

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ METHODS OF TEACHING LANGUAGES

УДК 371.39 ББК 74.268.13

DOI 10.36622/AQMPJ.2021.22.74.006

*Белорусский государственный университет
факультет социокультурных коммуникаций
кандидат психологических наук, доцент кафедры
теории и практики перевода
Уланович О.И.
Беларусь, г. Минск, тел. +375(29)25-89-227
e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru*

*Belarusian State University
The department of social and cultural
communication
The chair of translation theory and practice PhD,
associate professor Ulanovich O.I.
Republic of Belarus, Minsk
e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru*

О.И. Уланович

ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА

В статье представлены результаты концептуализации ключевых положений дискурсного подхода как современной дидактической технологии в обучении иностранному языку в вузе в целом и в дидактике перевода в частности. Знание и владение иностранным языком для участия в межкультурном диалоге оценивается автором в параметрах владения дискурсом как единством деятельности, действительности и соответствующих коммуникативных жанров и речевых форм. Автором осуществлен понятийный анализ ключевых категорий и предлагаются дефиниции конститутивных понятий – «дискурсивный подход», «дискурсный подход», «дискурсивная компетенция», «дискурс-компетенция», «дискурсная компетенция», что позволило концептуализировать содержательное пространство дискурсного подхода в языковом образовании и унифицировать специализированный предметный язык для его дальнейшего системного описания и методического моделирования. Как частный случай дискурсного подхода в языковом образовании рассматривается его проекция в дидактике перевода, содержательное пространство которого предстает в аналогичных концептуальных категориях. Специфика переводческой деятельности акцентирует специфичные компоненты в структуре дискурсной переводческой компетенции: владение жанровым многообразием текстов в дискурсивном пространстве профессионального перевода, владение технологиями транскodирования дискурсообразующих элементов переводимого текста, знание социальной реальности в актуальных сферах современной переводческой практики.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивный подход, дискурсный подход, дискурсная компетенция, лингвометодическая система, дидактика перевода.

O.I. Ulanovich

DISCOURSE APPROACH AS METHODOLOGICAL BASIS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY AND TECHNOLOGY OF TRANSLATION DIDACTICS

The results of conceptualization of key provisions of discourse approach as a modern didactic technology in teaching a foreign language in a university as a whole and in didactics of translation in particular are presented in the article. Knowledge and proficiency in a foreign language for participating in intercultural dialogue is assessed by the author in terms of discourse mastery, where discourse is viewed as a consistency of activity, reality, and corresponding communicative genres and speech forms. The author carried out conceptual analysis of key categories – discursive approach, discourse approach, discourse competence, discursive skills, discourse knowledge, which allowed to substantiate the existential content of discourse approach in language education and unify a particular subject language for its further systemic description and methodological modeling. As a particular case of discourse approach in language education is considered its actualization in didactics of translation, the framework of which is determined by the same conceptual categories. Specificity of translation as professional practice emphasizes specific components in the structure of discourse translation competence: mastery in genre diversity of texts in the discursive area of professional translation,

skills of transcoding technologies application (for rendering key discourse-forming elements of the translated text), knowledge of social reality in timely areas of modern translation practice.

Key words: discourse; discursive approach; discourse approach; discourse competence; linguistic method; didactics of translation.

Дискурсивная коммуникация является сегодня одним из стремительно развиваемых акцентов современного языкового образования. Понимание дискурса как совокупности текстов (результатов речемыслительной деятельности человека), речевых действий в социокультурном и историческом контексте – т.е. речевых продуктов, в которых воспроизводятся коллективное знание, мышление, оценки, модель коллективного сосуществования и взаимодействия, акцентирует в понятии *дискурсивной коммуникации* связь использования языка с общественной практикой, социальной структурой и культурно детерминированным знанием. Тем самым в основу дискурсивного универсума заложены доминанты целостности, динамичности, социоисторической и этнокультурной детерминированности, интеракции на уровне деятельности (а не на уровне действия и операции), принципы конвенциональности и институционализированности речи и т.д.

Смещение фокуса внимания с теоретического изучения дискурса на исследование прикладной значимости дискурса в языковом образовании, наблюдаемое на рубеже XX–XXI вв. в отечественной и зарубежной науке, свидетельствует о кардинальном повороте в понимании и оценке владения человеком языком (как родным, так и иностранным). Сегодня наблюдается единогласие в признании *дискурсивной компетенции* в качестве одного из важнейших компонентов формирующейся коммуникативной способности личности специалиста. Тем не менее, труды ученых, более или менее относящиеся к области реализации дискурсивного подхода и формирования дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в вузе, немногочисленны как за рубежом, так и в отечественной науке (Н. Boyer, J. A. van Ek, S. Moirand, И.Ф. Ухванова, Н.Н. Гавриленко, О.В. Лушинская, Я.Р. Зинченко, Т.В. Ситникова, А.В. Бурак, Л.Д. Грушова, Н.В. Елухина, О.Г. Поляков, Е.В. Тихомирова, О.И. Кучеренко, Ю.А. Сеница, Н.А. Баранова, О.В. Аникина, С.А. Бойко).

