

MURIEL WATERLOT

BEVORDERING VAN DE INTERCULTURELE COMPETENTIE
IN T2-VERTAALCOLLEGES BIJ DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LUBLIN JOHANNES PAULUS II

A b s t r a c t. In dit artikel wordt geanalyseerd in hoeverre didactische inzichten die worden gebruikt in het vreemdetaalonderwijs en de vertaalopleiding, beide bedoeld om interculturele competentie te bevorderen, kunnen worden gecombineerd. Het presenteert een minimalistisch ‘overgangsmodel’ (het zogenaamde Waterlot-model) dat kan worden toegepast door universitaire vreemdetaaldocenten die T2-vertaalonderwijs als onderdeel van een taal (verwervings) cursus gaven en die T2-vertaling willen integreren in hun vreemdetaalonderwijs. Afgezien van de introductie en conclusie bestaat het artikel uit vier onderdelen. Het eerste deel definieert een aantal kernbegrippen — zoals interculturele competentie — en demonstreert hoe deze competentie in het vreemdetaalonderwijs wordt bevorderd door middel van het Van Kalsbeek-model. Het tweede deel presenteert het functionele model dat door Christiane Nord is ontworpen, gericht op het bevorderen van dezelfde competentie in het vertaalonderwijs. Het derde deel laat tenslotte zien dat elementen van het Nord-model kunnen worden geïntegreerd in het Van Kalsbeek-model, dat voorziet in een gecombineerd model (cf. Waterlot-model) dat kan worden toegepast op universiteiten waar vertaling wordt gedoceerd als onderdeel van een taalprogramma.

Trefwoorden: T2-vertaling, vreemdetaalonderwijs, interculturele competentie, T2-vertaaldidactiek, vertaaldidactiek.

1. INLEIDING: AANLEIDING EN DOELSTELLING
VAN DIT ONDERZOEK

In Europa is de belangstelling voor interculturele competentie sterk toegenomen als gevolg van de culturele en sociale complexiteit inherent aan het Europese burgerschap, waarbij een brede waaier aan talen en culturen be-

Dr. MURIEL WATERLOT is Assistant Professor bij de Leerstoel voor Nederlandse Taal- en Letterkunde van de Katholieke Universiteit Lublin Johannes Paulus II; correspondentie-adres: Katedra Literatury i Języka Niderlandzkiego IFA, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, Polen; e-mail: murielwaterlot@kul.pl

trokken raakten die met elkaar ‘samenleven’ en op verschillende niveaus met elkaar interageren. In de pedagogische aanpak in het vreemdetaalonderwijs zorgde dit voor een verschuiving van een kennis- naar een competentiegericht aanpak die niet langer focust op kennis maar op de leerder en zijn of haar competenties. Deze verschuiving van een etnocentrisch naar een interactief gedragsniveau kan worden verklaard uit de behoefte die er ontstond voor het opbouwen van relaties tussen verschillende culturen. Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (ERK) speelde hierin een belangrijke rol omdat men daardoor het belang is gaan inzien van de interculturele competentie van leerders of de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen die hen intercultureel competent maken.

Waar vroeger het accent lag op het aanleren van culturele competenties of het hanteren van passend taalgebruik in specifieke communicatieve situaties, ligt het accent in het vreemdetaalonderwijs thans op de ‘interculturele’ vaardigheid of de bekwaamheid om als ‘mediator’ op te treden in interculturele situaties. Een dergelijke verschuiving van de klemtoon van etnocentrisch naar interactief, merken we ook op in de vertaalwetenschap en -didactiek waar vertalen, volgens de communicatieve en functionele aanpak uit de jaren ’70 en ’80 (Munday 2012, 111), niet langer synoniem is aan de reproductie van een tekst in een andere taal – maar van een *interculturele communicatieve handeling* of de overdracht van een tekst van de ene naar de andere cultuur, waarbij de vertaler moet optreden als een expert in interculturele communicatie:

The translator is assumed to be an expert in intercultural communication: s/he analyses the commissioner’s aims, expectations and working conditions and acts as an intercultural consultant. This type of interaction is simulated in the classroom environment. (Vermeer 1998, 62)

Met de opkomst van de communicatieve methode in het taalonderwijs in de jaren ’70 en ’80 kwam vertalen sterk onder vuur te liggen. Het werd als contraproductief beschouwd in het taalverwervingsproces (Colina 2002, 2). Niettemin heeft de groeiende belangstelling voor de interculturele dimensie, in zowel de vertaalwetenschap als in het vreemdetaalonderwijs, ervoor gezorgd dat vertalen in dit soort onderwijs sinds medio 1990 wordt geherwaardeerd. Voorstanders van het integreren van het vertaalonderwijs in het taalcurriculum suggereerden dat vertalen de taalvaardigheid van de leerders in de hand kan werken, vooral wanneer de nadruk wordt gelegd op de communicatieve dimensie en op aspecten die relevant zijn voor de beroepspraktijk (Peveerati 2007 volgens Fraser 1996 en Sewell 1996).

