

doi: 10.3969/j.issn.1671-9247.2023.03.010

扎根与融通: 认知翻译框架里的跨文化教育

黄淑萍

(集美大学诚毅学院, 福建 厦门 361001)

摘要: 外语教学的本质是跨文化教育, 文化外译是当代大学生跨文化外语教育的重要部分。认知翻译学理论认为, 译者面临文化差异时, 需要在概念层次上进行认知操作; 文化外译教学实验引导学习者进行基于母语文化的框架思维转换操作; 通过框架内部操作、层次调整、视角更换、框架移植等路径, 将发现体验文化、对比分析文化、批判反思文化的跨文化教育融入主题文化语篇翻译实践中, 使母语文化扎根于本土学习者心中, 并融通于多元文化。通过定量和定性方法验证了学习者知识、认知、态度、技能等维度的跨文化能力发展。

关键词: 跨文化教育; 认知翻译学; 框架操作; 文化外译; 跨文化能力

中图分类号: H08

文献标识码: A

文章编号: 1671-9247(2023)03-0044-06

Rootedness and Integration: Cross-Cultural Education in Cognitive Translation Framework

HUANG Shuping

(Chengyi College, Jimei University, Xiamen 361001, Fujian, China)

Abstract: Foreign language teaching is essentially intercultural education, of which the teaching of Chinese cultural translation is a major part for contemporary college students. According to cognitive translology, translators need to carry out cognitive operations at the conceptual level while facing cultural differences. In the teaching experiment of cultural translation, learners are guided to operate the frame initiated by native culture. Through frame correspondence, level adjustment, angle change, framework transplantation, we integrate the experiential, analytical, reflective intercultural education into the cultural discourse translation practice from Chinese into English to make the national culture rooted in China and integrated with multi-culture. Quantitative and qualitative methods verify that learners' intercultural ability has been developed, including knowledge, cognition, attitudes and skills.

Key words: cross-cultural education; cognitive translation theory; framework operations; cultural translation; cross-cultural competence

一、引言

跨文化教育是面对国际社会文化背景日益多元化和复杂化提出的^[1], 主张尊重文化多样性、促进国际理解^[2]。它并非独立课程, 而是贯穿于教育体制与课程教学的理念^[3]。跨文化教育的主要实施者是学校, 外语教学是跨文化教育最重要的阵地之一^[4]; 外语教育本质上就是“跨文化的人文教育”^[5]。认知语言学语言习得观认为语言能力本质为文化能力, 语言发展于社会认知过程, 语言能力大都通过社会或文化的途径习得^[6-7]。《大学英语教学指南》^[8]指出, 课程的人文性是工具性的升华, 明确了其基于语言教学的跨文化教育高级属性。“人文性”外语教学, 强调语言的人文属性及其与文化的不可分离性, 在教学中体现为重视语言的文化因素, 不排除甚至有意引进母语, 主张对比法与翻译法的教学观^[9]。

当今便利的交通及互联网、手机 APP 等新媒体使每个人都可能成为跨文化交际与传播的主体, 同时, 中国文化走出去的战略对各行各业人才的跨文化素养提出更高要求。从 2013 年至今十多年来, 全国大学英语等级考试的语篇翻译已涵盖我国文化生活多个领域, 文化外译随之走进大学英语课程, 成为大学生接受跨文化教育的重要环节。传统教学片面强调翻译理论和方法, 忽视翻译的文化属性^[10]; 目前非英语专业的文化

外译教学多以结果导向性为主, 较为关注浅表的语言维度的转换及检验, 忽略翻译过程深层的双语文化认知维度的发展。基于认知语言学与心理学等学科发展起来的认知翻译学注重翻译过程的认知操作、文化互动, 强调翻译是跨语言的交际活动, 是一种认知过程^[11]。要使大学生在未来各种场合胜任祖国文化理念与传统的代表与传播者, 成为真正的“全球公民, 国家栋梁”^[12], 就要关注文化外译的人文性, 从翻译过程的认知操作层面加以引导, 凸显对比文化信息, 开展基于母语文化的跨文化教育, 让学习者在本土文化中扎根并融通于多元文化。本研究在认知翻译的框架理论指导下, 将跨文化教育与翻译教学融合, 分析文化外译中跨文化维度的实践成效。

二、认知翻译框架理论与跨文化能力培养

跨文化教育的核心内容是培养跨文化能力^[1], 其内涵丰富, 国内外学者都曾从教育原则、培养内涵、理论模型、具体目标做过论述^[13-19]; 在跨文化能力的知识、技能、态度和意识等维度以及在实践中动态发展的特点有共识; 学习者逐步获得比单独的本族文化、目的文化都更宽阔的视野、更高层次的认知、更深的共情能力^[20]。在新时代背景之下, 中国特色外语教育的跨文化能力培养含六个维度: 本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化认知技能、跨文化交流技能和意识^[21]。

收稿日期: 2022-12-02

基金项目: 福建省教育科学十三五规划重点课题: 基于理想化认知模型的大学生跨文化能力发展研究(FJJKCGZ19-345)

作者简介: 黄淑萍(1982—), 女, 福建漳州人, 集美大学诚毅学院副教授, 硕士。

将这六个维度的培养目标具体化于文化外译教学,便是引导学习者在传统主题文化语篇的语言转换过程中,增强文化敏感度与批判意识:从母语主题文化出发,提升本我意识、体验并精准认知本国文化;了解相应或相关主题的外国文化知识;加强对比同一主题的双语文化,发掘关联共性、理解差异、理性分析差异、反思总结内化的认知技能;对翻译策略做出选择、提升解决文化差异导致的外译难点的交流技能;用家国情怀与国际视野共存的态度去尊重包容多元文化。这六个维度的跨文化能力目标,与认知翻译学框架观有诸多共通之处。

