

Тарнаева Л. П.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/3-3/92.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. С. 214-216. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/3-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

друг с другом этих картин возможно благодаря поэзии. Такое сопоставление помогает глубже узнать народы эпохи, чем скучная и обманчивая история». В продолжение идей немецкого исследователя в романтической историографии разрабатывается идея об истории цивилизации как сменяющихся эпох.

В «Дневнике моего путешествия» Гердер отводит основную роль образу всемирной истории. Единство исторического процесса он мыслит в формах, аналогичных процессам, протекающим в природе. «Какой величественный вид открывается на человеческую природу и обитателей морских глубин, и различные климаты, как он помогает раскрыть взаимосвязь событий мировой истории» [Гердер, 1977: 32].

Французские историки Ф. Гизо (François Gizo, 1787 - 1874), О. Тьерри (Augustin Thierry, 1795 - 1856), Ж. Мишле (Jules Michelet, 1798 - 1874) делали свои, отличные один от другого, выводы о том, как надо писателям относиться к изображению исторических событий. Ф.-Ж. М. Ренуар (François Raynouard) в литературных заметках отмечал, что основным должен быть выбор сюжета, который может заставить читателя внимательно следить за развитием действия. Огюстен Тьерри создал свои «Письма о французской истории», в которых сделал попытку соединить «с широким эпическим изложением греческих историков колоритность «записывателей» легенд и строгую логику новейших писателей». Тьерри пытался вернуться к источникам, а Мишле дополнил этот метод. К изданным документам он присоединил неизданные: акты, дипломы и хартии. Ж. Мишле, автор «Истории Франции» (Histoire de la France), изложил основные исторические события, начиная с древних эпох до 1815 года. Его история «презирает кропотливую и сухую ученость и верит в сверхъестественную силу духовного ока, которым одарены пророки». Пьер-Клод-Франсуа Дону (Pierre -Claude-François Daunou, 1761-1840), представитель классической историографии, критически относился к романтическим произведениям, называя их новой ересью именно потому, что стоял за максимально точное воспроизведение фактов. При этом Дону выступал за исключение мифологических и религиозных преданий из исторических и художественных произведений. Средством познания и изображения прошлого для романтиков было воссоздание местного колорита «couleur locale». Это понятие включает в себя и быт, и атрибуты материальной культуры (орудия труда, одежда, оружие), и сознание народа, традиции, верования, идеалы. Историзм романтического искусства - это колоссальное художественное завоевание. С одной стороны, романтики достигли большей, чем ранее, исторической точности художественного изображения, а с другой стороны, в костюмах прошлых эпох выступают персонажи, выражающие идеи, созвучные сознанию современников XIX в. «Французская романтическая историография по широте переработанного ею философского, научного и литературного наследия выходит далеко за пределы французской национальной традиции», - справедливо отмечает Б.Г. Реизов [Реизов, 1986: 71].

Список использованной литературы

1. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г.Гердер; Пер. с нем.- М.: Наука, 1977.
2. Ю.В.Ковалев // История и современность в зарубежных литературах: Межвуз. Сб. (К 75-летию со дня рождения чл.-корр. АН СССР, проф. Б. Г. Реизова).- Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
3. Реизов Б.Г. Французский исторический роман в эпоху романтизма / Б. Г. Реизов.- Л.: Госполитиздат, 1958.
4. Реизов Б.Г. История и теория литературы: Сб. ст. / Б. Г. Реизов.- Л.: Наука, 1986.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Тарнаева Л. П.

Российский государственный педагогический университет

Любой тип переводческого дискурса строится на трансляции определенного объема информации. При формировании дискурса от коммуникантов (в том числе и от переводчика, как участника межкультурной коммуникации) требуется значительная когнитивная деятельность, результатом которой является конструирование ментальных моделей данной ситуации общения. Обработка когнитивной информации, функционирующей в ситуации общения, является необходимой предпосылкой порождения и понимания дискурса.

Процесс обработки информации участниками межкультурного общения, можно рассматривать как взаимодействие двух типов когнитивной деятельности: конвергентного и дивергентного мышления. Конвергентное мышление проявляется в стремлении понять факты иной культуры «через призму знакомого и привычного» [Леонтович 2005: 30], когда в своей культуре подыскивается эквивалентный образ и «знания, входящие в содержание чувственной и умственной части образа, переносятся на предмет чужой культуры» [Тарасов 1996:18], т.е. происходит манипулирование старым знанием. Дивергентное же мышление «позволяет коммуниканту развести явления родной и чужой культуры, делая допуски на возможные культурные различия и их адекватное объяснение» [Леонтович 2005:30] - это выработка нового знания, «поиск различий в сопоставляемых и сравниваемых образах чужой и своей культур и в рефлексии над этим различием» [Тарасов 1996:19]. Результатом таких мыслительных операций является выработка сознанием коммуникантов своеобразной «интеркультуры», которая представляет собой «совокупность 1) познавательных средств своей культуры, привлеченных для познания средств культуры чужой; 2) нового знания о чужой культуре, сформированного в процессе ее познания; 3) нового знания о своей культуре, созданного при познании чужой культуры» [ibid:16].

