

Михалёва Елена Владимировна, Тюрина И. И.

ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье излагаются методология, принципы организации и преподавания нового (в рамках изучения русского языка как иностранного) интегрированного блока дисциплин "Концептосфера русской культуры", направленного на то, чтобы сформировать у иностранных студентов представление о русской картине мира, русском менталитете, с опорой на анализ концепта обучить их механизмам декодирования аутентичных текстов и феноменов культуры.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2008/1-1/41.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2008. № 1 (1): в 2-х ч. Ч. I. С. 126-130. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2008/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

ся абсурдным, становится нормальным, следуя логике внутренней природы психики, сознания и физиологии человека - сына «натуры». Философская установка хармсовских героев двунаправлена: стремление в небо и слияние с землей. Существенен тот факт, что человек в художественном наследии поэта мыслится центральным звеном в цепи мироздания, выступает медиатором между небесной и земной стихией.

Список использованной литературы

1. **Буренина О.** «Реющее» тело: абсурд и визуальная репрезентация полета в русской культуре 1900-1930-х гг. // Абсурд и вокруг: Сборник статей. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - С. 188-241.
2. **Воронин В. С.** Взаимодействие фантазии и абсурда в русской литературе первой трети XX века: символисты, Д. Хармс, М. Горький. - Волгоград: Изд-во ВГУ, 2003. - 294 с.
3. **Гинзбург Л. Я.** О литературном герое. - Л.: Советский писатель, 1979. - 222 с.
4. **Жаккар Ж.-Ф.** Даниил Хармс и конец русского авангарда / Пер. с франц. Ф. А. Петровской. - СПб.: Академический проект, 1995. - 472 с.
5. **История русской литературы XX века. Первая половина:** Учебник для вузов: В 2 кн. - / Под. ред. Л. П. Егоровой. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. - Кн. 1: Общие вопросы. - 318 с.
6. **Кувшинов Ф. В., Остроухова Е. Н.** Сон и явь как ТО и ЭТО у Д. И. Хармса. - <http://xarms.lipetsk.ru/texts/kuv7.html>.
7. **Токарев Д. В.** Апокалиптические мотивы в творчестве Д. Хармса (в контексте русской и европейской эсхатологии) // Россия, Запад, Восток: встречные течения. - СПб.: Наука, 1996. - С. 176-198.
8. **Устинов А. Б.** Летание без крыл жестокая забава: Стихи // Искусство Ленинграда. - 1990. - № 2. - С. 81-85.
9. **Хализев В. Е.** Теория литературы. - М.: Высшая школа, 1999. - 397 с.
10. **Хармс Д.** Все подряд: В 3 т. - М.: Захаров, 2005.
11. **Хармс Д.** Лирика. - Минск: Харвест, 2003. - 480 с.
12. **Хармс Д.** Полное собрание сочинений: В 4 т. / Вступ. ст., сост., подгот. текста и примеч. В. Н. Сажина. - СПб.: Академический проект, 1997-2001.

ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Михалёва Е. В., Тюрина И. И.
Томский политехнический университет*

Статья рекомендована к публикации к.ф.н., доц. Куриковой Н. В. и к.ф.н. Красман В. А.

В статье излагаются методология, принципы организации и преподавания нового (в рамках изучения русского языка как иностранного) интегрированного блока дисциплин «Концептосфера русской культуры», направленного на то, чтобы сформировать у иностранных студентов представление о русской картине мира, русском менталитете, с опорой на анализ концепта обучить их механизмам декодирования аутентичных текстов и феноменов культуры.

Изучение иностранного языка в современном мире обусловлено необходимостью решения, как минимум, двух взаимосвязанных задач: во-первых, задаче языковой подготовки и, во-вторых, задаче формирования профессиональной компетенции. Если вторая выступает в качестве мотива деятельности, то первая рассматривается, прежде всего, как фактор развития познавательной, социально-культурной активности и, в конечном счёте, профессиональной состоятельности инофона. Последнее невозможно без постоянного совершенствования языковых навыков, обеспечивающих высокий уровень коммуникативной компетенции во всех сферах общения.

