

Сучасні тенденції використання дидактичних підходів у навчанні письмового перекладу

Анотація. Стаття присвячена аналізу моделей для навчання письмового перекладу, заснованих на засадах лінгвістичного, функціонального, психолінгвістичного і когнітивного підходів у перекладознавстві, з метою з'ясування їхніх переваг і недоліків з точки зору методики навчання. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, можна стверджувати, що у світовій практиці навчання перекладу відбувається перехід від підходів, які спрямовані на викладача і лише передають знання, до особистісно-діяльнісних (компетентнісного, рефлексивного і професійно орієнтованого) підходів. Наголошується на необхідності дотримуватись еkleктичності у виборі парадигм, пріоритетних для формування компетентності у письмовому двосторонньому перекладі.

Ключові слова: модель перекладу, підходи до навчання перекладу, письмовий двосторонній переклад, перекладацька компетентність.

Максименко Л. А.

Киевский национальный лингвистический университет

Современные тенденции использования дидактических подходов в обучении письменному переводу

Статья посвящена анализу моделей для обучения письменному переводу, построенных на положениях лингвистического, функционального, психолингвистического и когнитивного подходов, с целью выяснения их преимуществ и недостатков с точки зрения методики обучения. В результате проведенного анализа можно утверждать, что в мировой практике происходит переход от подходов, ориентированных на преподавателя и на передачу знаний, до личностно-ориентированных (компетентного, рефлексивного и профессионально ориентированного) подходов. Подчеркивается необходимость придерживаться еkleктичности в выборе парадигм, пріоритетных для формирования компетентности в письменном двустороннем переводе.

Ключевые слова: модель перевода, подходы к обучению переводу, письменный двусторонний перевод, переводческая компетентность.

Maksymenko L.

Kyiv National Linguistic University

Didactic approaches to translation training

Abstract. Introduction. Translation is a manifold phenomenon that is studied by many sciences, such as linguistics, psycholinguistics, semiotics, psychology, communication theory and anthropology, sociology, sociolinguistics, historiography. Theories diversity has led to the emergence of different translation models depending on the way they treat translation. The development of common concepts in teaching translation is not possible without taking into account the world experience. **Purpose.** To analyze current approaches and models to translation training and

determine their advantages and disadvantages in terms of teaching methods. **Methods.** Reviewing the works on Translation Studies and surveying new approaches in translation teaching with the view to analyzing their development and contribution into translation education. **Results.** Linguistic, functional, cognitive and psycholinguistic approaches to translation have all significantly influenced the methodology of translation teaching, encouraging a more reflective and inspirational activities in the classroom. It is clear that translation education has witnessed a move from teacher-centred transmissionist approaches to more student-centred approaches. The approaches to teaching translation that emerged from the literature examined include models of translation-oriented text analysis, as well as the process-oriented and skills-led approaches. It should be mentioned that far from being mutually exclusive, these approaches actually complement each other. **Conclusion.** To sum up, it is found that there is the evident trend to incorporating the basic didactic approaches such as activity (communicative), competence-based, reflective and professionally-oriented, into translation training methodology. The results of the analysis will serve as a theoretical basis for solving the problem of bilingual translation competence acquisition.

Key words: model of translation, approaches to translation training, bilingual translation, translation competence.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток нашого світу висуває перед перекладачами нові вимоги, отже і методика навчання перекладу (МНП) має відповідати новим потребам суспільства, враховуючи зміни, які відбуваються в ньому. Слід зазначити, що з 90-х рр. підготовка фахівців у цій галузі зазнала значних змін, через спроби подолати існуючий розрив між академічною і професійною сферами перекладу. Перекладачі, що працювали у ВНЗ у якості викладачів, почали досліджувати, що саме впливає на успішність виконання перекладів у реальних умовах і впроваджувати результати своїх спостережень у навчання перекладу. Це спричинило появу моделей навчання перекладу і публікацію низки підручників: М. Бейкер (M. Baker) (1992), Р. Белл (R. Bell) (1991), Ж. Вьєн (J. Vienne) (1994), В. Г. Гак (1980), М. Гонсалес Девіс (M. González Davies) (2003, 2004), Д. Гуадек (D. Gouadec) (2002), Ж. Деліль (J. Delisle) (1993), Д. Жіль (D. Gile) (1995), Д. Кіралі (D. Kiraly) (1995, 2000), В. Н. Комісаров (1997), Л. К. Латишев (2003), К. Норд (Ch. Nord) (1991), Д. Робінсон (D. Robinson) (2003), А. Уртадо Альбір (A. Hurtado Albir) (1999). Така практика

