

---

---

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА

Е. Ю. Мягкова

*Региональный открытый социальный институт, г. Курск*

В контексте динамично изменяющихся условий жизни и ее потребностей встает вопрос о коренных изменениях в системе преподавания иностранных языков в целом и перевода в частности. Как утверждает И. Ю. Иеронова, «Сегодня сама жизнь диктует необходимость создания новой системы личностно-профессионального развития современных специалистов в области межкультурных коммуникаций» [3: 42]. Такая постановка проблемы заставляет обратить внимание на современные возможности и ограничения в области обучения языку и переводу. При этом придется учитывать как внешние, так и внутренние параметры, влияющие на реальные результаты работы в этой сфере.

Для анализа современной ситуации в области подготовки переводчиков необходимо учитывать, по меньшей мере, следующие факторы: *географический* (расширение круга вузов, ведущих подготовку переводчиков по программам государственного стандарта; перемещение центров подготовки переводчиков из столичных областей в провинцию); *социально-экономический* (снижение качества материально-технической базы подготовки, т. е. недостаточная обеспеченность преподавательского состава квалифицированными специалистами, а процесса обучения – учебно-методическими комплексами и техническими средствами) и *образовательный* (уровень языковой подготовки абитуриентов). Представляется, что множество проблем, с которыми сталкиваются молодые переводческие факультеты, обусловлены именно тем, что обозначенные выше факторы учитываются недостаточно или не учитываются совсем. Для того чтобы увидеть, как и зачем их необходимо учитывать, попытаемся сформулировать основные проблемы в этой области.

Прежде всего, следует определить базовые понятия, не которых будут основываться наши дальнейшие рассуждения. Говоря о *провинциальном вузе*, мы имеем в виду не только сугубо *географический* фактор. По привычке называя удаленные от столичных центров города провинциальными,

мы часто вкладываем в это слово некоторые отрицательные коннотации, оценивая все параметры подготовки специалистов в таких вузах с презумпцией «недо-»деланности: получается, что провинциальный вуз «недообеспечен» кадрами высшей квалификации, учебной литературой, техническими средствами; его студенты обладают «недостаточно высоким» уровнем языковой подготовки и т.д. и т.п. Признавая, что такого рода оценки часто и во многом справедливы, не можем не отметить, что в некоторых отношениях ситуация кардинально противоположна. Например, именно в провинциальных (тем более, в негосударственных провинциальных) вузах материальная база на переводческих факультетах оказывается достаточно хорошей. Это касается как обеспеченности аудиторным фондом, так и наличия аудио- и видеотехники, компьютеров, множительной техники и пр. Кроме того, провинциальные вузы, как правило, готовы нести достаточно большие расходы на приглашение квалифицированных специалистов для чтения лекций и проведения курсов повышения квалификации, а также на обучение своих сотрудников в аспирантуре/докторантуре крупнейших центральных вузов. Кроме того, поскольку уровень мотивации в так называемой провинции бывает значительно выше, чем в центре, то степень заинтересованности руководства вузов и факультетов в повышении качества предлагаемых ими услуг также оказывается достаточно высокой. Таким образом, можно утверждать, что первый и, частично, второй из названных нами выше факторов для провинциальных вузов оказываются весьма *положительными*. Конечно, проблемы остаются, но их решение зависит, в первую очередь, от руководства и коллектива конкретного вуза. Следовательно, термин «провинциальный» в данном контексте обсуждается как лишенный отрицательных коннотаций и учитывает лишь географический фактор.

Проблемы иного порядка существуют на уровне учета второго и третьего из названных факторов. В этом плане также можно определить основные позиции. Прежде всего, речь идет о трудностях, которые провинциальные вузы испытывают при комплектовании факультетов высококвалифициро-

ванными кадрами. Если говорить конкретно о переводческих факультетах, то, как правило, лишь незначительная часть преподавателей имеют дипломы, которые подтверждают базовое образование в области перевода или преподавания перевода. С другой стороны, большинство преподавателей имеют довольно большой опыт практической работы в области перевода, часто подтверждаемый сертификатами и удостоверениями о прохождении курсов повышения квалификации или краткосрочных курсов переквалификации. Если же преподаватель имеет диплом о базовом переводческом образовании, то он, как правило, является выпускником того же вуза. При этом получается, что, если переводческие дисциплины все же “закрыты” преподавателями, получившими специальное образование, то практика языка обычно ведется выпускниками факультетов иностранных языков, не имеющими специальной переводческой подготовки.

Важно, однако, понимать, что именно такое положение дел часто является причиной возникающих проблем. В отличие от традиционных факультетов и отделений подготовки переводческих кадров, на “молодые” переводческие факультеты провинциальных (особенно негосударственных) вузов приходят выпускники школ, языковая подготовка которых во многом оставляет желать лучшего. Поэтому возникает необходимость одновременного формирования языковой компетенции и профессиональных навыков, что требует особого отношения к преподаванию языка и накладывает определенные обязательства на преподавателей в плане реализации программ подготовки лингвистов-переводчиков. Однако оказывается, что решение указанных задач не всегда возможно с учетом специфики преподавательского состава, с одной стороны, и контингента учащихся, с другой стороны. Преподаватели языка сталкиваются с необходимостью изучения определенного государственного стандарта учебного материала в достаточно сжатом формате аудиторных часов, уделяя большое внимание и значительное количество времени общезыковой подготовке, а преподаватели переводческих дисциплин испытывают трудности из-за недостаточной языковой подготовки обучаемых. В свою очередь студенты оказываются лицом к лицу с огромным материалом, времени на освоение которого катастрофически не хватает. Возникает своего рода замкнутый круг, за пределы которого многие преподаватели и студенты страстно желают выбраться, но получается это не всегда.

Многие специалисты, заинтересованные в повышении качества подготовки переводчиков (см., например, [3]), указывают на необходимость изменения учебных планов. Предлагается несколько изменить набор изучаемых дисциплин и количества аудиторных часов, пересмотреть блоки факультативов и уделить большее внимание изучению родного языка. Представляется целесообразным согласиться с И. Ю. Иероновой в том, что “Оставив все лучшее, что было в российской высшей школе (фундаментальная базовая подготовка, гуманитарная направленность и др.), необходимо... подумать о том, чтобы сделать ее более прагматичной, убрав из процесса обучения все лишнее. Как показывает практика, студенты все равно не в состоянии освоить весь предлагаемый им материал” [Там же: 43]. В указанной статье автор намечает возможные варианты перестройки программ подготовки лингвистов-переводчиков, которые, по-видимому, были бы вполне приемлемыми. Есть, однако, еще одна проблема, обсудить которую хотелось бы подробнее.

Опыт нашей собственной работы на переводческом факультете Регионального открытого социального института (г. Курск) показывает, что главные проблемы, связанные с указанными выше факторами, в значительной степени обусловлены тем, что преподавание различных теоретических и практических дисциплин всех циклов, определенных государственным стандартом, часто является “атомарным”. Это означает, что практически полностью отсутствуют междисциплинарные связи, результатом чего становится “раздельное хранение” студентами знаний, полученных в рамках изучения отдельных предметов программы, и отсутствие цельной картины (идеи) будущей профессии. Одним из факторов, способствующих этому, становится также переносимая из школы привычка учиться “за оценки”, с которой, к сожалению, студенты иногда не расстаются вплоть до старших курсов. Вторая причина – огромное количество фактического материала, который предлагается усвоить в рамках каждого отдельного предмета (см. приведенную выше цитату). Таким образом, получается, что в стремлении соответствовать требованиям программы преподаватель часто требует от студентов элементарного заучивания материала, а студент, пытаясь это сделать, так и не научается учиться по-настоящему.

Вполне понятно, что решение указанных проблем – дело не простое и не быстрое. Тем не менее, думается, что понимание этих сложностей – уже

шаг на пути к преодолению трудностей. Можно, в общем, наметить и другие возможные шаги. Во-первых, совершенно необходимо перестроить отношение преподавателей к требованиям программы обучения своему предмету в смысле перенесения акцента с количества пройденного материала на качество его усвоения. Главная задача – не “пройти” материал, а научить студента учиться, давая ему надежные руководства к действию. Во-вторых, в преподавании практических курсов основного и второго (третьего) иностранного языка с самого начала (с первого курса) нужно ориентировать студентов на глубокое понимание специфики приобретаемой профессии. Практический курс должен давать студенту полную и целостную картину изучаемого языка и ни в коем случае не должен повторять (в принципе) структуру школьного курса. В третьих, теоретические дисциплины должны быть скоординированы друг с другом так, чтобы студенты получали единую систему метаязыковых знаний и такое знание языка, которые в последствии могли бы быть использованы в различных аспектах профессиональной деятельности. Понятно, что для реализации подобных задач необходимо во многом пересмотреть методологию преподавания, а это, несомненно, дело непростое.

Напомним, что ранее мы уже говорили о возможностях “перестройки” обучения на примере курса обучения научно-техническому переводу В. В. Милашевича [9]. В основе предлагаемого в указанном курсе подхода лежит изменение философии обучения: переход от усвоения “мертвых” знаний к формированию знаний “живых”, т.е. таких, которые являются результатом собственной творческой деятельности субъекта и формируются не “снаружи” (как это происходит в традиционном обучении), а “изнутри”. В самом общем смысле суть метода состоит в ликвидации необходимости навязывания внешних, “мертвых” знаний [4, 2, 6, 8]. Это оказывается возможным за счет экстерииоризации уже имеющихся у субъекта, его собственных способов и приемов использования знаний о мире (в частности, языковых знаний и знаний о языке) и использования этих способов и приемов для дальнейшей интериоризации новых знаний (см.: [10]). Однако, как справедливо указывает И. Л. Медведева, хотя опыт внедрения данной методики демонстрирует успешность применения на практике новых теоретических представлений о том, как происходит процесс усвоения нового знания, она представляет собой лишь первый шаг на пути к живому знанию: “усилия В. В. Милаше-

вича были сосредоточены на преодолении понимания иноязычной грамматики как системы прескриптивных правил” [7: 151]. Несмотря на то, что “выработка собственного “языка” для экспликации тех концептов и стратегий, которые определяют владения языком, помогает разобраться в грамматических отношениях в языке”, лексика в этой системе “продолжает оставаться набором дискретных единиц” [Там же].

Тем не менее, многолетний опыт работы с названным курсом позволяет сделать вывод о том, что даже этот начальный этап позволяет учащимся сформировать целостную картину грамматики английского языка (в ходе изучения “логической грамматики”), не связанную с изучением отдельных правил грамматики, но основанную на конкретных навыках использования языковых форм. В рамках курса обучения научно-техническому переводу по методике В.В. Милашевича нет специальных упражнений, направленных на усвоение англоязычной лексики. Однако задания, целью которых является формирование представлений о структуре слова, о способах установления отношений между словами в связном тексте (например, образование моделей разных частей речи на основе любого слова: *апельсин, апельсинит, апельсиновый, апельсинно, апельсинящий* и т.д.) можно рассматривать как выход в более широкий подход к обучению языку, при котором “в центр усвоения языка ставится слово как живое знание при стирании граней между грамматикой и лексикой, языковыми и неязыковыми знаниями, между отдельными единицами языка” [7: 152].

Несмотря на то, что, по мнению ряда исследователей, обучение лексике не занимало должного места в теории и практике обучения иностранному языку (см. об этом: [1]; [7]), вопросам лексической эквивалентности все же уделялось внимание при обсуждении проблем перевода (см, например, материалы сборников [5]; [11]). Особое место исследование лексических закономерностей научной и технической литературы отводится в работах А. Л. Пумпянского [12, 13, 14]. Обсуждая факт многозначности языковых форм, А. Л. Пумпянский говорит об исключительно важной роли этого феномена в существовании и функционировании языка, сопоставляя по ряду параметров многозначность грамматических форм [14: 4–5] и подчеркивая необходимость сопоставления разных значений (разных ситуаций употребления) лексических единиц [13: 22]. Фактически, показывая мобильность языковых форм, исследователь вплотную подходит

к осознанию того, о чем говорится в приведенной выше цитате из работы И. Л. Медведевой.

Исключительно интересным представляется мнение А. Л. Пумпянского относительно необходимости преодоления лексических трудностей перевода, связанных с так называемыми “псевдопростыми” словами. Он считает, что наибольшее количество грубейших ошибок при переводе возникает не при переводе терминов (значение которых можно посмотреть в словаре, и обучаемые готовы к этому), но при переводе таких слов, “которые кажутся переводящим настолько простыми и хорошо известными, что им не приходит даже в голову проверить их значение по словарям” [13: 22]. Эти “псевдопростые” слова являются, в значительной степени, “порождением методики преподавания иностранных языков на базе ‘словарей-минимумов’. Многолетнее внедрение и активизация основных, частотных значения разговорного стиля ... приводит к тому, что переводящие не в состоянии оторваться от них и проверить в словаре возможность наличия других значений этих слов...” [там же]. Автор указывает, что путь к “правильному” чтению и переводу научно-технической литературы лежит в освоении функциональной многозначности “псевдопростых” слов (ср. с заданиями по усвоению служебных слов в первой части курса В. В. Милашевича [8]).

Конечно, приведенные выше соображения – это не готовые “рецепты”. Это, скорее, размышления по поводу возможности оптимизации курсов подготовки лингвистов-переводчиков. Речь ни в коем случае не идет о том, что нужно отказаться от имеющегося опыта работы и перейти к использованию совершенно новых методик, “перекроить” существующие программы и т.п. Тем не менее, учет обозначенных выше факторов и соображений представляется необходимым. Как будут решаться проблемы в ситуации конкретного вуза и конкретного факультета – во многом зависит именно от конкретной ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская. – Тверь, 1996.
2. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили: К началам органической психологии / В. П. Зинченко – М., 1997.
3. Иеронова И.Ю. Подготовка лингвистов-переводчиков в вузе / И. Ю. Иеронова // Высшее образование сегодня. – № 8, 2005. – С. 42–44.
4. Ильенков Э.В. Деятельность и знание (1974) / Ильенков Э. В. // Философия и культура. – М., 1991. – С. 381–387.
5. Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод: Ученые записки РОСИ. – Вып. 2, 3. – Курск, 1999.
6. Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова / И. Л. Медведева. – Тверь, 1999а.
7. Медведева И.Л. Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова / И. Л. Медведева // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. – Тверь, 1999б. С. 132–174.
8. Милашевич В.В. Обучение научно-техническому переводу с английского языка / В. В. Милашевич. – Владивосток, 1988. – Ч. 1–4.
9. Мяжкова Е.Ю. Обучение лексике в курсе научно-технического перевода с английского языка // Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод: Ученые записки РОСИ. – Вып. 4. – Курск: РОСИ, 2002. – С. 205–212.
10. Мяжкова Е.Ю. Обучение научно-техническому переводу: проблемы и перспективы // Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод. – Вып. 3. – Курск, 1999. – С. 12–19.
11. Перевод и межкультурная коммуникация: Материалы международной научной конференции 15–16 ноября 2001 г. – Курск, 2001.
12. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научно-технической литературы (лексика, грамматика, фонетика, упражнения) / А. Л. Пумпянский. – М., 1968.
13. Пумпянский А.Л. Лексические закономерности научной и технической литературы: Англо-русские эквиваленты: Учебное пособие / А. Л. Пумпянский. – Калинин, 1980.
14. Пумпянский А.Л. Учебно-методические рекомендации по спецсеминару “Язык и стиль научной и технической литературы” / А. Л. Пумпянский. – Калинин, 1981.