

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Подготовка высококвалифицированных кадров – задача социальной, государственной значимости. Обучение будущих специалистов должно вестись, естественно, на основе научной и научно-популярной литературы по профилю избранной специальности. На сегодняшний день очевиден факт, что основная научная литература (как классическая, так и современная) в Республике Армения функционирует на русском языке. А новая кредитная система, на которую постепенно переходят высшие учебные заведения нашей республики, предполагает выделение значительного количества учебного времени студентов для самостоятельной работы в читальных залах библиотек. Все это диктует необходимость разработки специальной методики обучения русскому языку с профессиональной направленностью и, в первую очередь, **методики обучения профессиональному переводу научной литературы.**

В зависимости от целей обучения преподаватель может отбирать соответствующий актуальный для данной аудитории материал. В процессе работы над текстом целевого языка студент, как правило, задействует знания родного языка.

Вопрос о **задействованности родного языка в процессе обучения иностранному** всегда вызывал споры, соответственно, роль и место перевода в учебной программе трактовались неоднозначно. Существует две основные тенденции:

обучение с опорой на родной язык / знание родного языка всегда в активе; процесс динамичен/;

обучение без использования родного языка /студенты должны думать на изучаемом языке; так называемый “метод гувернанток”/.

А. Н. Леонтьев в статье “Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке”, выступая за прямой метод обучения, обосновывает необходимость изучения иностранного языка беспереводным способом следующим образом: “Я высказываюсь за беспереводность потому, что сейчас мы располагаем большим числом хорошо установленных данных, говорящих о том, что речь на иностранном языке и ее понимание, с одной стороны, и перевод, с другой, – это разные процессы, имеющие разную структуру. Процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от “речевого замысла” к его воплощению в значениях того или иного языка и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной. Как бы ни

был сложен этот процесс, он (также и случаи речи на иностранном языке) отнюдь не идет по схеме: речевое намерение – значения родного языка – значения иностранного языка – внешняя речь. Это справедливо и для процесса понимания речи на иностранном языке. Процесс же перехода от словесных значений одного языка к системе значений другого языка, процесс перевода, образует другую и притом обычно вторичную функциональную систему, имеет другую структуру”[3:7].

Л. В. Щерба тоже выступал за беспереводное обучение, считая, что “...основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка...”[8:16].

Прямой метод или его различные модификации далеко не решают всех проблем, связанных с обучением иностранным языкам. Дело в том, что при обучении прямым методом предполагается, что с ростом владения навыками пользования целевым языком растет и способность интуитивного схватывания смысла текстов, как это имеет место в родном языке.

Опыт обучения и мониторинга, а также анкетирование студентов позволили нам детализировать создавшуюся картину.

Школа, а затем вуз не в состоянии обеспечить адекватное родному знание целевого иностранного языка. Этого достичь практически невозможно по очевидной причине того, что количество материала, которым нам приходится оперировать на уроках иностранного языка, никак не может быть даже сопоставимо с опытом использования родного языка.

Другой недостаток прямого метода связан с тем, что опорным приемом обучения предлагается механическое запоминание языковых и речевых образцов и бессознательном им подражании, что приводит к минимальному результату.

Сторонники прямого метода, пытающиеся обучать целевому языку независимо от родного, стараются таким образом оградить его от влияния последнего. Если рассматривать проблему в данном ракурсе, то стремление является правомерным и методически правильным по существу, но на практике оно оказывается несостоятельным: окружающая языковая среда доминирует над всеми рекомендациями и приемами, которые предписываются прямым методом. Родной язык однозначно оказывает свое интерферирующее влияние на изучаемый. Между тем, меры, принимаемые сторонниками прямого метода для устранения влияния родного языка, оказываются весьма нецелесообразными для самого процесса изучения целевого языка. Требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов, грамматических категорий, правил и т.п. вызывает неоправданно большую затрату времени, энергии и изобретательности, которая в большинстве случаев оказывается бесполезной, так

как полное понимание обычно наступает тогда, когда студенты находят соответствующий эквивалент на родном языке или осознают контрастивную особенность изучаемого грамматического явления. Кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить изучающим иностранный язык более тонкие специфические конфронтативные языковые явления, что нередко приводит к отсутствию мотивации изучения иностранных языков. Излишне доказывать важность использования родного языка на первом этапе обучения в качестве средства семантизации лексики. Ведь без найденного эквивалента среди слов родного языка понимание нового слова остается нечетким, размытым и поверхностным. Даже при наглядном способе работы родной язык остается основным средством понимания.