Современную стадию в разработке дискурсивного подхода в языковом образовании можно называть этапом становления, когда разрозненные фрагментарные наработки и идеи далеки от системной интегративности, отсутствует единообразие терминологического употребления, нет единодушия в категориальном определении понятий. При этом говорить о зарубежных или отечественных разработках дискурсивного подхода в дидактике перевода и об определении и структурировании понятия «дискурсивная переводческая компетенция» даже не приходится. Отмеченное определяет актуальность концептуализации ключевых положений дискурсивного подхода как современной дидактической концепции в языковом образовании и их проецирование на столь специфичный вид профессиональной речевой деятельности как перевод с целью формулирования единых теоретических и методологических установок для последующего структурирования целостной лингвометодической системы в дидактике перевода.

Человек живет, развивается, трудится и взаимодействует с другими лицами в глобальном и активно изменяющемся сегодня пространстве разнообразных деятельностных сфер (экономика, политика, медицина, образование, право, культура, спорт и т.д.) – в *дискурсивном пространстве*, которое является «жилищем» языка, ибо язык «живет» вовсе не в учебнике по учебному предмету «Иностранный язык» (содержание учебника – производное от дискурсивного пространства). Отсюда, дискурсивный подход в лингводидактике, в целом, предполагает дидактическое конструирование при обучении иностранному языку в вузе динамичной, актуальной, социально значимой вербальной интеракции в разнообразии дискурсивных практик в различных сферах общественной и профессиональной деятельности, представленных в синхронной проекции, и формирование у обучающихся в данной лингводидактической среде дискурсивной компетенции.

Как точно замечает И. Ф. Ухванова, суть и специфика дискурсивного подхода заключается в переводе акцента с изучения языка на изучение коммуникации, понимаемой как «событийный ряд». При этом «одна и та же тема разговора становится *событием* разного рода, а значит, «одевается» в разные форматы, жанры, словарь, речевые обороты, синтаксис» [1, с. 25].

Традиционная и по сей день все еще практикуемая при обучении иностранному языку как в школе, так и в вузе опора на информативную сторону общения (тематическое содержание) и нивелирование интерактивной стороны общения (институциональный вид и жанровый формат диалога, коммуникативно-прагматический контекст, статусно-ролевые и личностные характеристики комму-

никантов и т.д.), безусловно, не способны обеспечить полноценное формирование коммуникативной компетенции учащихся. В соответствии же с дискурсным подходом обучение языку строится как обучение общению в пропорционально соразмерной естественному общению представленности в этом обучении всех трех сторон общения: информационной, интерактивной, перцептивной, органично интегрированных в событийный ряд, поскольку дискурс «дает нам сценарий чувств, действий, оценок, сценарий того, как и что делать, хотеть и говорить» [2, с. 29].

Научный подход, представленный в иноязычной литературе как *discourse approach*, в русскоязычной научной литературе именуется либо как *дискурсивный*, либо как *дискурсный* подход при частой взаимозаменяемости понятий; при этом оба определения производны от термина «дискурс». Важным представляется дифференцировать понятия «дискурсный подход» и «дискурсивный подход» в зависимости от уровня решаемых дидактических задач и области реализации подхода в дидактических целях.

Дискурсивный подход как междисциплинарный антропоцентрический вектор с фокусом внимания на дискурсивной реализации вербальных структур и элементов в текстах (т.е. в зависимости от социального, исторического, коммуникативного, экономического и прочих контекстов) завоевал право гражданства и утвердился в лингвистических исследованиях во второй половине XX в. Дальнейшее его развитие в лингвистике воплотилось в формировании в 80-х гг. XX в. отдельного научного направления – дискурсологии, а далее и целой научной парадигмы – когнитивно-дискурсивной (Е.С. Кубрякова), интегрирующей несколько подходов к изучению языковых явлений: когнитивный, семиотический, дискурсивный. Проникновение дискурсивного подхода в область лингводидактики – веяние современной эпохи, что, при этом, не предполагает принципиальную трансформацию сущности самого дискурсивного подхода.

Дискурсивный подход в лингводидактике предлагаем определять (в согласии с его сущностной спецификой в лингвистике) как реализуемый при формировании и структурировании *лингвистического содержания* обучения иностранному языку в соответствии со следующими постулатами:

1) *дискурс* – проекция социальной реальности («Дискурс – атрибут коммуникативно-социального поля» [2, с. 28], в нем манифестируется некоторая плоскость социального бытия через актуализацию языка (как абстрактной знаковой системы) и текстов (как абстрактных ментальных конструкторов) в определенных социально значимых ситуациях.