Стратегическая цель образовательной деятельности преподавателей РКИ ИМОЯК ТПУ - формирование аутентичной дискурсивной компетенции, то есть способности выстраивать адекватную речевую стратегию в определённой коммуникативной ситуации. Для достижения поставленной цели в повседневной преподавательской практике необходимо, во-первых, последовательно развивать такие направления работы, как организация динамики речемыслительной (по принципу «репродуктивная/продуктивная») и коммуникативной деятельности, когда реактивная модель речевого поведения трансформируется в активную модель с возможной адекватной коммуникацией в соответствии с ситуацией, задачей и социальным статусом; и, во-вторых, расширять как сферу общения от социально-бытовой до научно-профессиональной и общекультурной, так и репертуар языковых средств, жанров, стилей.

Одним из наиболее плодотворных путей реализации поставленных цели и задач представляется изучение концептосферы русской культуры, понимаемой как глобальное концептуальное единство, совокупность концептов, благодаря которым формируется картина мира носителя (в данном случае, русского) языка.

В 2007-2008 учебном году на кафедре русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского государственного университета для студентов и аспирантов продвинутого уровня владения русским языком впервые преподаётся интегрированный блок дисциплин под общим названием «**Концептосфера русской культуры**», рассмотрение концептов в рамках которого направлено главным образом на выявление отличительных черт русского языкового этноса как носителя языка, выявление его этнокультурных особенностей.

В качестве **этноспецифичного**, во-первых, может приниматься признак, положенный в основу номинации, - внутренняя форма имени, в реализации которого наблюдается серийность, массовидность [Карасик 2002: 149]. Этноспецифичность, во-вторых, может усматриваться и в стереотипизации моделей мировосприятия и поведенческих реакций, отраженных в семантике концепта [Добровольский 1997: 37, 42]. Наконец, в-третьих, этноспецифичность концепта в плане межъязыкового сопоставления позволяет оперировать им как единицей национального менталитета.

В 90-е годы XX века в российской филологической науке оформляется новое направление - «концептуально-культурологическое», которое способствует, кроме прочего, решению новых задач и в обучении иностранцев русскому языку. Концептуально-культурологический или лингвокультурологический подход, по сравнению с существующими (лингвистическим, лингвострановедческим, культурологическим), предполагает более широкий взгляд на слово, полноценно и многоаспектно изучать которое возможно лишь на пересечении таких гуманитарных наук, как филология (литературоведение и лингвистика), философия, эстетика и искусствознание, культурология.

Современные исследователи (С. Г. Воркачев, Ю. С. Степанов и др.), указывают на то, что концепт, реализующийся в слове и обладающий лингвокультурной уникальностью, аккумулирует в себе знание и осознание носителем языка высших духовных ценностей этноса. Очевидно, что современный процесс обучения РКИ не может удовлетвориться реализацией лишь лингвистического и лингвострановедческого подходов. Главным аргументом в пользу того, что лингвокультурологическая методология в обучении русскому языку иностранцев актуальна и необходима, является понимание самого факта фиксации в языке наиболее значимых для культуры нации концептов. В самом деле, сегодня уже мало дать студентам-иностранцам набор лексико-грамматических правил для полноценного владения русским языком; обучающиеся сами стремятся посредством языка понять русскую ментальность и, следовательно, стать ближе к национальной русской культуре и такой «таинственной» русской душе. По сути, предлагая студентам-иностранцам изучать русский язык на основе культурологически ориентированной лингвистики, мы способствуем осмыслению ими процесса специфической фиксации культурно весомых явлений и характеристик бытия в форме языковых знаков.

