

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Работа представлена кафедрой лингвистического образования Технологического института
Южного федерального университета в г. Таганроге.*

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И. А. Цатурова

Представленное в данной статье научное исследование посвящено теоретическому обоснованию методики профессионально-ориентированного межкультурного обучения студентов-переводчиков.

Ключевые слова: межкультурное обучение, переводческая деятельность, этнолингвокультурная идентичность, габитус переводчика.

The article presents the results of the didactic research devoted to professional intercultural training of future translators.

Key words: intercultural learning, translation, ethnolinguocultural identity, translator's habitus.

Явления глобализации и интеграции получают на настоящий момент времени адекватное отражение в сфере высшего образования Российской Федерации. Открытость границ, разнообразные формы культурного взаимодействия на рынке товаров и услуг, в том числе и образовательных, доступность информационных ресурсов стали уже повседневной рутинной для многих россиян. В данном мультикультурном и мультиязыковом контексте российского общества межкультурное обучение в средней и высшей школе становится все более и более актуальным. За последнее десятилетие были опубликованы результаты многочисленных исследований, учебные пособия, практикумы, туристические гиды-справочники, посвященные актуальным вопросам межкультурного взаимодействия (Л. И. Гришаева, Д. Б. Гудков, Г. В. Елизарова, В. Г. Зусман, Г. Коптельцева, О. А. Леонтович, А. В. Павловская, В. Д. Попков, С. Г. Терминасова, Л. В. Цурикова и др.). Тем не менее большинство данных изданий носят сугубо теоретический, филологический или культурологический характер, являются унифицированными по своей структуре, содержанию, целевой аудитории и не отвечают конкретным требованиям профессиональной деятельности в отдельно взятой

сфере: в педагогике, переводе, туризме, медицине, маркетинге и т. д. На кафедре лингвистического образования Технологического института Южного федерального университета в г. Таганроге была предпринята попытка восполнить существующий пробел путем создания профессионально ориентированной модели межкультурного обучения студентов-переводчиков

В переводе, как и в любой профессиональной сфере деятельности, находит свое отражение динамичность, информационная насыщенность, политическая и идеологическая полярированность современного мира. Скромный посредник между двумя языками и культурами в свете последних переводческих учений становится ангажированным, социально-активным «интервентом», творцом текстов, смыслов, образов. Достаточно долго постулируемая невидимость переводчика, его личная невовлеченность приравнивается сегодня к искусно созданному мифу, не имеющему ничего общего с реальной переводческой практикой. По мнению А. Лефевр и С. Баснетт, процесс перевода порой можно сравнить с аккумуляцией и уподоблением текстовым и концептуальным рамкам, принятым в культуре текста перевода. «Прежде чем составить культурный капитал принимающей культу-

ры, перевод всегда проходит социализацию» [2, р. 77], что становится необходимым для разрешения трудностей, вызванных объективными социо-культурными ограничениями переводческого акта или в терминологии Пьера Бурдьё габитусом переводчика. «Если переводчик придает тексту ритм, лексикон, синтаксис, отсутствующий в тексте оригинала и заменяющий, таким образом, голос автора своим голосом, он, по сути, не выбирает данную переводческую стратегию сознательно, а поступает так под влиянием его/ее особого габитуса, приобретенного в целевом литературном поле» [3, р. 157]. Другой известный переводовед Лоуренс Вентури пишет об этноцентрическом насилии перевода над текстом оригинала и выступает критиком широко распространенной в англоязычной культуре переводческой стратегии уподобления. «Перевод является принудительной заменой лингвистических и культурных различий текста оригинала текстом перевода, который был бы понятен читающей целевой аудитории. Перевод ставит перед собой цель представить культурную «другость» как нечто такое же, узнаваемое и понятное» [6, р. 17]. Этот же автор утверждает, что перевод уже не следует рассматривать как акт межкультурной коммуникации, а скорее как «приписывание тексту на иностранном языке сигнификатов языка целевой аудитории» [7, р. 483]. Подобная оппозиция «одомашнивающему» переводу согласуется с постмодернистской культурой в целом, в которой на первый план выдвигаются «категории различия и инаковости», устанавливающие «ценность «другого», иноположного, выходящего за рамки данной системы» [1, с. 12]. Это, в свою очередь, подталкивает многих переводчиков и переводоведов к этическим размышлениям о том, каким образом, с помощью каких средств можно восстановить или сохранить «иностранность» текста.

