

**МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
«АРХИВАРИУС»
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**II МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«НАУКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
(19 октября 2015г.)**

1 часть

г. Киев- 2015

© Мультидисциплинарный научный журнал «Архивариус»

УДК 082
ББК 94.3
ISSN: 2409-4102

Сборник публикаций мультидисциплинарного научного журнала «Архивариус» по материалам II международной научно-практической конференции: «Наука в современном мире» г. Киева: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – К. : мультидисциплинарный научный журнал «Архивариус», 2015. –104с.
ISSN: 2409-4102

Тираж – 300 экз.

УДК 082
ББК 94.3
ISSN: 2409-4102

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

мультидисциплинарный научный журнал «Архивариус»

Электронная почта: info@archivarius.org.ua

Официальный сайт: www.archivarius.org.ua

робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення й мовного чуття (наприклад, умінь виділяти суттєві та несуттєві ознаки предмета, групувати ознаки, явища і факти, виділяти основну та деталізуючу інформацію в змісті тексту, робити висновки зі спостережень, узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту й т. ін.).

Список літератури:

1. Божко О. Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у школярів на уроках української мови / О. Божко // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка. 2013. Випуск XLVIII – С. 96-101.
2. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : методич. пособие / Н. С. Болотнова. - Томск, 2002. - 64 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
4. Зимульдінова А. С. Сучасний урок з української мови / А. С. Зимульдінова, М. М. Проць. – 1989. – 144 с.

ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПЕРЕВОДА: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Королёва Дарья Борисовна

Старший преподаватель, аспирант

Национальный исследовательский Томский государственный университет

634050 Россия, г. Томск,

пр. Ленина, 36

e-mail:dariako@yandex.ru

Хотя история перевода насчитывает тысячелетия, перевод – это молодая дисциплина с академической точки зрения. Обучение переводу стало остро необходимым в двадцатом веке из-за сильного увеличения объема информации. Резко возросло количество контактов между различными народами в политической, экономической, военной, туристической и других сферах. Повысились требования к качеству перевода. Возникла потребность в большом количестве профессиональных переводчиков, в результате чего появилось большое количество учебных заведений, выполняющих социальный заказ - обучающих переводчиков [2, с. 317; 9, с.87].

В истории преподавания перевода можно выделить несколько этапов.

Ранние подходы. Изначально преподавание перевода было практическим: студенты учились, имитируя преподавателя, практикующего переводчика. Многие переводчики-практики заложили основы обучения устному переводу анализируя свой опыт как переводчиков, так и преподавателей перевода, и описывая его [10, с. 492]. Ранняя педагогика была интуитивной и позже была описана как «преднаучная», но ее вклад в преподавание перевода был очень важен.

Одной из первых работ по преподаванию перевода книга J.-P. Vinay и J. Darbelnet "Stylistique comparée du français et de l'anglais" («Сравнительная стилистика французского и английского языков», 1958). Эта работа представляет собой сопоставительный взгляд на перевод. Основная идея авторов состоит в том, чтобы развивать переводческие компетенции с помощью упражнений, направленных на правила лингвистической эквивалентности. При таком методе компетенция приобретается тренировкой и отработкой одних и тех же трудностей на основе большого количества предложений и текстов [6, с. 113].

J.-P. Vinay и J. Darbelnet первыми убедили университетский мир о необходимости преподавания перевода, основанного на надлежащей методике, основанной на принципах, применяемых для преподавания иностранных языков в переводческой

перспективе. Кто не знает семь переводческих трансформаций, изложенных в книге "Stylistique comparée du français et de l'anglais» (заимствование, калькирование, дословный перевод, транспозиция, модуляция, эквивалентность, адаптация), известных во всех переводческих школах по всему миру?

С момента выхода эта книга задала целый стиль, тенденцию в преподавании перевода. Эта работа вдохновила многих авторов на создание теорий перевода и методик преподавания перевода в духе «Vinay и Darbelnet». Несмотря на то, что "Stylistique comparée du français et de l'anglais» является одной из библий переводчика, она устарела, ведь она задумывалась в 1950х для лингвистов, обучавшихся в 1920х и 1930х. Ее упрекали в том, что она является слегка измененной версией методики преподавания иностранных языков, что она заимствует идеи у Ch. Bally. Также данная методика является методикой a posteriori, когда все проблемы уже решены, а решения найдены. Однако подобный недостаток характерен и для многих современных работ, даже тех, которые отрицают идеи J.-P. Vinay и J. Darbelnet [4, с. 497].