Исследователи выделяют два основных компонента концепта - общеязыковой и индивидуальный. Д. С. Лихачев, в частности, замечает, что концепт представляет собой столкновение языкового словарного значения и эмпирии. В индивидуальной речевой практике словарное значение обретает новые компоненты значения, которые могут быть как латентными в самом слове, так и индивидуальными [Лихачёв 1997: 280-287]. Сегодня концепт осмысливается как многомерное образование, полисемантизм которого выражается лексическими, фразеологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками [Попова, Стернин 2003]. Известно, что в каждой культуре модель мира составляется из целого ряда универсальных концептов и констант культуры (таких, как пространство, время, бытие, стихии, своё и чужое, любовь, враг и т.п.). Так, В. А. Маслова выделяет девять основных групп концептов, общих для разных культур:

- 1) мир (пространство, время, родина...);
- 2) природа (вода, огонь, дерево...);
- 3) нравственные концепты (совесть, стыд...);
- 4) представления о человеке (гений, юродивый, интеллигент...);
- 5) социальные понятия и отношения (свобода, война...);
- 6) эмоциональные концепты (счастье, радость...);
- 7) артефакты (дом, храм, колокол...);
- 8) научные знания (филология, математика...);
- 9) концептосфера искусства (живопись, музыка, скульптура...) [Маслова 2005].

Исторические изменения традиций, быта этноса, несомненно, влияют на употребление отдельных слов, лексическое и мотивационное значение, на смысл, который индивиды народа вкладывают в то или иное слово. Слово - «имя» концепта, - видоизменяясь в процессе функционирования, влияет и на существование концепта. Смысловый объем слова исторически меняется, внутренняя сущность концепта также исторически изменчива. Изучение концептосферы русской культуры позволит учащемуся пройти путь от архаических социально-культурных, психических и психологических феноменов через эволюцию представлений о них к современному, фиксированно существующему в сознании носителя языка культурному концепту.

Подчеркнём ещё раз: поле концептов являет собой весьма многоликое образование. Можно выделить как более конкретные, так и более абстрактные, вплоть до философских, универсалии. Предметом изучения дисциплины «Концептосфера русской культуры» являются культурные феномены как в ментальной, так и в материальной формах, объективно присутствующих данной этнокультурной общности: такого рода информация о культуре русского народа требуется обучающимся для адекватной реакции на речь русского собеседника в различных (бытовых, учебных, культурных и проч.) ситуациях реальной российской жизни. Часто изучение культурных концептов связано с анализом текстов, в которых эти концепты закреплены и вербализованы как отражение национальной культуры и сознания.

Идеология курса «Концептосфера...» основана на понимании концепта как одновременно и индивидуального представления, и общего. Кроме того, смысловое колебание между понятийным и чувственным полюсами делает концепт гибкой, универсальной структурой, способной реализовываться в дискурсах разного

типа [Зусман 2003]. Эта характерная особенность концепта сближает его с художественным образом, заключающим в себе обобщающие и конкретно-чувственные моменты. Именно поэтому художественный концепт, по нашему мнению, является важнейшей категорией лингвокультурологии. В культурной коммуникации традиция, будучи общей для автора и **читателя/слушателя/зрителя**, создает возможность понимания смысла произведения искусства, и она же обеспечивает воспринимающего набором кодов-критериев, которыми он может воспользоваться, чтобы из множества текстов выделить корпус произведений искусства. Этим фактором объясняется широкое использование в контексте дисциплины произведений русской литературы.

В. Зусман справедливо утверждает, что художественные концепты диалогичны, поскольку связаны с множеством одновременно значимых точек зрения. Порождающее и воспринимающее сознания в этом смысле равноценны. Композитор, художник, писатель не могут существовать без читателей, слушателей или зрителей. Конечно, художник может адресовать свои творения зрителям и слушателям потенциальным, «лазеечным» (М. Бахтин), удаленным от него во времени и пространстве. Однако восприятие представляет собой вариант их нового порождения. В. Зусман подчеркнул: опираясь на идеи С. Аскольдова, можно сказать, что создание и восприятие - двухсторонний коммуникативный процесс. В ходе коммуникации создатели и потребители концептов постоянно меняются местами.

Отметим: этот аспект образовательной деятельности чрезвычайно актуален для иностранцев - участников учебного процесса, поскольку способствует не только запоминанию, но и интерпретации, то есть смыслопорождению; обуславливает эффективное усвоение языка иноязычной культуры.