була великим кроком у напрямку створення кращих навчальних методик і становлення МНП як самостійної науки. Однак проблема формування компетентності у письмовому двосторонньому перекладі (ПДП) відповідно до зростаючих вимог до рівня перекладачів на ринку праці досі залишається невирішеною. Серед теоретиків є такі, які вважають, що переклад має відбуватися лише з іноземної на рідну мову, але на практиці потреби сучасного суспільства змушують перекладачів виконувати переклади іноземною мовою також. Саме тому особливої актуальності набуває дидактичний підхід до перекладацької діяльності: розробка методики навчання, яка б дозволила ефективно і кваліфіковано виконувати ПДП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки і вчені, і перекладачі-практики визнають, що найбільш раціональний шлях забезпечити ринок справжніми професіоналами лежить через підготовку фахівців на рівні ВНЗ, то пріоритетним завданням методичних досліджень має стати розробка теоретично обґрунтованих підходів і методик навчання перекладу з урахуванням технологічних інновацій, що допоможуть у реальній професійній діяльності.

Наразі для розуміння складної діяльності перекладача дослідники залучають такі науки, як лінгвістика, психолінгвістика, соціологія, соціолінгвістика, історіографія, семіотика, психологія, теорія комунікації й антропологія та ін. Це спонукає до появи різноманітних теорій перекладу відповідно до того, під яким кутом зору вони його трактують. Як наслідок, виникають різні моделі перекладу, тобто умовні описи ланки розумових операцій, які виконує перекладач під час перекладу.

Суперечливі теоретичні здобутки цих наук можуть містити корисні дані для методики навчання письмового двостороннього перекладу (МНПДП). Адже і перекладознавство, і лінгвістика, і психолінгвістика накопичили значний обсяг інформації, який впливає на зміст теоретичних аспектів письмового перекладу, а формування компетентності у ПДП потребує відбору відповідних даних із різних моделей перекладу.

Наразі ці моделі, в основу кожної з яких закладено певні наукові засади, намагаються відобразити процес перекладу, послідовні етапи, хід розумових дій перекладача, але все це має умовний характер через приховану природу самого явища. До того ж відбувається справжній бум публікацій, у яких результати досліджень часто доповнюють, накладаються і навіть суперечать один одному.

Ми не ставимо за мету детально характеризувати існуючі моделі перекладу, але мусимо зауважити, що всі вони спрямовані на пошуки певного інваріанта, який у кожній моделі має різні конструкти. І якщо у вирішенні частини питань з теорії перекладу вчені демонструють однаковість, то моделюючи перекла-

дацьку діяльність, вони пропонують кожен свою модель, різносторонньо пояснюючи перекладацьку діяльність з різним ступенем обґрунтованості. Загалом, ці дані дають змогу скласти цілком повне уявлення про те, яким чином відбувається процес перекладу. Отож, МНПДП на сучасному етапі розвитку не може спиратися винятково на якусь одну парадигму, а мусить мати еkleктичний характер, вибирати з різних теоретичних моделей перекладу інформацію, пріоритетну для формування необхідних навичок та вмій.

Теоретичні підходи до навчання перекладу, які були започатковані західними вченими, досить ґрунтовно висвітлила у своїй статті Д. Келі (D. Kelly) (2010). Окремі параграфи дисертаційних робіт було присвячено аналізу методичного аспекту навчання письмового перекладу (Королькова С. А. (2006)), навчання письмового перекладу суспільно-політичних текстів у спеціалізованому ВНЗ, заснованому на психолінгвістичній, комунікативній і інформативній моделях (Єжова Л. М. (2003)). Методичну модель перекладацької діяльності під час навчання передперекладацького аналізу було розроблено Н. С. Казанцевою (2010). Т. Д. Пасічник (2011) проаналізувала теоретичні моделі перекладу як процесу. Залишається невирішеною наукова проблема визначення сучасних методичних підходів до формування компетентності у ПДП. Отже, **мета статті** полягає у виконанні критичного аналізу існуючих моделей для навчання письмового перекладу та виявленні їх переваг і недоліків, що слугуватиме теоретичним підґрунтям для виокремлення підходів до формування компетентності у ПДП.

Вітчизняна методична наука передбачає розробку загальних концепцій навчання перекладу, що не можливо без урахування світового досвіду. Завдання ускладнюється тим, що серед зарубіжних учених існує тенденція аналізувати і характеризувати лише конкретні техніки, технології і прийоми. Для початку простежимо еволюцію підходів до навчання перекладу.