2) *текст* – *реифицированный дискурс* (дискурс эксплицирован в массиве текстов, текст – инструмент объективации дискурса.);

3) *словесная составляющая дискурса* – это «язык в языке» (особая лексика, семантика и прагматика – знаки языка в их дискурсивной актуализации).

Примером определения *лингвистического содержания обучения иностранному языку в контексте дискурсивного подхода* является структурирование иноязычного лексического минимума и профессиональной лексики с учетом контекстуального функционирования лексем – их актуализации в профессиональном иноязычном дискурсе (экономическом, медицинском, юридическом, дипломатическом и т.д.). Также на основе дискурсивного подхода осуществляется отбор того или иного текстового материала в качестве языкового содержания обучения, например, актуальных аутентичных текстов, материалов СМИ, телерепортажей, а также текстов международных соглашений, юридической и бизнес документации, экономических отчетов, технических руководств пользователей, уставов, договоров и т.д. Данные тексты репрезентируют различные виды современных дискурсивных практик как актуальных социально значимых моделей вербального взаимодействия (преимущественно профессионального) в плоскости горизонтального среза общества (сегодняшнего дня), что особенно актуально при обучении в вузе профильно ориентированному иностранному языку.

Дискурсный же подход предлагаем рассматривать как особую лингво-методическую систему, реализуемую при обучении иностранному языку в вузе, специфика которой обнаруживается в рамках следующих четырех системных компонентов: *целевом, содержательном, процессуальном и результативном*. Данные компоненты, ранее выделенные Л.А. Силкович в рамках практической разработки системы развития коммуникативной культуры лингвиста-преподавателя [3, с. 127], в своей взаимообусловленности формируют, по сути, эталонную модель для концептуального осмысления, теоретико-методологического обоснования и разработки методического обеспечения любой педагогической технологии.

Целевой компонент дискурсного подхода в языковом образовании предлагаем понимать как формирование *дискурсной компетенции* изучающих иностранный язык.

Содержательный компонент (субъектно-объектный) предлагаем определять в соответствии с общедидактическим пониманием содержания образования и обучения. В рамках дискурсного подхода – это, во-первых, *знание-умениевый комплекс*, обеспечивающий владение личностью языком в массиве дискурсивных практик и, тем самым, структурирующий дискурсную компетенцию (субъектная составляющая). Во-вторых, это *лингвистическое содержание* обучения иностранному языку: профессионально ориентированный текст (дискурс) и его языковое наполнение (язык в его дискурсивной данности) (объектная составляющая).

Процессуальный компонент – использование определенного *методического инструментария* при обучении иностранному языку: лингводидактическое конструирование разнообразных дискурсивных практик и их внедрение в учебный процесс.

Результативный компонент – формирование «дискурсивных черт» в языковой личности обучающегося или «дискурсивной личности», если речь идет о профессиональном лингвистическом образовании.

Доминирующей тенденцией категориального использования в научной и методической литературе терминов «дискурсивная компетенция» и «дискурсная компетенция» является их взаимозаменяемость, недифференцированность вплоть до признания отношений синонимичности. Помимо отождествления понятий «дискурсная компетенция» и «дискурсивная компетенция» в методической литературе присутствует еще и понятие «дискурс-компетенция», используемое, опять же, как альтернативный синонимичный термин выше упомянутых категорий для эстетики стиля словесного изложения в научной литературе. Предлагаем разграничить данные три термина в соответствии с установленными нами различиями в их понятийной референции.

В качестве концептуального фокуса дефиниции разграничиваемых понятий (производных от понятия «дискурс») предлагаем принять интегративную парадигму, отмеченную Е.В. Савич как определяющую категориальное пространство самого дискурса, в которой дискурс – это: а) *деятельность*, актуализированная в определенных социально маркированных условиях); б) *действительность*, социально сконструированная, репрезентирующая дискурсные сообщества, социально-дифференцированные отношения в рамках субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий; в) *набор знаков в их функциональной данности*, реализующий все *функции* знаков (организационную, субъект-ориентационную и актуализирующую) [4, с. 60].

Дискурсивную компетенцию предлагаем понимать как владение формами речевой стереотипии дискурсивных практик: функционально-коммуникативной и структурной моделями текстов различного институционального типа и жанровой принадлежности, включая лексическую и стилистическую специфику словесности дискурса, логику структурирования текстов, нормы и правила оформления, коммуникативный контекст. В определение этой компетенции предлагаем заложить понимание дискурса как *комплекса инструментов (набора знаков)* обеспечения взаимодействия / общения в их функциональной и контекстуализированной данности, или, в терминологии Е.А. Кожемякина, понимание дискурса как «*актуализирующей практики*»: дискурс «актуализирует язык (как абстрактную знаковую систему) и тексты (как абстрактные ментальные конструкторы)» [2, с. 28].

