

Odgovor

Odgovor na recenzijo ddr. Barice Marentič Požarnik, objavljeno v 4. številki Sodobne pedagogike (2016) z naslovom: Kako uspešne so taksonomije (ciljev) kot opora učiteljem pri izboljšanju načrtovanja, poučevanja in preverjanja znanja? Na rob prevodu revidirane Bloomove taksonomije izobraževalnih ciljev

V svoji recenziji je ddr. Marentič Požarnikova precej kritična do jezika prevoda, ki je po njenem mnenju dokaj zahteven in vsebuje vse preveč nepotrebnih tujk, zaradi česar meni, da celotno prevedeno delo izgubi »širšo uporabno vrednost«. Našteje tujke, uporabljene v prevedenem besedilu, in v oklepaju poda predloge za enostavnejše, bolj slovenske izraze: »lociranje (znanja), reprezentiranje, subsumiranje, mapiranje, detektiranje (zakaj ne odkrivanje?), produciranje, implementiranje, diskriminiranje ali diferenciranje (zakaj ne razlikovanje?), ugotavljanje koherence, koordiniranje, generiranje (hipotez), dizajniranje«. V zagovor svojemu mnenju, da je prevod revidirane izdaje v prezahtevnem jeziku, navede besede avtorjev v predgovoru izvirnega besedila, češ da so si prizadevali uporabiti razumljiv jezik, prevod pa je po njenem mnenju zaradi »nepotrebne in pogosto neustrezne rabe tujk« nerazumljiv. Za vzgled postavi svoje prevode originalne Bloomove taksonomije, ki so bili po njenem mnenju prevedeni v za učitelje razumljivejši jezik ter obogateni s konkretnimi primeri iz naših učnih načrtov.

V izhodišču je pomembno, da pojasnim, da me je Zavod RS za šolstvo zaprosil za *prevod* priročnika in ne za prilagajanje tujega besedila slovenskemu prostoru ali za dopolnjevanje priročnika s primeri iz prakse naših učiteljev. Moja primarna vloga je bila torej vloga prevajalke, deloma pa sem imela tudi vlogo strokovne urednice prevedenega besedila. Kot prevajalka z ustreznim znanjem in izobrazbo sem zavezana določenim pravilom in zakonitostim, ki veljajo za dobro prevajanje. Prvo in osnovno pravilo dobrega prevajanja je, da mora biti prevod vsebinsko zanesljiv in jezikovno čim bližje izvirniku. Prevajalec mora torej prevajati tako, da v največji možni meri sledi izvirniku, kar pomeni, da ne sme povzemati, poenostavljati, popravljati ali celo dodajati oz. dopolnjevati izvirnika, četudi bi ga morda to res bolj približalo ciljni publiki. Naloga prevajalke tudi ni, da bi dvomila o upravičenosti uporabe poimenovanj, ki so jih uporabili avtorji v izvirniku, niti ni poklicana za to, da bi povzemala več izrazov v enega samega oz. da bi poenostavljala jezik izvirnika, če bi se ji zdelo, da je ta morda prezahteven za ciljno publiko.

Vsekakor je res, da avtorji namenjajo knjigo predvsem učiteljem, kot pravilno navaja recenzentka, pri čemer pa ni videti, da bi se jim zato zdelo potrebno uporabljati preprost jezik. S tem, ko avtorji zapišejo, da so si prizadevali pisati v *razumljivem jeziku*, namreč očitno niso imeli v mislih *preprostega jezika*, tj. poenostavljanja in izogibanja kompleksnejši terminologiji, ravno nasprotno. Izvirnik je pisan v zahtevnem jeziku, vsled česar je tudi jezik prevoda zahteven. Avtorji izvirnika očitno ne podcenjujejo učiteljev in verjamejo v njihovo sposobnost razumevanja kompleksne pedagoške terminologije. Res je v originalu uporabljenega tudi nekaj besedišča, ki ga najdemo v slovenskem prostoru prevedenega s tujkami, npr. dizajniranje, dizaj-