Несостоятельной оказалась концепция прямого метода освоения иностранного языка путем, идентичным освоению родного языка, поскольку при изучении иностранного языка, особенно на ранних этапах, родной язык остается основным средством понимания и выражения мыслей; если родной язык усваивается в естественных условиях, то иностранный язык — в большинстве случаев в искусственных.

Среди лингвистов-инструкторов наступило некоторое разочарование в прямом методе, и начались поиски компромисса между старым, грамматико-переводным методом и новым прямым методом. Сознательно-сопоставительный метод является модификацией переводного метода. Сущность данного метода заключается в следующем:

изучение иностранного языка должно основываться на единстве языка и речевой практики.

Если целью обучения является главным образом речевая деятельность, то процесс изучения целевого языка происходит на основе функционирования языка в процессе и под воздействием общения. “Несмотря на то, что основной принцип обучения иностранному языку — это **принцип сознательности**, при его реализации следует учитывать, что в речевой деятельности имеют место акты сознательного и бессознательного. Но уровень актуального сознания является ведущим в иноязычной речевой деятельности. Тот, кто говорит, планирует высказывание, оценивает ситуацию, реакцию собеседника, выявляет его мотивы и цель. Продуцируя высказывание, он также сознательно его оформляет” [4:31].

При организации обучения иностранному языку необходимо использовать родной язык в качестве обеспечения сравнительно-контрастивной базы и семантизации.

Изучение иностранного языка должно производиться с опорой на принципы системного подхода обучения.

Нам представляется более корректным подход к этому вопросу одного из представителей американской лингвистической школы Э.Сепира, считающего, что проблема изучения иностранного языка включает некоторый **“этнографический компонент”** (в настоящей работе назовем его интеркультурным / кросскультурным), что предполагает присутствие родного языка, его задействованность в процесс. В наши дни чисто лингвистический подход к обучению языку не является актуальным, процесс расширен до понятия **“языка-культуры”**. Поэтому введение в образовательные стандарты перевода представляется вполне оправданным. Родной язык нельзя вычеркнуть из сознания человека, зато можно научить правильно его использовать. Современный мир не существует без межкультурных контактов и обменов, взаимовлияния культур, без проникновения в ментальность другого народа. Ментальность вбирает в себя несколько составляющих, а именно: знание, отношение и поведение. На стыке этих понятий стоит адекватность/неадекватность восприятия, и без родного языка здесь не обойтись.

Мы подошли к некоторому противопоставлению: родной язык – иностранный язык. Исходя из всего вышесказанного, необходимость использования в учебном процессе такого приема, как перевод текстов не вызывает сомнения. Попытаемся рассмотреть в этом аспекте три направления обучения:

перевод на родной язык/перевод на иностранный;
устный перевод/письменный перевод;
дословный перевод/перевод с элементами литературного.

Перевод на родной язык более актуален на начальных этапах обучения, так как он связан с пониманием текста на целевом языке. Перевод на изучаемый язык сложнее: он требует не только понимания, но и знания, и конструирования фраз. Как показывают наши наблюдения, перевод на иностранный язык лучше дается тем студентам, которые имеют склонность к точным наукам; они лучше применяют правила грамматики на практике, легче выполняют переводы специальных текстов, требующих точного подбора понятий, осуществляют более адекватный перевод. В то же время студент, переводя на родной язык, должен знать и воспринимать культуру носителей целевого языка, иметь определенный запас культурологических знаний. Изучая процесс учебного перевода на занятиях иностранного языка, анализируя работы студентов, мы пришли к следующему заключению: перевод на родной язык и перевод на целевой язык лишь кажутся симметричными действиями. Реально – это действия, глубоко различающиеся друг от друга своей природой.

Рассуждая об устном и письменном переводе, остановимся на **языковой компетенции**. Языковая компетенция и практическое применение

языковой компетенции - различные категории, по которым оценивается знание языка. Известно, что компетенция является знанием языковых конструкций и языковой системы в целом, основанным на интуиции или полученных специальных знаниях. Реализация языковой компетенции - это умение реализовать свои знания в переводе. Реализация обычно сопряжена с социокультурными и психологическими факторами, которые рассматриваются как первичные по отношению к языковой компетенции. Она нуждается в коммуникативной активности, должна соответствовать потребностям студентов применять свои знания в процессе повседневного и профессионального общения, иными словами, требует мотивации. Коммуникативная активность и коммуникативная компетенция у разных людей присутствует в неодинаковой степени, поскольку мыслительные процессы у различных индивидов различаются даже в одной и той же ситуации. Это означает, что разные люди, изучая язык в одинаковой ситуации, не бывают способны реализовать свои знания на практике одинаково успешно.

