

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ

А. Ф. Шаповалова

Белорусский государственный университет

Минск, Беларусь

e-mail: rectrix@list.ru

В статье рассматриваются два метода стимулирования инициативы и самостоятельности студентов в повышении их навыков перевода. Формат практикума полагается на зарождающуюся переводческую компетенцию студентов в прогнозируемых областях их специализации. Формат учебного занятия даст им больше самостоятельности благодаря управлению дискуссией, предшествующей редактированию перевода.

Ключевые слова: письменный перевод; обучение; самостоятельная работа; переводческая компетенция; эмпирическое обучение.

ACTIVATING STUDENT AUTONOMY IN TRANSLATION TRAINING

A. F. Shapovalova

Belarusian State University

Minsk, Belarus

e-mail: rectrix@list.ru

The two methods to stimulate student initiative and autonomy in improving their translation skills are discussed in the article. The first is a practicum template relying on students' emerging expertise in their anticipated translation specializations. The second is an individual lesson template activating students' learning by giving them more autonomy through control over the discussion before they redraft their translations.

Key words: translation; training; autonomy; translator competence; experiential learning.

Главной чертой инновационного образования является применение компетентностного подхода, который предполагает формирование у будущих специалистов определенных компетенций, необходимых для самореализации в обществе. Исходя из этого, главная задача вуза – готовить специалистов, обладающих творческим и самостоятельным мышлением. Решение этой задачи возможно лишь при условии активной самостоятельной работы студентов: необходимо учитывать комплексный характер формируемой профессиональной компетенции, применять активные формы и методы обучения, уделять внимание организации самостоятельной работы студентов [1, с. 273]. В ракурсе актуальности применения инновационных сценариев организации самостоятельной работы

студентов назрела необходимость интенсификации и рационализации данного процесса при подготовке письменных переводчиков.

В данной статье излагаются некоторые практические рекомендации по созданию в обучении письменному переводу таких ситуаций, которые дадут студентам больше инициативы и самостоятельности, чем это могло бы происходить в традиционных сценариях обучения письменному переводу (в аудитории и онлайн), причем основное внимание фокусируется на прикладной направленности обучения, а не теоретической. Данные форматы обучения были апробированы и принесли положительные результаты на кафедре теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций БГУ. Лежащее в их основе утверждение, вторя идеям социального конструктивизма Д. Кирали, заключается в том, что обучение письменному переводу, даже если оно не может быть полностью аутентичным в связи с реально существующими ограничениями, должно быть направлено на активное, внутренне мотивированное участие студентов в эмпирическом обучении в ситуациях социального взаимодействия, при котором «студенты, находящиеся на периферии переводческого сообщества, постепенно вовлекаются в дискурс данного сообщества» [2, с. 69]. Конечной целью является, безусловно, способствовать тому, чтобы они стали «компетентными, полноправными членами сообщества» [2, с. 69]. Однако, как отмечают другие ученые, полная профессионализация – это долгий процесс. По этой причине исследования, ориентированные на изучение процесса перевода, обычно требуют от испытуемых субъектов, наделенных статусом профессионалов, иметь многолетний опыт – ср. не менее шести лет в исследованиях группы РАСТЕ [3, с. 611], до десяти лет для младших специалистов и свыше десяти лет для старших специалистов в исследованиях Б. Ингланд Димитровой [4, с. 76–77]. Также все преподаватели письменного перевода и студенты знают, что профессионализм переводчика требует многократного погружения в типичные и менее типичные задачи перевода и может подкрепляться действиями, проливающими новый свет на стандартные переводческие ситуации. Статья призвана показать, как можно сделать обучение письменному переводу более разнообразным, эффективным и адаптированным к потребностям студентов в обоих отношениях.

Практикум «Попурри по письменному переводу» является альтернативным курсом для студентов специальности «Современные иностранные языки (перевод)», которые проявили интерес к более углубленному изучению данной переводческой ипостаси на завершающем этапе освоения дисциплины «Письменный перевод». Если весь предшествующий курс вводил обучаемых в новую область знаний, предоставляя им воз-

возможность изучить широкий спектр переводческих проблем, с которыми может столкнуться студент лицом к лицу при работе с разнообразными текстовыми жанрами, то практикум «Попурри по письменному переводу» полагается на переводческий опыт студентов и на зарождающуюся переводческую компетенцию в прогнозируемых областях их специализации, ставя их в роли подрядчиков перевода (переводчиков) и основных поставщиков обратной связи, в то время как преподаватель действует как руководитель курса и вспомогательное лицо [5, с. 94].

Весь курс можно разбить на три этапа, каждый из которых создает свои собственные возможности для того, чтобы студенты освоили специфические сферы перевода и переводческие компетенции, несколько отличные от тех, которые может предложить традиционный сценарий обучения, центрированный на учителе. Данный курс содержит учебные задания, имитирующие условия, которые могут возникнуть в реальной переводческой деятельности.