文化外译的语篇是一个语言信息与文化背景极为丰富的认知综合体。语言是总体认知能力不可分割的一部分,它与社会、文化、心理、交际、功能相互作用^[22]。人类在对现实世界进行互动体验的基础上经过认知加工逐步形成了范畴、概念和意义,而后用语言符号将其固定下来形成语言^[23],并随着社会文化的影响和语言使用不断丰富发展。框架与语言表达手段对应,可由语言激活;框架是人类经验概念化的结果,是知识系统在大脑中的表征方式,是文本意义理解的背景参照^[11]。概念是思维形式的最基本单位^[24],框架即概念系统,要理解概念系统中的任何一个子概念,都必须以理解其所在的整个结构为前提,一旦把这一概念置于文本或话语中,该系统中的所有其他概念就都被自动激活^[25]。框架具有层次性,所表征的概念系统呈现树形结构;框架成分有不同的典型效应、地位差异;框架随着人的经验增加不断修正与创建,具有动态性;处于不同文化环境中的人具有不同的经历和知识系统,具有不同的框架,即文化差异性^[11]。每段文化语篇都是从特定角度对一个文化主题的具体阐释,其背景是整个相关的传统文化知识系统;文化信息潜藏于文本后的认知系统,构成文化框架;意义理解的根本在于激活长时记忆中的主题框架。可见传统主题语篇及其译文的文化负荷重,文化外译对于双语的背景框架都有较强的依赖性。

文化语篇的外译过程体现为译者的认知操作过程,是一个解决问题、选择决策的过程,涉及背景信息的提取与操作,不管是原文理解还是译文表达,都需要对主题知识进行认知操作。文化信息即潜藏于文本后的知识系统,翻译的认知过程实际就是译者进行框架操作的过程。译者对原文的理解需要激活框架,而译文读者对于译文的理解也需要相应的框架作为背景参照。由于框架的文化差异性,翻译过程中,译者需要对基于原文激活的框架进行认知操作,使其与目标读者已有的框架形成对接,从而让目标读者获得对译文的理解。最终,文化外译的结果表现为在目标语言文化中起到传播祖国传统文化功能的文本。这个过程中,文化语篇的外译框架操作显得尤为重要,主题框架的层次性和原型效应使翻译的框架操作成为可能。

框架理论对于文化外译中的跨文化教育具有很强的适用性与可操作性。文化外译的双语框架操作过程是对文化知识系统的对比、反思与选择、表达的过程,对于译本的质量起着至关重要的作用。引导好学习者的框架操作过程,也就是激活训练双语文化思维的过程;指导文化外译的实践过程,亦是跨文化教育的具体

实践;与跨文化能力的动态性及强调面对文化差异的处理方式相对应,认知翻译框架理论注重人类框架思维的动态性、文化差异性,对文化因素相似性使框架理论思想与跨文化能力培养的目标不谋而合,同时,框架理论强调概念层次上的认知操作,对译者语言认知与文化思维有深入阐释,能凸显文化外译中译者与读者个体对多元文化的感受、理解、意识与态度。

三、基于认知翻译框架的跨文化教育实践

(一) 教学设计

根据跨文化能力的六维度模型,彭仁忠等提出教学三环节:发现体验文化、对比分析文化、批判反思文化^[17]。我们借鉴认知翻译学的框架理论,将跨文化教育融入翻译语言能力的教学内容中,在文化外译教学过程进行能力培养,教学实验的课程为期一个学年,上下学期共24周,每周一课时45分钟,教学对象为一个班级共32位非英语专业本科生,教学设计如图1所示。

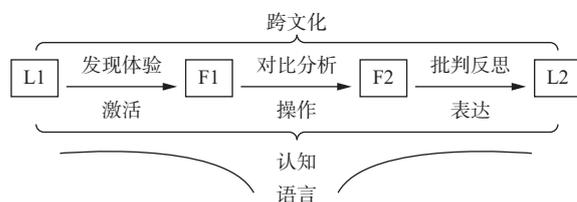


图1 基于认知翻译框架的跨文化教育

横向来看,从左至右的教学过程中,跨文化教育三环节与认知翻译框架操作三步骤的教学方法相呼应。第一,通过阅读基于母语主题文化的文化段落(L1)发掘讨论主题相关多模态材料,深入体验并精准理解本国文化知识,激活源语语篇背后的知识系统框架(F1);第二,挖掘介绍译语的对应主题知识系统;对比分析文化共性与差异,调整操作译入语框架(F2);第三,批判性思辨译入语文化框架,选择表达策略,点评优化译文(L2),并进行小组主题反思与总结分享。纵向来看,由下至上能力培养的教学目标一脉相承。跨文化教育落实到语言交际的实践,以文化外译的双语语言为载体,以外译主题的文化框架认知操作为路径,提高学生的外语语言能力与促进跨文化交际和文化传播力的目标融为一体。文化外译不再仅是针对具体语篇的字面翻译,而是基于母语文化语篇开展的框架思维拓展与跨文化能力培养。

文化外译的单元主题和教学内容遵循文化学习的心理认知过程,依据文化冰山模型理论由表层文化逐步拓展至深层文化^[26-27],即由露在水上显性易认的冰山逐渐加深至水下需深度解读的隐性部分,每两周完成一单元;历时24周完成十二个主题的篇章外译与跨文化能力延拓。文化外译主题从本土特色文化及校本教材的文化内容中挖掘,并借鉴相关高频中国传统文化词语料,如“十大中国符号”中的传统文化部分^[28]、中华思想文化术语^[29],涵盖节日、饮食、古迹、民俗、艺术、体育、文学、教育、宗教、哲学等主题。

从跨文化能力的六个维度来看,每个主题背景皆为一个系统框架,在框架操作中促进各维度综合发展。学生从母语的主题文化出发观察、学习相关背景知识,分享个人经历来加深对本国文化的认知,提高自我文化意识;通过多模态的深入体验,与外国文化进行对比