Подавляющее большинство понимают тысячи слов и фразовых конструкций целевого языка, структуры предложений, но не применяют их одинаково успешно: кто-то более результативен в устной речи, кто-то - в письменной. Можно сказать, что между письменным и устным вариантом языка нет прямой зависимости, все зависит от индивидуальных способностей человека. Следовательно, обучение иностранному языку с применением перевода на целевой язык непременно должно опираться на развитие коммуникативной компетенции. В подтверждение данной идеи мы апробировали разработанный нами вариант программы обучения РКИ на неязыковых факультетах вузов и пришли к следующим выводам.

Необходимо разграничивать требования при переводе с целевого языка и на целевой язык. Данный вопрос охватывает проблему подготовки учащихся к автоматическому выражению мыслей на целевом языке.

Следует отработать навыки техники перевода, в частности, таких его аспектов, как поиск и нахождение адекватных интраязыковых синонимичных средств, стремление к максимально эквивалентному переводу.

Учитывая цели и задачи перевода, нужно научить студентов пользоваться как языковыми знаниями, так и использовать сведения культурного и ментального плана. В этом аспекте необходимо собрать банк текстов, требующих определенных знаний лингвокультурологического характера.

Всегда необходимо стремиться к заучиванию слов и фраз в контексте, с учетом ситуативного фона.

В свете всего вышесказанного следует обсудить некоторые аспекты процесса обучения переводу.

Так, в упражнениях для тренировки автоматического употребления слов важны не только сами слова как лексические единицы, важнее контекстное употребление слов, фон, составляющий основу понимания языка. Именно фоновые знания порождают языковые ассоциации культурного плана.

Студенты, занимающиеся учебным переводом, выполняющие работу парами или в группах, часто исправляют ошибки, которые в иных обстоятельствах остались бы незамеченными. Перевод дает нам возможность исследовать и выявить обучающий потенциал взаимодействия обоих задействованных в учебном процессе языков, родного и целевого. Другой аргумент в пользу использования учебного перевода тот, что он способствует большей экспрессии со стороны студента, который в процессе приобщения к миру другой культуры через средства целевого языка получает возможность выражать идеи с большей выразительностью, точностью, оперируя емкими и многозначными словами и фразами, различными речевыми приемами и стилями речи. Чтобы достичь языковой компетенции, студенту необходимо уметь общаться в обоих направлениях: от родного языка к целевому и от целевого к родному. Этот аспект преподавания иностранных языков является приоритетным в деятельности лингвистов-инструкторов.

Методика обучения иностранному языку, уделяющая должное внимание переводу, имеет очень много преимуществ. Известно, что для обеспечения "коммуникативно достаточного уровня" владения языком необходимо приложить много труда и усилий. Вот что об этом пишет И.Р. Саркисян в статье "Сопоставительная типология как лингвистическая основа развития мультилингводидактики": "Несмотря на появившиеся в последнее время (спрос порождает предложение) многочисленные рекламы 'уникальных' нестандартных методов обучения (метод Илоны Давыдовой, метод Алексея Ермакова и т. д.), мы решительно придерживаемся подлинно научного, апробированного, методически обоснованного целесообразного подхода к изучению иностранных языков. Легких путей в изучении иностранного языка специалистами пока не найдено, а кто их предлагает, тот однозначно заблуждается сам и вводит в заблуждение других"[6:168].

Практика показала, что обучение иностранному языку с комбинацией учебного перевода способствует лучшему пониманию тонкостей и сложностей родного языка, улучшает навыки перевода специальной литературы на родной язык. Проблемы перевода — это, в основном, проблемы анализа, понимания и построения текста. Не случайно, многие переводоведы рассматривают текст в качестве основной единицы перевода.