На этапе отбора текста участников просят подобрать текст, относящийся к сфере их зарождающейся переводческой компетенции – такой сфере, в которой они имели наибольший переводческий опыт, и которая, по их мнению, может быть интересной стажерам-сверстникам. Также задание включало определение объема текста на перевод (выделить фрагмент текста, который надлежит перевести) и обеспечение инструкции к заданию и вспомогательных материалов (если таковые имеются), которыми их коллеги могут воспользоваться. Это не только может натолкнуть студентов на конструктивные размышления о своей потенциальной будущей специализации в условиях гораздо более специфичных, чем могли бы это стимулировать другие виды заданий, но и заставить их задуматься об активизации переводческих проблем, потенциально предлагаемых данной предметной сферой и текстом. Заранее отобранные студентами тексты и их части, предназначенные для перевода, должны быть одобрены учителем с целью создания разнообразия реалистичных переводческих задач.

Основная часть курса состоит из ряда занятий по переводу, которые проводят сами студенты; повестка дня занятий основана на предлагаемых ими текстах. Если не считать смещение контроля над аудиторией от преподавателя, который лишь направляет обучающегося к самостоятельному открытию нового знания обеспечением поддержки (скаффолдинга), к отдельным студентам, ответственным за проведение занятий, то формат занятия остается довольно традиционным: участники занятия предварительно размещают свои переводы на учебно-образовательной платформе Moodle для того, чтобы студент, которому поручено провести занятие,

мог подготовиться к обеспечению обратной связи и последующему обсуждению переводов в классе. Студенты поочередно берут на себя роль, в которой они являются ответственными за отбор переводческих проблем, которые нужно выдвинуть на первый план, обоснование предпочитаемых ими переводческих решений и представление доказательств в поддержку их обратной связи – все это происходит в гораздо более четкой и последовательной манере, чем может требоваться на традиционном занятии по письменному переводу, – одновременно управляя межличностным уровнем обеспечения обратной связи.

Ожидаемое разнообразие тем и типов текста, которое возникало спонтанно и рассматривалось в данном курсе, изложено в следующем списке: *техническая документация к автомобилю; кулинарные рецепты; локализация русскоязычной версии компьютерной игры; аннотация к лекарственному препарату; доклад на экономическом форуме; техническое руководство к прибору; искусствоведческий текст; деловое письмо о закупке строительного оборудования; доклад по христианской философии; научная статья по фармакологии; статья из журнала Sociologu; статья из журнала The Economist; художественная повесть для детей; законодательный текст; кардиологический диагноз.*

В то время как основная часть курса ориентирована на содержание, созданное студентами, было сочтено, что компонент оценки курса требует большего вклада преподавателя; взятие всей власти у студентов было отвергнуто как демотивирующее. Задача интеграции этих двух аспектов заключалась в разработке двухуровневой формулы оценки; студенты были информированы о ее структуре в начале курса. Оценка за курс включает: 1) два перевода, выполненных студентом самостоятельно и оцененных преподавателем – 80 %; 2) итоговый отчет – 20 %. Что касается первого оценочного компонента, то студентам было предложено разделить свои собственные переводческие задания – к тому времени выполненные и подвергнутые обсуждению – на три группы: те, которые особенно предпочтительны для оценки; те, к оценке которых они относились нейтрально; и те, которые не предпочтительны для оценки. Каждый студент затем получил отметку за два перевода: один из предпочтительной категории (48 %), а другой из нейтральной категории (32 %). Есть надежда, что это поможет имитировать разнообразие предложений, с которым столкнутся студенты на рынке труда по окончании учебы: им придется определить сферу, где они будут переводить с уверенностью, нейтральные для них переводческие задания, и задания, которые они будут отклонять – еще одна ситуационная практико-ориентированная задача, которую стандартный проект учебного курса по письменному переводу мо-

жет не предложить. Таким образом, студентам было предложено придумать эту неявную самооценку, точность которой оказала влияние на их итоговую оценку за курс. Рекомендации по написанию итогового отчета были намеренно очень общими: студентам предлагалось вновь ознакомиться с текстами отзывов и обобщить усвоенное на курсе в тексте объемом не менее 2,5 страниц, используя наиболее удобный для них формат или структуру. Доклады, по-видимому, отражали подлинный интерес студентов и включали комбинации из общих замечаний, глоссариев, выдержек из отзывов и резюме отзывов, комментариев о своей работе и работе коллег в качестве оценщиков, размышлений о связях между теорией и практикой, а также сообщения об имевших место разногласиях. Свободный формат итогового отчета оказался эффективным, и его можно применять в других учебных ситуациях. Действия студентов в роли переводчиков текстов, модераторов и поставщиков обратной связи не учитывались в оценке за курс (это довольно трудно оценить); однако, поскольку студенты по понятным причинам рассматривали свои действия как важную роль, их итоговым заданием было ответить на несколько связанных вопросов в анонимном опроснике обратной связи, размещенном на Moodle: укажите три перевода, включение которых вы оценили с точки зрения разнообразия; выберите три перевода, выполняя которые вы научились больше всего; выберите три текста, отзывы на которые вы хотели бы отметить; выберите три презентации, которые вы считаете лучшими; выберите три текста, которые вам больше всего понравилось перевести (по тем или иным причинам).