nerski način razmišljanja, mapiranje. Pomen tega besedišča pri nas še ni enoznačno razumljen, saj ne gre le za besede, ampak za novo razumevanje poučevanja in učenja, ki zahteva paradigmatške premike, ki si k nam šele utirajo pot. V takšnih primerih se prevajalec pač znajde, kakor najbolje ve in zna. Po moji presoji je bila uporaba nekaterih tujk v prevodu upravičena zaradi poenotenja z uporabo, ki se je do neke mere že uveljavila pri nas (prim. Cankar idr., 2015). V svoji vlogi strokovne urednice sem v opombah pojasnila razloge za poimenovanja, ki sem jih uporabila, razložila sem tudi pomen na podlagi svojega – menim da dokaj poglobljenega in širokega – razumevanje pedagoškega konteksta tako izvirnega kot ciljnega jezika.

Dobršen del besedišča, ki ga recenzentka označi za nepotrebne tujke, pa najdemo zapisanega v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000, 2010, 2016) (npr. detektiranje, diskriminiranje, diferenciranje, lociranje, produciranje, reprezentiranje, subsumiranje), zaradi česar jih ne gre prištevati k tujkam. Recenzentka je razen tega spregledala, da so avtorji izvirnega besedila navajali alternativna poimenovanja za posamezne spoznavne procese in da zato več izrazov ni bilo mogoče združiti v enega samega, po njenem mnenju razumljivejšega. Tako so denimo za spoznavni proces *diferenciranje* navedli naslednja alternativna poimenovanja: *ločevanje* (angl. distinguishing), *diskriminiranje* (angl. discriminating), *osredotočanje* (angl. focusing) in *izbiranje* (angl. selecting). Slab prevajalec bi si morda res poenostavil delo in vse skupaj združil in prevedel kot *razlikovanje*, kot predlaga recenzentka, vendar bi bilo to v škodo vsebinski natančnosti, izgubila bi se izvirni pomen in sporočilo.

V ta kontekst spada tudi izraz »akademski«, za katerega recenzentka meni, da sem ga neustrezno poslovenila, saj da se izraz v slovenščini nanaša predvsem na raziskovalno oziroma visokošolsko področje, v originalu pa označuje vsakršno (šolsko, izobraževalno) področje. Razlog, da sem angleški izraz »academic« prevedla v slovenščino kot »akademski«, temelji na mojem poglobljenem razumevanju izvirnega jezika in kulture, ki sem ga razvila v sedmih letih izobraževanja in strokovnega dela na priznani ameriški univerzi. Tako zagotovo vem, da izraz »akademski« v izvirnem jeziku in kulturi nikakor *vedno* ne označuje vsakršnega šolskega in izobraževalnega področja, kakor trdi recenzentka. V kontekstu priročnika, ki sem ga prevajala, se izraz večinoma nanaša na miselno zahtevnejše učenje, ki praviloma zahteva raziskovalni pristop – takšno razumevanje izraza »akademski« v slovenskem prostoru deloma navaja tudi ddr. Požarnikova, vendar nato doda, da je ravno zato izraz »akademski« omejen na visokošolsko izobraževanje. Kot strokovnjakinja na področju izobraževanja učiteljev pa sem prepričana, da smo tako ozko omejevanje izraza »akademski« pri nas presegli, saj že leta uvajamo raziskovalni pristop kot strategijo učenja vse od začetkov osnovne šole naprej. Zato menim, da bi bilo nepravilno prevesti »avtentične *akademske* naloge« kot »avtentične *izobraževalne* oz. šolske naloge«, kot to izhaja iz zapisa ddr. Marentič Požarnikove.

Zelo skrb zbujajoča pa se mi zdi recenzentkina površna in poenostavljena razlaga konceptualnega znanja, za kar navede en sam iz konteksta vzet stavek iz prevedenega besedila, medtem ko so avtorji osnovni razlagi te vrste znanja namenili vsaj pet strani. Na podlagi navedenega stavka nato naredi napačen zaključek, namreč, da gre pri konceptualnem znanju v bistvu za poznavanje pojmov, zaradi

česar se ji tudi prevod angleške zveze »conceptual knowledge« v slovensko »konceptualno znanje« zazdi problematičen, saj lahko po njenem mnenju zavede učitelje, da si bodo to vrsto znanja napačno razlagali. Po njenem mnenju angleški izraz »concept« pomeni »pojem« (bi bil torej ustrezen prevod angleške zveze »conceptual knowledge« *pojmovno znanje?*), medtem ko po njenem prepričanju »koncept« v slovenskem prostoru pomeni izključno »zamisel«, kot to navaja dvojezični slovar. Nadaljuje s trditvijo, ki ne drži, namreč, da sem angleški izraz »concept« dosledno napačno prevajala kot »koncept« (ali načelo), s čimer sem vnesla zmedo v že tako občutljivo področje poimenovanja vrst znanja.