Текст (письменный или устный) является единицей вербальной коммуникации. Это означает, что он существует в двух ипостасях: что было сказано/написано и что было услышано/прочитано и воспринято. Каждый

человек обладает собственным пониманием действительности, “своими фоновыми знаниями”, своим знанием языка. Поэтому одно и то же высказывание, сообщение, текст могут быть выражены и восприняты по-разному. А процесс коммуникации объединяет эти две стороны в одно целое. И именно данный факт объясняет сущность перевода, его сложность, феноменальность. Студент, который изучает иностранный язык, тренируя навык перевода, пытается встать на точку зрения своего слушателя/читателя, пытается воспринимать события и идеи на основе чужой, изучаемой модели мира и действительности. Если преподавателю удастся выработать у своих студентов способность увидеть ситуацию с точки зрения чужой модели мира, то он может быть уверен в том, что студенты учат иностранный язык с интересом к изучаемой культуре, менталитету носителей целевого языка, а это в свою очередь дает возможность реализовать отличный, адекватный перевод, который будет воспринят как свой, привычный текст сообщения. Применение студентом знаний иностранного языка, навыков общения предполагает наличие способности помещать определенную ситуацию или описание в такие вербальные рамки, которые могут быть адекватно восприняты слушателем/читателем.

В.Н.Комиссаров в учебнике “Теория перевода” пишет: “Переводческая деятельность носит посреднический характер, поскольку ее цель заключается в том, чтобы сделать доступным для читателей перевода сообщение, сделанное автором оригинала на другом языке. Иными словами, благодаря переводу обеспечивается возможность общения между людьми, говорящими на разных языках, возможность межкультурной коммуникации. Для создания полноценного перевода переводчик должен принимать во внимание характерные особенности автора сообщения (источника информации) и тех получателей (рецепторов) информации, для которых предназначалось это сообщение, их знания и опыт, отражаемую в сообщении реальность, характер и особенности восприятия людей, которым адресуется перевод, и все прочие аспекты межкультурной коммуникации, влияющие на ход и результат переводческого процесса” [2:67].

При практическом, реальном овладении иностранным языком актуальна проблема объема лексических средств изучаемого языка, активно задействованного в речи студентов. Слова в языке различаются по объему выражаемого ими понятия, а также по сфере их использования. Различают гиперонимы – слова с широким значением, выражающим общее, родовое, объединяющее понятие и гипонимы – слова, называющие предметы как элементы, предметы из множества /видовое понятие/. Для правильной организации речи студентам необходимо усвоить соотношение между гиперонимами и гипонимами, так как отмечено, что при обозначении одних и тех же понятий, объектов один язык задействует гиперонимы,

другой- гипонимы. Поэтому на среднем и продвинутом этапах изучения русского языка как иностранного при работе с лексикой можно разработать и предлагать студентам цепочки специальных упражнений, учитывающих специфические особенности родного языка. Поскольку слова имеют не только смысл/значение, но и эмоционально-экспрессивны в тексте и речи, а также характеризуются стилистически, то их можно классифицировать по трем показателям:

- Логико-семантический показатель /нескольким русским словам, называющим различные аспекты одного явления и понятия, соответствует одно слово родного языка или наоборот/
- Эмоционально-экспрессивный показатель / создается за счет специфики словообразовательной системы русского языка/. Например, характерные для русского языка суффиксы субъективной оценки (собака, собачка, собачонка; город, городок, городишко; человек, человечек, человечество) не имеют аналогов в английском языке, тогда как словам в армянском языке это явление имеет некоторое соответствие (տուն – տնակ, տնիկ; կապու – կապիկ, մարդ-մարդիկ).

- Функционально-стилистический показатель /одному слову в изучаемом языке соответствует ряд слов в родном языке, относящихся к разным функциональным стилям, и наоборот/. Этот показатель иногда переплетается с эмоционально-экспрессивным. Причина переплетения в том, что границы стилевых различий в языках (разговорный язык, специально-научная и художественно-публицистическая литература) армянском и русском языках не совпадают. Например: Дело в том, проблема в том.- Բանն այն է: Խնդիրն այն է/ խնդիրը կայանում է նրանում... Примеры с глаголом “идти”, входящим в сочетания “время идет”, “дождь идет”, “идет замуж”, “речь идет о...”, “стой кто идет?”