Таким образом, благодаря J.-P. Vinay и J. Darbelnet в 1960-х гг. произошло внедрение перевода как университетской дисциплины под эгидой лингвистики, т.к. это был единственный способ для перевода проникнуть в университетский мир [9, с.87]. Как любая молодая дисциплина, перевод опирался на данные других наук, чтобы развить и оформить свои собственные методы. Одной из таких дисциплин стала лингвистика.

Такой «традиционный» подход к переводу в духе J.-P. Vinay и J. Darbelnet состоит в умении понимать формы текста источника (исходящего языка) и перефразировать эти формы на переводящий язык (родной), при этом смысл остается стабильным и неизменным между двумя языками. В рамках этой концепции перевод состоит в смене лингвистических форм при сохранении смысла. Такой тип обучения – немного механизированный – сначала получил широкое распространение, а затем подвергся критике. В 1970-х гг. его сменил функциональный подход, а перевод начинает выделяться как самостоятельная дисциплина [6, с. 113; 9, с.87].

Коренные изменения в преподавании перевода произошли в 1970х гг., когда M. Lederer и D. Seleskovitch разработали подход, названный «теорией смысла», согласно которой студенты учились проводить когнитивный анализ оригинала, затем отделяли смысл сообщения от его словесной оболочки, отступая от слов и структур оригинала (девербализация). Такой подход к обучению переводу был целостным и основывался на предположении, что хорошо отобранные студенты с хорошим владением иностранным и родным языком будут автоматически знать как перефразировать и передавать значения из одного языка в другой. Этот подход ориентировался на результат, на качество перевода, включавшее эквивалентность источника и перевода. «Теория смысла» была главной теорией в преподавании устного перевода в 1970х и 1980х. Но его критиковали за ненаучность, безосновательное внедрение или исключение определенных методов и упражнений, за идею имитирования преподавателя и за директивность и безапелляционность [10, с. 493].

До 1980-х гг. перевод воспринимался как отрасль прикладной лингвистики, в русле сравнительной лингвистики, которая основывалась на системе соотношений пар языков. Лингвистические теории перевода больше фокусируются на формальных характеристиках языка, а не на отношениях между лингвистическими структурами и культурном контексте в котором они используются [9, с.87]. На обучение переводу оказало очень большое влияние обучение мертвым языкам (латинский и греческий), хотя перевод уже больше касался «живых» языков. Каковы бы не были достоинства этой классической педагогики, ее цель была скорее лингвистической, а не профессиональной: изучение иностранных языков и их совершенствования с целью их преподавания [4, с. 495].

Итак, до 1980х гг. перевод рассматривался исключительно как языковая деятельность: G. Mounin (1963) и J.C. Catford (1965) рассматривали перевод с лингвистической точки зрения. Затем, сторонники трансформационно-порождающей грамматики – E.A. Nida & C.R. Taber (1969) надеялись найти универсалии в языке, что также нашло отражение в переводоведении. Однако на преподавателей перевода оказали большее влияние работы сравнительной лингвистики – R. Lado (1957), C. James (1980), J. Fisiak (1981), а также вышеупомянутые J.P. Vinay и J. Darbelnet (1958). Несмотря на усилия отказаться от лингвистического подхода как ограниченного, он по-прежнему используется [7, с. 441]. Например, M. Baker полагает, что лингвистика является одной из дисциплин, чьи данные могут быть успешно использованы в переводе. Однако лингвистика охватывает широкое поле знаний, поэтому использование лингвистических данных должно быть выборочным [3, с. 428].

Выйдя за рамки лингвистической парадигмы, перевод начал развиваться в рамках новой парадигмы в 1980х: идеи о междисциплинарности перевода, сфокусированной как на процессе перевода, так и на переводе-результате (перевод как текст).

