Волкодав Т. В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-1/22.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. I. С. 65-67. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-1/

© 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

Однако, учитывая то, что лингвострановедческие двуязычные словари появились как отклик на имеющуюся потребность людей понимать чужой язык, необходимость в них как в важнейшем средстве межкультурной коммуникации не вызывает сомнений.

Список использованной литературы

1. **Англо-русский учебный словарь** PASSWORD. – М.: Изд-во «Русский язык», 2001.
2. **Берков В. П.** Двуязычная лексикография. - СПб., 2004.
3. **Девкин В. Д.** Очерки по лексикографии. - М., 2000.
4. **Дубичинский В. В.** Основные аспекты переводной лексикографии // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лексикографии. - Иваново, 1997.
5. **Иванищева О. Н.** Лексикографирование элементов культуры в двуязычном словаре // Лексика, лексикография, терминография в русской, американской и других культурах: Материалы VI международной школы-семинара. - Иваново: Изд-во ИвГУ, 2005. - С. 120-123.
6. **Карпова О. М.** Лексикографические портреты словарей современного английского языка. - Иваново: Изд-во ИвГУ, 2004.
7. **Колесникова М. С.** Диалог культур в лексикографии: феномен лингвострановедческого словаря. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002.
8. **Контрастивная лексикология и лексикография**: Монография / Под ред. И. А. Стернина и Т. А. Чубур. - Воронеж, 2006.
9. **Крупнов В. Н.** Англоязычная и англо-русская лексикография и её роль в процессе письменного перевода: Автореферат на соискание ученой степени доктора филологических наук. - М., 1989.
10. **Сукаленко Н. И.** Двуязычные словари и вопросы перевода. - Харьков, 1976.
11. **Татишвили Ю. Г.** Переводные словари и проблема словосочетания в лингвистике // Вопросы германской и романской филологии. - Пятигорск, 1961.
12. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. - М., 2000.
13. **Щерба Л. В.** Предисловие [к русско-французскому словарю] // Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.
14. **Ястребова Н. А.** Новые тенденции в лексикографической интерпретации имен собственных в словарях современного английского языка // Молодая наука в классическом университете. Проблемы филологии XXI века: Материалы научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. - Иваново, 15-19 апреля 2002 г. - Иваново: Изд-во ИвГУ, 2002. - С. 22-25.
15. **Collins English-Russian Dictionary** / Collins Russian-English Dictionary. - 1994.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ

Волкодав Т. В.

Кубанский институт информзащиты

В настоящее время прогрессивно внедряются мультимедийные технологии в сферу образования и наиболее интенсивно в процесс обучения студентов различных специальностей, в том числе и гуманитарных. В связи с этим задачами преподавателей являются: методически грамотное использование мультимедийных средств; представление учебных материалов на высоком техническом уровне; фильтрация всего учебного курса для определения конкретных тем, фрагментов, подлежащих содержательному наполнению мультимедийных ресурсов.

Мультимедийные документы отличаются от обычных тем, что кроме традиционных текстовых и графических данных могут содержать звуковые и музыкальные объекты, анимированную графику, видеофрагменты [Симонович 2002: 185].

Преимущества мультимедийных программ складываются из возможностей: возвращения к повтору необходимых фрагментов материала; обеспечения оптимальной для каждого студента последовательности изучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучаемого; сочетания аудио и видеоинформации; отработки определенных практических навыков; самоконтроля правильности выполнения и получения результатов в процессе обучения.

Использование мультимедийного материала в обучении имеет и недостатки: опасность для здоровья; высокая стоимость [Ниатшин 2007: 118]. Однако грамотное соблюдение санитарных норм сможет гарантировать не только обеспечение принципа «не навреди», но и реализацию педагогических целей использования мультимедийных технологий.

Комплексные мультимедийные программы для обучения переводчиков синхронному переводу рассчитаны как на коллективную работу под руководством преподавателя, так и на самостоятельную работу студентов. В случае коллективной работы преподаватель подбирает упражнения с учетом знаний студентов. При индивидуальной работе студент выбирает те упражнения, которые, по его мнению, помогут ему ликвидировать тот или иной пробел или приобрести отсутствующий навык.

Для тренировок с использованием высокоэффективных мультимедийных технологий необходим так называемый мультимедийный класс с современными компьютерами, оборудованными средствами демонстрации видеоматериалов и записи речи, высокоскоростным и/или спутниковым Интернетом и пишущим

DVD-приводом. Компьютерные рабочие места студентов должны быть объединены в сеть, а преподаватель иметь в своем распоряжении средства наблюдения и контроля.

Проведение занятий по обучению синхронному переводу предполагает практическое выполнение работ с использованием учебных материалов, представленных в электронном виде. Эти учебные материалы хранятся на сетевом винчестере и доступны каждому студенту во время работы и в необходимом объёме и, как правило, представляют собой набор видео-файлов и текстов, сопровождаемых заданиями. Предлагаемый нами тренировочный комплекс состоит из базового пакета материалов: файлы с аутентичной видеозаписью на английском языке; файлы стенограммы видеозаписи на английском языке; файлы с аутентичной видеозаписью на русском языке; файл со специальными упражнениями.