Дискурс-компетенцию предлагаем понимать как владение проблемной областью того или иного типа дискурса, знание в глубину и в ширину сущностной стороны определенной сферы социального континуума, эксплицированной в определенном дискурсе (медицинском, педагогическом, правовом, политическом и т.д.) и в некотором комплексе дискурсивных практик. В определение этой компетенции предлагаем заложить понимание дискурса как *действительности*, социального конструкта определенных субъект-объектных и субъект-субъектных отношений и практик взаимодействия в некотором социокультурном и историческом разрезе общества. По сути, дискурс-компетенция – это предметная компетенция специалиста в той или иной области деятельности.

Дискурсную компетенцию во владении языком предлагаем понимать максимально широко как включающую обе выше отмеченные компетенции (дискурсивную компетенцию и дискурс-компетенцию) и оцениваемую, вслед за Е.М. Бразаускене, как «умение быть в дискурсе, владеть дискурсом и соответствовать дискурсу» [5, с. 14]. В категориальном содержании дискурсной компетенции предлагаем акцентировать понимание дискурса как *деятельности*, осуществление которой невозможно без владения предметным полем дискурсивной области (дискурс-компетенции) и инстру-

ментами манифестации дискурса в социальном контексте – формами речевой стереотипии (дискурсивной компетенции). В качестве ключевого категориального акцента в дискурсивной компетенции важно признать ее профессионально ценностную актуализацию. Итак, дискурсивную компетенцию максимально полно и оптимально лаконично можно определить как владение специалистом комплексом нормативно одобренных моделей речевого взаимодействия (устного и письменного) в коммуникативном пространстве профессионального дискурса, что предполагает также и использование релевантных лингвистических средств и форм речевой стереотипии.

Заявляя о формировании *дискурсивной компетенции* при обучении студентов вуза иностранному языку в предлагаемом нами понимании данного понятия, важно признать возможность различных уровней сформированности дискурсивной компетенции и, в частности, отдельных составляющих в структуре дискурсивной компетенции. Предположительно, структурирование некоторой единой инвариантной модели компонентного состава дискурсивной компетенции вполне осуществимо. Однако это допущение должно неизбежно предусматривать различные варианты комбинации уровней сформированности ее компонентов в понятии «профессиональная дискурсивная компетентность» с учетом профессиональных качеств специалиста в той или иной области дискурсивной практики. Безусловно, владение иностранным языком в профессиональной деятельности международного обозревателя, востоковеда-международника, либо для целей преподавания иностранного языка (или на этом языке), для перевода художественной или научно-технической литературы, для делового документирования в бизнес-коммуникации и пр. актуализирует разные стороны дискурсивной компетенции специалиста. В связи с этим можно утверждать о «специализированности» структуры дискурсивной компетенции, формируемой при овладении иностранным языком, в зависимости от профессиональной деятельности и специфики области реализации профессиональных умений. Тем самым, квалиметрия профессиональной компетентности специалиста, в терминологии Н.И. Мицкевича, предполагает, что дискурсивная компетенция и ее возможные отдельные компоненты могут иметь тот или иной уровень, больший или меньший вес в ряду иных параметров в квалиметрической модели профессиональной компетентности специалиста в той или иной сфере деятельности [6, с. 29].

Выделенные нами выше акценты дискурсивного подхода при обучении иностранному языку формируют концептуальную основу разработки проекции дискурсивного подхода при подготовке профессиональных переводчиков и формулирования содержания и структуры *переводческой дискурсивной компетенции*.

Как отмечает Н.Н. Гавриленко, «Дидактика перевода – совсем молодая наука, и, конечно же, ей свойственны все метания, характерные для данного возраста». И далее ученый замечает, что вплоть до начала XXI в. вопрос о необходимости разработки методики обучения переводу и вовсе не стоял: считалось, что «достаточно быть переводчиком, знать эту профессию “изнутри” и можно спокойно научить студентов данной профессиональной деятельности» [7, с. 17]. В итоге традиционный и по-прежнему реализуемый подход в переводческой лингводидактике является закономерным следствием укоренившегося в теории перевода узко лингвистического подхода к переводу, в соответствии с которым переводчик должен знать и владеть рядом лингвистических переводческих приемов и трансформаций, а также некоторым параллельным корпусом иноязычных-русскоязычных аналогов и / или эквивалентов. Недостатком лингвистической теории перевода, сформулированной без малого век назад классиками перевода (М.М. Морозов, Я.И. Рецкер, А.В. Федоров и др.), представляется достаточно формальное видение технологии перевода как последовательности действий: а) правильного выбора и б) грамотного применения того или иного переводческого приема / трансформации.