In een onderzoek naar de rol van vertalen in het taalonderwijs in de Europese Unie dat in 2013 werd verricht door het directoraat-generaal Vertaling van de Europese commissie, wijzen experts op het belang om vertaling te beschouwen als een vorm van communicatie en mediatie. In de *guidelines for future actions* (richtlijnen voor toekomstige acties; Pym, Malmkjær & Del Mar Gutiérrez-Colón Plana 2013, 139) over taalonderwijs en vertalen kunnen we het volgende lezen:

- ♦ Translation as communication:
Steps should be taken to foster a view of translation as a goal-driven communicative activity **that is compatible with the most institutionally dominant teaching methods** and is able to produce interactive knowledge about languages and cultures.
- ♦ Translation as mediation:
[...] Care should be taken (...) not to accept that translation is only the most linguistically restricted mode of mediation, and **not to accept** that translation somehow **runs counter to the gaining of intercultural competence**.

Hieruit blijkt dat experts op het gebied van vreemdetaalonderwijs en vertalen ervan overtuigd zijn dat vertalen kan bijdragen tot de bevordering van de interculturele competentie van taalleerders. Aangezien volgens hen vertalen kan worden beschouwd als “a goal-driven communicative activity [...] able to produce interactive knowledge about languages and cultures”, rijst hier dan meteen ook de vraag in hoeverre de plaats en rol van T2-vertaling in het vreemdetaalonderwijs niet zou moeten worden herzien. Een argument dat deze vraag kracht bijzet, is het feit dat we nu reeds kunnen opmerken dat in de bacheloropleiding van universiteiten met een faculteit in taal- en letterkunde het vertaalonderwijs steeds vaker een onderdeel vormt van een taal(verwervings)cursus.

De leerstoelen Nederlands in Polen die het onderwerp vormen van een uitgebreider onderzoek waaraan ik werk en dat gericht is op de doelstellingen en onderwijsmethodes in het universitaire T2-vertaalonderwijs die in dergelijke bacheloropleidingen worden toegepast, zijn hier een voorbeeld van. Ook al blijkt dat men er hier van overtuigd is dat vertalen bijdraagt tot de bevordering van de taalvaardigheid van de leerders, kunnen we ons afvragen of T2-vertaalcolleges inderdaad optimaal kunnen worden ingezet als instrument voor de ontwikkeling van de interculturele vaardigheid of competentie van de leerders. De vraag is dan hoe? Volgens Sonia Colina

(2013, 1) blijkt namelijk dat docenten in dergelijke opleidingen moeite hebben met het bepalen van een adequate aanpak voor het vertaalonderwijs en voor het lesontwerp. Volgens haar is dit vooral te wijten aan een gebrek aan consistente pedagogische en methodologische criteria in dit soort onderwijs.

Omdat T2-vertaalcolleges vaak door vreemdetaaldocenten (moedertaalsprekers) worden gegeven met weinig of geen ervaring in vertalen en vertaalonderwijs, besloot ik om op zoek te gaan naar een aanpak op basis van inzichten uit de vreemdetaaldidactiek. Aangezien zoals eerder vermeld de communicatieve en interculturele communicatieve dimensie tegenwoordig zowel in het taal- als in het vertaalonderwijs een cruciale rol speelt, ging ik na in hoeverre de didactische inzichten van de vertaalwetenschap en het vreemdetaalonderwijs inzake interculturele competentie met elkaar verenigd kunnen worden. Het resultaat van mijn zoektocht is een didactisch model (1) dat berust op een didactische aanpak waarmee vreemdetaaldocenten (in principe al) vertrouwd zijn en (2) op basis waarvan ze werkvormen kunnen creëren die studenten op een interactieve manier het verband laten zien tussen verschillende talen en culturen. In dit artikel wordt dit model gepresenteerd.

Volgens Christina Schäffner (2004,121) zijn er twee scenario's voor de ontwikkeling van vertaalcompetentie in de bacheloropleiding van universiteiten met een faculteit taal- en letterkunde: scenario 1: vertaalonderwijs als onderdeel van een taal(verwervings)cursus (*Teaching translation as part of a language programma*); scenario 2: vertaalonderwijs in een vertaalcursus (*Teaching translation in a translation programme*). Scenario 1 en 2 verschillen vooral op het gebied van doelstellingen van het vertaalonderwijs (in scenario 1 is dat taalverwerving en in scenario 2 de ontwikkeling van professionele vertaalcompetentie). Mijn onderzoek betreft het vertaalonderwijs volgens scenario 1, vooral in relatie met vreemdetaaldocenten. Dit zijn vooral moedertaalsprekers met een academische opleiding.

