

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

На вопрос о том, нужна ли современному переводчику теория перевода, и сегодня многие ответят отрицательно.

Довод тех, кто отрицает необходимость теории перевода для успешного осуществления переводческой деятельности, звучит примерно так: до сих пор мы переводили без всякой теории и делали это неплохо. Для того чтобы переводить, надо только знать исходный язык и язык перевода.

Такая точка зрения характерна не только для переводчиков, но частично для тех, кто обучает переводу, в первую очередь для преподавателей, которые одновременно активно занимаются переводческой практикой. Противники теоретически обоснованного подхода к обучению переводу объясняют свое неприятие теории перевода тем, что она не может быть непосредственно реализована в практические умения и навыки. Они спрашивают: «Где Вы видели, чтобы критик и теоретик в области оперного искусства, который много знает об опере и музыке вообще и хорошо разбирается в ней, пел бы лучше, чем Шаляпин, который, как известно, мало разбирался в теории?» [1. С. 34].

Некоторые переводчики до сих пор считают, что личного опыта и знания конкретных приемов вполне достаточно, чтобы профессионально заниматься переводом. Тем не менее в программы обучения переводчиков почти во всех странах теория перевода (или основы теории перевода; введение в теорию перевода) включена в качестве обязательной дисциплины.

Знание теории перевода само по себе еще не гарантирует создание качественного перевода. Но оно помогает переводчику осознанно подходить к выбору переводческих решений. Чтобы соответствовать совре-

менным требованиям переводчик должен уметь представлять процесс перевода и его результат, опираясь на теоретические обобщения.

Для этого нужна научно обоснованная методика обучения переводу, основная задача которой – выработать теоретические основы и дать практические рекомендации преподавателям перевода.

Сегодня едва ли найдется преподаватель, который обучает переводу по принципу: «учись переводить, переводя» [2. С. 185], сводя всю методику к тому, чтобы предложить обучающимся текст для перевода, а затем исправить их ошибки. В основе нашей концепции обучения письменному переводу лежит коммуникативный подход к этому виду переводческой деятельности, суть которого в том, что действия переводчика рассматриваются как посредничество в акте коммуникации. Цель перевода как межъязыковой и межкультурной опосредованной коммуникации – достижение коммуникативной эквивалентности оригинала и транслата, которую мы, вслед за Г. Йегером, понимаем как «отношение между текстами, имеющее место в том случае, когда коммуникативная значимость двух текстов одинакова», иными словами, когда оригинал и транслат способны вызывать одинаковый коммуникативный эффект [3. С. 138].

Что касается определения понятия «письменный перевод», то наиболее емкой представляется дефиниция, предложенная О. Каде: «При письменном переводе мы имеем дело с фиксированным с помощью графических знаков текстом, который может быть неоднократно представлен, т. е. его можно перечитывать неоднократно. Переводчик в значительной мере сам определяет временные затраты, он может дозировать работу, прерывать ее, может обдумывать варианты, пользоваться словарями, справочниками и другими вспомогательными материалами. Текст перевода можно контролировать и исправлять столько раз, сколько переводчик считает нужным»¹ [4. С. 33].

Важно также знать, что, если в устном переводе на первое место выступает скорость и линейность речи, то в письменном переводе скорость требуется редко, а линейность вообще не играет роли: письменная речь не спонтанна, неудачную фразу можно исправить. Требования же к эквивалентности в устном переводе значительно выше.

В силу своей специфики именно письменный перевод позволяет сознательно выбирать переводческие решения, сопоставлять различные явления немецкого и русского языков, что способствует не только

¹ Перевод автора. – Г.Р.

более глубокому проникновению в сокровищницу русского языка, но и более полному усвоению немецкого языка. Только при письменном переводе возможно тщательное предварительное ознакомление с текстом оригинала. А это часто требует от обучаемых работы с самой разнообразной справочной литературой и первоисточниками, что служит расширению кругозора студентов, обогащению их знаниями.