В свете всего вышесказанного нам представляется возможным избежать практики этноцентрического переписывания текста

оригинала в профессиональной деятельности переводчика путем целесообразной структурно-содержательной организации межкультурного обучения будущих специалистов.

На сегодняшний день существуют разные модели межкультурного обучения: модель развития межкультурной чуткости Мильтона Беннета, модель развития аллофилии или друголюбия Тома Питтинского, модель развития осознанного этноцентризма Дэвида Матцумото и др. Наибольшей популярностью пользуется модель, представленная немецким ученым Юлианой Рот, согласно которой межкультурное обучение включают в себя три ступени:

1) осознание культурной специфики человеческого поведения вообще, что в английской традиции получает обозначение «cultural awareness»;

2) осознание системы ориентации, характерной для родной культуры – «self-awareness»;

3) осознание культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия – «crosscultural awareness» [5, s. 180].

Ключевым понятием в данной модели является «осознание». Именно через осознание того, каким образом собственная этнолингвокультурная идентичность, габитус (Пьер Бурдьё) оказывает влияние на речеповеденческие и переводческие стратегии специалиста, возможно эффективное обучение межкультурной коммуникации будущих переводчиков.

Согласно приведенной выше поэтапной последовательности в содержательной структуре межкультурного обучения, мы выделяем три тематических блока, включающих в себя определенные виды учебных работ, объединенных соответствующими задачами и целями обучения: социально-личностный, лингвокультурный и собственно переводческий. Каждый из блоков направлен на осознание того влияния, которое оказывает этнолингвокультурная идентичность специалиста в соответствующем аспекте межкультурной коммуника-

ции – социально-личностном, лингвокультурном и профессиональном, в нашем случае переводческом.

Одной из основных задач социально-личностного блока межкультурного обучения является осознание того, каким образом приобретаемые в процессе социализации культурные фильтры влияют на восприятие, категоризацию, стратегии построения эффективного межличностного и межкультурного общения. В данный блок входят следующие виды работ – тренинг самосознания и интроспекции, ролевые игры, игры-симуляции, культурные ассимиляторы, интервью-проекты, социологические опросы, интерпретации артефактов собственной и иной культуры и т. д.

Основной задачей лингвокультурного блока межкультурного обучения является осознание того, какую роль играют лингвокультурные фильтры первичной языковой личности в построении речи, создании текстов на иностранном языке, каким образом они определяют речеповеденческую стратегию в родной и иноязыковой лингвокультуре, как интерферируют с приобретаемыми языковыми системами других языков. Лингвокультурный блок включает в себя следующие виды работ: сравнительный анализ концептов двух и более языков; ассоциативные эксперименты; анализ речеповеденческих стратегий собеседника, его языковой личности; сравнительный анализ первичной и вторичной языковой личности студентов; упражнения, направленные на этнографическое описание лингвокультур родного и иностранного языка.

Основной задачей переводческого блока является осознание того, каким образом собственная этнолингвокультурная идентичность оказывает влияние на общую стратегию и «идеологию» конкретного переводческого акта. Данный блок может включать следующие учебные задания и творческие проекты: анализ переводческих стратегий, использованных при переводе таких иноязычных текстов, которые не име-

ют литературных или дискурсных аналогов в принимающей лингвокультуре; непосредственный перевод текстов, которые в силу существующих в обществе канонов, стереотипов и предрассудков сложны для адекватной передачи; перевод узкоспециальных текстов с реконструкцией предметной картины мира автора оригинала и другие.