Основывающийся на лингвистической теории перевода методический подход к подготовке переводчиков закономерно выступает преемником все тех же недостатков:

а) игнорирование лингвокогнитивных механизмов речемыслительной деятельности человека (продуцента оригинала, переводчика) – существенный пробел, восполнить который пытается активно развивающаяся сегодня когнитивная транслатология;

б) игнорирование специфики контекстного функционирования тех или иных единиц перевода, жанровых характеристик переводимого текста в целом и дискурсивной специфики реализации переводческих приемов / трансформаций – особенностей, учет которых, по нашему убеждению, оптимально может быть предусмотрен в рамках дискурсивного подхода в переводческой лингводидактике.

Междисциплинарный характер собственно теории перевода (никак не сводимый к его сугубо лингвистической трактовке) предопределяет и междисциплинарность дидактики перевода с позиции знаний в области психологии, педагогики, когнитивистики, дискурсологии, лингвистики, социологии, этнокультурологии. В силу многоаспектности ядерной основы дискурсного подхода – собственно явления «дискурс» – данный подход, по нашему убеждению, является максимально учитывающим сложность, многоаспектность и полидетерминированный характер самого процесса перевода.

В соответствии с вышеизложенным нами пониманием *дискурсивного* и *дискурсного* подходов в обучении иностранному языку в вузе, дифференцирование которых мы осуществили в зависимости от уровня решаемых дидактических задач и области реализации подхода в дидактических целях, важным видится и разграничивать *дискурсивный* и *дискурсный* подходы в дидактике перевода.

Дискурсивный подход «обуславливает целесообразность введения понятий “дискурс” и “дискурсивный анализ” в содержание обучения переводу» [7, с. 23] и предусматривает организацию обучения «на материале высказываний, типичных для реальной профессиональной деятельности, что обуславливает использование при обучении подвидов и жанров специального дискурса, которые наиболее часто встречаются в деятельности переводчика» [7, с. 22]. Тем самым, как собственно и акцентирует Н.Н. Гавриленко в приведенных выше цитатах, *дискурсивный подход в дидактике перевода* (равно как и в методике обучения иностранному языку) непосредственно воплощается в определении *лингвистического содержания обучения переводчиков* – в релевантном современному социумному континууму выделении актуальных дискурсов, дискурсивных практик, жанровых форматов текстовых материалов и их языкового воплощения в качестве дидактического материала.

Как частную проекцию *дискурсного подхода* в языковом образовании, *дискурсный подход в переводческой лингводидактике* предлагаем аналогичным образом рассматривать в качестве самоценной лингво-методической системы по подготовке переводчиков, которая обнаруживается в *целевом, содержательном, процессуальном и результативном* системных компонентах.

Целевой компонент – формирование *дискурсной переводческой компетенции* специалиста. *Содержательный* (субъектный и объектный компоненты) – знание и владение дискурсом, дискурсивными практиками, дискурсивными технологиями перевода, опора в обучении на материалы профессионально актуальной дискурсивной и жанровой принадлежности (область непосредственной реализации дискурсивного подхода в обучении). *Процессуальный* – использование определенного методического инструментария при обучении и иностранному языку, и переводу будущих переводчиков (лингводидактическое конструирование разнообразных дискурсивных практик коммуникации и перевода). *Результативный* – формирование дискурсивной личности профессионального переводчика.

Разработка дискурсного подхода в дидактике перевода требует детальной и тщательной проработки отмеченных системных компонентов. На данном этапе предлагаем акцентировать отдельные методологические установки, исходные для системного моделирования дискурсного подхода при обучении переводчиков как современной методической концепции в переводческой лингводидактике.

Во-первых, дискурсный подход в подготовке переводчиков акцентирует знание и владение переводчиками моделями, стратегиями, приемами и алгоритмами передачи / перевода (интегративно структурирующих технологии перевода) тех или иных речевых единиц, которые в текстах того или иного дискурса выступают дискурсо- и жанрообразующими элементами (обладают специфическими дискурсивными характеристиками), а, следовательно, являются ключевыми единицами перевода. К такого рода единицам перевода следует отнести: реалии (ментефакты, социофакты, артефакты, натурфакты), стилистические обороты речи, паремии и фразеологические выражения, прагмемы любого грамматического и семантического класса, лингвокультуремы, клишированные обороты речи, окказионализмы, термины, номинаты и позицилаты. Учет при передаче на другой язык специфики дискурсной данности ключевых единиц перевода в том или ином дискурсе предопределяет смещение акцента с владения общими лингвистическими приемами перевода (переводческими трансформациями, никак не учитывающими специфику дискурсной реализации языковых / речевых единиц) на владение технологиями перевода.