Существуют различные методики обучения письменному переводу. Это – и обучение переводу текстов в рамках узкой специальности (появляются аспекты: технический перевод, экономический перевод, военный перевод и т. д.) и перевод с предварительным филологическим анализом текста оригинала, и распространенный в современных западных системах обучения письменному переводу метод, который можно назвать поиском диапазона вариативности, и метод, основанный на обучении начинающих переводчиков опытным, талантливым мастером. Все они имеют как достоинства, так и недостатки [5. С. 137–141].

Каждый из этих методов полезен, но, взятый в отдельности, недостаточен, чтобы научить студентов делать качественные письменные переводы. При комплексном подходе обучение переводу следует разделить на три этапа: 1) предпереводческий анализ исходного текста; 2) собственно перевод; 3) анализ результатов перевода. Некоторые методисты выделяют также подготовительный этап, включающий активное освоение различных текстов на языке перевода (в нашем случае – на русском) и активное освоение различных типов текстов на языке оригинала (в нашем случае – на немецком). Но этот этап мы исключаем из рассмотрения, так как в системе обучения переводчиков он входит либо в программу обучения русскому языку, либо в программу обучения немецкому языку (аспекты: «анализ текста», «аналитическое чтение»).

Предварительный анализ включает определение источника (отправителя) оригинала и адресата транслята. Затем следует выяснить тип информации, заложенной в тексте оригинала. Вслед за И. С. Алексеевой выделим три ее вида: когнитивная (познавательная), эмоциональная и эстетическая. При этом когнитивная информация понимается как объективные сведения о внешнем мире. Эмоциональная информация – как новые сведения для наших чувств. И, наконец, эстетическая информация – как апелляция к нашему чувству прекрасного.

Для когнитивной информации характерна терминологичность, признаками которой, как известно, являются однозначность и независи-

мость от контекста. Когнитивная информация оформляется языковыми средствами, характерными для письменной литературной нормы, точнее, ее нейтрального варианта.

Эмоциональная информация передается с помощью эмоционально окрашенной лексики и эмоционального синтаксиса.

Специальные средства эстетической информации – это метафоры, игра слов, фразеологизмы, рифма и т. п.

Есть тексты, «специализирующиеся» на определенных типах информации (например, художественный текст – на эстетической информации). Однако в большинстве текстов отдельные типы информации в «чистом виде» встречаются редко. Можно говорить лишь о том, что в определенных текстах доминирует тот или иной тип информации. Интересную классификацию текстов предлагает И. С. Алексеева [5. С. 154–155]. Тексты, где доминирует когнитивная информация, она предлагает назвать информационно-терминологическими. К ним относятся научные и технические тексты, инструкции, деловые и юридические тексты. С переводческой точки зрения они самые легкие, так как в них, как отмечалось выше, много элементов (терминов), перевод которых не зависит от контекста, и, значит, наиболее распространенный вид соответствий – однозначные эквиваленты. Тексты, в которых примерно одинаковое количество когнитивной и эмоциональной информации, и тексты, где эмоциональная информация преобладает, называются информационно-эмоциональными. К ним относятся газетно-журнальные, мемуарные, рекламные. Они сложнее для перевода, чем информационно-терминологические. Здесь переводчику редко помогает двуязычный словарь, поскольку нужны вариантные и окказиональные соответствия. Единицей перевода может быть как предложение, так и целый текст. В третьей группе И.С. Алексеева предлагает объединить тексты, где доминирует эстетическая информация. Помимо художественной прозы и поэзии сюда включается и художественная публицистика. Именно такие тексты переводить особенно сложно. Поэтому целесообразно работать над переводом этих текстов на завершающей стадии обучения письменному переводу.

Для перевода важен такой параметр информационного состава текста, как плотность информации (компрессивность). Для повышения плотности информации используются сокращения, пропуск второстепенных компонентов синтаксической структуры и т. п.

Определив информационный состав оригинала, студент с помощью преподавателя должен сформулировать интенцию (коммуникативное задание) текста: сообщить получателю какие-либо сведения, убедить в чем-либо (навязать свою точку зрения), наладить контакт, побудить к действию.