Эта новая парадигма зародилась благодаря междисциплинарным исследованиям, включающим естественные/когнитивные науки такие как психология, нейропсихология и нейролингвистика, а также когнитивные механизмы процесса перевода (память, восприятие, воспоминание). Вслед за этим, переводчики, преподаватели и исследователи обратились к эмпирическим исследованиям, обращая внимание на процесс изучения, что привело к появлению методов, основанных на эмпирических данных, научно подтвержденных методов оценивания и приема в обучающие программы. Понимание того, что переводу обучаются за счет постепенных и регулярных занятий привело к выделению необходимых навыков и обучению студентов этим навыкам, а не глобально. Несмотря на рост эмпирических исследований в 1990х, даже сторонники научного подхода говорят о том, что многофакторность процесса перевода является серьезным препятствием для эмпирических исследований [10, с. 493; 9, с.88].

С конца 1990х на смену функциональному подходу пришел когнитивный, а именно конструктивистский (Király 2000). Для сторонников этой теории главное – это не владение иностранными языками или знание взаимодействующих культур, а переводческая компетенция, необходимая для осуществления процесса перевода. В этой перспективе бурно обсуждаются многие вопросы. Во-первых, соотношение между теорией и практикой в учебных программах. Во-вторых, разница в подготовке устных и письменных переводчиков и их специализация. В-третьих, место современных технологий в образовании: ознакомление или серьезное изучение [6, с. 114].

Что касается российской переводческой школы, то здесь, по мнению И.С. Алексеевой, существуют три устоявшихся взгляда, которые мешают модернизировать обучение. Во-первых, это значительный идеологический компонент в образовании во времена СССР. На первое место выходила идеологическая выдержанность перевода, а не точность. Во-вторых, тематический принцип обучения, который господствует в российской методике до сих пор. Выпускаются учебники и пособия по военному переводу, переводу юридических/химических/технических т.д. текстов. «Тематическая направленность обучения ущербна не только потому, что воспитывает переводчиков с узким профессиональным кругозором; главный ее минус заключается в том, что она заставляет смешивать разные вещи – знания на тему и профессиональные умения» [1, с. 6-7]. Получается, что будущий переводчик овладевает не умениями и стратегиями переводить любой текст, а получает знания на определенную тему.

Также И.С. Алексеева выделяет третью и самую серьезную особенность русской переводческой школы – ориентацию на художественный перевод. Однако, как показывает обзор литературы, эта особенность характерна также и для европейской переводческой традиции. Долгое время художественный перевод считался

«полноценным» переводом, и именно на нем сосредоточили свое внимание многие исследователи и теоретики перевода.

Художественный текст требует писательского таланта и литературных знаний, которых нет у большинства переводчиков и которые им не нужны. Перевод художественной литературы создает множество трудностей, которые вызваны тесной связью формы и содержания, чего не происходит в прагматических текстах. Умение переводить художественный текст – особое умение, а методика преподавания художественного текста требует особого внимания и изучения [1, с. 8; 5, с. 66].

И хотя художественный перевод в течение очень долгого времени оставался в центре внимания, сегодня он представляет менее 1% от всего объема переводов. «Специализированный перевод» составляет подавляющее большинство переводов в мире. И это совершенно естественно в современном мире, в условиях глобальной экономики, направленной на науку, технологию и высокую специализацию. Происходит осознание того, что нехудожественный перевод – намного более сложный процесс, чем предполагалось ранее, и поскольку он занимает 90% всех переводов в мире, ему уделяется больше внимания. Университеты также стали понимать, что они должны давать профессиональную квалификацию, а не академическую [7, с. 438; 6, с. 115]. Однако подготовка переводчиков не успевает следовать за этими быстрыми и внезапными изменениями. Исследования в плане не художественного перевода развиваются в течение последних тридцати лет, но специализированный перевод остается мало популярным. Публикаций, посвященных специализированному переводу в пропорциональном соотношении намного меньше, чем публикаций на тему художественного [9, с. 86].

