

Наугольных Антон Юрьевич

[ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПОНИМАНИЮ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ](#)

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.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2008/1-1/42.html

Источник

[Филологические науки. Вопросы теории и практики](#)

Тамбов: Грамота, 2008. № 1 (1): в 2-х ч. Ч. I. С. 130-132. 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

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

быть просто сведено к знанию, потому что оно появляется в результате определенных действий над знанием» [Гусев 1985: 19]. Таким образом, при работе с конкретными текстовыми источниками профессиональный переводчик никогда не допустит «вчитывания» субъективного смысла в оригинал и тем более не станет довольствоваться первичным, поверхностным пониманием.

Фундаментальным является то, что адекватное формирование понятий возможно только в деятельности, как ее представлял А. Н. Леонтьев. Обеспечение единства общения и обобщения, по Л. С. Выготскому, и есть оптимальный путь к овладению пониманием. Или, как писал С. Б. Крымский: «Понимание - это всегда соучастие в определенной деятельности, когда даже внешняя по отношению к постигаемому предмету деятельность выступает как реконструирующая его активность. Такое «соучастие» и «реконструкция» оказываются возможными лишь потому, что само свойство понимания имеет деятельную природу» [Крымский 1986: 38].

Изложенное позволяет высказать важное для лингводидактики положение - эффективное обучение пониманию возможно только в том случае, если учебный процесс будет максимально приближен к реальной профессиональной деятельности. Иными словами, продуктивная технология обучения должна воспроизводить в искусственных условиях определенный набор проблемных задач, которые переводчики реально решают в своей повседневной деятельности. Причем такие задачи должны быть выстроены в четкую цепочку от этапа планирования до предъявления конечного продукта. По нашему убеждению, реализовать такие условия может только проектная методика.

Проектный подход имеет вековую историю, многие вузы Европы и Америки активно используют его для подготовки современных специалистов. В отечественной же педагогической традиции метод проектов был восстановлен в правах только в последней четверти прошлого столетия, когда высшая школа столкнулась с необходимостью быстрой адаптации квалификации выпускника к новым социальным условиям, принесенным информационным обществом.

По словам Д. А. Махотина, проектный подход к образованию и обучению можно считать «одной из самых глобальных педагогических идей двадцатого века» [Махотин 2005: 11]. Данный подход сегодня «получил новый виток развития в общем образовании и подготовил почву для расширения его применения в системе профессионального образования» [там же]. Именно проектный метод учитывает новые функции переводчика в современном мире как *менеджера иноязычных информационных потоков*. И если этот ориентир принимать за конечную цель обучения, то *компетенция проектной деятельности* по важности будет стоять в одном ряду с другими важными переводческими компетенциями: лингвистической, коммуникативной, технической и др.

Не имея возможности остановиться здесь подробно на практических сложностях реализации проектного подхода (например, высокие требования к технической базе вуза и квалификации преподавателей, значительные временные затраты на разработку проекта и др.), обозначим необходимые условия, которые должны соблюдаться при организации обучения будущих переводчиков проектной работе:

1. Отбор материалов по принципу информационной общности (проблемное единство текстов).
2. Четкая преемственная связь между занятиями; каждое занятие - очередной этап в рамках проекта.
3. Организация самостоятельной работы студентов как очередного этапа проекта (логическое продолжение аудиторной работы).
4. Акцент на когнитивной составляющей перевода: обучение пониманию, оценке важности информации, границ ее применения.
5. Сочетание всех видов письменного перевода: полного, выборочного (фрагментарного), реферативного, аннотационного.
6. Практическая ценность конечной продукции: аналитическая статья, написанная по материалам иноязычных источников, рекламная брошюра, инструкция по эксплуатации оборудования и т.д.
7. Ролевая дифференциация и ротация ролей студентов.
8. Сочетание индивидуальной и групповой работы (работа в мини-группах).
9. Многообразие заданий по обработке письменных источников.
10. Обязательное составление профессиональных тематических глоссариев.

Главное, что дает проектная работа, это овладение новыми *способами действий*, которые позволят обучающимся работать впоследствии с текстами любой сложности. Каким бы обширным ни был переводческий инструментарий (набор профессиональных приемов обработки иноязычной информации), он будет бесполезен, если переводчик не владеет требуемым уровнем понимания, в том числе особенностей текущей информационной задачи и собственных когнитивных возможностей. И только реализация личностного потенциала в условиях проектной работы способна дать будущему специалисту такое понимание, а значит, обеспечить его ключевыми компетенциями сообразно квалификационной характеристике.

Список использованной литературы

1. Гусев С. С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. - М.: Изд-во полит. лит-ры, 1985. - 192 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 159 с.
3. Залевская А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. - Изд-во Тверского ун-та, 2001. - 177 с.

4. Кинцан В. Т. Проблема циклического строения понимания / В. Т. Кинцан // Доказательство и понимание. - Киев: Наукова Думка, 1986. - С. 50-58.

