

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

А. А. Яковлев

TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETING AND PERSONALITY DEVELOPMENT:
AN INTEGRATIVE APPROACH

A. A. Yakovlev

В статье анализируются общепринятые трактовки личности и возможность их применения в преподавании перевода. Развитие личности не может проходить в отрыве от других аспектов обучения и развития. Поэтому в статье даётся обоснование интегративного подхода к обучению переводу как наиболее эффективного.

The paper discusses the common approaches to personality and possibilities to use them in teaching translation and interpreting. That process cannot be carried out separately from other aspects of learning. Therefore the most efficient is the integrative approach uniting different aspects of teaching and psychic development.

Ключевые слова: теория перевода, развитие личности, преподавание перевода.

Keywords: translation and interpreting theory, personality development, teaching translation and interpreting.

В настоящее время всё чаще можно встретить призывы создавать интегративные подходы к преподаванию не только перевода. Однако большинство учебных пособий по переводу направлены на развитие чисто языковых умений, что даёт фрагментарные знания, трудноприменимые на практике. В данной статье, как следует из её названия, рассматриваются основные толкования личности, существующие в психологической науке, и возможность их применения в процессе обучения переводу. Мы, разумеется, не претендуем не только на окончательное и однозначное решение вопроса о личности, но даже на достаточно разностороннее и глубокое его рассмотрение. Для нас важно не найти наиболее «правильную» трактовку личности, а проанализировать возможность применения существующих трактовок к процессу обучения переводу.

В отечественной психологии и философии общепринятой считается точка зрения, согласно которой личность возникает только в общественном взаимодействии людей и проявляется в отношении конкретного человека к другим людям и к своим и чужим поступкам. По С. Л. Рубинштейну, «личность определяется своими отношениями к окружающему миру... к другим людям» [11, с. 245]. Но это отношение человека к миру – не просто мнение о предметах и людях, не отстранённая точка зрения, оно носит деятельный характер, личность вообще проявляется в деятельности субъекта, в том числе и в речевой деятельности. «Человек определяется прежде всего не его отношением к его *собственности*, а его отношением к его *труду*» [10, с. 640]. Схожие суждения высказывал и Э. В. Ильенков, считавший, что личность – «не в манерничанье, а в умении делать то, что умеют делать все другие, но лучше всех, задавая всем новый эталон работы. <...> Конечно же, всё делать лучше всех нельзя. Да и не нужно. Достаточно делать это на том – пусть и небольшом – участке общего... дела, который сам человек себе по зрелом размышлении выбрал...» [6, с. 413 – 414]. Однако, как указывал А. Н. Леонтьев, не каждый индивид является личностью; личность суть «особое качество, которое *приобретается* индивидом в обществе» [9, с. 392]. Внешние свойства индивида и обстоятельства его жизни «составляют лишь условия

(предпосылки) формирования и функционирования личности» [9, с. 392]. Следовательно, мы должны, соглашаясь с С. Л. Рубинштейном, отказаться от механистической трактовки личности (непосредственно выводимой психические явления из внешних воздействий) и от персоналистической её трактовки (исходящей из внутренних свойств личности), последняя является лишь обратной стороной первой. «Поэтому нельзя искать решения вопроса и преодоления этой антитезы в том, чтобы их соединить, утверждая, что надо учитывать *и* внешние воздействия, *и* внутреннюю обусловленность психических явлений личностью» [11, с. 241].

Отдельно необходимо сказать о взглядах А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова. Последний утверждал, что то, что рассматривается А. Н. Леонтьевым, А. Г. Асмоловым, Л. И. Божович как личность, есть не что иное, как субъект деятельности, осознающий себя таковым [4, с. 79 – 80]. В. В. Давыдов связывал личность с воображением как психологической основой *творчества*, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности и на разных уровнях значимости [5, с. 81 – 82]. «Сущность личности человека связана с его творческими возможностями, с его способностью созидать новые формы общественной жизни. Основная потребность человека как личности – потребность в созидании мира и самого себя» [5, с. 82].