In dit artikel zal ik mij beperken tot de analyse van de verenigbaarheid van de didactische inzichten van de vertaalwetenschap en het vreemdetaalonderwijs inzake interculturele (communicatieve) competentie. Dit zal ik doen aan de hand van de vergelijking en integratie van twee modellen, met name het circulaire vertaalmodel van Christiane Nord en het model van Alice Van Kalsbeek voor de bevordering van de interculturele competentie van de NVT-taalleerder. Beide modellen zullen de basis vormen van een

nieuw model, met name het Waterlot-model¹ dat berust op de integratie van elementen uit de vertaal- en vreemdetaaldidactiek. Bijgevolg worden in dit artikel de volgende punten behandeld: (1) definities van de begrippen interculturele competentie en vertaalcompetentie; (2) het Van Kalsbeek-model; (3) de functionele vertaaltheorie en het circulaire vertaalmodel van Christiane Nord; (4) het Waterlot-model (dat berust op de integratie van inzichten en methodes uit vertaal- en vreemdetaaldidactiek). Dit model zal later als basis dienen voor het praktische deel van mijn onderzoek waarin de aanpak en doelstellingen van T2-vertaalcolleges aan Nederlandse leerstoelen in Polen met scenario 1 wordt onderzocht.

2. DEFINITIES

2.1 Interculturele competentie

In de *Delphi Study*² wordt interculturele competentie in de hoogst gerankte definitie als volgt omschreven: “The ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills and attitudes”. Uit Deardorff’s definitie kunnen we opmaken dat *kennis, vaardigheden en houdingen* een essentiële rol te vervullen hebben bij het waarborgen van een doeltreffende en adequate communicatie in interculturele situaties.

2.2 Vertaalcompetentie en componenten

Als definitie van de vertaalcompetentie is hier het multicomponentieel model van de EMT-expert Group (European Master's in Translation) gebruikt dat bestaat uit een aantal subcompetenties waaronder de interculturele competentie (zie figuur 1). Dit model is gekozen omdat de interculturele competentie erin voorkomt, wat niet altijd het geval is bij sommige andere

¹ Dit model werd oorspronkelijk het *Van Kalsbeek-Nord model* genoemd. Op voorstel van de deelnemers aan mijn lezing tijdens het colloquium voor doctorandi en habilitandi georganiseerd door de KU Lublin (1996) werd het herdoopt tot het *Waterlot-model*.

² De *Delphi Study* is een studie die in 2004 werd verricht door Darla K. Deardorff met als doel het begrip interculturele competentie te definiëren. Hiervoor werden 23 voornaamste experts in interculturele communicatie bevroegd, waaronder Michael Byram, Janet Bennett en Guo-Ming Chen. (Deardorff 2004, 181).

modellen, zoals bijvoorbeeld dat van de PACTE-onderzoeksgroep (*Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) (PACTE 2005:620) dat in de vertaalwetenschap en het vertaalonderwijs bekend staat omdat de doeltreffendheid ervan ook empirisch werd bevestigd.

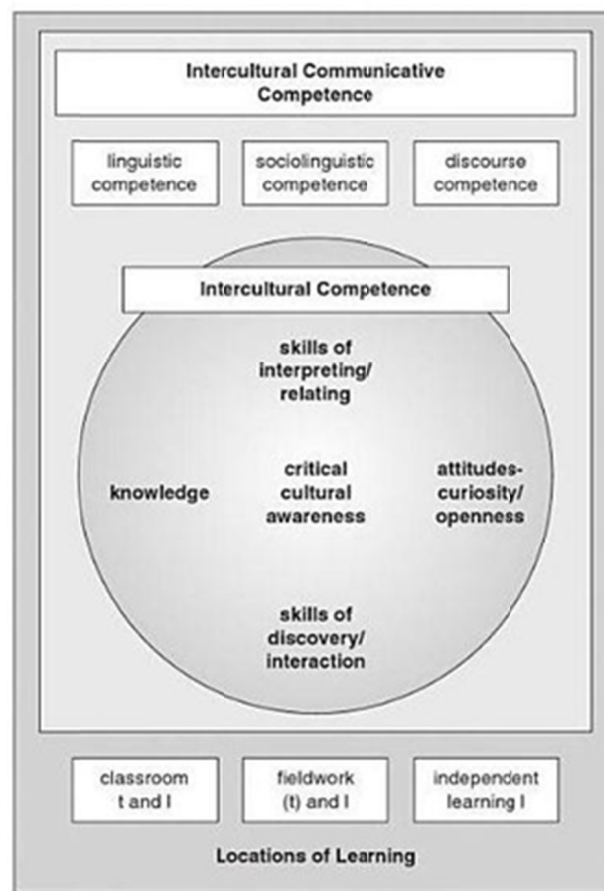


Figuur 1: Het model van de European Master's in Translation (EMT expert group 2009a, 4).

In het EMT-model is de interculturele competentie samengesteld uit twee dimensies: een tekstuele dimensie en een sociolinguïstische dimensie. Mijns inziens ontbreekt hier een derde dimensie, te weten *een theoretische dimensie*. Hierbij sluit ik aan bij de stelling van Christina Schäffner (2004, 114) die herhaaldelijk pleit voor het introduceren van theoretische inzichten in de eisen voor professionele vertalingen – en in ons geval waarin de interculturele dimensie of competentie centraal staat – voor vertalingen die ‘kunnen functioneren’ in de context van de doelcultuur. Deze dimensie vinden we wel in het model voor interculturele competentie voorgesteld in het PICT-project (Promoting Intercultural Competence in Translation) dat bestaat uit de volgende subdimensies: (1) de theoretische dimensie; (2) de tekstuele dimensie; (3) de interpersoonlijke dimensie (PICT, 2013). Derhalve is voor de inhoud van interculturele competentie in het EMT-model gebruik gemaakt van de subdimensies van het PICT-model.