分析、认知框架操作,逐步掌握双语文化知识。在框架转换调整中进行跨文化互动,介绍分析文化差异的概念框架,解决框架操作具体问题,在感知文化根源中拓宽视野,学会用多种视角看待世界,培养共情之心,养成理解包容文化差异、尊重欣赏多元现象的态度。二语习得带来的思维方式变化证实了语言教学拓展人类思维方式的可能性,还有望实现认知自由叠加效应^[30];而理清与调整译语对应的主题文化框架能使学习者逐渐领会其后的认知习惯,了解其民族的思维方法,逐步习得洞悉理解现实的新方式;使对文化差异的敏感度、自我意识、批判文化意识得到动态提升。同时,教师将学习和反思的认知技能培养具化到文化对比、概念梳理、框架操作与翻译策略选择的探讨与互动过程中,打开学习者理解意义与传播文化的通道,探讨传统主题表达的最佳方式。文化外译实践即跨文化交际,译者对译文“语言结构的选择、修辞策略的运用和文化框架的建构都受到译者文化价值观、文化特性的制约和规范。发生碰撞的不仅是不同民族身份、世界观、价值观、思维方式,还有语言差异所反映的文化认知系统差异,以及理解和表述现实世界的方式”^[31]。引导学生理解差异,运用翻译策略有效地关联双语文化主题共同点,通过框架操作和译入语言的处理有效促成译文语境与意义的生成,以实现异质文化间的有效交流,逐步提高学习者的跨文化交流技能。

文化外译课程是包含语言形式、双语文化、思维认知三者兼顾的跨文化教学,文化外译中跨文化能力包含文化修养以及认知思维方式的选择,跨文化教育在对应的认知主题中,从不同角度同时训练、推进,兼顾中外文化与翻译实践来建立学习者的认知网络,有意识有组织地织网,并且不断被有规律地激活,学习者思维方式得到拓展,视野格局亦自然而被打开,由此内化成跨文化能力。

(二) 教学案例

根据双语的文化共性与差异,我们将每个主题文化翻译镶嵌进文化框架进行对比,从译文构思里拓展认知。在不同文化因素影响下,通过文化外译中的框架操作与认知互动,来实现学习者文化认知、意识态度、翻译交流技能方面的动态发展。按照文化外译语篇框架的具体操作特性,我们分类后结合案例阐释文化外译中认知框架的操作与跨文化教育的融合。

1. 框架对应操作

当外译段落主题框架与目标语框架元素相近、文化差异较小时,我们能在目标语言文化中直接找到与源语言文化对应的框架^[32];此时,译者以原文语言所激活框架的运作实现框架的跨语言文化对应,进行框架的语言转换。在自然景观与联想意象方面,中西文化就有许多相似对应。例如:在节日外译主题中,有个段落提及人们常寄情于月的诗句,如“人有悲欢离合,月有阴晴圆缺,此事古难全”,在翻译教学第一步,引导学生对源语文化的理解,通过诵读经典月亮诗歌来分享母语文化中月亮的感知体验。第二步拓展至外语文化中,月亮作为人类共有的自然景观,可谓“千里共婵娟”,它的阴晴变化总让古今中外的人们都有相似的感触:时光的流逝、圆满的爱与遗憾,如法国名诗“月亮的哀愁”,普希金的“月亮”,鲍勃·图克(Bob Tuck-

er)的“My Friend, The Moon”,泰戈尔的“你静静的居住在我心里,如同满月居于繁星”等。处于目的语文化背景的人们一样能切身感受到月亮带来的团圆美好愿望与思念的忧伤,源语与目的语框架直接对应。认知与情感框架相通之后,在语言层面直接进行第三步的转换:Men have sorrow and joy, they part or meet again; the moon is bright or dim and she may wax or wane. There has been nothing perfect since the olden days.这样理想化框架操作的例子并不少,再比如福建顺昌大年三十灌蛋习俗外译段落的框架,与西方万圣节制作方法类似的魔鬼蛋(Halloween stuffed egg)框架直接对应,相似性强,译为Shunchang Stuffed egg^[33];从灌蛋制作视频体验的激活,到魔鬼蛋框架的直接对应,再到语言层面的转换,学生意识到不仅在意象寓意的精神层面,在美食方面等物质生活点滴中,人类都有共通类似的文化创造,这个框架对应操作的过程,就是引导学生感受到世界大同,文化共性的现实依据。文化相似性使这部分主题容易被译入语读者理解接受,让学习者在国际化进程中有更深的归属感,能更好地承担起中国公民和地球村民的责任。

2. 框架内部操作

当目的语的概念框架与文化外译语篇主题框架有对应,但框架具体元素存在显著文化差异时,可以引导学生在翻译认知过程中通过文化对比与反思,进行框架内部操作如框架内部成分的更换、增删以及关系改换等。在具有地域特点的习语里,有许多与文化差异关联的表达。例如在介绍城市的文化语篇里,对苏州描述如下:“地处长江下游,气候温和,土地肥沃,自唐代以来就有‘鱼米之乡’的美称。”^[34]教学第一阶段,先请当地同学介绍家乡地理特点,教师通过视频展示长江中下游平原和珠江三角洲平原的湿润气候、发达的渔业和农业代表分别为水产品“鱼”和农产品“稻米”,因而常用鱼米之乡来指代物产丰富的地方。通过L1激活母语框架,学习者进一步了解我国地大物博,理解习语形成的历史源头。第二阶段,引导学生进行框架操作,通过文化对比寻找对应框架。概念转喻具有跨文化差异性,中西文化语境通过不同的转喻成分激活同一整体认知框架。英语中亦有相似说法,不同在于通过牛奶和蜂蜜来转喻映射背景框架,源自《旧约·创世纪》里上帝应许以色列后代将拥有“land of milk and honey”,用牛奶和蜂蜜这一触发器导引物产丰裕之地:“a country where living conditions are good and people have the opportunity to make a lot of money”。第三阶段,我们将源语框架成分“鱼米”更换为在西方文化语境中更为典型凸显的“牛奶蜂蜜”,以达到与源语框架“富饶乐土”一致的目的。语言层面转换为situated in the lower reaches of the Yangtze River and blessed with a mild climate, fertile soil, Suzhou has enjoyed a reputation as a “land of milk and honey”。通过引导框架操作强化学生转喻思维,尤其在高语境的语言环境通过以点带面,增强了对双语文化的理解与感知。可以说,隐喻翻译不仅是双语表达的对应及喻体的框架成分转换过程,更是涵盖了思维、文化、心理等多方面的认知互动过程。语言与文化之间千丝万缕的关系,成为跨文化教育中拓展学习者认知思维世界的有效途径。