Но противопоставление мнений В. В. Давыдова и А. Н. Леонтьева возможно лишь в том случае, если за отправную точку в концепции последнего брать сказанное им о личности в классической книге «Деятельность, сознание, личность». Однако в более поздних работах А. Н. Леонтьев несколько отходит от понимания личности как комплекса мотивов и действий и развивает свою точку зрения: «Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности» [9, с. 382]. Это высказывание весьма созвучно мысли В. В. Давыдова о личности как основе созидющего, творческого индивида, ведь поступок и действие не есть одно и то же.

Суждения А. Н. Леонтьева можно свести к следующему. Личность – это то, *что, ради чего и как* использует индивид во внешних условиях и внутренних предпосылках своих поступков [9, с. 385]. В личности

есть (помимо прочих) особый «ингредиент» – особый характер осуществления поступков, то, каким образом индивид осуществляет свое деятельное отношение к миру. А отсюда уже один шаг до творческого, созидającego ядра личности – концепции В. В. Давыдова.

А. А. Леонтьев, опираясь на идеи Л. С. Выготского и М. М. Бахтина, приходит к следующему выводу: «Моя личность и есть процесс (и результат) постановки меня самого в... ключевую позицию в мире “большого опыта” (по М. М. Бахтину – А. Я.)» [8, с. 133]. Далее он даёт определение личности как процесса «постоянного самоопределения человека в реальном мире» [8, с. 133]. Но здесь необходимо вспомнить о предостережении С. Л. Рубинштейна об односторонне-динамическом взгляде на личность: «Всё растворять в динамике межличностных отношений значит игнорировать наличие у личности, у человека устойчивых свойств» [11, с. 247].

Уместно остановиться на нескольких высказываниях М. М. Бахтина, а именно: «*В человеке есть что-то, что только он сам может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддаётся овнешняющему заочному определению...* Подлинная жизнь личности совершается как бы в точке... несовпадения человека с самим собой; в точке выхода его за пределы всего, что он есть как вещное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно». Подлинная жизнь личности доступна только *диалогическому* проникновению в неё, которому она ответно и свободно раскрывает себя.

Правда о человеке в чужих устах, не обращённая к нему диалогически, т. е. *заочная правда*, становится унижающей и умерщвляющей его *ложью...*» [1, с. 68 – 69]. Б. С. Братусь вполне справедливо и безосновательно характеризует эти идеи М. М. Бахтина как упрёк всей психологии. Впрочем, сам он взамен не предлагает ничего принципиально нового, трактуя личность как особый инструмент, орудие человека для целей самостроительства [3, с. 6]. Если вдуматься в слова Б. С. Братуся, становится очевидно, что каждый индивид непременно является личностью (скорее даже имеет в себе личность, обладает ею), коль скоро он стал одним из субъектов социального взаимодействия. С этим нет никаких оснований согласиться.

Обобщая всё, что было сказано о личности, и учитывая ценность приведённых мыслей М. М. Бахтина, можно сделать вывод, что все изложенные суждения о личности на самом деле относятся не к самой личности, а к тем условиям, в которых она может существовать, и к продуктам, результатам её проявления. Взаимоотношения индивидов в обществе, о которых говорят А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн, являются как раз внешними предпосылками личности, которые сами по себе личностью быть не могут. Воображение же и творчество – не основа личности, как считает В. В. Давыдов, а одна из форм её самоманифестации, это «след на песке», оставленный личностью. Чтобы осуществлять созидающую творческую деятельность, индивид уже должен быть личностью. Творчество и воображение – это то, в рамках и относительно чего мы можем констатировать: здесь мы имеем дело с личностью, но к самой личности это имеет лишь опо-

средованное отношение. То есть всё это – не характеристики самой личности, а условия работы с личностью.