Цілком природно, що перші гіпотетичні моделі процесу перекладу виникли на ґрунті лінгвістичних теорій. Найбільш поширеними серед них є теорія закономірних відповідностей, семантико-семіотична, ситуативна (денотативна), рівнів еквівалентності, семантична, трансформаційна тощо. Зазначені моделі надають лише умовне відображення перекладу і не спроможні відобразити реальні дії перекладача. Перекладознавці, які дотримувались лінгвістичних теорій, часто використовували тогочасні тенденції в мовознавстві у підходах до теорії перекладу. Центральне місце в більшості їхніх досліджень займали спроби встановити критерії для виконання й оцінювання перекладів, а також закласти керівні принципи для підготовки майбутніх перекладачів. Цей підхід до перекладу також відомий як нормативний або директивний. Однією з домінуючих особливостей у лінгвіс-

тичних теоріях і моделях перекладу є концепція еквівалентності.

Слід визнати, що в основу навчання перекладачів довгі роки було закладено саме лінгвістичні теорії. І, не зважаючи на певні недоліки і неспроможність забезпечити потреби суспільства у підготовці кваліфікованих фахівців, ці теорії спонукали вчених розробляти й удосконалювати МНП.

Так, теорія закономірних відповідностей Я. І. Рецкера виявилася досить корисною для професійної підготовки перекладачів, оскільки пояснює головні прийоми їх роботи, стимулює вивчення еквівалентів, значень слів та словосполучень, демонструє значення контексту і підказує перспективні лексичні трансформації. Та його теорія не пояснює всього процесу перекладу через вивчення лише одиниць вихідного і перекладеного текстів. Л. С. Бархударов розвинув ідеї свого попередника у семантико-семіотичній моделі, висунувши проблему послідовності передання змістовних компонентів вихідного тексту [5, с. 43-47].

Суттєвий внесок у розвиток навчання письмового перекладу було зроблено В. Г. Гаком [1]. Він розробляв ситуативну (денотативну) теорію перекладу, у якій сенс тексту ототожнюється з ситуацією, що примушує перекладача діяти як висококваліфікованого лінгвіста. У своєму курсі письмового перекладу науковець, по-перше, текстовий матеріал супроводжує поясненнями і вправами, які сприяють розвитку навичок у подоланні перекладацьких труднощів. По-друге, пропонує навчати двостороннього перекладу, включаючи до уроків тексти однієї тематики рідною і іноземною мовами. Це сприяє засвоєнню мовних паралелей і наочно демонструє, як однаковий зміст передається різними мовами залежно від ситуації. Головним недоліком, напевно, є те, що автор не надає конкретних рекомендацій щодо створення тексту перекладу і відпрацьовує прийоми і навички перекладу на мовному, а не на мовленнєвому матеріалі.

Інформаційна теорія, запропонована і розроблена Р. К. Мін'яр-Белоручевим [4], на відміну від лінгвістичної, розглядає вихідний текст не як об'єкт трансформації, а як носій різних її видів. Тоді і процес перекладу вже не розглядається як міжмовна трансформація, а як пошук і передання інформації. Для МНПДП цінним є визначення письмового перекладу, яке надає вчений, зауважуючи, що переклад складається з цілеспрямованих мовленнєвих дій: аудіювання і говоріння, читання і письма. Робота перекладача виникає через потребу, вона завжди планується відповідно до кінцевої мети – передання повідомлення, а результат досягається завдяки динамічній системі дій і операцій, здійснюваних за допомогою мовлення. До перекладу вдаються тоді, коли звичайні мовленнєві дії не спроможні досягти комунікації. Таке визначення дає підґрунтя вважати

діяльність перекладача одним з видів мовленнєвої діяльності. Та оскільки перекладацька діяльність поєднує аудіювання і говоріння, читання і письмо, то переклад вважається одним із складних видів мовленнєвої діяльності.