Достаточно обширный в его категориальном понимании термин «технология» в понятии «переводческая технология» предлагаем определить следующим образом. *Переводческая технология* – это совокупность возможных приемов транскодирования (преобразования с одного кода-языка в другой код-язык) дискурсообразующих элементов переводимого текста с учетом специфики их дискурсивной актуализированности в социокультурном пространстве обоих языков и переводческой стратегии. Пе-

реводческая стратегия при этом может быть как объективной (например, стратегии лингвокультурной адаптации к принимающей культуре или языковой норме), так и субъективной (индиостиль переводчика). Технические приемы транскодирования включают широкий список трансформаций от простых до весьма сложных: транслитерация / транскрипция, калькирование, подбор или построение эквивалента (семантического или коммуникативно-функционального, полного или частичного), модуляция, описательный или объяснительный перевод, гипонимический и гиперонимический перевод, уподобляющий перевод, контекстуальная замена и т.д. Специфика тех или иных дискурсообразующих единиц текста, а также дискурсивная принадлежность переводимого текста предусматривают включение в переводческую технологию весьма ограниченного количества приемов перевода.

Принимая предлагаемое нами понимание переводческой технологии, мы можем говорить о технологии транскодирования сленгизмов / жаргонизмов в кинопереводе, технологии передачи правовых реалий в юридическом переводе, технологии передачи аббревиатур в деловом документе, технологии передачи прагмем в рекламном дискурсе, технологии передачи лингвокультурем при переводе художественного исторического романа и т.д. Последняя, например, отлична от технологии передачи тех же единиц (лингвокультурем) при переводе, скажем, исторических источников, архивных документов или библейских текстов – различие дискурсов предусматривает различие в переводческих технологиях передачи аналогичных единиц перевода. Наличие некоторых схожих приемов передачи лингвокультурем в переводческих технологиях, что вполне закономерно, при переводе, скажем, исторического романа и исторических документов неизбежно сопровождается разной степенью предпочтительности этих схожих приемов в зависимости от дискурсивной принадлежности переводимых текстов, в которых по-разному актуализируется культурема.

Как видим, технология перевода никак не сводима к формальному обобщенному комплексу переводческих трансформаций, поскольку воплощает дискурсивный вектор в традиционно выделяемой технической компетенции переводчика (знание приемов, трансформаций, стратегий перевода). Отсюда, *дискурсивная переводческая компетенция* в качестве ключевого, по нашему убеждению, компонента включает *владение технологиями перевода* как комплексами приемов транскодирования дискурсообразующих элементов переводимого текста (единиц перевода). Владение переводческими технологиями вовсе не лишает специалиста права на некоторую «свободу переводческого решения» в силу предусмотренности в технологии альтернативных приемов передачи дискурсивных единиц перевода. При этом приемы в технологии уже отмечены как релевантные и маркированы по степени их предпочтительности с учетом специфики дискурса и стратегии перевода. Первоначально сознательное усвоение студентами – будущими переводчиками – технологий и обширная практика их применения в дидактической среде постепенно переводит владение технологиями на уровень интуитивного применения.

Во-вторых, специфика *дискурсивного подхода в методике обучения переводу* обнаруживается в акцентировании владения переводчиками жанровым многообразием текстов в различных видах дискурса (в первую очередь институционального) в различных лингвокультурах, в формировании умений структурирования текстов различного жанрового формата, умений сохранения дискурсивной жанровой специфики текста при переводе.

Перевод – это специфический «диалог» – диалог языков, культур, диалог национальных дискурсов и институциональных форм общения. Это предусматривает передачу текста с одного языка на другой с учетом специфики конвенциональных институциональных социокультурно маркированных форм взаимодействия в лингвокультуре и автора оригинала, и адресата перевода – с учетом жанрово-дискурсивных характеристик текста (документа) и его «логоса» в том или ином лингвокультурном пространстве.

Так, проведенное нами исследование дискурсивных характеристик англо- и русскоязычных документов в сфере правового регулирования отношений выявило явную асимметрию речевого сегмента юридического языка в русско- и англоязычной правовой коммуникации, что обнаруживается в «более высокой степени стандартизованности и шаблонности русскоязычного правового текста и языка права в целом по сравнению с англоязычным юридическим языком» [8, с. 300]. Также можно утверждать, что стиль научной литературы на русском языке является более дифференцированным и четче окрашенным по языковым формально-стилистическим признакам, чем научный стиль в английском языке. А текстовое документирование в бизнес-коммуникации, напротив, обнаруживает тенденцию конвергенции «логоса» мирового бизнес-диалога: стремление к стандартизации и унификации делового общения во всех его форматах и в ряде аспектов – текстовой организации, специфике

жанров бизнес документов, понятийного аппарата, а также собственно в аспекте морфологии, лексики, синтаксиса.