跨文化教育渗入框架内部操作环节。首先, 母语文化作为文化对比的参照系, 能够使学生加深对本国文化本质特征的了解, 也可以更深刻地体现外族文化特点, 理解文化间的本质差异。在文化外译中求同存异, 增强了学生文化心理的调节能力, 在体验、对比和反思中, 寻找最优文化语言转换过程, 逐步减少自我中心主义, 多从他者角度考虑问题, 增强对差异的敏感性, 从而内化成学生的跨文化能力。其次, 翻译教学实践需要进行策略反思, 在译法选择的过程中带领学生从东方看西方, 理解外来文化并融会贯通, 通过探寻中西文化交汇点、相似连接点来进行文化外译的深耕细作, 从而让母语文化更容易为译入语读者所理解和接纳, 增强了学生有效协调文化差异的跨文化交流技能。

3. 框架层次调整

如前文所述, 框架具有层次性, 越往上级的框架, 所表征的概念越抽象, 越往下的概念层次, 所表征的概念越具体^[1]。跨文化外译教学实践中, 当母语文化语篇的概念在译入语里无对应存在, 但在上一级概念能找到对应存在时, 便可以引导学生进行框架层次的调整操作, 通过文化对比与空缺解析, 以上一级框架来外译该文化主题。

中西民俗各有特色, 娱乐与文化旨趣共存。例如, 作为国家非物质文化遗产的拓展项目, 闽台民俗博饼(跋饼)的介绍语篇外译实践就可以通过框架层次调整来开展跨文化翻译与教育。彼时正值新生军训结束, 佳节思亲之际, 于是教学第一步为寓教于乐, 组织新生大学英语课程开启课前体验博饼制作过程、搜集博饼的来源语料。课上继续激活这一闽台习俗的母语文化框架, 分享博状元饼的历史源头、特色发展以及个体的认知理解。博饼文化内涵丰富, 雅俗共赏。民间流传着郑成功军队发明博状元饼的美丽传说, 而据考证, 该游戏由从明清时期全国流行的博“状元筹”或“状元签”的科第习俗演化而来^[35], 是科举制度及其社会影响的“活化石”, 博饼时靠掷6个骰子来博弈, 根据点数得饼; 以红四点为胜, 又称“掷状元红”。按照科举制度的排名称谓, 由小到大, 奖项设为一秀(秀才)、二举(举人)、四进(进士)、三红(探花)、对堂(榜眼)、状元; 奖品已从月饼发展至今纷繁多样, 大街小巷的节日喜气洋溢于悦耳清脆的骰子叮当声中, 倾注了人们的感情寄托, 博状元讲究的是开心地博个好彩头。在习俗外译的语篇中, 必然要介绍到上述游戏规则。在教学第二步的框架操作中, 我们引导学生进行框架层次调整。越往上级, 框架所表征的概念越抽象, 较容易找到广泛对应; 虽然英语文化中并不存在与科举文化等级制度及博饼对应的具体概念, 将它在上一级框架中寻找, 欢聚时刻玩骰子的娱乐方式在中西文化里皆历史悠久, 自古埃及、古希腊和罗马时代起, 不论农人贵族便都爱玩骰子游戏; 英国的史前建筑眉登古堡就有相似的骰子; 相关俗语 The die is cast(骰子已掷下, 势在必行)、a roll of dice(冒险)、no dice(不行)等流传至今。据此, 学习者在骰子游戏的框架中找到文化对应, 确认目标语读者在这一认知层次上能产生共鸣。第三步是实现目标语言的表达转换过程。翻译小组经过对比反思, 考虑译入语文化的接受习惯, 为减轻接受语的认知负荷, 化解文化心理阻隔, 选择将博饼语篇的概念

框架层次往上调整, 略去科举制度对应的名次说法, 用简单的掷骰子及等级来翻译, 例如, 将“……亲朋好友欢聚一堂‘博状元’, 据说‘中状元’者一年的运气都会特别好。”^[36]译为 People gather around the table rolling the dice in a round bowl to win prizes. They believe that winner of the top prize will be blessed with good luck and good health throughout the year. 随后各等级划分翻译则直接对应骰子的点数, 从而让海外朋友也能迅速了解并乐享这一传统趣味活动, 促进跨文化交流。

文化语篇外译常需传达比字面意义丰富许多的信息框架, 框架层次上移过程以目标读者的文化语境为参照, 形成目标框架(F2), 再现为译文, 使外译后的语篇取得预设的阅读理解效果。跨文化翻译教学既能使学生体验并理解、吸收源语文化, 也在更深层次的文化认知表征异同调整中, 增强对文化共性的敏感度。人类文化概念框架抽象到一定程度是相通的, 学生在批判反思中跨越层次找共性, 逐步拥有更强的共情之心, 视野与胸怀亦更加开阔。