И, наконец, полное представление о тексте оригинала обучаемый получит, определив, к какому речевому жанру этот текст относится [6].

Речевые жанры являются областью исследования функциональной стилистики. Функционально-стилистическая принадлежность текста чрезвычайно важна для перевода. Переводчик должен знать, что, информационные жанры стиля прессы и публицистики отличает краткость, точность в указании источников и изложении фактов, что находит отражение в простой синтаксической структуре, в употреблении слов преимущественно в их прямом значении. Язык очерка, напротив, эмоционален и экспрессивен. С этим связана метафоризация лексики, высокая частотность употребления образной фразеологии. Известно также, что в научных текстах язык выступает в логико-понятийной функции. Семантическая информация этих текстов практически не зависит от того, как и на каком языке она сформулирована. Задача переводчика в этом случае заключается в овладении терминологией в обоих языках и в умении ориентироваться на стиль, принятый в данной области науки. Следовательно, функционально-стилистическая и жанровая принадлежность текста самым непосредственным образом влияет на решение целого ряда переводческих проблем (синтаксическая структура, выбор слов из синонимического ряда и т. д.).

Завершив предпереводческий анализ текста оригинала, можно переходить ко второму этапу – собственно переводу. Текст рекомендуется сначала прочесть вслух, чтобы лучше понять его в целом. Затем приступают к переводу по предложениям, так как именно предложение является чаще всего единицей перевода. Отдельное слово чаще всего не типично как единица перевода по причине многозначности, неопределенности его значения, которая снимается и конкретизируется в контексте (словосочетании, предложении, тексте). Единицы, превышающие предложение, слишком велики, недостаточно «обозримы», вследствие чего ими трудно оперировать [7. С. 168].

Иногда приходится в качестве единицы перевода использовать несколько предложений или целый абзац, так как смысл предложения можно понять лишь из более широкого контекста. Например:

Ich bin fertig. – *Я готов.*

можно понять как:

- 1) Ich kann nicht mehr. Ich brauche eine Pause. – *Я больше не могу. Я устал и мне нужна передышка);*
- 2) Ich habe meine Arbeit beendet. – *Я закончил свою работу, и мы можем идти.*

Составной частью каждого занятия должны стать рекомендации преподавателя по наиболее эффективному использованию соответствующих словарей и других справочных материалов, которыми обучаемые имеют право пользоваться как во время урока, так и во время контрольных работ и экзаменов.

Третий этап – анализ результатов перевода – начинается со сверки текста (нет ли пропусков). Затем выполняется редакторская правка, при которой необходимо добиваться единства стиля перевода, соответствия транслита нормам языка перевода, а также стремиться обеспечить безупречную связь каждой фразы с предыдущими и последующими. На этом этапе устраняются такие погрешности, как неэкономность формулировок, громоздкость конструкций, повторы и т. п.

Опытный преподаватель перевода знает, что «частные задачи, решаемые переводчиком в процессе перевода, могут быть типовыми, позволяющими применять известный прием или способ решения, и индивидуальными, требующими нового решения на основе общих принципов переводческой стратегии и учета особенностей контекста и ситуации» [8. С. 31]. В этой связи особую важность приобретает выбор текстов, используемых при обучении переводу. При этом следует в первую очередь руководствоваться общедидактическими принципами отбора учебного материала (доступность, нормативность, познавательная ценность и др.).

В идеале на занятиях по письменному переводу следовало бы переводить тексты из различных областей экономики, науки и техники (Fachtexte). Однако перевод таких текстов требует от обучаемых узкоспециальных знаний. Поэтому на занятиях чаще всего используются тексты из газет и журналов, хотя переводом газетных текстов на практике занимаются сравнительно редко. Но ведь так называемые общеязыковые тексты, к которым относятся тексты из газет, включают в себя научные и научно-популярные тексты, сообщения различных информационных агентств, репортажи, интервью. А при переводе подобных текстов легко представить себе потенциальных адресатов, т. е. то, что

Ханс Г. Хёниг и Пауль Кусмауль справедливо считают важным критерием отбора текстов для переводов [9. С. 132–133]. В связи с этим критерием непригодными в качестве тренировочных текстов являются фельетоны, сатирические произведения, в которых речь идет о недостатках социального и политического характера.