5. Крымский С. Б. Понимание как духовно-практическое освоение мира / С. Б. Крымский // Доказательство и понимание. - Киев: Наукова Думка, 1986. - С. 33-40.

6. Махотин Д. А. Проектный подход к технологии обучения в системе высшего профессионального образования / Д. А. Махотин // Качество. Инновации. Образование. - 2005. - № 1. - С. 11-21.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА: СУБКОНЦЕПТ «МОЛИТВА»

Огнева Е. А.

Белгородский государственный университет

Статья рекомендована к публикации д.ф.н. Алефиренко Н. Ф. и д.ф.н. Моисеевой С. А.

В статье исследуется структура православного религиозного дискурса, его значимых, с когнитивной точки зрения, компонентов: концепт 'вера' и субконцепт 'молитва'. Обосновывается необходимость компаративного графического моделирования номинативного поля концепта. Устанавливается степень искажения структуры субконцепта 'молитва' при переводе.

Дискурс, его структура, принципы построения, вектор дальнейшего развития - всё это актуальные вопросы современной лингвистики.

В отечественном языкознании дискурс определяется как сложное **коммуникативно-когнитивное** явление, в состав которого входит не только сам текст, но и различные экстралингвистические факторы (знание мира, мнения, ценностные установки), играющие важную роль для понимания и восприятия информации, так как дискурс - понятие более широкое, чем текст, это одновременно и процесс речевой деятельности и её результат (текст) - это *коммуникативное событие* [Алефиренко 2006: 6]. Дискурс понимается как социально или идеологическая ограниченная совокупность текстов и правил текстопостроения, как совокупность апелляций к концептам [Слышкин 2000].

Концепты - это идеальные абстрактные единицы, фиксированные в сознании смыслы, которыми оперирует человек в процессе мышления. Они отражают содержание полученных знаний, результаты деятельности человека, познания им окружающего мира в виде определённых единиц, «квантов» знания [Болдырев 2000: 22-23]. Основная часть концептов закреплена в языке значениями конкретных слов, обеспечивая хранение и передачу знаний от человека к человеку. Язык необходим для обмена концептами и обсуждения их в процессе общения, так как именно язык обеспечивает доступ к ненаблюдаемому когнитивному миру человека, структурам его сознания, к концептам [Кубрякова 2000]. Концепты вербализуются словами и словосочетаниями, фразеологическими единицами, предложениями и целыми текстами, и исследование этих средств вербализации концептов в языке - один из основных предметов когнитивной лингвистики [Болдырев 2000: 27, 28]. Вербализованная часть концепта является планом содержания языкового знака. Полностью воссоздать концепт путём анализа значений слов невозможно, потому что значение - это лишь попытка дать общее представление о содержании выражаемого концепта, выразить его отдельные характеристики данным словом [Болдырев 2000: 40-41].

Источником формирования концепта того или иного дискурса может быть собственный коммуникативный опыт или вторичный (учебное пособие, художественная литература, рассказы других лиц и т.д.). Каждому дискурсу присущи определённые имплицитные категории [Карасик 1999].

Исследуя структуру религиозного дискурса, обратим внимание на ключевой культурный концепт этого дискурса концепта *'вера'*, который определяет внутреннюю логику религиозного дискурса. Н. Д. Арутюнова полагает, что «Истина и Бог - центральные понятия веры, истина единственна, но она возможна только при условии, если мир двойствен, т.е. распадается на мир реальный и мир идеальный. Последний отражает (или моделирует) реальный мир и в этом смысле вторичен. В то же время он предопределяет реальный мир и в этом смысле первичен» [Арутюнова 1995: 3-5].

Концепта *'вера'* - это ментальное состояние человека, который: 1) осознаёт различие между обыденным миром и сверхъестественным миром, 2) не сомневается в существовании Бога, 3) делает выбор, признавая существование Бога, 4) доверяет Богу и ждет от него помощи. В процессе структурирования религиозного дискурса нами установлено, что концепта *'вера'* и субконцепт *'молитва'* соотносятся как общее и частное. Молитва как особый тип религиозного дискурса резко отличается от других жанров рассматриваемого общения, в том числе и в пространственно-временных координатах. Человек обращается к Богу, молитва произносится в различные часы, в зависимости от ее видов. Она выступает в качестве подлинного времени, противопоставленного обыденной жизни [Карасик 1999: 5-19].

Нами исследуется структура субконцепта *'молитва'*, а именно, его вербализованная часть в художественной концептосфере произведения Б. Пастернака «Доктор Живаго», с целью его дальнейшего моделирования по результатам компаративного анализа материала оригинального произведения и текстов перевода на английский и французский языки, так как, по мнению Р. Г. Пиотровского, модели могут служить средством изучения или описания внутреннего строения оригинала (структурные м.), его поведения (функциональные м.) и развития (динамические м.) [Пиотровский 1998: 86-96]. Моделирование концепта, имеющего ком-