В. Н. Комісаров [2] спробував об'єднати всі вищезазначені моделі в межах єдиної цілісної системи наукових уявлень щодо перекладу, розробивши теорію рівнів еквівалентності, яка отримала визнання у світі. Розробляючи методіку навчання письмового перекладу, він зазначає, що завдання навчання перекладу полягає в оволодінні принципами, методами і прийомами перекладу, а також у розвитку вмінь їх обирати і застосовувати у відповідності до особливостей кожного окремого тексту і мети перекладу. Головна мета навчання полягає у формуванні вміння знаходити інваріант перекладу для кожного окремого тексту, розуміючи при цьому принципіву множинність варіантів перекладу, яка залежить від норми та узусу мови перекладача та мовних особливостей стиля самого перекладача. Студенти мають навчитися критично оцінювати створений переклад та визначати неприпустимі відхилення від оригіналу; засвоїти, що вирішальними у виборі кінцевого варіанта перекладу є тип вихідного тексту, мета перекладу і характер рецептора. Вчений наполягає на важливості вироблення перекладацької стратегії щодо застосування необхідних принципів, методів і прийомів, які коригуватимуть дії перекладача. Сюди він відносить передперекладацький аналіз тексту. Однак його методика навчання письмового перекладу не дає конкретного алгоритму дій майбутніх перекладачів. Переклад зв'язного тексту пропонується лише на фінальному етапі навчання, відповідно тривале опрацювання окремих фраз поза текстом, на думку методистів [3, с. 72-76], негативно впливає на розуміння залежності технологічної сторони перекладу від типології тексту.

Комунікативно-функціональний підхід до перекладу заснований на засадах положення про те, що акт перекладу входить до широкого контексту міжмовної і міжкультурної комунікації, в процес спілкування між автором оригіналу й одержувачами перекладу. В умовах двомовної комунікації завдання перекладача полягає в реалізації комунікативної інтенції автора вихідного повідомлення шляхом створення тексту мовою перекладу, потенційно здатного справляти на реципієнта перекладу комунікативний вплив, за своїм характером максимально можливо схожий з тим, який оригінал чинить на свого реципієнта. Тобто діяльність перекладача полягає у мовному посередництві. У центрі уваги лінгвістів опинилася смислова сторона мовних одиниць і мовних творів, зв'язок мови з мисленням, з реальною дійсністю, з суспільством і його культурою. Основи комунікативно-функціонального підходу до перекладу отри-

мали розвиток у багатьох країнах світу і започаткували цілий ряд підходів до методики навчання перекладу.

Так, О. Д. Швейцером, який прагнув обґрунтувати комунікативний підхід до перекладу і досліджував його функціонально-психологічні аспекти, була розроблена функціонально-прагматична (динамічна) модель перекладу [5, с. 48]. Для МНПДП вона цінна тим, що пояснює процес прийняття перекладачем рішень, з огляду на конфігурацію мовних і немовних детермінантів перекладу. Процес відбувається у два етапи: вироблення стратегії перекладу; визначення конкретного мовного втілення цієї стратегії (застосування таких прийомів, як перекладацькі трансформації, що складають технологію перекладу). Таким чином, перекладацька діяльність стає цілеспрямованою і усвідомленою. Перекладність вже не абсолютне, а відносне поняття, що дає змогу під час перекладу варіювати загальний смисл залежно від контексту і ситуації спілкування.

Одним серед перших у Західній Європі, хто запропонував застосовувати сучасні педагогічні принципи до підготовки перекладачів, був Ж. Деліль. Його теорія «перекладу шляхом логічних міркувань» сформувалася на основі французької інтерпретативної моделі перекладу, розробленої Д. Селескович [7]. Робота зосереджена на необхідності структурувати процес навчання, ставлячи і чітко визначаючи цілі, яких слід досягти. Він сформулював 23 чіткі навчальні цілі, які згодом розподілив на загальні і специфічні. Для досягнення кожної з них пропонується широкий спектр аудиторної діяльності. Для МНП праці Ж. Деліля мають неабияке значення. По-перше, йому вдалося звернути увагу викладачів перекладу на необхідність створення різних навчальних програм для підготовки перекладачів і фахівців з іноземних мов. По-друге, науковець наполягає на тому, що навчання письмового та усного перекладу має відбуватися окремо і з дотриманням основних педагогічних принципів. Формулювання навчальних цілей полегшує спілкування між викладачами та студентами і вибір навчально-методичних посібників, дає змогу застосовувати різні навчальні засоби і забезпечує підґрунтя для оцінювання [11, с. 390].

Незважаючи на помітні успіхи, ця модель не отримала цілковитої підтримки серед фахівців у галузі перекладу. Її критикували за нехтування словом, відсутність чітко розробленої теоретичної бази, неухважність до лінгвістичного аспекту перекладу. До того ж ставились під сумнів універсальність принципу інтерпретації щодо можливості застосування його до будь-якої пари мов.

Прихильники функціонального підходу значною мірою посприяли модернізації навчання, заохочуючи професійний реалізм і поступове формування вмінь.