Однако это не значит, что не следует привлекать в качестве тренировочных тексты, близкие по языковым средствам выражения к художественной литературе (политический фельетон, очерк). Именно такие тексты, как правило, интересны с познавательной точки зрения и насыщены переводческими трудностями.

Непрерывным условием должно стать то, что преподаватель аргументирует свой выбор, а также поощряет обучаемых участвовать в отборе текстов для учебных переводов.

Существует много способов организации процесса обучения письменному переводу. К уже излагавшимся ранее [10; 11] можно добавить приемы, которые предлагает Вольфрам Вильсс [12. С. 207–208]. Это, прежде всего параллельный анализ текстов, включающий сравнение тематически схожих текстов на ИЯ и ПЯ с целью выявления способов построения подобных текстов, сравнение оригинала с одним или несколькими его переводами, сравнение оригинала и всех переводов, выполненных студентами.

Второй метод можно назвать «думанием вслух». Он был разработан в 30-е годы. В 80-е годы этот метод был использован в Германии, затем в немецкоговорящих странах, а позднее получил распространение во всем мире. Суть этого метода заключается в том, что обучающийся «проговаривает» всё происходящее в его голове во время процесса перевода. Это записывается на пленку, на основе расшифровки которой создается протокол записи. Этот протокол анализируется с разных точек зрения. Недостатком такого метода можно считать то, что на пленке фиксируются только осознанные высказывания, а неосознанные, часто хаотичные мысли остаются недоступными непосредственному наблюдению. И всё же на основе этих протоколов можно выявить «слабые места» обучающихся. Кроме того, студенты научатся хорошо переводить быстрее, если будут иметь представление о том, какие факторы влияют на процесс перевода и как они взаимодействуют между собой.

Все преподаватели письменного перевода знают, насколько важен анализ ошибок, в первую очередь «переводческих» ошибок.

В общих чертах переводческой ошибкой можно считать всё, что затрудняет или даже делает невозможной коммуникацию.

В зависимости от подхода перевод одного и того же текста может быть признан или неприемлемым или адекватным. При функциональном подходе к определению понятия «перевод» переводческими следует считать такие ошибки, которые не позволяют выполнить «заказ» или целевую установку. Если заказан перевод, готовый к опубликованию, то отсутствие одной запятой может считаться переводческой ошибкой. А если цель – подготовить перевод для того, чтобы познать заказчика с основной информацией, содержащейся в оригинале, то требования к нему будут совсем другие, не такие строгие.

Самый распространенный анализ ошибок – контрастный. Он, по существу, ограничивается тем, что сравниваются возможности двух языковых систем. При этом главную роль играет понятие эквивалентности.

Наиболее соответствующим современному уровню развития переводоведения представляется коммуникативный подход к переводу и, следовательно, к анализу переводческих ошибок. При таком подходе учитывается целый ряд факторов:

- функция текста оригинала (информативная, апеллятивная и т. д.),
- функционально-стилистическая принадлежность оригинала (текст, относящийся к художественной литературе; научно-популярный текст; текст, относящийся к стилю прессы и публицистики и т. д.),
- факторы, касающиеся отношения отправитель-получатель, и др.

Целью коммуникативного анализа ошибки является оценка влияния ошибки на результат коммуникации. При таком подходе, который Х. Г. Хёниг называет «диагностическим», может оказаться, что что-то, считавшееся до сих пор (например, при контрастном анализе) ошибкой, вовсе таковой не является. Эту мысль Х. Г. Хёниг иллюстрирует интересным примером [13. С. 198]. Он описывает гипотетический диалог двух преподавателей, которые оценивают выполненный одной из студенток контрольный перевод. В оригинале речь шла о том, что муравьи и пчелы имеют свой особый «язык». Английское слово *ants* (*муравьи*) студентка ошибочно перевела как «утки», видимо потому, что по-немецки слово «утки» = „Enten“ (звучит очень похоже).