В целом, курс характеризовался высоким уровнем энтузиазма и вовлеченности студентов, что также нашло отражение в итоговых оценках.

Опыт проведения индивидуальных и групповых консультаций по дисциплине «Письменный перевод» привел нас к еще одной рекомендации в рамках разработки инновационных моделей обучения, которая позволяет наделить студента более активной и расширяющей возможности ролью. Решение пришло в результате спонтанной попытки провести обсуждение перевода на практическом занятии «в нестандартной обстановке». Возможность открылась, когда перевод конкретного текста оказался более трудным для студентов, чем ожидалось, в результате чего представленные переводы казались больше похожими на черновики, чем на готовые переводы. Классическую модель работы над учебным переводом “Translate – Submit – Evaluate” пришлось заменить на новую “Translate – Submit – **Discuss** – **Revise** – **Submit** – Evaluate”, – с двойным представлением перевода, а также его обсуждением и саморедактированием [5, с. 97].

Введение двух ядерных фаз предполагает, что преподаватель временно отстранен от роли наблюдателя, в то время как студенты получают преимущество участвовать в предметной дискуссии. В начале занятия студентам был представлен обзор выполненных переводов для прочтения по абзацам. Первоначальный скаффолдинг, обеспечиваемый преподавателем, содержал указание на сильные стороны отдельных студентов (на основе ранее выполненных ими переводов) и предварительный просмотр всех переводов, цель которого – побудить студентов предлагать свои идеи. Основная ответственность за разделы текста возлагалась на группы студентов, однако студентам было сказано, что каждый из них может вносить свой вклад в ход дискуссии, за которую они полностью отвечают. Было сказано, что цель дискуссии – создать банк идей о трудностях текста и возможных решениях, озвучить важные вопросы по актуальным проблемам перевода и посмотреть, какие ответы на них могут предложить другие студенты – и все это для того, чтобы после занятия проверить и исправить свой перевод самостоятельно, насколько это возможно. Учитель наблюдает за обсуждением, а обратная связь, которую он обеспечит на следующем занятии, коснется как исправленных переводов, так и обсуждения. После первоначальных колебаний и нерешительности обмен мнениями возрос, и задача привела класс к примерно шестидесяти минутам оживленной дискуссии. Не являясь панацеей от усталости, вызванной традиционными занятиями по переводу, данная модель урока позволила сохранить высокий уровень вовлеченности и мотивации студентов на протяжении всего того, что в противном случае было бы кропотливым реагированием на негативную обратную связь, в котором студенты могли бы чувствовать себя сведенными к некомпетентности. Данную модель обучения письменному переводу рекомендуется использовать эпизодически, при решении сложных задач [5, с. 97].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что в данной статье мы рассматривали наиболее эффективное использование альтернатив классическим вариантам обучения в качестве дополнения к другим методам обучения письменному переводу, предусмотренным программами подготовки переводчиков. Мы надеемся, что это поможет студентам перевода сделать их обучение более полезным, эффективным и интересным.

Обобщив сказанное, следует отметить, что тщательно организованная самостоятельная работа студентов позволяет сохранить устойчивый интерес к предмету, способность к решению новых задач, способность прогнозировать области своей будущей специализации, выработать стремление и умение самостоятельно добывать знания. Умело организо-

ванная самостоятельная работа студентов – один из способов реализации компетентностного подхода в современном образовании.

Библиографические ссылки

1. Демьяненко Н. В., Ермакова Я. В., Цепилова А. В. Активизация самостоятельной работы студентов инженерного профиля в рамках компетентностного подхода в обучении профессиональному иностранному языку // Вестник науки Сибири. Серия Филология. Педагогика. 2012. №3 (4). С.269-278.
2. Kiraly D. Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice. Manchester : St. Jerome. 2000. 207 p.
3. PACTE Group. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues // Meta: Translator's Journal. Vol. 50 (2). 2005. p. 609–619.
4. Englund Dimitrova B. Expertise and Explication in the Translation Process. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins. 2005. 295 p.
5. Kamenická K., Rambousek J. Activating Student Autonomy in Translation Training: In-Class and Online // Teaching Translation and Interpreting Skills in the 21st Century. Olomouc Modern Language Series. Vol 1. 2012. P. 93 – 105.