Попытаемся всё же суммировать вышесказанное в форме положительных выводов, а не констатации недоступности личности. Итак, когда индивид реализуется как личность (например, в творчестве или самосознании), то он *уже* личность, т. е. генетически предшествующее состояние индивида исчезло или перешло в то состояние, в котором личность и реализовалась. Условия возникновения и развития личности, взятые сами по себе, ещё не дают гарантии личности. Однако очевидно, что, при наличии необходимых условий, вероятность возникновения личности выше; соотношение возникающих (или создаваемых) условий и актов манифестации личности может помочь, пусть и косвенно, определить благоприятность именно этих условий.

С одной стороны, личность не есть, она становится, и в этом становлении её бытие. С другой стороны, личность нужно описывать не в понятиях собственно процесса, а в понятиях драмы (по Л. С. Выготскому). То есть личность постоянно, вновь и вновь воссоздаёт себя во «внешнем» (поступки) и «внутреннем» (самосознание) мире индивида, это воссоздание имеет драматический и волевой характер.

Невозможно искусственно, заочно сделать человека личностью, наклеить на него соответствующий ярлык. Личность не может быть сведена к *знанию* о личности, человек должен сам осознать факт собственной личности, такое осознание не может произойти путём сопоставления индивидом самого себя (или своих поступков) с какими-то внешними, эмпирическими, заблаговременно данными фактами или событиями. Индивид сам и только сам на своём опыте открывает в себе личность, осознаёт её в момент реализации себя как личности (или реализации его личности в нём, в его поступках). Но всегда может и не открыть – от внешних условий это зависит лишь в определённой мере.

От сделанных выводов можно перейти к главному из интересующих нас вопросов: каким образом при преподавании теории и практики перевода возможно создание условий для развития (или лучше сказать – для реализации) личности?

Укажем прежде, что во всех переводных явлениях мы выделяем не два, как принято, а три аспекта: перевод-продукт, перевод-речь, перевод-общение [14, с. 9]. Перевод как продукт – это текст перевода, иногда рассматриваемый в его соотношении с исходным текстом. Сам процесс перевода (перевод-речь) суть особый вид речевой деятельности по передаче смысла исходного текста средствами какого-либо второго языка; специфика этого вида речевой деятельности состоит в использовании двух языков в качестве средств, а также в выражении субъектом деятельности не своей собственной мысли. Перевод как вид общения рассматривается с позиций внеязыковой ситуации общения, перевод-речь входит в его состав как важный функциональный компонент достижения влилингвистической цели коммуникации. Динамический характер отношений между переводом-речью и переводом-общением, вхождение их в состав более

широкой деятельности индивида даёт, на наш взгляд, широкий простор для создания условий развития личности.

Подчеркнём, что, трактуя перевод как вид речевой деятельности, мы исходим из общих предпосылок деятельностного подхода в психологии вообще и теории речевой деятельности в частности, а также рассматриваем процесс перевода в тесной связи с другими аспектами психической деятельности индивида (например, мышление, восприятие и т. д.). Подход с точки зрения теории речевой деятельности позволяет взглянуть на используемый в переводе язык как на достояние индивида, а не абстрактную, безотносительную к человеку систему знаков. Вместе с тем при психолингвистическом подходе процесс перевода предстаёт перед нами не как статическая система элементов (уровней эквивалентности) или правил (закономерных соответствий, трансформаций), а как динамическая система умений и знаний, функционирующая в деятельности.