Первый преподаватель считает, что, переведя слово *ants* как «утки», студентка допустила грубейшую ошибку и что нужно уж совсем плохо знать английский язык, чтобы попасться на удочку этого «ложного друга» переводчика. Такая ошибка, по его мнению, дает право дисквалифицировать ее как переводчицу.

Второй преподаватель полагает, что фраза в переводе звучит нормально, если исходить из интересов читателя как получателя этого текста: ведь ему понятно, что «пчелы» и «утки» в этом тексте взяты в качестве примера существования другой, отличной от человеческой, коммуникативной системы, ибо известно, что утки тоже могут «говорить» друг с другом.

Первый преподаватель, анализируя ошибку, задает себе вопросы: почему возникла эта ошибка? что она говорит о языковой компетенции студента?

Второй преподаватель считает, что ошибка может быть признана таковой только релевантным получателем перевода, к которым не относятся лингвисты. Это интересная, но, по меньшей мере, спорная точка зрения, поскольку возникает вопрос: а перевод ли это вообще? В отличие от Х. Г. Хёнига, мы считаем очень важным выявление причин возникновения переводческих ошибок.

Первая из них – дефицит знаний. Как отмечалось выше, бытует мнение, что переводить может каждый, кто знает какой-либо иностранный язык и имеет словарь. Это приводит к тому, что переводчики-самоучки «выдают» доморощенные переводы. Приведем пример. В газете «Райнпфальц» от 2 января 1995 года было помещено сообщение об ограблении кафе в г. Гермерсхайме. Кафе называлось „Hardcore“. Переводчик, видимо, не знал или забыл, что имена собственные не переводятся (если это не говорящие имена). Желая помочь в понимании описываемого, он добавляет, что слово Hardcore по-немецки означает „Harter Kern“ (*крепкий орешек*). Если бы он был бы более образованным или хотя бы более начитанным, он бы знал, что слово „hardcore“ – это обозначение определенного направления в панкмузыке.

Не менее часто встречаются ошибки, связанные с интерференцией, которая понимается как влияние фонетических, грамматических, лексических и фразеологических структур исходного языка на эти структуры перевода. К интерференции относятся и так называемые «ложные друзья» переводчика. Подобные ошибки на начальных стадиях обучения переводу могут возникнуть в результате того, что студенты концентрируются на звуковой оболочке слова.

Но и опытные переводчики не всегда справляются с задачей, если речь идет, например, о фразеологизмах, которые при идентичности формы отличаются своим значением друг от друга (частично или полностью). Сравним фразеологизмы «бездонная бочка» и „ein Fass ohne Boden“.

Русский фразеологизм «бездонная бочка» означает:

1. «человек, который может много выпить, не пьянея»;
2. «бесплезное вкладывание денег».

Немецкий фразеологизм „Ein Fass ohne Boden“ означает:

1. eine Angelegenheit ohne Ende;
2. etwas, jemand, dem man vergeblich immer Geld gibt [14].

Как видим, эти выражения эквивалентны только во втором значении. Совершенно противоположное значение имеют следующие пары немецких и русских фразеологических единиц:

- 1) jmd hat Gratzte im Kopf (umg) = „jmd 1st klug“ и «у кого-либо каша в голове»;
- 2) weifies Gold = „Meissner Porzellan“ и «белое золото», т. е. *хлопок*.

Еще одна причина ошибок заключается в неверном понимании перевода как суммы правильно переведенных слов, в результате чего возникают буквализмы, следовательно, и при использовании словарных эквивалентов перевод может быть неудовлетворительным.

Что касается оценки качества письменных переводов вообще и учебных переводов в частности, то их критерии подробно описаны в работах как российских, так и зарубежных переводоведов [15–19].

Оценивая учебные и экзаменационные переводы, преподаватель должен четко изложить свою систему оценок и объяснить обучаемым, по каким критериям он оценивает работу в целом и «вес» отдельных ошибок. При обсуждении переводов у студентов не должно сложиться впечатления, что возможен лишь один вариант перевода, чаще всего предложенный преподавателем.