Natančnejše branje revidirane izdaje pokaže, da avtorji konceptualnega znanja nikakor ne razumejo zgolj kot poznavanje pojmov, čeprav je tudi to del te vrste znanja (in v teh primerih sem angleški izraz »concept« prevedla kot »pojem«), ampak gre za precej bolj zapleteno vrsto znanja. Avtorji izvirnega besedila namreč med drugim navajajo, da konceptualno znanje učenci izkazujejo z zmožnostjo razvrščanja in kategoriziranja, ugotavljanja principov oz. načel, z zmožnostjo posploševanja ter z izkazovanjem razumevanja teorij, modelov in struktur. Principi oz. načela se torej pojavijo v okviru konceptualnega znanja, vendar sem tako prevedla angleški izraz »principles« in ne angleškega izraza »concept«, kot napačno navaja recenzentka. Občasno sem angleški izraz »concept« poslovenila kot »koncept«, saj sem prepričana, da tega izraza v našem pedagoškem prostoru že lep čas ne razumemo več le kot »zamisel«, ampak se je ustalila epistemološka opredelitev v smislu abstrakcije, miselne predstave oz. posplošitve iz izkušnje (izraz »koncept« se v takšnem pomenu navsezadnje dosledno uporablja tudi v obširnem zborniku *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* iz leta 2004, ki ga je uredila prav ddr. Marentič Požarnikova).

Za konec naj si dovolim izraziti svoje mnenje strokovnjakinje na področju izobraževanja in usposabljanja učiteljev, ki presega mojo vlogo prevajalke: Menim, da je že čas, da tako našim učiteljem kot njihovim izobraževalcem ter tistim, ki skrbijo za njihovo stalno strokovno usposabljanje, omogočimo dostop do kakovostnih prevodov pomembnih primarnih, avtentičnih besedil, namesto da jih zasipamo s sekundarnimi besedili, v katerih so navedeni povzetki in izvlečki, torej subjektivne interpretacije izvornih besedil. Po mojem mnenju jim s slednjo prakso namreč sporočamo, da ne zaupamo njihovi zmožnosti, da znajo izoblikovati svoje mnenje in razviti svoje razumevanje, in da za to potrebujejo poklicane (pametnejše) posameznike, da to storijo namesto njih. Prav tako kot želimo, da učitelji zaupajo svojim učencem in zanje ustvarjajo priložnosti, da razvijejo lastno razumevanje primarnih besedil, ne da bi jim vsiljevali svoje razumevanje, moramo dati tudi učiteljem priložnost, da si ustvarijo lastno sliko in se nekaj naučijo tudi iz primerov iz prakse, ki ne izhajajo nujno iz slovenskega prostora, ampak so odraz posebnosti neke druge kulture, zgodovine in poučevanja. To bo namreč brez dvoma koristilo širini njihovega razmišljanja in dožemanja, razen tega bo pripomoglo k njihovi strokovni avtonomiji in k prevzemanju odgovornosti za uvajanje sprememb, za katere se bodo sami odločili, da jih želijo uvesti v svoje poučevanje.

Viri

Cankar, F., Deutsch T. (ur.) (2015). *Mladi, šola in izzivi prihodnosti. Razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavini podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (ur.). (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Dostopno na: <http://www.fran.si> (pridobljeno 20. 12. 2016).

Slovar slovenskega knjižnega jezika 2 (2010). Dostopno na: <http://www.fran.si> (pridobljeno 3. 1. 2017).

Slovar slovenskega knjižnega jezika 3 (2016). Dostopno na: <http://www.fran.si> (pridobljeno 6. 1. 2017).