Для преодоления трудностей в обучении и повышения мотивации у студентов мы поставили следующие конкретные цели и задачи перед инструкторами и студентами (обучающийся обязательно должен знать, зачем он что-то изучает):

- Развитие памяти и внимания у будущего специалиста.
- Приобретение навыков по переключению с одного языка на другой.
- Автоматизация речи на изучаемом языке.
- Быстрое и правильное нахождение эквивалентов при переводе специальных текстов.
- Построение синонимических и антонимических рядов и цепочек.
- Работа с так называемыми "ложными друзьями" переводчика.
- Знакомство с историей и культурой страны изучаемого языка

Практические занятия

- Двусторонний перевод
- Отработка точных эквивалентов лексических единиц по темам: "политика", "экономика", "культура", "наука", "экология";
- Отработка навыков быстрого переключения с одного языка на другой;
- Лексическая работа с "ложными друзьями" переводчика;
- Упражнения на перевод с грамматическими трансформациями.

Тренинг/деловые игры

- Перевод с родного языка на русский;
- Упражнения на развитие языковой догадки в русском языке;
- Перевод аудиотекстов: радиотексты, телевизионная информация;
- Работа в так называемых "усложнённых" условиях.

Несколько слов об "усложнённых" условиях. Преподаватель заранее подготавливает упражнения на восстановление текста со стертыми участками или же искусственно создает моделируемые помехи во время устного перевода: различные шумы, побочные разговоры и т.д. В результате многократного преодоления учебно-тренинговых трудностей студенты вырабатывают чувство уверенности в своих силах, осознание собственной языковой компетенции, профессиональной состоятельности.

Каким образом решить сложную задачу обучения РКИ студентов нелингвистических профилей, не имеющих специальных курсов литературы, истории, культуры России, в расписании которых значится лишь скромное "русский язык"? Ведь будущим специалистам необходимо приобрести не только знание профессиональной лексики, но в равной мере коммуникативную компетенцию, а значит постигнуть способ мышления, стараться овладеть определённым фоном культурологических и страноведческих знаний, формировать истинный культурно-эстетический билингвизм. Хорошим подспорьем для инструкторов-русистов является российская периодика, а также специальные тексты, в процессе использования материалов которых на первый план выступает правильность восприятия заголовков, названий статей, телепередач. Можно с уверенностью утверждать, что в русскоязычной прессе именно в заголовках литературная направленность в последнее время становится ведущим концептуальным принципом, а не единичным / случайным приёмом. И поэтому нам важно обучить армянских студентов угадывать, а затем и распознавать обусловленность / прецедентность и многоплановость подобных текстов, мотивируя их возможностью интересных и познавательных комментариев культурологического и страноведческого содержания.

Литература

1. Комиссарова В. Н. Современное переводоведение. М., 2002.

2. В.Н.Комиссаров "Теория перевода" (Учебник. М.,1990).
3. Леонтьев А. Н. «Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке». Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М.: Русский язык, 1977.
4. Лурья А.Р. Язык и сознание. М.,1979.
5. Саркисян И.Р. "Сопоставительная типология как лингвистическая основа развития мультимедиадидактики" Вестник. Степанакерт, 3(7), 2009.
6. Сипко П. "Этнопсихолнгвистические основы русско-словацких сопоставлений" Препров. www.pulib.sk, 2003.
7. Щерба Л. В.: Общие вопросы методики. // Преподавание иностранных языков в средней школе. Москва: Высшая школа, 1974.
8. Щерба Л. В.: Преподавание иностранных языков в средней школе. Общая методика. 2-изд. Москва, 1974.
9. Щерба Л.: Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974

Բուհում ուսաց լեզվի դասերին թարգմանության դասավանդման առանձնահատկությունները

Հոգվածում մենք անդրադարձանք օտար լեզվի ուսուցման հարցերին՝ կապված ուսումնական թարգմանության հետ: Դրա կիրառումը նպաստում է մայրենի լեզվի ավելի խորքային բնկալմանը, հատուկ մասնագիտական գրականության թարգմանչական հմտությունների ձեռք բերմանը: Հայտնի է, որ թարգմանչական խնդիրները կապված են տեքստի վերլուծության, բնկալման և կառուցման հետ: Օտար լեզուն ուսումնասիրող ուսանողը, որ հմտանում է նաև թարգմանության մեջ, փորձում է բնկալել դեպքերը, իրականությունն ու աշխարհն իր ունեկնորի տեսանկյունից: Դասախոսը, որին հաջողվում է օգնել ուսանողին մշակել այս հատկանիշները, կարող է հավատացած լինել, ուսանողը հետաքրքրությամբ է ուսումնասիրում օտար լեզուն, այդ ժողովրդի մշակույթը և մենտալիտետը: Իսկ դա իր հերթին գերազանց թարգմանություն անելու հնարավորություն է տալիս: