

УДК 801.73

ПЕРЕВОД КАК КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Н.Ф. Крюкова

Тверской государственный университет. Тверь

В статье обсуждаются вопросы герменевтической лингводидактики, ориентированной на использование интерпретационных приёмов обучения, в том числе перевода как лингвокультурологического феномена.

Ключевые слова: *перевод, интерпретация, метапредмет, чтение, языковая личность, рефлексия, культура, понимание.*

Заданная идеями Г.И. Богина лингводидактическая перспектива включает методику интерпретационного обучения, которую можно трактовать как принципиальный метапредметный подход с понятиями деятельностных профиограмм, представлениями об уровнях языковой личности и описанных исследователем компонентах языковой способности, а сама интерпретация может рассматриваться как особая учебная дисциплина – метапредмет. Метапредметы необходимы для обеспечения процесса образования человека как познания первосмыслов. В свою очередь содержание метапредмета группируется вокруг нескольких первосмыслов как фундаментальных образовательных объектов. В случае с интерпретацией такими объектами-первосмыслами являются фундаментальные понятия: знак, значение, смысл, текст. Метапредмет «интерпретация» представляет собой предметно оформленную связку своих образовательных объектов и связанных с ними проблем. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по-своему в ходе организованной эвристической деятельности. В своих работах Г.И. Богин дал описания возможных вариантов проведения метапредметных эвристических занятий, в результате которых учащиеся развивают свои предварительно выращенные понимания, либо переопределяют их, выбирая близкую им позицию другого ученика или учёного. В любом случае происходит сопоставление изучаемого материала с лично создаваемым учеником содержанием. На базе такого рефлексивного подхода, главной составляющей богинской методики обучения, происходит самооценка и оценка образовательных результатов. Лично Г.И. Богиним были выявлены и описаны ранее не замечавшиеся в теории и практике научения человека языку существенные противоречия в процессе формирования речевой способности индивида в онтогенезе и в практике обучения как родному, так и неродному языку, в том числе в педагогических способах организации взаимодействия двух последних практик. В этом отношении особое значение придаётся переводу как инварианту понимания, выраженному средствами другого языка. Идея развития интеллекта через более рациональное «купание в море родного языка», через развитие интерпретационной («рефлектирующей») готовности находит выражение в описании техник и, соответственно, упражнений интерпретационного типа.

Был методологически выявлен и объяснён источник низкой продуктивности с точки зрения формирования высших уровней речевой способности

многих упражнений, структурно пригодных для развития низших уровней речевой способности. В то же время, были выявлены и описаны такие перспективные направления развития лингводидактики, как ролевой принцип развития речи, элементы развития артистизма в иноязычной речи, элементы развития умений художественной критики находимых в тексте форм, развитие умений эстетического анализа выразительных средств текста, приучение обучающихся к феноменологическим исследовательским процедурам при работе с текстом, что естественным образом предполагает в качестве интерпретационных методик обучения одновременную ангажированность «обильного» и «медленного» чтения.

Ещё Гегель в «Малой логике» отметил, что форма рефлектируется в содержании, это было аксиомой и для Маркса, но школе это положение гегелевско-марксистской диалектики мало помогло. Форма, выбор формы не изучаются, стилистика как учение о выборе субститутивных форм практически не входит в речемыслительную оснащённость школьников и, по-прежнему, главной установкой при чтении остаётся «охват содержания».

Первый вариант модели языковой личности Г.И. Богина [1] представляет собой некий набор компонентов, в отношении каждого из которых нужно дать социально-педагогическую оценку успешности и неуспешности, относящейся к школьной педагогической подготовке. Этот вариант естественным образом должен быть беднее второго варианта (интеллектуальной личности): в нём нет проблемы рефлексии, преодоления непонимания, творчества при смыслообразовании и многого другого. Однако он имеет и преимущества: упрощённость модели и наличие в ней вектора поуровневого развития языковой личности позволяют рассматривать модель как упорядоченный инвентарь, перечень подлежащих поуровневному формированию готовностей. Иначе говоря, в модели «скрыт» механизм общепонятной работы, каковой, в частности, является «медленное» чтение. Оно помогает научиться рефлектировать именно в ходе учения, и в ходе учения рефлексия неизбежно будет дискурсивной, сочетающей высказанность рефлексивного акта с его невысказанностью. Это обучение даёт такое умение читать, при котором отсутствие дискурсивности («интуитивность») органически вплетено в усмотрение всего того (и даже более того), что удаётся усмотреть в ходе учебного занятия интерпретацией в системе медленного классного чтения. Однако этому надо действительно научиться. Чтобы достичь чтения без словаря, надо читать со словарём; чтобы достичь молниеносно-быстрого течения обыденной рефлексии, позволяющей усматривать по возможности всю субстанциальность понимаемого, надо пройти школу дискурсивной рефлексии, т.е. школу интерпретации.

Перевод связанного высказывания с одного языка на другой может выступать в учебных условиях как упражнение в отыскании и выборе средств выражения в пределах того языка, на который делается перевод. Выбор средств выражения происходит при синтезировании, построении речевого произведения; при этом строится текст перевода, а отнюдь не оригинала. Это правильно подметил уже Ушинский, рекомендовавший в «Родном слове» переводы с иностранного языка на русский в качестве важного приёма обучения русскому языку. Свою ведущую роль перевод сохраняет при обучении иностранному языку.

Становится всё более очевидным особое место перевода в культуре и её формировании. Предпринимаются попытки описать перевод не лингвистически, а сквозь призму культуры в её формировании и развитии. С этой точки зрения, своеобразие любой культуры определяется не только объёмом и характером «своего», но и спецификой встраивания в «своё» «чужого». В этом отношении вопрос о переводческой трудности предстаёт как вопрос о трудности понимания исходного текста и трудности, связанной с оптимизацией создания предпосылок для смыслообразования в иной культуре. Лингвокультурологический ракурс проблем перевода ставит перед исследователями многие вопросы, выходящие за рамки собственно лингвистической теории. В частности, это вопросы, связанные с переводческой компетенцией, выходящей за пределы технического владения языками. Так, согласно ФГОС ВО третьего поколения, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника по направлению «Лингвистика» и профилю «Перевод и переводоведение» должны быть сформированы не только ряд профессиональных компетенций (владение методикой предпереводческого анализа, способствующей точному восприятию исходного высказывания; владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способность применять основные приёмы перевода; способность осуществлять письменный и устный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм и др.), но и такие общекультурные компетенции, как способность ориентироваться в системе человеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп; способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума. В свете поставленных задач лингвокультурологическое переводческое исследование, выполненное с герменевтических позиций, которые учитывают историю объекта и совокупность обстоятельств, влияющих на его видоизменения, представляется крайне актуальным. Лингвокультурология и герменевтика предполагают *понимание* в качестве базового понятия теории перевода, ориентированной на рассмотрении перевода в деятельностном аспекте. Перевод как герменевтическая деятельность в своей основе предполагает понимание текста оригинала и лишь затем его передачу в переводе.

Эта главная установка деятельностной теории перевода ставит целью объяснить и устранить смысловые трудности сложного содержательного текста, с которыми часто приходится сталкиваться при переводе художественной литературы. Недостаточное понимание текста оригинала является одной из главных причин переводческих неудач. Для исправления этой ситуации большое значение имеет система понятий, обладающих достаточной объяснительной силой для описания содержательности художественных текстов. Среди этих понятий важнейшими являются «деятельность», «значение», «смысл», «понимание», «рефлексия», поэтому перевод рассматривается не в терминах субституций и трансформаций, а в парадигме теории системомыследеятельности, которая применима везде, где возникает ситуация непонимания, и помогает оптимизировать культурозначимое понимание текста [2].

В системе указанных понятий особое место занимает интерпретация. Как понятие она требует определения в терминах понимания, поскольку в качестве деятельности осмысления является наиважнейшим свойством сознания. С интерпретации как конкретизации собственного понимания начинается деятельность переводчика художественного текста, который, используя интерпретативные техники понимания (т.е. совокупности специальных приёмов рефлексивного характера, касающиеся проблем восстановления смысла по значению, самоопределения человека в мире усмотренных смыслов, самоопределения субъекта среди граней понимаемого, способов оценки онтологических картин, задействованных в акте понимания и др.) как интерпретативные техники перевода, должен создать свой текст, представляющий собой материализацию сложной мозаики организации рефлексии, максимально приближенной к той, которая получила воплощение в оригинальном авторском тексте. Владение навыками осмысления, оценивания и интерпретирования, а также общими приёмами поиска культурно-исторической информации в дополнительных источниках является необходимым условием для успешной реализации профессиональной деятельности переводчика и помогает избежать переводческих ошибок и неудач (см., например, об этом: [3]). При этом социокультурный контекст предлагает режим интерпретации, а интерпретация определяет смысловое пространство межкультурной коммуникативной ситуации.

Список литературы

1. Богин Г.И. Языковая личность как педагогическая проблема // Богин Г.И. Обретение способности понимать: работы разных лет. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. Т.1. С. 5–12.
2. Галева Н.Л. Перевод в лингвокультурологической парадигме исследования: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 172 с.
3. Масленникова Е.М. Художественный перевод: новое о старом: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. 240 с.

TRANSLATION AS CULTURAL INTERPRETATION

N.F. Kryukova

Tver State University, Tver

The paper discusses the issues of hermeneutical linguo-didactics aimed at using interpretative principles of teaching including translation as a linguo-cultural phenomenon.

Keywords: *translation, interpretation, metasubject, reading, linguistic personality, culture, understanding.*

Об авторе

КРЮКОВА Наталия Федоровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Тверского государственного университета, e-mail: nakrukova@mail.ru