Дискурсные стратегии переводчика строятся на основе взаимодействия информации трех типов: «поступающей из самого дискурса, внутренних когнитивных запасов и внешней ситуации общения» [Лузина 2000:140]. Кроме обработки информации, непосредственно поступающей в дискурс в процессе коммуникации, дискурс всегда включает в себя активацию и использование внутренней когнитивной информации, которой обладают коммуниканты [Дейк, Кинч 1988: 158]. Таким образом, в каждом речевом отрезке содержится два плана: одновременно с актуальной информацией, т.е. вводимой в данной ситуации общения, присутствует «метаинформация» (metamessage) [Scollon R. & Scollon B.K 1984:159]. Метаинформацию можно понимать как «предшествующий дискурс», который, будучи включенным в состав более поздней дискурсии, не является обычным звеном дискурсивной цепи - это «некий подсознательный эмбрион, вокруг которого выстраивается реальный дискурс» [Алефиренко 2004:41]. Поскольку в каждой реальной ситуации общения одновременно существует радикальная разница в ожиданиях коммуникантов [Gumperz & Cook-Gumperz 1982:12], то любая информация, функционирующая в дискурсе, асимметрична - она опосредована метаинформацией, которую несут в своем сознании коммуниканты. Особенно высокая степень асимметричности присуща информации, подлежащей когнитивной обработке в процессе межкультурного общения.

Предшествующая реальному дискурсу метаинформация - это присущее каждому отдельному индивиду культурное пространство, определяемое как «существующие и потенциально возможные представления о феноменах культуры у членов некоторого лингво-культурного сообщества» [Гудков 2003:91]. Исследователи межкультурной коммуникации исходят из постулата о национальной детерминированности культурного пространства, которое хотя и включает в себя общечеловеческие ценности, «но в каждом отдельном культурном пространстве они будут занимать свое особое положение» [ibid:91], т.е. форма хранения информации о реальной действительности и способы оперирования этой информацией в разных культурах будут различными.

Культурное пространство являет собой определенным образом структурированную совокупность знаний и представлений, аккумулированных в процессе исторического развития в данном культурном сообществе. Весь этот корпус знаний и представлений хранится в сознании носителей данной лингвокультуры в виде определенных когнитивных структур, поэтому может рассматриваться как когнитивное пространство, имеющее некое ядро, элементы которого являются достоянием каждого носителя данной лингвокультуры, и периферийные участки, составляющие знания и представления либо отдельных индивидов, либо тех или иных социумов. Ядро целостного когнитивного пространства определенного лингвокультурного сообщества исследователи называют когнитивной базой данной лингвокультуры. Каждый человек обладает а) своим индивидуальным когнитивным пространством, б) набором коллективных когнитивных пространств как представитель профессионального, конфессионального, генерационного и т.п. социума, в) когнитивной базой того лингвокультурного сообщества, к которому принадлежит. Таким образом, индивидуальное когнитивное пространство каждого человека включает в себя и когнитивную базу, и коллективное когнитивное пространство всех социумов, в которые он входит [Красных 2003:63].

Знания и представления, составляющие когнитивную базу и когнитивные пространства (индивидуальное и коллективные), реализуются и актуализируются в пресуппозиции, которая понимается как а) «общий фонд знаний, общий опыт, общий тезаурус, общие предварительные сведения,... которыми обладают коммуниканты» [Красных 2003:103]; б) зона пересечения когнитивных пространств коммуникантов [Гудков 2003:94]; единица фоновых знаний участников межкультурной коммуникации, представляющая собой невербальный компонент коммуникации, сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором межкультурного общения [Халеева 1989:164].

В.В. Красных и Д.Б. Гудков выделяют три типа пресуппозиций по их соотносимости с когнитивной базой, коллективным когнитивным пространством и индивидуальным когнитивным пространством. Это макропресуппозиция, социумная пресуппозиция и ситуативная пресуппозиция [Гудков, Красных 1998:130-131].

Макропресуппозиция соотносится с когнитивной базой (наиболее консервативным корпусом знаний и представлений) и актуализируется в общении коммуникантов либо обладающих одной когнитивной базой, т.е. принадлежащих к одному и тому же лингвокультурному сообществу, либо в такой ситуации межкультурного общения, когда инофон знаком с когнитивной базой контактирующей лингвокультуры или, по крайней мере, с тем ее фрагментом, который релевантен для данной ситуации межкультурного общения. Социумная пресуппозиция соотносится с коллективным когнитивным пространством и актуализируется при общении людей, входящих в один социум. При этом коммуниканты не обязательно принадлежат к одному лингвокультурному сообществу и не обязательно владеют единой когнитивной базой. Микропресуппозиция - это спонтанно возникающая «здесь и сейчас» зона пересечения индивидуальных когнитивных пространств коммуникантов [Гудков 2003:96-97]. Индивидуальное когнитивное пространство в значительной степени опосредовано когнитивной базой лингвокультуры, к которой принадлежит каждый из коммуникантов. В случае межкультурного общения сектор общности знаний и представлений зависит от степени знакомства каждого из участников межкультурного общения с когнитивной базой неродной лингвокультуры.