Сращение концептов ведёт к порождению «третьего» смысла, более глубокого, оригинального, превосходящего смысл каждого составляющего цепочку элемента. Вереницы художественных концептов образуют коммуникативные системы, отличающиеся открытостью, потенциальной многозначностью, неустойчивостью. В итоге, именно цепочки художественных концептов образуют в языковом поле и определяют специфику «национального образа мира» (Г. Гачев), когда у каждого народа концепт наполняется своим специфическим содержанием и характеризуется уникальными связями с другими концептами. Соответственно, изучение русской концептосферы направлено на выявление специфики русского мировосприятия и русской ментальности.

В качестве основных единиц, которые анализируются в процессе освоения макрокурса «Концептосфера русской культуры», выступают **единицы языка**, в первую очередь, слова и идиомы.

Так, слово рассматривается:

- как основная единица языка, за которой закреплено понятие;
- как компонент языковой картины мира народа;
- как единица ассоциативно-вербальной сети языка;
- в единстве лексического, мотивационного и «культурного» значений, с точки зрения соотношения ЛЗ и внутренней формы слова;
- в единстве номинативного и этимологического значения;
- в единстве парадигматических, синтагматических и эпидигматических отношений.

Идиоматические выражения и речевые клише как более сложные языковые единицы становятся объектом изучения в данном курсе, во-первых, потому, что они являются носителями информации об обычаях и традициях народа, истоках его культуры. Кроме того, клишированные единицы несут информацию о связанных с ними коммуникативных и поведенческих тактиках, которые также являются идиоматичными и также выражают психологию народа [Верещагин, Костомаров 1988: 2], определяют специфику клишированных национальных поведенческих ситуаций (гештальтов и фреймов).

Изучаемые языковые единицы рассматриваются в содержательном, функциональном, культурологическом и прагматическом аспектах. Для этого используется **корпус текстов и феноменов культуры**, в которых эксплицируются данные единицы и связанные с ними концепты. Это вербальные русскоязычные тексты (произведения устного народного творчества и художественной литературы, публицистика, фиксированная разговорная речь) - и произведения других видов искусства - кино, живопись, музыка.

Особое место в программе курса занимает прецедентный текст - «характеризующая цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы» [Слышкин 1998: 4]. Это связано не только с его полифункциональностью [Слышкин 1998; Михалева 2004], но и со специфической ролью: прецедентный текст является точкой соприкосновения различных текстовых пластов, средством организации нелинейности и многомерности современной коммуникации. Он участвует в формировании и поддержке в сознании носителей языка национальной текстовой концептосферы [Слышкин 1998], выполняет роль некоего значимого объекта человеческой деятельности, который служит основанием для обозначения значимых фрагментов действительности и основанием для метафоризации. Кроме того, прецедентные тексты постоянно привлекают внимание иностранных граждан, изучающих русский язык, а их изучение изолированно, вне концептосферы прецедентных текстов или вне ситуации аутентичной языковой и культурной среды невозможно.

Такое разнообразие источников определило **синтетичность** макрокурса «Концептосфера...»: в основе его разработки лежат данные искусствоведения (в первую очередь, литературоведения), семиотики, когнитивистики, психолингвистики, текстологии, различных разделов лингвистики.

Методология организации совместной деятельности иностранных студентов / аспирантов также опирается на данные различных дисциплин, таких, как «Филологический анализ художественного текста», «Современные методы филологического исследования», «Психолингвистические методы исследования речи» и др.

Как подчёркивалось выше, на данном этапе программа освоения концептосферы русской культуры представляет собой систему / цикл дисциплин, объединённых единым предметом / аспектом. Поскольку таким объединяющим началом является концепт, то и основным, ядерным курсом является собственно «Концептосфера русской культуры» - курс, задачи которого состоят в том, чтобы:

- сформировать представление о русской картине мира, русском менталитете;
- дать необходимый инструментарий (методологию) анализа концепта;
- провести сравнительный анализ русских концептов и аналогичных в языке и культуре той страны, из которой прибыл учащийся;
- обучить механизмам декодирования аутентичных текстов и феноменов культуры с опорой на анализ концепта.

