдорфска педагогика за деца, родители и учители“.

МАЙО, Ст., 1992. Конвенции на интерпретацията. *Литературна мисъл* (1 – 2), 12 – 35.

РИКБОР, П., 1994, Какво е текстът? *Литературата*, (1), 50 – 73.

ДОКУМЕНТИ

Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018/С 189/01).

Заклучения на Съвета относно ролята на работата с младежта за подпомагане на развитието на основни житейски умения у младите хора, които улесняват успешния им преход към зрелостта, активното гражданство и професионалния живот (2017/С 189/06). Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2017.189.01.0030.01.BU.L&toc=OJ%3AC%3A2017%3A189%3AFULL

Закон за предучилищното и училищното образование и държавни образователни стандарти, приети с наредби на министъра на образованието и науката.

Учебни програми по БЕЛ, АЕ, философия.

Компетентностният подход – методологическа основа на съвременното образование. Практическо ръководство. София: МОН, 2020.

REFERENCES

CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., DELIBALTOVA, V., GOSPODINOV, B., 2018. *Pedagogy*. Sofia: University St. Kl. Ohridski Press.

DAMYANOVA, A. “Znay svoya ezik...”: Za otgovornostta na uchilishteto dnes, kogato “zapochva razobrazovaneto na Homo sapiens.” *Bulgaria Research Papers* Vol. 50, Book 1, Part A, 2012 – Languages and Literature. Available from: https://lib.uni-plovdiv.net/bitstream/handle/123456789/470/NTF_2012_50_1_A_281_295.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GYUROVA, V., BOZHILOVA, V., VULKANOVA, V., DERMENDZhieva, G., 2006. *Interaktivnostta v uchebniya protses (ili za ribarya, ribkite i ribolova)*. Sofia: Evropress.

HARMER, J., 2007. *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.

ORWELL, G., 2021. *1984*. V. Elenkova (transl.). Sofia: FAMA.

POPILIEV, R., 2018. *Tsenzurata po vremeto na komunizma, ili rezhimut na zabranyavane – pozvolyavane*. Sofia: RIVA.

RICOEUR, P. 1984. *Time and Narrative*. Vol. I. Kindle Edition.

RICOEUR, P., 1994. *The Living Metaphor*. Sofia: LIK.

RICOEUR, P., 1996. *Prochiti*. Gradev, Vladimir (ed.). Sofia: Sofia: University St. Kl. Ohridski Press.

RICOEUR, P., 2006. *The Course of Recognition*. Sofia: Sonm.

- STEINER, G., 2014. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Sofia: Iztok-Zapad.
- STEINER, R. *Practical Course for Teachers*, GA 294, August – September, 1919, Stuttgart. Available at: <https://www.rsarchive.org/GA/index.php?ga=GA0294>
- TEMPLETON, A., 2014. *Teaching English to Teens and Preteens: A Guide for Language Teachers with Techniques and Materials for Grades 4 – 9*. Szeged: hevesim.
- TREDAFILOV, V., 2015. The uses of the British Mentor: *The Reception of Charles Dickens in Bulgaria*. Sofia: Colibri.
- KEARNEY, R., 2006. Ricoeur's philosophy of translation (introduction). In: Ricoeur, P., *On Translation*. Abingdon: Routledge.
- MAILLOUX, ST., 1992. Interpretation conventions, *Literary Thought*, (1 – 2), 12 – 35.
- RICOEUR, P., 1994. What is text? *Literature* (1), 50 – 73.
- SONTAG, S. 1964. Against Interpretation. In: Susan Sontag, *Against Interpretation and Other Essays*, (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1966), p. 7. Available at: <https://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>
- VAN DIJK, TEUN. Discourse Studies and Hermeneutics. *Discourse Studies*, Vol. 13, 2011. Available at <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20Studies%20and%20Hermeneutics.pdf>

DOCUMENTS

- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for life-long learning (2018/C 189/01). Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Council Conclusions on the role of youth work in supporting young people's development of essential life skills that facilitate their successful transition to adulthood, active citizenship and working life (2017/C 189/06). Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2017.189.01.0030.01.BUL&toc=OJ%3AC%3A2017%3A189%3AFULL
- Preschool and School Education Act, 2016. Available from: http://lll.mon.bg/uploaded_files/ZAKON_za_preducilisnoto_i_ucilisnoto_obrazovanie_EN.pdf

National curriculum programmes of study for Bulgarian Language and Literature, English, Philosophy
The Competence Approach: Methodological Foundation of Contemporary Education. Practical Guide. 2020. Sofia: Ministry of Education and Science.

TRANSLATION AND INTERPRETATION IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

Abstract. Changing the focus in modern education from teaching knowledge to acquiring key competences requires the development of new, practically oriented, interactive methodological solutions. The article outlines theoretical perspectives for future investigation, based on the results from lessons carried out in line with the Waldorf pedagogy, which is innovative for Bulgaria. They point to opportunities of developing interdisciplinary teaching in English, Bulgarian (Music, Visual Arts, Philosophy, Citizenship) through (literary) translation as a learning activity. Thus conditions could be created for going beyond a particular subject, hence for learning in the context of universal human themes. This could allow for the acquiring of basic life skills and the integrated development of key competences: literacy competence, multilingual competence, cultural awareness and expression competence, citizenship competence, including intercultural competence.

Keywords: hermeneutics; discourse analysis; interpretation; translation as learning activity; cross-subject references; competences

✉ **Vessela Elenkova, Associate Lecturer, PhD student**

Methodology of Teaching Department
Faculty of Slavonic Studies
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: v.elenkova@slav.uni-sofia.bg