Дискурсная деятельность переводчика имеет два вектора: с одной стороны, дискурс строится на основе ментальных структур, отражающих национальную специфику родной лингвокультуры, с другой, построение дискурса обусловлено национальной спецификой иной лингвокультуры. В случае, когда переводчик взаимодействует с представителем родной лингвокультуры (или с письменным текстом на родном языке),

особых трудностей в интерпретации метаинформации не возникает, поскольку «встречаются» два индивидуальных когнитивных пространства, опосредованные одной и той же когнитивной базой, то есть имеет место макропресуппозиция. Иначе обстоит дело, когда переводчик строит дискурс, опосредованный контактом с другой стороной межкультурной коммуникации. Здесь взаимодействуют два индивидуальных когнитивных пространства, сформированные под влиянием когнитивных баз разных лингвокультур. Основная проблема для переводчика состоит в том, что представитель иной лингвокультуры (в случае письменной межкультурной коммуникации – автор текста на иностранном языке) не обязательно должен быть знаком с когнитивной базой родной для переводчика лингвокультуры и даже может к этому и не стремиться, поскольку пользуется услугами переводчика как профессионального посредника в межкультурной коммуникации. Наибольшую трудность для переводчика представляют те фрагменты когнитивной базы изучаемой лингвокультуры, которые не эксплицируются в языковых единицах, а остаются на уровне импликации.

Отсюда следует важный методический вывод, касающийся отбора и организации содержания обучения переводчиков: первостепенной задачей является овладение будущими специалистами межкультурной коммуникации когнитивной базой лингвокультуры, которая входит в круг профессиональных интересов. Соответственно, языковой и учебно-речевой материал, используемый в процессе обучения переводу должен покрывать как можно более широкий сектор знаний и представлений, входящих в когнитивную базу соответствующего лингвокультурного сообщества. Причем изучению должны подлежать не только те составляющие когнитивной базы, которые эксплицитно отражены в языковых единицах, но и те, которые составляют ее импликационал, обычно представленный в периферийных участках ключевых культурных концептов.

Список использованной литературы

1. **Алефиренко Н. Ф.** Языковая картина мира и культура // Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвокультурологии, 2004.
2. **Гудков Д. Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации. - М., 2003.
3. **Гудков Д. Б., Красных В. В.** Русское культурное пространство и межкультурная коммуникация // Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 2. - М., 1998.
4. **Дейк ван Т. А., Кинч В.** Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. - М., 1988.
5. **Красных В. В.** «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. - М., 2003.
6. **Леонтович О. А.** Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. - М., 2005.
7. **Лузина Л. Г.** Виды информации в дискурсе // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. - М., 2000.
8. **Тарасов Е. Ф.** Межкультурное общение - новая антология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. - М., 1996.
9. **Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. - М., 1989.
10. **Gumperz J. J. and Cook-Gumperz J.** Introduction: Language and the communication of social identity // Language and Social Identity. - L, N.Y. etc., 1982.
11. **Scollon R. and Scollon S. B. K.** Face in interethnic communication // Language and Communication. - L, N. Y., 1983.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКИХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

Теплякова Е. К., Смирнова О. И.

Тамбовский государственный технический университет

Проблема создания дистанционных курсов состоит в том, что основным или единственным способом общения становится текст. Студенты не имеют возможности видеть друг друга и, следовательно, упускают многие невербальные нюансы. Участие в обучении происходит асинхронно. Эти недостатки дистанционного обучения, тем не менее, компенсируются преимуществами, которые оно дает студентам, не имеющим по тем или иным причинам возможности обучаться в стенах учебного заведения.

Очевидно, что разработка собственно курса намного важнее, чем чисто техническая сторона организации КДО.

Задержим внимание на целях и задачах, а также их связи с планированием учебной деятельности, включая практические упражнения. В центре каждого курса – цели, задачи, а также стратегии достижения целей и решения задач. Это основные орудия содействия обучению. Оказывая педагогическое содействие в дистанционном образовании, преподаватель обнаружит, что обдуманно составленный план такого содействия является решающим.

Рассмотрим три стратегических орудия содействия обучению: цели, задачи и деятельность. Посредством использования этих фундаментальных орудий планирования можно выстроить четкий план курса.

Для этого необходимо: определить основные цели, устанавливающие, что студенты должны изучить; описать специфические задачи, показывающие, что студенты должны уметь делать; спроектировать деятельность, которая позволяет достичь цели и решить задачи ступенчатым путем.

Очень важно добиваться того, чтобы поставленные цели помогали определить, что ожидается от студентов после изучения этого курса. Поставленные цели часто выглядят глобально, в них порой отсутствуют