Основываясь на изложенных суждениях о личности и нашем понимании перевода, мы считаем целесообразной разработку комплексов таких заданий, в которых учащийся вырабатывал бы новые умения за счёт собственной деятельности в заданных ему условиях. То есть обучение должно строиться через создание *проблемных ситуаций*, включающих в себя не только чисто языковые, но также и экстралингвистические факторы. Постановка учащегося в определённые внеязыковые условия, основанная на принципе речевых действий, поможет обеспечить его «перенесение» на место предполагаемого переводчика, дать информацию (и формировать соответствующие умения) о поведении вообще в таких ситуациях и о конкретном речевом поведении в частности [7, с. 157 – 159]. При этом будущий переводчик самостоятельно формирует умения и способность ориентироваться и общаться в любой ситуации субъект-субъектного (человек – человек) и субъект-объектного (человек – вещь) взаимодействия. Согласно нашей принципиальной точке зрения, одной из наилучших теоретико-методологических баз для построения подобных комплексов заданий является теория развивающего обучения [4; 5].

Материал для собственно перевода в таких заданиях должен быть оформлен в виде цельных текстов, а не набора отдельных предложений или отрывков. Упражнения по сопоставительной грамматике не дают учащемуся возможности реализовать свой внутренний потенциал, проявиться его личности, так как не обладают никакими прагматическими характеристиками. Для создания условий такой реализации необходимо поставить учащегося в определённую, пусть и гипотетическую, ситуацию общения, взаимодействия с другими людьми. Эта ситуация должна содержать в себе внеязыковые условия общения и вообще взаимодействия людей, внеязыковую цель, возможно, какие-то сторонние (неоднозначные?) факторы и т. д. Сам перевод текста должен мыслиться в рамках такой ситуации лишь как средство достижения конкретной «ситуационной» цели, а те или иные способы перевода (трансформации, достижение эквивалентности и т. п.), соответствующие именно данной

ситуации, – как способы достижения внеязыковой цели, преодоления трудностей, устранения помех и т. д. Каждое задание, предлагаемое учащемуся, должно быть основано именно на различных ситуациях общения, тем самым приближая учащегося к реальной деятельности переводчика.

Это не означает, что нужно сконцентрироваться только на устном переводе или переводе с листа. Например, указание в задании к тексту на письменный перевод прагматической направленности этого текста, его последующей функции также является частью конкретной ситуации взаимодействия людей. Поэтому не следует отказываться от текстов на письменный перевод, нужно лишь понимать, что задания к ним должны быть построены, исходя из указанных принципов. Учёт прагматических и функциональных характеристик языковых единиц, высказываний и текстов в целом возможен, только если подходить к построению заданий и упражнений с позиций функциональной грамматики [2; 12]. Что полезного из функциональной грамматики может вынести теория обучения переводу – вопрос непростой и непростой, его решение требует глубокого осмысления, серьёзной теоретической и практической проработки.

Вернёмся, однако, к личности. Цель всестороннего развития личности является хотя и первостепенной в иерархии целей обучения переводу, но всё же не первоочередной в порядке достижения. Ведь постановка в проблемную ситуацию требует от учащегося уже сформированных переводческих умений, с помощью которых он и будет решать поставленные перед ним задачи. Следовательно, начать целесообразно именно с формирования таких умений, а структура и наполнение соответствующих заданий должны строиться в соответствии с общей целью развития личности, но ни в коем случае не в отрыве от неё.

Исследуя проблему соотношения профессионального образования и развития личности, А. С. Арсеньев ставит вопрос: «Воспитывать ли человека как личность или как рабочую силу, как культурно-исторического субъекта или как специалиста-профессионала?» – и делает вывод о невозможности сочетания этих целей, а также о невозможности «умеренной» позиции (каждого индивида воспитывать немножко как личность, немножко как носителя социальных функций), так как эти цели антинормичны [13, с. 42]. «Разрешение основной антинормии воспитательно-образовательного процесса связано, по видимому, с осознанием иерархизации целей, в которой высшей целью является формирование нравственной личности» [13, с. 48]. Если построение средств образования (программ, учебников, методик и т. п.) происходит только исходя из частных целей, то оно может противоречить общей цели. Знания о предметах и действиях с ними должны выступать в качестве средств взаимодействия между людьми в рамках общих закономерностей жизни общества. «По отношению к цели развития личности задачи научного образования, приобретения профессии и т. п. должны быть рассмотрены как средства, помогающие её достижению» [13, с. 49]. Таким образом, можно наметить иерархию целей, в которой такие цели, как развитие умений передачи смысла текста различными спосо-

бами, развитие мышления, развитие умений ориентироваться в ситуации общения и т.д., являются частными и подчинены цели всестороннего и гармоничного развития личности.