De theoretische dimensie betreft de kennis die vertalers zouden moeten hebben van concepten die verband houden met (1) interculturele communi-

catie (cultuur, identiteit, waarden, voorstellingen etc.), (2) conceptuele instrumenten voor het analyseren van het intercultureel perspectief en (3) de context van vertalen binnen een bepaalde cultuur (bijvoorbeeld verschillen tussen de professionele vertaalpraktijken in verschillende landen, en de gevolgen hiervan voor vertalers).



Figuur 2: Byrams model voor Interculturele Communicatieve Competentie (Byram 2009, 323).

Inhoudelijk houden deze drie dimensies verband met kennis, vaardigheden en houdingen (*knowledge, skills and attitudes*) die we ook terugvinden in Michael Byrams model voor interculturele competentie van het Europees Referentiekader (zie figuur 2) waarin 5 *savoirs* of soorten kennis worden be-

schreven die de taalspreker of vertaler intercultureel competent maken: (1) *savoirs* of kennis van sociale groeperingen, hun producten en praktijken in het land van de spreker en van de gesprekspartner, en kennis van algemene interactieprocessen bij maatschappelijke of individuele interacties; (2) *savoir comprendre* of de vaardigheid in het interpreteren en plaatsen van documenten of gebeurtenissen uit andere culturen; (3) *savoir apprendre/faire* of de vaardigheid in het ontdekken van elementen van een andere cultuur en een geschikte reactie daarop (4) *savoir être* of de vaardigheid om een open en nieuwsgierige houding aan te nemen ten aanzien van andere culturen en de bereidwilligheid om het oordeel over de eigen cultuur en die van de ander te nuanceren en (5) *savoir s'engager* of het vermogen om kritisch te kijken naar verhoudingen, praktijken en producten, zowel in eigen land en cultuur als in vreemde culturen, waarbij men zich baseert op expliciete beoordelingscriteria.

Byrams *savoirs* kunnen gekoppeld worden aan de competenties die de interculturele vertaler moet bezitten om intercultureel competent te worden genoemd. Het vertaalproces is namelijk nooit louter een kwestie van betekenisoverdracht van de ene naar de andere taal, maar is altijd gerelateerd aan het 'vertalen' van de ene cultuur naar de andere.

Wanneer we een blik werpen op de inhoud van Byrams vijf *savoirs* die bevorderd moeten worden om een vertaler intercultureel competent te maken, zien we dat er naast de *savoirs* of cognitieve kennis nog vier andere *savoirs* ontwikkeld moeten worden die verband houden met aspecten van gedrag en affect (gevoel). Omdat die *savoirs* gewoonlijk moeilijker aan te leren zijn, ontwikkelde Alice van Kalsbeek (2010) een didactisch model voor het trainen van dit type *savoirs* in het vreemdetaalonderwijs (zie figuur 3).

General	Openness	→	Attitude
		→	Knowledge
		→	Skills
Profession oriented	Perspective	→	Attitude
	Context	→	Knowledge
	Dialogue	→	Skills

Figuur 3: Van Kalsbeek-model: schematische voorstelling van een didactiek van geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs (Van Kalsbeek 2010, 2).

Zij gaat uit van de kernbegrippen *Openness*, *Knowledge* en *Adaptability* (die Byram en Holliday hanteren om de basis van interculturele competentie te omschrijven) en voegt daar *Critical Awareness* aan toe. Ze stelt vast dat in de didactiek van geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs drie begrippen regelmatig naar voren komen: perspectief, context en dialoog. Deze verwijzen naar werkvormen die bijdragen tot *de culturele bewustwording (houding of attitude)*, *de kennis over andere culturen (de doelcultuur)* en *de ontwikkeling van interculturele vaardigheden*. Van Kalsbeek beschouwt ze als een soort van ‘geleiders’ om interculturele competentie te verwerven. In het model onderscheidt ze algemene competenties (die verwijzen naar Byrams *savoirs*) en *beroepsgerichte competenties* die een taalleerder – en in ons geval een vertaler – moet verwerven om op de werkvloer te kunnen functioneren als een *intercultural being*. Bij de integratie van al deze fundamentele begrippen, komt Van Kalsbeek tot het hierboven afgedrukte schema (schema 3).