Наряду с этим «ядерным» курсом студент получает возможность изучать такие дисциплины, как «Русская литература», «Русский язык», «Современная русская идиоматика», «Русская культура», «Психолингвистика», «Русская метафорическая картина мира», «Коммуникативная стилистика художественного текста» и др. Также студенты и аспиранты зарубежных вузов имеют возможность посещать лекционные занятия русских студентов - по истории, культурологии и т.п. - в том случае, если уровень владения языком позволяет им осваивать эти курсы, и таким образом формировать или корректировать собственное представление о русской ментальности и русской концептосфере. Особое внимание в методологии обучения уделяется внеаудиторным формам работы - участию в заседаниях клуба русского языка, посещению киноклуба, клуба песни и др. Такие формы работы позволяют не только расширить языковое пространство, но и сформировать представление о мировоззренческих стереотипах русских.

Еще одна форма совместной деятельности преподавателей и студентов / аспирантов - выполнение научного проекта. Этот вид активности направлен на формирование профессионального русского языка, на решение текущих задач обучающегося (подготовка курсовой работы, диплома, диссертации), а также на освоение методологии самостоятельной работы, связанной с анализом фактов искусства и культуры с опорой на представление о концептосфере.

В качестве основных **принципов** организации освоения иностранными студентами концептосферы русской культуры можно обозначить следующие:

- синтетичность курсов и направленность на межпредметные связи;
- изучение актуальных для современных носителей русского языка единиц и текстов;
- опора на аутентичные тексты и аутентичные феномены культуры;
- принцип опоры на когнитивные структуры при обучении;
- сочетание синхронного и диахронного подхода, изучение концептов в динамике;
- соединение ономаσιологического и семасиологического подходов;
- мотивация и активизация познавательной деятельности студента;
- изучение концептосферы непосредственно в языковой и культурной среде.

Что касается принципа **опоры на когнитивные структуры**, то он предполагает, во-первых, системную ассоциативно-тематическую организацию изучаемого материала, во-вторых, - использование в качестве основы базовых моделей восприятия и интерпретации действительности, в-третьих, - отбор концептов для анализа в каждой группе с опорой на ассоциативно-образное представление о России иностранных студентов. Так, например, в группе аспирантов-филологов из Китая в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента на слово-стимул «Россия» были получены реакции: «безграничное пространство», «территория между Востоком и Западом», «русская душа», «медведь» и др.

Таким образом, курс «Концептосфера русской культуры» является актуальным с точки зрения адаптации иностранных студентов в новом культурном пространстве в силу того, что концептосфера отражает специфику русского мировосприятия и русской ментальности, специфичность русской психологии и, в конечном итоге, обеспечивает эффективное межкультурное взаимодействие и диалог культур.

Список использованной литературы

1. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык: система и функционирование. – М.: Наука, 1988.
2. **Воркачев С. Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. - 2001. - № 1.
3. **Добровольский Д. О.** Национально-культурная специфика во фразеологии (I) // Вопросы языкознания. - 1997. - № 6.
4. **Зусман В.** Концепт в системе гуманитарного знания / В. Зусман // Вопросы литературы. - 2003. - № 2.
5. **Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград, 2002.
6. **Лихачёв Д. С.** Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. - М.: Academia, 1997.
7. **Маслова В. А.** Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие / В. А. Маслова. - Минск: Тетра Системс, 2005. - 2-е изд.

8. Михалева Е. В. Функции прецедента в рекламном тексте // Социальная работа, реклама и связи с общественностью в новом коммуникативном пространстве. - Томск: Изд-во МГСУ, 2004.
9. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. - Воронеж: «Истоки», 2003.
10. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: Автореф. ... канд. филол. наук. - Волгоград, 1998.
11. Степанов Ю. С.. Константы: Словарь русской культуры. - М.: Академический Проект, 2004. - Изд. 3-е, испр. и доп.

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПОНИМАНИЮ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Наугольных А. Ю.

Пермский государственный технический университет

Статья рекомендована к публикации к.ф.н., доц. Валиевой Д. М. и к.ф.н. Киндеркнехт А. С.

В статье обосновывается необходимость целенаправленного обучения пониманию будущих переводчиков с помощью проектной методики. Отмечается специфика переводческого понимания и называются важные условия организации проектного обучения переводчиков.