4. 框架移植

文化外译的篇章主题常具有鲜明的中华特色, 母语文化概念的框架在英语文化中出现对等空缺, 教学中需引导学习者进行母语文化认知的跨文化移植, 从无到有, 通过翻译赋予优秀传统文化以普遍性的世界意义, 走向国际化。

不同的文化信仰深植人心, 秉承信念的人无论走到哪里, 精神总能与故土共鸣。例如, 妈祖作为华人海洋文化的代表, 具有深刻凝聚力, 是传统文明的精粹, 其相关服饰文化的翻译段落, 承载着故事与信仰。独具中华特色的妈祖文化在外文认知中并无对应框架, 于是在这一主题里, 学习者通过认知框架的移植, 学习如何让文化信息在异地他乡落地生根, 有效提高跨文化能力。第一步, 在经典“船帆头, 海蓝衫, 红黑裤子保平安”的民谣中, 两位来自湄洲的女生身着典型妈祖装亮相课堂, 讲述家乡祖辈渔民的生活习性, 从第一者角度分享文化体验; 教师协助在大屏幕展示历史脉络: 妈祖信仰源自南海文化, 从渔女林默娘幻化成海神娘娘, 护佑着出海的人平安归家; 妈祖形象在千年传承中沉淀升华, 是人们对真善美的追求、集海洋文化和平文化于一身。同学们都被这场文化盛宴所吸引, 百闻不如一见, 亲临体验并真正感受专属母语的海洋文化。如今岛上年轻人甚少在日常穿戴民族服饰了, 然而美好的文化理念及品德值得世人代代相传。人最难理解的是自有底色, 文化外译教学的重点便是引导学生理解自身文化, 激活母语框架, 全面认知自我, 成功实现跨文化传播。第二步教学中, 组织学生探讨框架移植的必要性和路径。海洋信仰相关的服饰文化习俗, 作为妈祖的子文化框架, 独一无二。此时中英文化间的框架对等出现空缺, 这是由历史生活、思维方式、社会意识等文化差异带来的跨语境传播挑战, 须结合全球文化格局和地域特点重建语境, 实现妈祖元素的跨文化移植, 将源语认知里的文化框架整体移植至目标语中, 填补读者空白的概念框架, 展示厝家文化特色。第三步落实到语言转换阶段。中文段落中包含诸多特色文化负载词, 例如: “她们梳着‘妈祖髻’, 发型像一艘乘风破浪的帆船; 海蓝色的中式上衣代表大海, 红黑

色的下装象征吉祥与思念。这是古代‘蛋民’的日常打扮,也是妈祖的服饰,故称‘妈祖装’。服饰是本土文化的象征符号,海上女神当年穿的渔女服饰已成为独特鲜明的装扮,是信仰认同的显著标志。将民族文化元素直接迁入译语,易给异域读者的理解带来困难,因此常需在音译和直译的基础上进行背景信息补充,为翻译创造性的产生奠定认知基础。“中华民族独有的人、物都应当译音,而不是译意。……华夏文化价值就体现在汉语原本名称中。”^[37]我们将专有名称音译,并就其内涵做简短说明,如妈祖译为“Mazu”,加上“Goddess of the Sea”,蛋民译为“Danmin(boat dwellers)”,音译加注既实现了原音拷贝,也保留了民族性格的深厚底蕴。译句如下: Their “sailed-shaped hairdo “ is also called “Mazu bun”, the whole hairdo looks like exactly a ship, a symbol of smooth sailing. The ocean-blue Chinese frock, represents the sea. The red part of the trousers stands for good luck whereas the black part indicates their yearning for their loved ones. The style comes from the everyday costume of the native called “Danmin” (Boat Dwellers). It is also the costume of Mazu, Goddess of the Sea, and therefore it is called “Mazu Costume”.

将母语特有的文化原汁原味植入译语,随着读者感知和认知的加深而逐渐被接受,这样的例子不胜枚举。如根据普通话音译的如 *toufu*(豆腐),闽南语音译的如 *Tan Kah-kee*(陈嘉庚)、*Kulangsu*(鼓浪屿)、*bohea*(武夷茶),粤语音译如 *Sun Yat-sen*(孙中山), *congou*(工夫茶),朝代的直译加注如 *the early Song Dynasty*(960-1279)(北宋初年),历史人物音译加注解如 *Du Mu, the great poet*(杜牧)……人类的社会活动、认知经验是不断发展变化的,其概念框架也在再语境化中得以填补,从暂时的对应空缺逐渐被完整建构,逐步吸收源语的文化内涵。文化语境的构建不仅仅是一种对差异的消弭,而且也可以通过两种语言文化和文学图示的再构建,改变已有的文化认知,实现融通^[38];目的语读者与译文表达的概念框架趋于一致,使民族精粹在文化走出去的战略中发挥作用。

文化框架移植的外译教学中,学习者通过体验激活母语认知框架、辩证分析语言表层之下的概念路径,

在恰当重建译语概念新框架、反思点评语言转换策略中架构跨越文化与时空的交际桥梁。这促进学生在跨交际过程中能主动组织归纳认知信息、寻找关联线索,为解释文化差异与解决冲突能力提供了广阔的平台。最终通过最有力的文化语言输出,实现最有效的跨文化交际能力内化。

由以上四个类型的案例可见,文化外译教学实践不再只是针对具体语篇的起点即刻到达终点翻译,而是基于母语文化语篇,针对翻译认知过程、框架转换、文化对比而开展的框架思维拓展与文化培养。教学过程中,框架操作是有选择性的,比如“梁山伯与祝英台”,可文化移植音译其名,也可选择用框架层次替换的方式译为“butterfly lovers”,此时选择全在于译者的目的及语境。通过讨论点评外译策略,看似语言转换的选择过程,实则深层认知思维的角力、跨文化能力的强化。框架操作主要是文化外译段落之间的调整,语篇作为一个整体,其主题是框架操作的基点。学习者通过框架操作、外国文化相应话题进行文化对比、最后几经修改评选完成同一主题的数篇段落外译,学生小组撰写分享反思与体验;从自我文化到他者,从他者到自身感悟,形成跨文化交际能力的循环提高。