Зокрема К. Норд пропонує модель, засновану на перекладацькому функціональному аналізі тексту [14]. Студенти отримують замовлення на переклад, для виконання якого вони повинні відповісти на ряд запитань, запозичених з Нової риторики. Однією з переваг для МНПДП є те, що спеціальні запитання легко запам'ятовуються і можуть бути застосовані до будь-якого типу тексту, який, до того ж, може належати до будь-якої культури, написаний відповідною мовою. Її модель направляє студентів крок за кроком через процес перекладу і спонукає їх обмірковувати прийняті рішення і стратегії. У цьому чітко простежується діяльнісний підхід, який є загальноприйнятним у дидактиці. Крім того, такий підхід полегшує моделювання реальних ситуацій перекладу на заняттях, надаючи можливість краще зрозуміти, що передбачає перекладацька діяльність в реальному житті. Це має особливе значення для реалізації професійно орієнтованого підходу у МНПДП. За допомогою відповідної короткої інструкції (brief) до перекладу можна урізноманітнити аудиторну навчальну діяльність: регулювати складність завдання, частковий / повний переклад, робота у малих групах, керовані вправи з перекладу, використання паралельних текстів, моделювання перекладацьких ситуацій, переклад основного змісту, перегляд і рецензування виконаного перекладу. Дослідниця наполягає на аналізі як тексту оригіналу, так і наміру, з яким виконується переклад. К. Норд прибічниця педагогічної прогресії, вона стверджує, що простіші, аналітичні та декларативні завдання повинні передувати більш складним процедурним проектам.

Автор у своїх публікаціях надає докладні пропозиції і дуже практичні поради з проектування навчальних програм, добору матеріалів, текстів, послідовності у введенні труднощів, навчальних завдань, мотивації студентів і оцінювання. Її роботи були, безсумнівно, найбільш вичерпними і новаторськими у цій галузі на той час. Методика К. Норд являла собою чіткій перехід до особистісно орієнтованої парадигми, тобто з більшим акцентом на навчання, ніж на викладання. А створення професійного середовища в класі — сформувало підґрунтя для більш пізніх підходів. У її методиці наголошується на поступовому характері формування компетентності перекладача, із значним втручанням викладача, особливо на ранніх етапах, щоб гарантувати, що завдання не тільки відповідає реальному, але й посилює для виконання на даному етапі і, отже, не демотивуюче.

За теорією К. Норд, однак, комунікативна ситуація має знаходитися в центрі уваги викладача і студента, а лінгвістичні проблеми відходять на другий план, хоча студенти стикаються з ними досить часто. Для їх вирішення вона пропонує створити комбіновані програми поза межами перекладацького факультету.

тету для підвищення лінгвістичної і культурологічної компетентності. Викликає сумніви і твердження, що її модель підходить для підготовки як письмових, так і усних перекладачів. І хоча деякі положення дійсно універсальні, на нашу думку, письмовий переклад вимагає окремої моделі для навчання.

Загалом і Ж. Деліль, і К. Норд наполягають на тому, що у навчанні слід приділяти увагу перекладу як процесу. Головним представником такого підходу до навчання є Д. Жіль. За його власними словами, ідея полягає в тому, щоб зосередитися під час аудиторних занять не на результатах, тобто не на кінцевому продукті, а на самому процесі.

Перекладач-практик і теоретик пропонує студентам разом із перекладами записувати і труднощі, які у них виникають. Така звітність є не тільки потужним інструментом в діагностиці помилок, але й змушує студентів замислюватися над своїми методами і, таким чином, робить їх більш сприйнятливими до навчання. Для того щоб допомогти викладачам точно визначити, на якій стадії процесу перекладу сталася помилка, Д. Жіль розробив модель послідовного перекладу [8, с. 101-129]. Він стверджує, що більша частина помилок, виявлених у перекладах, обумовлена недостатнім рівнем знань або неправильною процедурою. Перші в основному мають лінгвістичний характер і полягають в недостатньому володінні мовою джерела і цільовою мовою. Останні можна віднести до неретельного аналізу на етапі розуміння, поверхневих знань у відповідній галузі і докладання недостатніх зусиль на етапі переформулювання [8, с. 119-123].

Переваги свого підходу вчений вбачає у тому, що прогрес відбувається швидше, ніж коли в центрі уваги лише продукт, і результат досягається методом проб і помилок. Його модель дає можливість чітко зосередитись на одному аспекті процесу, уникаючи необхідності вирішувати всі проблеми, які виникають, одночасно. Оволодіння стратегіями перекладу дозволяє студентам краще засвоїти, як саме працювати. Більша гнучкість щодо мовної відповідності або правильності, що особливо корисно на ранніх стадіях навчання, сприяє уникненню демотивації або конфлікту між викладачем і студентом.