Volgens Van Kalsbeek kunnen de geleiders *perspectief*, *context* en *dialoog* bij het ontwikkelen van werkmethode voor het vreemdetaalonderwijs als volgt worden ingevuld:

a) *Perspectief*

De geleider *perspectief* houdt onder meer verband met de bewustwording van de eigen attitude ten opzichte van eigen en andere culturen (Van Kalsbeek 2003, 91). Elk van ons heeft algemene structuren van taal en taalelementen in zijn hoofd die in belangrijke mate onze waarneming bepalen. Deze algemene structuren worden *frames* of *schemata* genoemd. In het vreemdetaalonderwijs spelen die preconcepties een rol. Voordat de leerders een taak uitvoeren, is het belangrijk om te ontdekken wat hun preconcepties zijn en waar die moeten worden bijgesteld. In dit soort onderwijs zijn werkvormen om dit te doen volgens Van Kalsbeek bijvoorbeeld het vragen naar voorkennis in een brainstormsessie, het werken met woordvelden, het stellen van vragen bij foto’s, en het bepalen van het perspectief van een tekst.

b) *Context*

De geleider *context* brengt van Kalsbeek in verband met de kennis over de te leren cultuur die vreemdetaallearners nodig hebben. Om die te bevorderen kunnen studenten de taak krijgen om de context van een onderwerp binnen de doelcultuur te construeren door er met elkaar naar informatie te

zoeken, foto's te bespreken en kennis over een onderwerp uit te wisselen. Een werkvorm hiervoor kan een zoekopdracht op internet zijn (van Kalsbeek 2003, 91).

c) *Dialogoog*

Van Kalsbeek brengt de geleider *dialogoog* in verband met werkmethodes die kunnen worden gecreëerd voor de ontwikkeling van interculturele vaardigheden van taalleerders. Als uitgangspunt hanteert zij de visie op taal en cultuur van Claire Kramsch (1993) die ervan uitgaat dat cultuur geen object is dat kan worden onderwezen. Ze ziet cultuur daarentegen als een sociaal product, als de resultante van de interactie tussen mensen, dus als een continu creatief proces. Als mensen met elkaar in contact zijn, binnen en tussen culturen, is die cultuur in beweging. In dialogen en gesprekken komen de verschillende interpretaties van bijvoorbeeld teksten of van vormen van context aan de orde. Vandaar dat Kramsch de 'dialogische pedagogiek' introduceert voor geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs en groepswerk (*pair-work*) voorop stelt als methode bij uitstek om inzicht te krijgen in elkaars culturele bagage.

3. DE FUNCTIONELE VERTAALTHEORIE

Omdat het onderhavige onderzoek verband houdt met interculturele competentie en het communicatieve aspect van vertalen, blijkt de functionalistische vertaalbeschouwing die vertalen in de eerste plaats beschouwt als een *act of intercultural communication* ofwel handeling van interculturele communicatie, de meest voor de hand liggende vertaaltheorie om als theoretische grondslag te dienen voor de ontwikkeling van een 'interculturele vertaaldidactiek'.

Een belangrijk concept van de functionele vertaalbeschouwing staat bekend onder de naam *skopostheorie*, ontwikkeld door Katharina Reiss en Hans J. Vermeer (1984). Zij beschouwen vertalen als een translatorisch handelen dat gebaseerd is op een brontekst, en definiëren de *skopos* als de opzet van dit handelen, het doel dat de tekst moet vervullen in de doelcontext. In de praktijk komt dit erop neer dat vertalers (en in ons geval de studenten) eerst de functionalistische vraag *wie zegt wat door middel van welk kanaal aan wie en met welk effect?* zullen moeten beantwoorden voordat ze besluiten hoe ze een specifieke brontekst in een andere taal en cultuur zullen

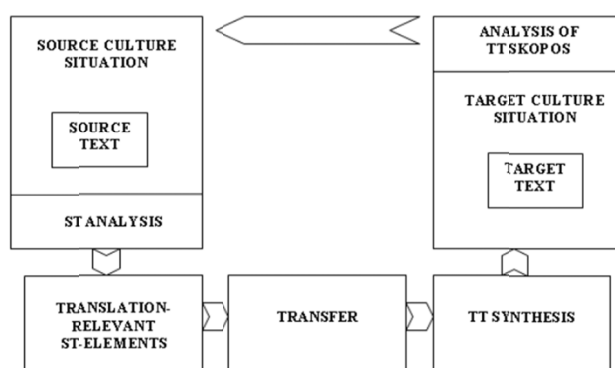
weergeven. Eén van de pluspunten van deze theorie is de erkenning van de rol van de opdrachtgever bij het definiëren van de vertaalopdracht, en het feit dat het vertaalproces wordt gezien als een beslissingsproces, waarbij de criteria voor de goede beslissing worden aangereikt door de *skopos* of het concrete doel van de vertaling. Bijgevolg moet de vertaler gebruikmaken van vertaalstrategieën die het meest geschikt zijn om het beoogde doel te bereiken. De vertaling wordt beoordeeld vanuit de *skopos* en de aanpak ervan. Als die een zeer getrouwe vertaling beoogt, moet het eindproduct in dat licht beoordeeld worden. Dit betekent dat de *skopostheorie* dus niet stelt dat de vertaler zich altijd moet aanpassen aan de doelcultuur: dit is slechts een van de mogelijkheden.