四、跨文化能力评估与讨论

将跨文化教育由浅入深地融入文化外译教学一学年后,我们对学生的跨文化能力进行了综合评估。首先,采用中国大学生跨文化能力自评量表进行前测与后测;该量表贴合我国大学生的跨文化能力发展的实际情况,经多所高校的实证研究证实了其良好的信度与效度^[39-42]。测量表含受试者信息6项,跨文化能力六个维度共28项:本国文化知识3项,外国文化知识7项,跨文化态度3项,跨文化交流技能9项,跨文化认知技能3项,跨文化意识3项。采用李克特分级计分法,从1至5依次代表程度的递增。实验班除3名同学所选答案呈规律性而被视为无效问卷外,其余29位同学的答卷属于有效数据。数据中的变量由各个维度描述项得分取均值,跨文化能力总成绩由六个维度变量取均值。每个变量的内部统一性符合统计要求,并呈正态分布。经过统计软件SPSS 26.0分析数据得出前后测配对样本t检验的结果如表1所示。

表1 跨文化能力前测与后测t检验结果

跨文化能力(N=29)	前测		后测		均值差	t	Sig(双侧)
	均值	标准差	均值	标准差			
本国文化知识	3.34	0.67	3.93	0.80	-0.59	-4.05*	0.000
外国文化知识	2.55	0.65	2.79	0.61	-0.24	-3.94*	0.000
跨文化态度	2.62	0.62	2.91	0.62	-0.29	-5.57*	0.000
跨文化交流技能	2.48	0.65	2.69	0.67	-0.21	-4.35*	0.000
跨文化认知技能	2.45	0.61	2.81	0.60	-0.36	-4.80*	0.000
跨文化意识	2.48	0.63	2.94	0.60	-0.46	-5.02*	0.000
总体水平	2.65	0.37	3.01	0.37	-0.36	-8.70*	0.000

注: *表示在5%的显著性水平上显著。

配对样本t检验结果显示,学生跨文化能力总成绩的前测和后测具有显著性差异($t = -8.70, p = 0.00 < 0.05$),在六个维度测验结果及相关性分析测验体现为:本国文化知识($t = -4.05, p = 0.015 < 0.05$)、外国文化知识($t = -3.94, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化态度($t = -5.57, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化交流技能($t = -4.35, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化认知技能($t = -4.80, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化意识($t = -5.02, p = 0.00 < 0.05$),这六个维度也呈现显著性差异。这说明学生在实验教学之后跨文化能力得到了提升,文化外译中的跨文化教育对提高学生跨文化能力的效

0.05)、跨文化交流技能($t = -4.35, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化认知技能($t = -4.80, p = 0.00 < 0.05$)、跨文化意识($t = -5.02, p = 0.00 < 0.05$),这六个维度也呈现显著性差异。这说明学生在实验教学之后跨文化能力得到了提升,文化外译中的跨文化教育对提高学生跨文化能力的效

果较为显著。

第二,在形成性评估里,教师从课堂展示与反思分享等细节中观察到学生跨文化能力的变化。学生在小组实践小结中提到:在课上探讨过的课题、翻译的作品,既是对语言与文化的探索,也是对生活和自身的思考,是最为独特且深刻的认知体验。如反思语:每个段落材料都蕴含了我们的思维逻辑和集体认知,以后每次翻译都会先思考它与传统意识、思维习惯的内在联系。再如课堂展示中,世界被比作一个大语境,文化外译传统婚礼习俗主题的反思总结部分加入新冠时期各国各地区的网络婚礼,不同新人对疫情间婚礼的不同看法也体现了文化差异,文化教育自然融入了语言学习,可以看出学生逐步拥有与时俱进的历时视角、世界性的共时视角。

第三,结课后的半结构性访谈涵盖了跨文化能力六个维度。在文化知识方面,有学生说:“每周一次的文化外译课让我更懂‘文化’了,世界各国、祖国各地文化如此多彩。印象最深是看闽南同学讲泡茶,非常有趣。”有被试提到跨文化态度的变化说:“我一直比较内向的,但我现在觉得自己不那么社恐了。语言文化拓展让我更自信,相信尊重每个文化个体也会让自己更受欢迎。”有被试提到通过文字与翻译交际提高了跨文化交流技能,语言点转换、技巧的应用以及追根溯源的文化认知操作,从而可以更好地去理解和沟通,明白对方做法的根源。还有个学生感叹道,这门课让他的视野开阔了许多,文化共性与差异让他不断学习用全球视野看问题,从别人角度看待同一问题,面对冲突不会再手足无措了,不断反省也是个提高认知技能的好办法。每次上完课都很开心,很期待再上课,有真正思考的感觉。谈到跨文化意识,学生均认识到要理解自己、尊重他人,因为每个人都是一个文化个体,个人的成长方式、地区之间、国与国之间都是不同的文化背景。概而言之,学生真实地感受到了思维开阔与生活交际中的美好变化,跨文化能力的培养与认知思维方式的拓展,其中的意义和记忆提升了幸福感,这也是推动师生不断共同提高的根本动力。

综合上述多元的评价结果可以看出,将跨文化教育融入文化外译教学实践中,符合学生的认知特点,调动了学生学习热情,对提高学生跨文化能力的六个维度具有显著效果,验证了图一模型的良好教学效果。语言能力是交际能力的基础,交际能力保证语言能进行恰当的应用。思维方式在跨文化学习过程中变得多样丰富,反过来又积极促进跨文化能力的提升。外语教学中的跨文化教育,有利于实现不同文化群体和个体之间的相互尊重包容和理解沟通。认知翻译学的理论有利于实现文化外译中的跨文化能力培养,是跨文化教育有效路径。