Цікаво відзначити, що вчений вказує на прогресію змін в успішності студентів. Він зауважує, що підхід, орієнтований на процес, особливо підходить для раннього етапу навчання, а на більш пізніх етапах існує необхідність приділяти більше уваги продукту. Утім його моделі навчання не вистачає текстотипологічних добутоків.

У підході до перекладу як до діяльності деякі автори застосовують когнітивні і психолінгвістичні парадигми у підготовці перекладачів [11, с. 394]. Учені вдаються до емпіричних досліджень процесу перекла-

ду і застосовують «протоколи міркуй угорос» (ПМУ), які є засобами дослідження того, що відбувається у свідомості студентів або професійних перекладачів під час перекладу. Це допомагає зрозуміти перекладацькі стратегії, причини їх використання, на якому рівні підготовки певні стратегії стають автоматичними, де і чому психічні процеси призводять до успішних або невдалих перекладів. В результаті ПМУ стратегії перекладу можуть бути класифіковані з дидактичною метою, а саме попереджати студентів про можливі проблеми у перекладі.

Д. Кіралі один з перших, хто почав використовувати ПМУ. Висновки, засновані на результатах дослідження, проведеного з 18 особами, які перекладали з німецької на англійську мову (з їх рідної мови), дали можливість створити орієнтовну модель процесу перекладу, на якій може ґрунтуватися навчання [13, с. 101].

Одним з цікавих моментів в роботі Д. Кіралі є зосередженість його моделі на тому, що автор називає перекладацька “самооцінка”; розвиток усвідомлення своєї ролі стає ключовою метою підготовки перекладача. Його пропозиції щодо вдосконалення навчальних програм полягають у виокремленні надбань міжмовних, міжкультурних і інтертекстуальних асоціацій; аналізі помилок і необхідності реорганізуватися навколо теоретичної основи та педагогічних засобів для навчання і тестування сформованих навичок і вмій та отриманих знань [13, с. 110].

Ж. Вьєн і Д. Гуадек [10, с. 298] взяли за основу проєктний підхід, який є більш професійно спрямованим, і останнім часом досить активно застосовується у різних галузях вищої освіти. «Ситуаційний підхід» до навчання перекладача – це назва, яку дав Жан Вьєн своєму припущенню, що аудиторна діяльність повинна складатися з низки завдань на переклад, які вже здійснювалися викладачами професійно, що робить переклад більш реалістичним. Методика Ж. Вьєн включає ситуативний аналіз тексту оригіналу (чим схожа на аналіз тексту К. Норд для перекладу).

Аналогічним є підхід до навчання Д. Гуадек, який приблизно в той же час пропонує включити реальні замовлення на переклад для реальних клієнтів в навчальні програми, і організувати навчання у так званих “творчих групах” (workshops). Він рекомендує організацію навчання у вигляді перекладацьких проєктів, у межах яких студенти повинні працювати в невеликих групах, часто з різноманітними ролями (перекладач, референт, термінолог, керівник проєкту). Цю ж ідею пізніше підхопив Д. Кіралі в своїй другій основній публікації, присвяченій підготовці перекладачів.

Останнім часом навчання, що ґрунтується на проблемних завданнях, яке добре зарекомендувало себе у вивченні іноземних мов, було застосовано і до підготовки перекладачів. Проблемний підхід, розроб-

лений А. Уртадо Альбір і М. Гонсалес Девіс [9; 11, с. 394], заснований на дуже ретельно спланованій аудиторній діяльності з високим ступенем деталізації завдань, що призводять до конкретного результату. І А. Уртадо Альбір і М. Гонсалес Девіс розробили безліч цікавих завдань для аудиторної діяльності для різних рівнів і видів підготовки перекладача в рамках цієї парадигми. Вони наполягають на доцільності дискусійних форумів і відтворенні комунікативних ситуацій. Успішність застосування проблемних ситуацій підтверджує можливість реалізації рефлексивного підходу у МНПДП.

У 2000 році Д. Кіралі публікує другу книгу, у якій він дистанціюється від своєї попередньої когнітивістської роботи і висуває соціальний конструктивізм як педагогічну основу для спільного (коллаборативного) підходу до навчання перекладача. Самооцінка студентів і встановлення зав'язків із професійним співтовариством перекладачів продовжують залишатися важливими елементами, але тепер через автентичну перекладацьку практику у вигляді проектів. За словами автора, навчання найкраще досягається за рахунок конструктивної взаємодії з однолітками, а також повноправними членами спільноти, до якої вони прагнуть увійти. Тому, на його думку, замість виконання імітаційних вправ, що передують практиці у перекладі, було б набагато більш конструктивним починати навчання з реалістичного і, якщо це можливо, справжнього перекладацького проекту [12, с. 60].