Данная блок-структура соотносима с трехфакторной моделью, в соответствии с которой в ходе любого межкультурного обучения необходимо предоставить знания и информацию (когнитивный элемент содержания), улучшить осознание и понимание (аффективный элемент содержания) и развить навыки (поведенческий элемент содержания). Поскольку непосредственная межкультурная коммуникация охватывает всю личность: ее когнитивные, аффективные и поведенческие составляющие, то на пути реализации трехфакторной модели межкультурного обучения в высшей школе существуют объективные сложности. Специфика университетского преподавания заключается в акцентуации когнитивно-интеллектуального уровня обучения. Это совпадает и с ожиданиями студентов, которые в большинстве своем не привыкли учиться на поведенческом и аффективном уровнях. Включение в межкультурное обучение последних двух компонентов может вызвать различные реакции в студенческой аудитории от полного принятия и интереса к отторжению и недоверию. Тем не менее считается установленным, что исключительно теоретическое, когнитивное межкультурное обучение, не учитывающее аффективных и ситуативно-поведенческих аспектов межкультурной коммуникации, практически во всех случаях обречено на неуспех. Нами была отмечена также иная тенденция, обусловленная гендерным аспектом обучения: количественное преобладание когнитивного компонента содержания межкультурного обучения предпочитается студентами мужского пола, аффективного – студентами женского пола.

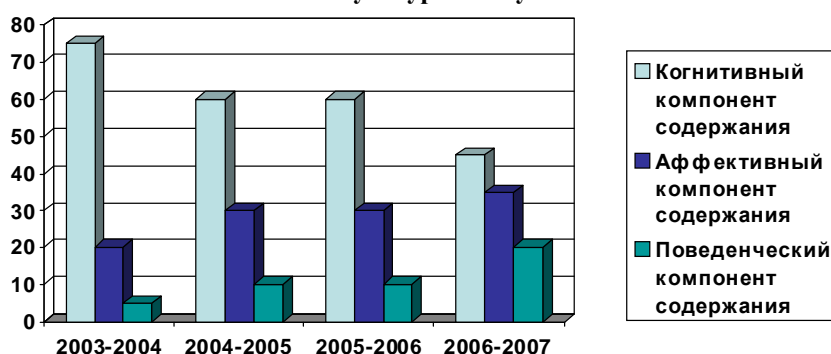
В течение 4 лет межкультурное обучение проводилось в лингвистических группах специальности «Перевод и переводоведение»: в подгруппах в среднем по 12 человек, при этом количество студентов мужского пола составляло не более 10%. По этой причине задания, затрагивающие аффективный и поведенческий аспект личности, принимались с большей заинтересованно-

стью в группах с численным приоритетом студенток, нежели студентов.

На протяжении 4 лет в лингвистических группах велась целенаправленная работа по определению оптимального соотношения когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов содержания межкультурного обучения, что можно проиллюстрировать следующей диаграммой 1.

Диаграмма 1

Оптимальное соотношение когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов содержания межкультурного обучения



По данной диаграмме видно, что в течение четырех лет мы осуществляли процентное уменьшение когнитивного компонента содержания, увеличивая при этом процент заданий и упражнений, входящих в аффективный и поведенческий компоненты содержания межкультурного обучения. Регулярное анкетирование студентов показало повышение индекса удовлетворенности при увеличении поведенческого и аффективного компонентов содержания межкультурного обучения.

В современных исследованиях, посвященных вопросам содержания межкультурного обучения, выделяют «культурно-специфический и общекультурный тип структурной организации курса» [4, s. 14].

В первом случае методический акцент делается на передачу непосредственно лингвистрановедческих знаний, фактов, касающихся определенной инокультуры, а также общих закономерностей взаимодействия конкретной пары культур. Содержание межкультурного обучения общекультурной направленности нацелено не на передачу

конкретной культурно-специфической информации, а на развитие определенных способностей, умений и навыков студента. К примеру, осознавать зависимость человеческого мышления и поведения от культурноспецифических когнитивных категорий; принимать перспективу другой культуры; знать о наличии особых измерений, по которым могут различаться культуры; по которым могут различаться культуры; объяснять феномены коммуникативного поведения через внутренние культурные детерминанты; распознавать культурную обусловленность коммуникативных стилей и стратегий решения проблем и т. д.

Определенная опасность культурноспецифического содержания межкультурного обучения заключается в том, что в ходе занятий учащиеся получают знания, навыки, умения, основываясь на обобщениях, которые в данном контексте часто несут характер стереотипа и дают студентам ложную уверенность в том, что они смогут эффективно использовать все полученные средства при любом межкультурном взаимодействии. Это в конечном итоге становится

непреодолимым барьером в последующей межкультурной коммуникации.

Применение общекультурных методик в курсе межкультурного обучения также не может расцениваться однозначно положительно. Как правило, данные методики идут вразрез с ожиданиями студентов, поскольку получение конкретных культурных фактов способствует осознанию увеличения объема знаний студентов об интересующей их культуре, что отсутствует в общекультурных тренингах.

Владение студентами-переводчиками двумя иностранными языками – английским и немецким – определило культурно-специфическую направленность межкультурного обучения на определенных этапах. Тем не менее такие факторы, как поликультурность российского социума и статус английского языка как официально признанного первого языка межкультурного общения, определили использование и общекультурных методик в курсе обучения.

Опытное обучение по апробированию профессионально ориентированной методики межкультурного обучения будущих переводчиков проводилось на базе Таганрогского государственного радиотехнического университета (в настоящее время Технологический институт Южного федерального университета в г. Таганроге) на специальности «Перевод и переводоведение» в группах третьего курса в 2003, 2004, 2005,

2006 гг., в группах второго лингвистического образования в 2004, 2005, 2006, 2007 гг.. Обучение осуществлялось с помощью авторских разработок и учебно-методического пособия. В ходе практических наблюдений за ходом обучения, анализируя результаты учебной деятельности студентов, мы осознанно корректировали и дополняли структуру и содержание курса межкультурного обучения. В итоговом опытном обучении (2006 г.) приняли участие две языковые подгруппы с общим количеством студентов 21 человек. Математически обработанные результаты опытного обучения подтвердили успешность методики, поскольку средний коэффициент усвоения (после опытного обучения) значительно вырос (в 1,8 раза) в сравнении с аналогичным показателем в начале опытного обучения. Индекс удовлетворенности методикой формирования осознанного этноцентризма повысился на 73%. Анализ результатов деятельности студентов, полученных в процессе опытного обучения, анкетирования и наблюдения, подтвердил выдвинутую нами гипотезу об эффективности использования профессионально-ориентированной методики межкультурного обучения студентов специальности «Перевод и переводоведение» на основе концепции антропоцентризма, с учетом гуманистических принципов личностно-деятельностного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Энштейн М. Н.* Постмодерн в русской литературе. М.: Высш. шк., 2005. 495 с.
2. *Bassnett S., Lefevere A.* Constructing cultures, essays on Literary Translation, Multilingual matters Ltd, 1998. 163 p.
3. *Gouanvic J.-M.* A Bourdieusian Theory of Translation, or the coincidence of Practical Instances. *The Translator*. Volume 11. Number 2 2005. P. 147–166.
4. *Kremer U.* Interkulturelle Kommunikation im deutsch-amerikanischen Arbeitstag, Dissertation, Universitaet Leipzig, 2004. S. 288.
5. *Roth J.* Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelles Lernen, *Interkulturelle Kommunikation als universitaeres Lehrfach*, Zu einem neuen Muenchner Studiengang, Blichwechsel, Beitrage zur Kommunikation zwischen den kulturen, Waxmann Verlag GmbH, Muenster/New York/Muenchen/Berlin, Band 15, 2003. S. 179–197.
6. *Venuti L.* The translator's invisibility, a history of translation, Routledge, 1995. P. 1–43.
7. *Venuti L.* Translation, community, utopia, *The translation studies reader*, Second edition, edited by Lawrence Venuti, Routledge Taylor and Francis Group, New York and London, 2004. P. 482–503.