Оценка качества перевода преподавателем иногда зиждется скорее на его авторитете, чем на теоретическом обосновании. А это очень опасно, поскольку использование субъективных критериев часто ведет к тому, что студенты думают, будто субъективность («вкусовщина»?) и составляет суть оценки. В этой связи необходимо отметить, что распознавание ошибок, их «диагностика» и классификация – дело сложное и трудоемкое. Однако еще труднее бывает «принять» перевод, который действительно приемлем наравне с переводом, который сделал и уже успел полюбить сам преподаватель. Вместе с тем в задачу преподавателя входит отклонение неприемлемых вариантов перевода. При этом аргументация должна быть доказательной и опираться на анализ текстов оригинала и перевода.

В заключение отметим, что преподаватель должен не только уметь обосновать выбор того или иного текста для учебного перевода, замечать и аргументированно исправлять ошибки, но и быть в состоянии моделировать ментальные процессы, т. е. процессы, происходящие в голове переводчика во время осуществления перевода, давать обоснованный прогноз (на базе различных тестов и контрольных работ) в отношении пригодности обучаемых к тому или иному виду переводческой деятельности.

Чтобы соответствовать этим требованиям, человек, участвующий в подготовке высококвалифицированных переводчиков, должен в идеале иметь опыт практической работы в качестве переводчика, обладать педагогическими способностями и быть теоретически «подкован», т. е. должен понимать сам и быть в состоянии объяснить студентам суть процесса перевода на основе теоретических моделей.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. *Vermeer H. J.* Übersetzen als kultureller Transfer // Schnell-Hornby M. (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung.* –Tübingen: Franke, 1986. – S. 30–54.
2. *Комиссаров В. Н.* О методике преподавания перевода в высшем учебном заведении // Вопросы теории перевода и методики его преподавания в языковом вузе. – М., 1980. – С. 184–195. (Тр./МГПИИЯ им. М. Тореза; вып. 166).
3. *Йегер Г.* Коммуникативная и функциональная эквивалентность // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 137–157.
4. *Kade O.* Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung // Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen. – № 1. – Leipzig, 1968. – S. 30–42.
5. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2001. – 284 с.
6. *Брандес М. П., Провоторов В. И.* Предпереводческий анализ текста. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 224 с.
7. *Латышев Л. К.* Курс перевода. – М.: Просвещение, 1981. – 168 с.
8. Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. – М., 1996. – С. 23–33. (Тр./МГПИИЯ им. М. Тореза; вып. 423).
9. *Honig H. G., Kussmaul P.* Strategie des Übersetzens. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. –Tübingen: Narr. 1982. – 171 S.

10. *Рязанова Г.Л.* Из опыта преподавания письменного перевода с немецкого языка на русский // Вопросы теории перевода и методики его преподавания в языковом вузе. – М., 1980. – С. 196–211. (Тр./МГПИИЯ им. М. Тореца; вып. 166).
11. *Рязанова Г. Л.* Организация занятий по письменному переводу (методические указания). – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1992. – С. 8–15.
12. *Wilss W.* Übersetzungsfertigkeiten // Tübinger Beiträge zur Linguistik. – № 376. – Tübingen, 1992. – S. 3–306.
13. *Honig H. G.* Zur Evaluation von Dolmetsch-und Übersetzungsleistungen / Drescher H. (Hrsg.): Transfer. Übersetzen. Dolmetschen: Interkulturalität. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997. – S. 193–209.
14. *Райхштейн А. Д.* Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980. – 130 с.
15. *Комиссаров В. Н.* Слово о переводе. – М.: Международные отношения, 1973. – 214 с.
16. *Латышев Л. К.* Перевод: Проблемы теории, практики и методики преподавания перевода. – М.: Просвещение, 1998. – 170 с.
17. *Amman M.* Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendung // Text con Text. – № 5. – 1990. – S. 180–186.
18. *Albrecht J.* (Hrsg.) Translation und interkulturelle Kommunikation. – Bern: Lang, 1987. – 46 S.
19. *Reiß K.* Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. – München: Huber, 1971. – 52 S.