4. HET CIRCULAIR VERTAALMODEL VAN CHRISTIANE NORD

Christiane Nord (1991) werkte binnen het functionalistische model een circulair vertaalmodel uit (zie figuur 4). Op die manier creëerde ze een ‘praktische procedure van aanpak’. Dat deed ze om te verhinderen dat studenten ‘in het luchtledige’ zouden gaan vertalen; bovendien bood het de mogelijkheid tot het stellen van de juiste vragen met het oog op het vertaaldoel. De eerste stap is de vraag naar de functie van de doeltekst (*analysis of TT skopos*). In de tweede stap wordt een analyse van de brontekst gemaakt (*ST analysis*). In de derde stap (*translation-relevant ST-elements* → *transfer* → *TT synthesis*) wordt beslist over het type vertaling dat nodig is [waarbij kan worden gekozen voor een zogenaamde *documentary translation* ofwel documentarische vertaling die dicht aanleunt tegen de brontaal of een *instrumental translation* of instrumentele vertaling die functioneert als een nieuwe tekst in de doelcultuur (Colina 2003, 10)] en bijgevolg over de elementen uit de brontekst die kunnen worden gehandhaafd of moeten worden gewijzigd (hierbij is het belangrijk om bijvoorbeeld ook te letten op presupposities: wat wordt bij de lezer van de brontekst als bekend verondersteld? Wat zegt de auteur niet expliciet?); in de vierde fase gaat de leerder aan de slag met het structureren en redigeren.

Nords model kan worden toegepast op alle tekstsoorten, inclusief literaire. Belangrijk bij Nord is dat de kwaliteit van een vertaling bepaald wordt door de mate waarin de intentie van de brontekstzender of -producent met de *skopos* van de vertaling in overeenstemming is gebracht, m.a.w. als er compatibiliteit tot stand is gebracht tussen brontekstintentie en doeltekstfunctie.

Rekening houdend met het feit dat we de bevordering beogen van de interculturele communicatieve competentie waarbij de doeltekst dezelfde communicatieve functie zal moeten vervullen als de brontekst, zal in de T2-vertaalcolleges in principe voornamelijk worden gewerkt met teksten met een informatieve functie (bijvoorbeeld een technische handleiding, een medisch rapport, bepaalde briefsoorten uit de zakelijke correspondentie) of een operatieve (appellatieve) functie die ‘ontvanger-gericht’ is (bijvoorbeeld advertenties, recepten uit een kookboek, direct mailbrieven). Deze indeling in drie teksttypes komt van Katharina Reiss (Reiss & Vermeer 1984) die de Skopos-theorie verder uitgewerkt heeft. Volgens haar moet de vertaler ook rekening houden met elementen zoals types en genres van de teksten in de brontaal, die eveneens de vertaalmethode determineren, en de hiërarchie van deze elementen tijdens het vertalen bepalen.



Figuur 4: Circulair vertaalmodel van Nord (1991, 34).

5. HET WATERLOT-MODEL

Wanneer we het Van Kalsbeek-model bekijken, zien we dat het op het niveau van elk van de geleiders verenigbaar is met de stappen van Nord's vertaalmodel. Het integreren van Nord's stappen in het Van Kalsbeek-model levert dit schema op (zie figuur 5):

General	Openness	→	Attitude
	Knowledge	→	Knowledg
	Flexibility	→	Skills
Profession oriented	Perspective Nord: stap 1	→	Attitude
	Context Nord: stap 2	→	Knowledge
	Dialogue Nord: stap 3	→	Skills

Figuur 5: Het Waterlot-model: schematische voorstelling van een didactiek van geïntegreerd intercultureel T2-vertaalonderwijs.

Het Waterlot-model kan in het bijzonder worden toegepast in de voorbereidingsfase van het vertaalproces. Volgens de internationaal erkende norm ISO 17100, 2015³ wordt het vertaalproces namelijk ingedeeld in drie fasen. Naast de eigenlijke vertaling (production process) bestaat ze uit een voorbereidende en een afsluitende fase (post-production phase). Ons model heeft uitsluitend betrekking op de voorbereidende fase, omdat die garandeert dat de juiste vragen worden gesteld vooraleer de leerders aan de slag gaan met de eigenlijke vertaling van de tekst. In het model kunnen de geleiders *perspectief*, *context* en *dialogoog* dan op de volgende manier worden ingevuld:

a) *Perspectief*

Cultuur bepaalt (meestal onbewust) het perspectief van de auteur van een tekst. Haar of zijn culturele waarden komen vaak niet expliciet aan de orde. Ook de context van een tekst is vaak zo vanzelfsprekend voor de auteur, dat hij die niet altijd expliciet maakt. Voor lezers die uit een andere cultuur komen, kan het soms lastig zijn om de werkelijke betekenis, de implicaties van de gehanteerde stijl, de woordenschat en uitdrukkingen en dergelijke van de tekst te begrijpen. Zij moeten zich openstellen voor de gedachtewereld van waaruit de tekst is geschreven en deze proberen te doorgronden. Daarbij kan

³ Deze kwaliteitsnorm is op 24 april 2015 in het leven geroepen door de Internationale Organisatie voor Standaardisatie (ISO) en speciaal opgezet voor vertaalservices (zie http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=59149; geraadpleegd in maart 2016).

het soms helpen als de lezers zich trachten te realiseren vanuit welk perspectief zijzelf de tekst lezen, hun eigen culturele waarden. Men maakt dan gebruik van ‘dubbelperspectief’ wat erop neerkomt dat de leerder, en in ons geval de T2-vertaler, het perspectief probeert aan te nemen van de lezer(s) uit de doelcultuur. Het perspectief wordt mijns inziens voor een groot deel bepaald door de functie van de doeltekst.