А.П. Пониматко в содержании обучения в рамках интегративной модели обучения переводу отмечает значимость такого компонента как «профессионально ориентированный текст и его жанры, наиболее распространенные в деятельности переводчика (письменные – инструкция, патент, раздел веб-сайта, реферат, комплект документации, статья, договор, соглашение, меморандум и др.; устные – сообщение, стендовый доклад, торжественная речь, дискуссия, выступление, доклад и др.)» [9, с. 16].

Таким образом, важной составляющей формируемой *дискурсной компетенции переводчика* (интегративной по сути) должна стать его *жанровая компетенция* как владение специалистом жанровым многообразием текстов в пространстве разных типов дискурса для понимания, порождения текстов и для их перевода с учетом конвенциональности и институционализированности дискурса, т.е. для обеспечения институционального форматирования перевода.

В-третьих – дискурсный подход при подготовке переводчиков акцентирует формирование дискурс-компетенции как знания переводчиком фактов социальной реальности в самых различных областях человеческой социальной практики. Ролевой статус переводчика как медиатора в коммуникативном пространстве различных дискурсов (общественно-политическом, дипломатическом, экономическом, юридическом, медицинском, бизнес-дискурсе, спортивном, научном и т.д.) требует ориентирования в глобализованном пространстве современной цивилизации с учетом полифонии окружающей среды, формирования широкого и глубокого понимания феноменов жизни мирового сообщества как противопоставляемого монополярному мировидению.

Парадоксально, но в целом массиве существующих моделей структуры переводческой компетентности и компонентного состава переводческих компетенций, коих предложено немало (Н.В. Комиссарова, Л.К. Латышев, К. Норд, М. Пресас, А.Д. Швейцер, Ю. Хольц-Манттыри, Н.Н. Гавриленко и др.), компонент, представляемый нами как дискурс-компетенция, часто либо вовсе отсутствует, либо сводится к акцентированию владения переводчиком определенным минимумом «‘фоновых знаний’, необходимых для адекватной интерпретации исходного текста», «‘знанием предмета’, необходимым для успешного перевода в рамках специализации переводчика» [10, с. 20]. Можно уверенно заявлять, что наличие минимума фоновых знаний явно не достаточно.

Утверждая о значимости *дискурс-компетенции* в компонентном составе *дискурсной переводческой компетентности*, мы заявляем о необходимости формирования у студентов осознания и готовности к аналитической обработке внешнеполитической, международной экономической и правовой информации, событий культурной и спортивной жизни мирового сообщества, научных открытий и новейших технологий в области коммуникаций, энергетики, инженерии и т.д. на основе усвоения содержательного компонента современного экономического, политического, юридического, дипломатического, экологического и т.д. дискурса как современной действительности – актуальной глобальной социальной реальности. Нельзя заниматься переводом, не обладая значительным набором знаний в разных сферах: компетентный переводчик должен быть готов «вступать в диалог» с самыми различными предметными областями, обладать коммуникативной поливалентностью. Отмеченное предъявляет особые требования к определению содержательной стороны традиционной дисциплины по практике иноязычной речи для будущих переводчиков как в плане тематического наполнения, так и в плане учебного материала.

В сегодня предлагаемой Н.И. Гавриленко *интегративной* модели в дидактике перевода автор проецирует устоявшийся в лингводидактике понятийный аппарат на обучение профессионально ориентированному переводу, объединяя в единую дидактическую систему *личностный, деятельностный, социокультурный* и *дискурсивный* подходы, что, собственно, предопределило название автором модели как интегративной [7]. На наш взгляд отмеченные подходы оптимально и органично заведомо интегрированы в предлагаемом нами *дискурсном* подходе как лингвометодической системе по подготовке профессиональных переводчиков, априори обладающей интегративным, междисциплинарным и ценностно-ориентационным характером в силу концептуальной многослойности конститутивного понятия «дискурс».

Личностный подход воплощается в формировании дискурсной переводческой компетентности и дискурсивной личности переводчика: специалиста эрудированного, обладающего многомерным межкультурным сознанием, органичного в полифонии глобального социального пространства – в дискурс-пространстве. *Деятельностный* подход заложен в самом существовании дискурса как дея-

тельности и обобщенной сущности дискурсной компетенции как умения «быть в дискурсе, владеть дискурсом и соответствовать дискурсу» (Е.М. Бразаускаене). Это предопределяет обучение через практику дискурсивной деятельности. *Социокультурный* подход заведомо заложен в факте институционализированности, социокультурной атрибуции, прагматической маркированности дискурсивных практик – моделей взаимодействия в социальном пространстве. *Дискурсивный* подход реализуется в обращении к моделям коммуникативного поведения в дискурсе, к жанровому многообразию текстов в различных видах дискурса, к языку дискурса (лексике, семантике и прагматике, актуализируемых в дискурсе – политическом, экономическом, правовом, экологическом, научном и т.д.) как к материалу обучения.