五、结语与展望

外语教育的本质是跨文化教育,教育的原点是培养人、促进人的全面发展。如今,开展跨文化教育、促进跨文化对话、使不同个体在多元文化中共生已成为教育界共识。跨文化能力的发展涉及成为完整意义上的人^[43]。人类同源,文化有异。通过跨文化教育培养具有中国情怀、国际视野与国际传播力的人才,能让不同文化背景、种族、国家的人们从感受多元文明深刻内涵的

过程中相识相知、相互理解,促进世界文明彼此包容,相融相通,让美发生,和谐共生。

本研究在认知翻译框架理论指导下将跨文化教育融入文化外译教学,在认知拓展过程中培养跨文化能力。跨文化教育植根于母语文化,立足中国语境,服务国际化人才培养战略。本研究将外语能力与跨文化能力的提高融为一体,着重讨论跨文化能力维度的培养与测量。通过认知框架操作、从母语角度看世界,体验认同本族文化概念形成过程,辩证理解他国文化思维框架,逐步反思实现外译文本的交际功能。实验验证了综合跨文化能力的提高,既满足了学习者应对世界地球村格局的内在需要,提升幸福感,同时也将使祖国文化得到更好传播,提升文化软实力,丰富世界文化,在全人教育中,将个人价值与社会价值接轨。学习者以开明和平的心态,在文化交流中找到契合点和交汇处,以科学态度弘扬中国文化、理解外来文化,更好地阐释出中国特色,从而实现民族文化的“扎根”与多元文化的“融合”。

参考文献:

- [1] NEUNER. The Dimensions of Intercultural Education[C]// Intercultural Competence for All Preparation for Living in a Heterogeneous World. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012: 13-14.
- [2] 全球教育发展的历史轨迹: 国际教育大会 60 年建议书[M]. 赵中建, 主译. 北京: 教育科学出版社, 1999: 503.
- [3] SC Organization, UNESCO Guidelines on International Education[R]. United Nations Educational Scientific & Cultural Organization, 2007: 43.
- [4] 张红玲. 以跨文化教育为导向的外语教学: 历史、现状与未来[J]. 外语界, 2012(2): 2-7.
- [5] 孙有中, Bennett. 走向跨文化教育: 孙有中教授和 Janet Bennett 博士学术对话[J]. 外语与外语教学, 2017(2): 1-8.
- [6] TOMASELLO M. Do young children have adult syntactic competence[J]. Cognition, 2000, 74: 209-253.
- [7] RAMSCAR M, YARLETT D. Linguistic Self-correction in the absence of feedback: A new approach to the logical problem of language acquisition[J]. Cognitive Science, 2007, 31: 927-960.
- [8] 教育部高等学校大学外语教学指导委员会. 大学英语教学指南[M]. 北京: 高等教育出版社, 2020: 3.
- [9] 潘文国. 外语教学与中国语言文化的学习[J]. 外语教学与研究, 2021(6): 854-863.
- [10] 汪东萍, 庞观丽, 单新荣. 体验性文化外译教学模式的构建与实验研究[J]. 上海翻译, 2022(2): 46-50.
- [11] 文旭, 肖开容. 认知翻译学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2019: 114-128.
- [12] 张红玲, 姚春雨. 建构中国学生跨文化能力发展一体化模型[J]. 外语界, 2020(4): 35-44.
- [13] BYRAM M, GRIBKOVA B, STARKEY H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers[M]. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- [14] LIDDICOAT A J, SCARINO A. Intercultural Language Teaching and Learning[M]. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- [15] 胡文仲. 跨文化交际能力在外语教学中如何定位[J]. 外语界, 2013(6): 2-8.
- [16] 彭仁忠, 付蓉蓉, 吴卫平. 新时代背景下跨文化外语教学理论模型和实践模型研究[J]. 外语界, 2020(4): 45-53.
- [17] 翁立平. 什么是跨文化交际学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2021: 163.
- [18] 黄文红. 跨文化能力: 国际交往中的核心素养[M]. 天津: 南开大学出版社, 2021.
- [19] 戴晓东. 中国教师视角下的跨文化能力模型[J]. 外语界, 2022(5): 20-28.
- [20] 高一虹. 跨文化交际能力的培养: “跨越”与“超越”[J]. 外语与外语教学, 2002(10): 27-31.

(下转第 57 页)

方法,是马克思主义唯物史观的新发展,也是历史科学研究的新成果,因而具有丰富理论内涵和现实指导意义。

用大历史观进行中国近现代史纲要课程教学,既有助于大学生全面理解近现代中国所面临的重大奋斗主题和历史任务,以及中国共产党团结带领中国人民在完成重大历史任务中所作的艰苦探索、革命斗争和一切牺牲,进而深化对“四个选择”历史必然性的认识;也有助于大学生全面理解中国特色社会主义是马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合的成果,将中国式现代化放入长时空、宽领域和大跨度的历史中去把握其历史曲折、实践经验与未来发展,增强青年学生实现中华民族伟大复兴的责任感和使命感。

参考文献:

- [1]本书编写组.中国近现代史纲要(2021版)[M].北京:高等教育出版社,2021.
- [2]刘宗武.《中国近现代史纲要》教学改革的实践与探索[J].高等教育研究,2008(10):68-71.
- [3]习近平谈治国理政:第二卷[M].北京:外文出版社,2017:508.
- [4]习近平.在纪念全民族抗战爆发七十七周年仪式上的讲话[N].人民日报,2014-07-08(2).
- [5]路宽.习近平大历史观视野中的中国问题[J].理论学刊,2021(1):5-13.
- [6]习近平.领导干部要读点历史[J].中共党史研究,2011(10):5-10.
- [7]习近平.加强对五四运动和五四精神的研究 激励广大青年为民族复兴不懈奋斗[N].光明日报,2019-04-21(1).
- [8]习近平谈治国理政:第四卷[M].北京:外文出版社,2022:20.
- [9]王海威.大历史观融入高校思想政治理论课教学探析[J].思想理论教育导刊,2022(5):103-109.
- [10]费尔南·布罗代尔.十五至十八世纪的物质文明、经济和资本主义:第三卷·世界的时间[M].顾良,施康强,译.北京:商务印书馆,2018:7-11.
- [11]黄仁宇.中国大历史:为什么称为“中国大历史”[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2007:2.
- [12]李席.“大历史”与“整体史”:黄仁宇学术思想的一个溯源问题[J].学术探索,2008(6):86-91.
- [13]孔飞力.叫魂:1768年中国妖术大恐慌[M].陈兼,刘昶,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2012:336.
- [14]习近平谈治国理政:第三卷[M].北京:外文出版社,2020:11.
- [15]毛泽东文集:第八卷[M].北京:人民出版社,1999:340.
- [16]黄仁宇.黄河青山:黄仁宇回忆录[M].张逸安,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2001:112.
- [17]韦森.斯密动力与布罗代尔钟罩:研究西方世界近代兴起和晚清帝国相对停滞之历史原因的一个可能的新视角[J].社会科学战线,2006(1):72-85.
- [18]马克思恩格斯全集:第12卷[M].北京:人民出版社,1965:662.
- [19]亚当·斯密.国富论[M].郭大力,王亚南,译.北京:商务印书馆,2016:65-66.
- [20]安格斯·麦迪森.世界经济千年史[M].伍晓鹰,等,译.北京:北京大学出版社,2003:225.
- [21]黄宗智.明清以来的乡村社会经济变迁:历史、理论与现实:卷三[M].北京:法律出版社,2014:33-34.
- [22]黄仁宇.十六世纪明代中国之财政与税收[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2015:459.
- [23]李金明.论明初的海禁与朝贡贸易[J].福建论坛·人文社会科学版,2006(7):73-77.
- [24]王晓天.朱元璋洪武初年土地法令论析[J].求索,2006(3):216-219.
- [25]李莉.明清法制史研究与商业史研究的新成果:读范金民教授《明清商事纠纷与商业诉讼》[J].中国社会经济史研究,2008(1):103-105.
- [26]周雪光.黄仁宇悖论与帝国逻辑:以科举制为线索[J].社会,2019(2):1-30.
- [27]习近平.在庆祝中国共产党成立95周年大会上的讲话[N].人民日报,2016-07-02(3).
- [28]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(1).
- [29]习近平.在党史学习教育动员大会上的讲话[J].党建,2021(4):4-11.
- [30]肖开容.翻译中的框架操作[D].重庆:西南大学,2012.
- [31]苏翊翔.滋味福建[M].福州:福建人民出版社,2017:106.
- [32]谈宏慧,刘桂兰.CET4中国文化阅读与翻译[M].上海:上海外语教育出版社,2019:194.
- [33]刘海峰.状元筹、中秋博饼与科举习俗的现代遗存[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2017(2):56-64.
- [34]颜向红,潘红,王真,Donna Jiang, Rocky Jiang.和乐福建[M].福州:福建人民出版社,2017:77.
- [35]牛新生.关于旅游景点名称翻译的文化反思:兼论旅游景点翻译的规范化研究[J].中国翻译,2013(3):99-104.
- [36]谭业升.英美汉学家译者的多重声音[M].上海:上海外语教育出版社,2022:139.
- [37]吴卫平,樊葳葳,彭仁忠.中国大学生跨文化能力维度及评价量表分析[J].外语教学与研究,2013(4):581-593.
- [38]钟华,白谦慧,樊葳葳.中国大学生跨文化交际能力自测量表构建的先导研究[J].外语界,2013(3):47-56.
- [39]彭仁忠,吴卫平.跨文化能力视域下的中国大学生跨文化接触路径研究[J].外语界,2016(1):70-78.
- [40]廖鸿婧,李延菊.大学英语课程评估与跨文化能力培养的实证研究[J].外语与外语教学,2017(2):18-25.
- [41]高一虹.语言文化差异的认识与超越[M].北京:外语教学与研究出版社出版,2000:189.

(责任编辑 文双全)

(责任编辑 聂根兰)

(上接第49页)

- [21]吴卫平.跨文化能力综合评价[M].北京:中国社会科学出版社,2015:77.
- [22]刘正光.认知语言学十讲[M].上海:上海外语教育出版社,2019:197.
- [23]王寅.解读语言形成的认知过程:七论语言的体验性:详解基于体验的认知过程[J].四川外国语学院学报,2006(6):53-59.
- [24]王寅.认知语言学[M].上海:上海外语教育出版社,2021:90.
- [25]江桂敏.语言:应用与认知[M].厦门:厦门大学出版社,2020:27.
- [26]WEAVER G R. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress[C]// Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations. Needham Heights, MA: Ginn Press, 1994.169-189.
- [27]沈鞠明,高永晨.基于知行合一模式的中国大学生跨文化交际能力测评量表构建研究[J].中国外语,2015(3):14-21.
- [28]王丽雅.中国文化符号在海外传播现状初探[J].国际新闻界,2013(5):74-83.
- [29]中华思想文化术语传播工程秘书处.中华思想文化术语库[EB/OL].http://www.chinesethought.cn/TermBase.aspx,2015.
- [30]魏晓敏,刘正光,李晓芳.应用认知语言学三十年[J].外语教学与研究,2018(2):230-240.
- [31]葛春萍,王守仁.跨文化交际能力培养与大学英语教学[J].跨文化交际能力培养与大学英语教学,2016(2):81.