Als werkmethode voor de geleider ‘perspectief’ kan in de lijn van stap 1 van Nords model, dat neerkomt op het bepalen van het perspectief van de doeltekst, worden gebrainstormd over de functie (respectievelijk instrumenteel of documentair) of de bedoeling (*skopos*) (bijvoorbeeld informatief? appellerend?) van de tekst in de doelcultuur op basis van een vertaalopdracht. Volgens Nord is de bedoeling vaak impliciet, maar kan die expliciet worden gemaakt in een gedetailleerde vertaalopdracht met informatie over wie de opdrachtgever van de vertaling is, in welk land (streek, stad), op welk tijdstip en in welk medium de vertaling zal verschijnen, wat de aanleiding is voor de publicatie, voor welke doelgroep die bestemd is en welke nieuwe taalfuncties de tekst moet bevatten. Aan de hand van het antwoord op deze vragen kan de vertaler het perspectief bepalen van de tekst in de doelcultuur of bepalen of de functie van de doeltekst al dan niet dezelfde is als die van de brontekst. Dit zal de keuze voor adequate vertaalstrategieën vergemakkelijken.

b) *Context*

De geleider *context* houdt in het vreemdetaalonderwijs verband met het vergroten van de cognitieve kennis over de doelcultuur van de leerders. In de lijn van Nord (stap 2) kan hier worden gedacht aan de ontwikkeling van werkmethode die een tekstexterne en -interne analyse beogen van de brontekst en gegevens opleveren die bijzondere aandacht zullen vereisen bij de vertaling van een tekst naar de doelgroepcultuur (zoals informatie over thematiek, inhoud, tekststructurering, non-verbale elementen (lay-outaspecten), woordgebruik (realia), syntactische structuur, stijl en toon (humor, ironie e.d.)).

Studenten kunnen in dit stadium bijvoorbeeld de opdracht krijgen om in de brontekst zelf specifieke kenmerken aan te duiden die eigen zijn aan het genre van de te vertalen tekst. Daarna kan hun worden gevraagd om bijvoorbeeld op internet parallelle teksten te zoeken in de doelcultuur en daarmee hetzelfde te doen. Aanvullend kan bijvoorbeeld aan de leerders worden gevraagd om verslag uit te brengen van de verschillen die ze hebben opgemerkt op het gebied van de hantering van tekstinterne en -externe elementen.

Rekening houdend met de vertaalopdracht en de gangbare normen van doeltekst en doelcultuur, kunnen studenten naderhand makkelijker beslissen welke tekstelementen er moeten worden gewijzigd en welke vertaalstrategieën (stap 3 van Nords model) ze zullen gebruiken in het licht van de te bereiken *skopos* van de doeltekst die ze in stap 1 van het vertaalmodel hebben bepaald.

c) *Dialog*

De geleider *dialog* wordt in de eerste plaats gestimuleerd doordat studenten in tweetallen werken aan de vertaling van een tekst. Tijdens de les kunnen ze bijvoorbeeld de opdracht krijgen om in een tekst vertaalproblemen op te sporen, en om aan hun medestudenten op een beargumenteerde manier hun vertaaloplossingen te presenteren. Op die manier worden ze klassikaal aangezet tot reflectie over hoe vertaalproblemen kunnen worden opgelost (= stap 3).

6. CONCLUSIE

Een van de belangrijkste voordelen van het Waterlot-model is dat het aan de basis ligt van een vertaaldidactiek waarin de leerder centraal staat en de docent begeleider wordt in het leerproces. Een tweede pluspunt bestaat erin dat de door Byram gedefinieerde vijf *savoirs* worden geactiveerd via de drie geleiders 'perspectief,' 'context' en 'dialog.' De geleider 'perspectief' wordt gestimuleerd doordat de leerder wordt aangezet om het perspectief van de doelcultuur aan te nemen, met name die van de nieuwe initiator of zender die de compatibiliteit tot stand moet brengen tussen brontekstintentie en doeltekstfunctie. Via de geleider 'context' worden de leerders aangezet om op zoek te gaan naar informatie over het tekstgenre (en het onderwerp) in de doelcultuur en die met elkaar uit te wisselen tijdens de colleges. Op die manier verrijken ze hun cognitieve kennis over de schriftelijke communicatie in (de bron- en) doelcultuur. De geleider 'dialog' wordt ingezet als de studenten aan de hand van een dialogische aanpak hun eigen culturele bagage verrijken door gesprekken met andere studenten en beroepsvertalers.

Omdat uit dit onderzoek is gebleken dat in de lespraktijk van T2-colleges de geleiders van het Van Kalsbeek-model wel degelijk kunnen worden gecombineerd en aangevuld met de stappen van het Nord-model, kunnen we

concluderen dat de integratie van elementen uit de vertaalwetenschap en en het vreemdetaalonderwijs theoretisch mogelijk is, en dat deze in principe bijdraagt aan de bevordering van de *houding, kennis en vaardigheden* gerelateerd aan de interculturele competentie van een T2-vertaler. Of het Waterlot-model in de praktijk effectief bijdraagt tot de optimalisering van de interculturele competentie van Poolse NVT-taalleerders in T2-vertaalcolleges, vormt het uitgangspunt van het praktische deel van mijn onderzoek.