Обидва підходи, як правило, включають багато спільної роботи. Практичний досвід вказує на те, що студенти краще перекладають в парах або невеликих групах. Існує, однак, думка, що проектний і проблемний підходи не сумісні в рамках однієї навчальної програми [10, с. 298], оскільки проблемний підхід більше підходить для ранніх стадій, а проектний для більш пізніх. Та, можливо, варто розглядати їх з точки зору прогресії. Моделі, у яких послідовно формуються навички та вміння шляхом виконання вправ і завдань, більше підходять для ранніх етапів підготовки, а проектні – можуть бути втілені на більш пізніх стадіях.

Д. Робінсон пропонує свій власний особистісно орієнтований і доволі еkleктичний підхід до навчання перекладача. Він пропонує ретельний баланс між повільним академічним навчанням і швидким практичним. Особливе місце приділяється тексту, який охоплює різні сторони перекладу, утворюючи дуже повне й інтегроване ціле для студентів і викладачів. Перекладознавець наполягає на тому, що університетське навчання повинне бути максимально гнучким і настільки складним та багатогранним, наскільки це можливо, з тим, щоб активувати канали, через які кожен студент вчиться краще [15, с. 49].

У світлі останніх подій в галузі вищої освіти таких, як Європейський простір вищої освіти, особливе

зацікавлення викликає концепція Д. Робінсона щодо підготовки професійного перекладача, яка триває протягом усього життя. Науковець пропонує завдання, стимулюючі розумову діяльність, які можна використовувати як в аудиторії, так і для самонавчання.

Намагаючись підготувати студентів до професійної перекладацької кар'єри, викладачі перекладу зосередились на формуванні компетентностей, якими повинен володіти перекладач, щоб виконувати функціональний переклад. Оскільки кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії [6, с. 12], тоді всі види перекладацької діяльності разом роблять свій внесок на шляху до інтегрованого накопичення перекладацької компетентності. Такий підхід дає можливість запозичити усе корисне з попередніх підходів.

Слід зазначити, що сучасні технології навчання письмового перекладу моделюються саме в межах компетентнісного підходу, а необхідність в дослідженнях компетентностей підкреслюється більшістю авторів. Однак визначення компонентного складу перекладацької компетентності, як і компетентності у ПДП, все ще залишається актуальним питанням, незважаючи на той факт, що його дослідженням займалося достатньо багато дослідників: М. В. Вербицька і М. Ю. Соловов (2010), В. Вілс (1996), Н. М. Гавриленко (2009), Т. В. Ганічева (2008), Л. К. Латишев (2001), А. Ньюберт (1992), Л. М. Черноватий (2007, 2013), іспанські вчені, що входять до групи під назвою PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) (1998), учасники партнерського проекту EMT (European Master's in Translation), що пропонують програми підготовки перекладачів на рівні магістратури (2010), тощо.

Більше того, проаналізувавши роботи науковців, можна сказати, що навіть у визначенні перекладацької компетентності спостерігається неоднозначність, що викликає значні труднощі для розуміння та тлумачення поняття і свідчить про проблематичність та актуальність цього питання.

Отже, результати аналізу наукових джерел дають підстави вважати, що дискусія щодо компетентності та кваліфікації перекладачів буде ще тривати протягом деякого часу. Та це може стати матеріалом для окремого дослідження.

Важливим рушієм розвитку методики навчання ПДП є нові умови роботи, що включають програми автоматизованої обробки даних (CAT-tools) (термінологічні бази, системи управління проектами перекладача, системи автоматизованого перекладу, програмне забезпечення для пошуку інформації тощо), які одночасно змінюватимуть умови та знаряддя праці перекладача, а також засоби зв'язку з клієн-