Несмотря на давний авторитет методик в стиле Vinay et Darbelnet, необходимо признать, что преподавание перевода за некоторыми редкими исключениями не очень продвинулось вперед, а во многих странах использует устаревшие и архаичные методы. Подобные методы недостаточны для подготовки профессиональных переводчиков, в которых нуждается современное общество, в частности международные организации. Разрыв между образованием и профессиональной деятельностью остается большим. Работодатели часто обвиняют университеты в том, что их подготовка не соответствует реальным требованиям профессии [4, с. 497].

Многие упрекают университеты в том, что их обучение не соответствует требованиям рынка, т.к. сами программы соответствуют внутренним требованиям и форматам образовательных учреждений. Многие профессиональные переводчики утверждают, что официальные образовательные программы неэффективны, слишком теоретизированы, катастрофически не связаны с рыночными требованиями [8, с. 475].

Таким образом, несмотря на значительный прогресс, в настоящее время методика преподавания перевода по-прежнему остается фрагментированной и слабо разработанной. Существует очень мало научно обоснованных исследований, большинство публикаций отражают обучение в отдельно взятых учреждениях, личные предпочтения преподавателей и исследователей, конкретные случаи. Поскольку деятельность переводчика становится все более востребованной, а от переводчика требуют все больше компетенций, знаний и умений, обучение переводу должно стать более научно обоснованным, приближенным к реальной деятельности профессиональных переводчиков.

Литература:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб: Изд-во «СОЮЗ», 2008. – 288 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение, М.: Изд-во «ЭТС», 2002 – 424 с.

3. Baker Mona Linguistics and the training of translators and interpreters // Meaning in translation. Edited by Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Marcel Thelen. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 2010, p. 427- 436.
4. G mar Jean-Claude Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction // Meta: journal des traducteurs, vol. 41, № 3, 1996, p. 495-505.
5. Gile Daniel Les clichés et leurs cousins dans la formation des traducteurs // Palimpsestes № 13. Le cliché en traduction. Presses de la Sorbonne Nouvelle 2001, p. 65-80.
6. Guid re Mathieu Introduction   la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain. Groupe de Boeck, 2008.
7. Maia Belinda The role of translation theory in the teaching of general and non-literary translation – revisited // Meaning in translation. Edited by Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Marcel Thelen. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 2010, p. 437-456.
8. Pym Anthony Training translators // The Oxford handbook of translation studies Edited by Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle. Oxford university press, 2011, p. 475-489.
9. Scarpa Federica La traduction sp cialis e. Une approche professionnelle   l'enseignement de la traduction. Les presses de l'Universit  d'Ottawa, Ottawa, 2010.
10. Stern Ludmila Training interpreters // The Oxford handbook of translation studies Edited by Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle. Oxford university press, 2011, p. 490-509.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ.

Коваленко Оксана Юрїївна

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри педагогіки та іноземної філології

Харківського національного економічного

університету імені Семена Кузнеця

61022, Україна, місто Харків, вулиця Леніна 9А

okzhideleva@yandex.ru

0038-0505000479

61002, Україна, місто Харків, вул. Мирносолицька, 46А., кв. 8

Постановка проблеми. У Концепції модернізації української освіти здатність студентів до самостійного рішення проблем в різних сферах життєдіяльності названа одним з найважливіших результатів і показників нової якості освіти, що відбивають сучасні міжнародні тенденції в області вищої освіти. Названі обставини роблять дуже актуальною проблему пошуку ефективних і доступних для масової практики педагогічних технологій, що дозволяють забезпечити нову якість освіти, здолати відставання від рівня світових стандартів, реалізувати принцип особово-орієнтованої спрямованості освіти. Таким чином, **актуальність** технології проектного навчання або «метод проектів», сутність якого полягає саме у включенні студентів до процесу творчої діяльності, для сучасної освіти визначається його багатоцільовою і багатофункціональною спрямованістю, а також можливістю її інтеграції в цілісний освітній процес, в ході якого разом з оволодінням студентами системними базовими знаннями і ключовими компетенціями відбувається багатосторонній розвиток зростаючої особистості.

Роботи багатьох учених, серед яких В. Монахов, В. Беспалько, Б. Лихачов, С. Смірнов, В. Євдокимов, І. Прокопенко, присвячені розгляду сутності педагогічних технологій. У свою чергу Е. Полат, Л. Серебренніков, Н. Кочетурова, Н. Коряковцева