REFERENTIES

- Byram, Mike. 2009. 'The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education.' In Darla K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 321-332. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Colina, Sonia. 2003. *Translation Teaching, From Research to the Classroom, A Handbook for Teachers*. Singapore: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Deardorff, Darla K. 2006. 'Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization of higher education in the United States.' *Journal of Studies in International Education* 10, 3: 241–266.
- EMT expert group. 2009. *Competences for professional translators, experts in Multilingual and multimedia communication*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. (geraadpleegd in maart 2016).
- Kalsbeek, Alice van. 2003. 'Taal en cultuur of cultuur en taal?' In: Christine van Baalen, Ludo Beheydt & Alice van Kalsbeek. *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*, 61–102. Utrecht: ncb.
- Kalsbeek, Alice van. 2010. *Cultuur in het onderwijs Nederlands als tweede taal: auteurskwaliteiten of docentvaardigheden?* (=Vakwerk 6). Amsterdam: VU Reprografie.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Munday, Jeremy. 2012. *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. Third edition. London & New York: Routledge.
- Nord, Christina. 1991. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam & New York: Rodopi.
- PACTE group. 2005. 'Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues.' *Meta* 50, 2: 609–619.
- Peveati, Costanza. 2007. 'Professionally-oriented translation teaching in a foreign language faculty,' paper delivered at the conference *New Research in Translation and Interpreting Studies 2*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- PICT. 2013. *Promoting Intercultural Competence in Translators*. <http://www.pictllp.eu/pl> (geraadpleegd in maart 2016).
- Pym, Anthony, Kirsten Malmkjær & Maria del Mar Gutiérrez-Colón Plana. 2013. *Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union: a study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Reiß, Katharina, & Hans J. Vermeer. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Schäffner, Christina. 2004. 'Developing professional translation competence without a notion of translation.' In: Kirsten Malmkjaer (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (=Benjamins Translation Library 59), 113–125. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Vermeer, Hans J. 1998. 'Didactics of translation.' In: Mona Baker (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 60–62. London & New York: Routledge.

Geraadpleegde websites:

Website internationale Organisatie voor Standaardisatie: <http://www.iso.org/iso/home/about.htm> (geraadpleegd in maart 2016).

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
NA ZAJĘCIACH TŁUMACZENIOWYCH TYPU 'L2'
W KATOLICKIM UNIWERSYTECIE LUBELSKIM JANA PAWŁA II

Streszczenie

W niniejszym artykule analizuję, w jakim stopniu założenia metodyczne, stosowane w nauczaniu języków obcych oraz w nauczaniu tłumaczenia, mogą być łączone. Oba te zadania mają na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Artykuł przedstawia „zintegrowany” minimalistyczny model (tzw. „Model Waterlot”), który może być stosowany przez nauczycieli języków obcych pracujących na uczelniach akademickich w ramach programu nauczania języka obcego (L2). Oprócz wstępu i zakończenia, artykuł składa się z czterech części. W pierwszej z nich zdefiniowanych jest kilka kluczowych terminów (np. kompetencje międzykulturowe). Część ta pokazuje, w jaki sposób te kompetencje są promowane w nauczaniu języków obcych za pomocą modelu Van Kalsbeek. Druga część przedstawia modelu funkcjonalistycznego Nord mający na celu rozwijanie tych samych kompetencji w tłumaczeniu. Trzecia część ujawnia, że elementy metodyczne modelu Nord mogą być łączone z modelem Van Kalsbeek w modelu Waterlot, który można stosować na uczelniach, gdzie tłumaczenie jest częścią programu językowego.

Słowa kluczowe: tłumaczenia L2; nauczanie języków obcych; kompetencje międzykulturowe; dydaktyka przekładu; umiejętność komunikowania międzykulturowego.

FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE
IN L2-TRANSLATIONS LESSONS
AT THE JOHN PAUL II CATHOLIC UNIVERSITY OF LUBLIN

Summary

This article analyses to what extent the didactic insights used in foreign language teaching and translation training, which both are intended to foster intercultural competence, can be combined. It presents a minimalist 'transitional' model (the so-called Waterlot-model) which can be applied by foreign language university teachers who teach L2-translation within a language programme and who desire to integrate L2-translation into their foreign language teaching. Besides the introduction

and conclusion, the article is composed of four parts. The first part defines several key terms — such as intercultural competence — and demonstrates how this competence is being promoted in Dutch foreign language teaching by means of the Van Kalsbeek-model. The second part presents the functional model designed by Christiane Nord aiming at enhancing the same competence in translation teaching. The third part finally reveals that elements of the Nord model can be integrated in the Van Kalsbeek-model which provides for a combined and model (cfr. Waterlot-model) that can applied at universities where translation is being taught as part of a language programme.

Key words: L2-translation; foreign language teaching; intercultural competence; didactics of T2-translation; prose translation.