Здесь следует отметить, что для указанных целей, по всей видимости, не подходят наиболее распространённые способы и методы обучения переводу. Проведённый нами анализ некоторых (весьма популярных) пособий по переводу показал, что они не соответствуют требованиям, которые в них самих предъявляются к современным переводчикам [15]. Главным минусом всех пособий является линейность построения и эмпиризм. Для формирования переводческих умений менее всего подходит способ представления в готовом виде своеобразных правил перевода, чаще всего преподносимых на основе сопоставительной (но не функциональной) грамматики двух языков. Во-первых, при таком способе сущность именно переводческих действий по выражению содержания в определённой языковой форме подменяется переходом от одной формы к другой. Во-вторых, переводческие умения предстают тогда в виде некоторой «надстройки» над уже сформированными языковыми умениями учащегося, ничего качественно нового они в себе не несут. По схожим причинам следует критически пересмотреть и такой не менее распространённый способ обучения переводу, как сравнение оригинального текста с уже готовым переводом. В данном случае отсутствует именно *процесс формирования* умений. Наиболее эффективное обучение переводу требует концентрации внимания не на сопоставлении готовых текстов и не на констатации застывших правил и формулировок, а на самих действиях учащегося. Объектом внимания должны стать «не усвоение информации, фактов, не заучивание правил и формул как готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы и т. д.» [13, с.

94]. Тогда, прежде чем разрабатывать систему обучения переводу, которая учитывала бы все вышеизложенные цели в их иерархии, следует решить вопрос о сущности переводческих действий, содержании деятельности переводчика. Целесообразность такой системы должна быть не только теоретически обоснована, но и подтверждена на практике, что делает весьма перспективными и насущными соответствующие экспериментальные исследования.

Сказанное не отрицает традиционных приёмов обучения переводу. Они соответствуют иным целям и задачам, исходят из иных общетеоретических и методологических взглядов на онтологию перевода. Но задача полного и гармоничного развития личности при обучении лишь технике перевода достигнута быть не может. Для этого во главу угла должна быть поставлена конкретная ситуация взаимодействия индивидов как часть жизни общества, а не автоматизация навыков перехода от одной языковой формы к другой. Только в рамках такой ситуации есть возможность создать условия для всего, описанного выше: для осознанности поступка, для творчества, для расширения сфер взаимодействия с другими людьми, самосознания и т. д. – то есть возможность создать условия, в которых личность может найти себя и реализовать.

Литература

1. Бахтин, М. М. К диалогическому пониманию личности / М. М. Бахтин // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, В. В. Архангельской. – М.: АСТ : Астрель, 2009.
2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
3. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.
4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
7. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2007 – 216 с.
8. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 536 с.
9. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. – 352 с.
13. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Российская Академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
14. Яковлев, А. А. Контекст как опора в речевой деятельности переводчика и в построении модели перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Яковлев. – Челябинск, 2011. – 24 с.
15. Яковлев, А. А. Обобщение в преподавании перевода (анализ пособий по практике перевода) / А. А. Яковлев // Вестник Нижневартского гуманитарного университета. – 2010. – № 3.

Информация об авторе:

Яковлев Андрей Александрович – кандидат филологических наук, учитель МОУ СОШ № 14 г. Магнитогорска, +7-922-632-11-24, mr.koloboque@rambler.ru.

Yakovlev Andrey Aleksandrovich – Candidate of Philology, teacher at School №14, Magnitogorsk.