тами. Все це викликає необхідність включити їх вивчення в навчальний процес. Принципово важливо, щоб перекладач був здатний використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Лінгвістичний, функціональний, психолінгвістичний і когнітивний підходи до процесу письмового перекладу значно вплинули на навчання, заохочуючи до більш натхненної і рефлексивної діяльності під час занять. Цілком очевидно, що у світовій практиці навчання перекладу відбувається перехід від підходів, які спрямовані на викладача і лише передають знання, до особистісно-діяльнісних підходів. Результати аналізу наукових праць засвідчують, що основні підходи до навчання перекладу включають моделі, в центрі уваги яких: 1) перекладацький аналіз тексту; 2) переклад як процес і професійна діяльність; 3) формування компетентностей майбутнього фахівця. Слід зазначити, що вони не є взаємовиключними, а насправді доповнюють один одного. І останнє, у розглянутих нами моделях до навчання перекладу простежується тенденція до застосування основних дидактичних підходів: особистісно-діялісного, компетентнісного, рефлексивного і професійно орієнтованого. Висновки, зроблені в результаті проведеного аналізу, у перспективі слугуватимуть теоретичним підґрунтям для вирішення проблеми формування компетентності у ПДП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Теория и практика перевода: французский язык / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – М. : Интердиалект, 2000. – 454 с.
2. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : Рема, 1997. – 360 с.
3. Королькова С. А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов (на материале французского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Королькова Светлана Азатовна. – Волгоград, 2006. – 198 с.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Моск. лицей, 1996. – 208 с.
5. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода / Л. Л. Нелюбин. – М. : Изд-во Флинта, 2009. – 216 с.
6. Николаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Николаева // Іноземні мови. – К. : Ленвіт – 2010. – №2. – С.11–17.
7. Delisle J. L'analyse du discours comme méthode de traduction / Delisle J. – Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1984. – 125 p.
8. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : John Benjamins. – 2009. – 283 p.
9. Hurtado Albir A. Cognitive Approaches / A. Hurtado Albir, F. Alves // Handbook of Translation Studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 28–36.
10. Kelly D. Training and Education / D. Kelly and A. Martin // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / [edited by

Mona Baker, Gabriela Saldanha]. – [2nd Edition]. – Routledge. – 2009. – 680 p.

11. Kelly D. Translation Didactics / Dorothy Kelly // Handbook of Translation Studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 389–396.
12. Kiraly D. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice / D. Kiraly. – Manchester, UK & Northampton MA : St. Jerome Publishing. – 2000. – 207 p.
13. Kiraly D. Pathways to Translation. Pedagogy and Process / D. Kiraly. – Kent, Ohio: Kent State University Press. – 1995. – 1992 p.
14. Nord C. Text Analysis in Translation : Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis / Christiane Nord. – Rodopi, 2005. – 274 p.
15. Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation / Douglas Robinson. – [2nd ed.]. – L. ; N.Y. : Routledge. – 2003. – 320 p.

REFERENCES

1. Gak V. G. Teorija i praktika perevoda: francuzskij jazyk / V. G. Gak, B. B. Grigor'ev. – M. : Interdiialekt, 2000. – 454 s.
2. Komissarov V. N. Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija perevodu / V. N. Komissarov. – M. : Rema, 1997. – 360 s.
3. Korol'kova S. A. Tekstologicheskaja model' obuchenija pis'mennomu perevodu studentov jazykovyh vuzov (na materiale francuzskogo jazyka) : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Korol'kova Svetlana Azadovna. – Volgograd, 2006. – 198 s.
4. Min'jar-Beloručev R. K. Teorija i metody perevoda / R. K. Min'jar-Beloručev. – M. : Mosk. licej, 1996. – 208 s.
5. Neljubin L. L. Vvedenie v tehniku perevoda / L. L. Neljubin. – M.: Izd-vo Flinta, 2009. – 216 s.
6. Nikolaeva S. Ju. Cili navčannja inozemnih mov v aspekti kompetentnistogo pidhodu / S. Ju. Nikolaeva // Inozemni movi. – K. : Lenvit – 2010. – №2. – S.11–17.
7. Delisle J. L'analyse du discours comme méthode de traduction / Delisle J. – Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1984. – 125 p.
8. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : John Benjamins. – 2009. – 283 p.
9. Hurtado Albir A. Cognitive Approaches / A. Hurtado Albir, F. Alves // Handbook of Translation Studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 28–36.
10. Kelly D. Training and Education / D. Kelly and A. Martin // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / [edited by Mona Baker, Gabriela Saldanha]. – [2nd Edition]. – Routledge. – 2009. – 680 p.
11. Kelly D. Translation Didactics / Dorothy Kelly // Handbook of Translation Studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 389–396.
12. Kiraly D. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice / D. Kiraly. – Manchester, UK & Northampton MA : St. Jerome Publishing. – 2000. – 207 p.
13. Kiraly D. Pathways to Translation. Pedagogy and Process / D. Kiraly. – Kent, Ohio : Kent State University Press. – 1995. – 1992 p.
14. Nord C. Text Analysis in Translation : Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis / Christiane Nord. – Rodopi, 2005. – 274 p.
15. Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation / Douglas Robinson. – [2nd ed.]. – L. ; N.Y. : Routledge. – 2003. – 320 p.

Отримано 1.12.2016