Проблемой понимания занимались и продолжают заниматься целые научные школы во многих странах мира, а в 70-80-е годы прошлого столетия философы предпринимали попытки заложить основу общей теории понимания. Их труды, безусловно, представляют большую методологическую ценность, но сегодня, однако, ясно, что общей теории понимания быть не может - слишком сложным является данный феномен и слишком многие факторы в рамках той или иной деятельности оказывают на него влияние. В настоящей публикации мы излагаем некоторые наши соображения по проблеме понимания в области переводческой деятельности. Очень точным в отношении деятельности переводчика нам представляются слова В. Т. Кинцана: «Понимание ориентировано не на изменение понимаемого, а на адаптацию к нему, на его сохранение во всей неповторимости и своеобразии» [Кинцан 1986: 50]. Воспроизведение неповторимости и своеобразия исходного текста, а точнее его инварианта, средствами другого языка как раз и составляет основную задачу переводчика безотностительно того, как переданная информация будет использоваться получателями перевода. Некогда эта сторона переводческого процесса настолько увлекла исследователей, что долгое время проблема формирования в сознании переводчика самого инварианта оставалась неразработанной. За последние два десятилетия ситуация изменилась. На Западе признание получила так называемая интерпретационная теория перевода (М. Ледерер, Д. Селескович), а в отечественной теории сформировалось направление, получившее название деятельностной онтологии перевода (А. Н. Крюков, Н. Л. Галеева).

Вместе с тем, подавляющее большинство учебных пособий по переводу по-прежнему пишется в лингвистическом ключе, а значит, основной акцент делается на поиске адекватных выразительных средств уже понятого, но не на том, как улучшить само понимание, как установить/изменить тот самый инвариант, прежде чем перейти к выражению отдельных мыслей на другом языке. А ведь даже опытный переводчик, работая с текстом незнакомой предметной области, затруднится однозначно сказать, какая именно информация должна попасть в текст перевода, а какую можно снять как избыточную (информация здесь понимается нами предельно широко в единстве содержательного и формального аспектов оригинала). Эти трудности вызваны, главным образом, тем, что «понимать надо не речь, а действительность» [Жинкин 1982: 92].

Понимание - есть основа переводческой деятельности, то, что остается непонятым, невозможно перевести адекватно. Более того, у переводчика нет и малейшего права на немотивированные трансформации воспринятого, а мерой последних как раз и служит понимание. Интересно, что переводческое понимание ограничено в своей продуктивности, которой отличается понимание обычного носителя языка - в том смысле, что любая добавочная информация, неизбежно возникающая при восприятии переводчиком текста, не должна получать выражение в тексте перевода. Это связано с ключевой функцией переводчика как посредника.

Эта позиция, как будто, даже противоречит общепризнанному положению о крайне творческой природе понимания: «Активный субъект работы понимания выступает как личность со всеми вытекающими отсюда следствиями» [Залевская 2001: 72]. Действительно, образ объекта, возникающий в процессе восприятия никогда не может быть идентичным самому объекту. То, что воспринимаемое мгновенно оценивается, дополняется множеством ассоциаций и эмоций подчеркивали все крупные ученые, занимающиеся проблемами смыслового восприятия: С. Л. Рубинштейн, Л. П. Добраев, А. И. Новиков, и др. Каким же образом переводчик освобождает то объективно данное в тексте от субъективных «наслоений»?

Вероятно, ответ состоит в том, что понимание нельзя отрывать от мышления, а последнее оперирует понятиями, которые, выстраиваясь в систему с четко заданными связями, и позволяют говорить о наличии у субъекта определенного понимания внешней действительности. Иными словами, нужно различать не только понимание как процесс и как результат в отношении к конкретному воспринимаемому объекту, но и понимание как *степень когнитивного постижения мира, приобщения к нему*. Чем больше у субъекта сформированных понятий, тем выше степень такого приобщения и тем большими информационными способностями будет обладать переводчик. Мы целиком поэтому разделяем следующую позицию: «Понимание не может