Выстраивание и кристаллизация любого научно-методологического подхода в дидактике, а уж тем более его методическое воплощение – проекция долгосрочной перспективы, требующая консолидирующих действий и усилий, которые могут показаться титаническими в условиях повальной приверженности принципу «проще жить в своем огороде». Это порождает потребность в преподавателях языка и перевода новой формации, ориентированных, в первую очередь, на инновационное развитие себя в деятельности и педагогической профессии, готовых все время учиться самим и обучать дискурсу, в дискурсе и через дискурс. По нашему убеждению, дискурсному подходу как методологической концепции в языковом образовании даже в максимально отдаленной перспективе не грозит дискредитация, ибо дискурс развивается и обновляется с ошеломляющей скоростью, что запускает параллельную модернизацию и своевременное реформатирование системных компонентов в данной лингво-методической системе, а, значит, обеспечивает ее гибкость, адаптивность и готовность к вызовам завтрашнего дня.

Библиографический список

1. Ухванова И.Ф. Лингвистика дискурса и принципы дискурсного подхода в преподавании иностранного языка // Дискурсивный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения / отв. ред. И.Ф. Ухванова. Минск: БГУ, 2011. С. 25–34.
2. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ в современном социально-гуманитарном знании // Человек. Сообщество. Управление. 2006. №3. С. 25–39.
3. Силкович Л.А. Лингвометодическая система развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации // Вестник МГЛУ. Серия 2. №1 (33). 2018. С. 125–136.
4. Савич Е.В. Воздействующая функция языка и речи как объект дискурс-исследований // Дискурсивный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения / отв. ред. И.Ф. Ухванова. Минск: БГУ, 2011. С. 56–66.
5. Бразаускаене Е. М. Методика преподавания иностранного языка: осмысление опыта // Дискурсивный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения / отв. ред. И.Ф. Ухванова. Минск: БГУ, 2011. С. 6–16.
6. Мицкевич Н.И. Квалиметрические основы компетентности // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. №1 (27). 2015. С. 26–32.
7. Гавриленко Н.Н. Возможность использования лингводидактических подходов к обучению профессионально ориентированному переводу // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте. Вып. 2. Т. 10. Одесса: Купrienko, 2012. С. 15–26.
8. Уланович О.И. Специфика передачи стилиобразующих элементов языка права при переводе международных соглашений // Язык. Право. Общество / О.В. Барабаш (отв. ред.). – Пенза: Издательство ПГУ, 2018. С. 299–302.
9. Пониматко А.П. Система подготовки переводчиков в Минском государственном лингвистическом университете // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам / В. Г. Шадурский (отв. ред.). Минск: Изд. центр БГУ, 2013. С. 13–17.
10. Коньшева А.В. Структура и содержание переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 3 (39). С. 19–25.

References

1. Ukhvanova I.F. Discourse Linguistics and Discourse Approach Principles in Foreign Language Teaching // Discourse approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university and its place in the creation of a new generation of teaching materials. Minsk, 2011. Pp. 25–34.
2. Kozhemyakin E.A. Discourse analysis in modern socio-humanitarian knowledge // Man. Community. Management. 2006. № 3. P. 25–39.

3. Silkovich L.A. Linguistic-methodical system for the development of the communicative culture of the future language teacher in the aspect of intercultural communication // MGLU Bulletin. Ser. 2. №1 (33). 2018. P. 125–136.
4. Savich E.V. Language and speech appealing function as an object of discourse research // Discourse approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university and its place in the creation of a new generation of teaching materials. Minsk, 2011. P. 56–66.
5. Brazauskene E. M. Foreign language teaching methodology: understanding experience // Discourse approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university and its place in the creation of a new generation of teaching materials. Minsk, 2011. P. 6–16.
6. Mitskevich N.I. Qualimetric foundations of competency // MGLU Bulletin. Ser. 2. №1 (27). 2015. P. 26–32.
7. Gavrilenko N.N. The possibility of using linguodidactic approaches to teaching professionally oriented translation // Advanced innovations in science, education, production and transport. Ser. 2. Vol. 10. Odessa, 2012. P. 15–26.
8. Ulanovich O.I. Specificity of rendering of the style-forming elements of the language of law in international agreements translation // Language. Law. Society. Penza, 2018. P. 299–302.
9. Ponimatko A.P. The system of training translators at Minsk State Linguistic University // Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages. Minsk, 2013. P. 13–17.
10. Konysheva A.V. The structure and content of translation competence in the field of professional communication // Advanced educational technologies. 2014. Vol. 3 (39). P. 19–25.