В настоящей системе мы используем методические подходы и разработки Р. К. Миньяра-Белоручева, А. Ф. Ширяева, А. М. Гона и Г. Э. Мирама, согласно которым обучение синхронному переводу должно носить характер тренировки. Новый материал для первичного усвоения должен быть минимальным; пользователями (обучающиеся на материале с использованием мультимедийных технологий) должны быть студенты уже имеющие опыт последовательного перевода, знающие о специфике синхронного перевода, его технических и психофизиологических особенностях [Мирам, Гон 2003: 74].

Естественно, что синхронный перевод сопряжен со специфическими трудностями психологического характера: на первый план выступает умение одновременного слушания и говорения, которое требует специальной и длительной тренировки. Работа в синхронном режиме требует постоянной мобилизации внимания и непрерывного говорения. Следовательно, одной из главных задач обучения является выработка у обучающихся автоматизма действий (перевода на уровне условно-рефлекторной реакции). Решение этой задачи предусматривает: многократное повторение материала; выполнение различных упражнений с одним и тем же лексическим материалом; прямой и обратный перевод одного и того же текста; выработку навыка «вероятностного прогнозирования» (то есть способности переводчика до определенной степени предугадывать содержание еще не произнесенных отрезков речи на ИЯ); выработку навыка быстрой речи и мгновенной реакции на изменение задачи (например, в ситуации, когда переводчик вынужден переходить из режима автономной работы на уровне навыков в режим осмысления со всеми сопутствующими явлениями в виде отставания от речи оратора, пропусков второстепенных деталей, речевых сбоев).

Тренировка должна проводиться на политематическом и многожанровом материале. Это положение обусловлено тем, что преподавателю необходимо выработать у обучающихся умение переводить тексты любой жанрово-стилистической разновидности на любую тему. Таким образом, преподаватель уделяет внимание методам подготовки к синхронному переводу на определенную тему, отбору материала для запоминания и записи, принципам составления рабочих словарей. Преподавателю необходимо добиться того, чтобы в голове будущего переводчика-синхрониста два языка сосуществовали в едином семантическом поле рабочих ситуаций, предполагаемых контекстов, заданной тематики.

Известно, что синхронист вынужден ежесекундно реагировать на воспринимаемые на слух слова. Непременным условием успехов синхронного переводчика является наличие у него запаса эквивалентных пар лексических единиц, связанных между собой знаковой связью, позволяющих переводить не через мышление, а через условные рефлексы. Следовательно, преподавателю необходимо подбирать такие тренировочные комплексы, которые могли бы позволить ему контролировать и корректировать весь процесс обучения. Как показывает практика, именно упражнения с электронными пользовательскими карточками оказываются наиболее целесообразными в силу того, что большинство синхронистов работают в режиме перевода словосочетаний.

В схему нашего обучения удачно вписывается фреймовый способ, получивший свое название от понятия фрейма (каркас) [Баракина 2007: 380]. Таким образом, с любым видео-файлом мы рекомендуем работать следующим образом:

1) слушание речи оратора на английском языке;

2) слушание речи оратора на английском языке, слежение по стенограмме и разметка в тексте стенограммы логических и дыхательных пауз, изменений интонации и т.д. в речи оратора;

3) слушание речи оратора на английском языке и одновременное чтение текста размеченной стенограммы (проговаривание необходимо, поскольку специфика синхронного перевода такова, что он осуществляется одновременно с произнесением текста подлинника - точнее говоря, он осуществляется в целом одновременно);

4) слушание речи оратора на английском языке и повторение без отставания;

5) подготовка письменного перевода речи оратора;

6) слушание речи оратора на английском языке и синхронное чтение русского перевода;

7) слушание речи оратора на английском языке и чтение русского перевода с опережением, увеличивая темп речи (на отдельных участках речи синхронный перевод либо отстает от речи на ИЯ с минимальным разрывом во времени (на несколько слов), либо несколько забегает вперед по сравнению с речью на ИЯ, что становится возможным благодаря механизму так называемого «вероятностного прогнозирования»);

8) обмен письменными переводами с другими студентами, ознакомление с ними (5 минут) и выполнение синхронного перевода на слух с опорой на текст перевода;

9) выполнение обратного перевода на английский язык видеофрагмента с русским текстом интервью;

10) выполнение синхронного перевода без текста.

Подготовка профессионального переводчика-синхрониста требует особой длительной тренировки, и наш опыт позволяет утверждать, что грамотное использование мультимедийных технологий является эффективным инструментом в процессе обучения синхронному переводу, способствуя развитию у обучаемого быстрой психической реакции и умелого использования лексической и грамматической синонимики на ИЯ и ПЯ.

Список использованной литературы

1. **Баракина С. Ю.** Фреймовый подход при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в условиях неязыкового вуза // Язык. Культура. Коммуникация. - Ульяновск, 2007.
2. **Информатика**: базовый курс / С. В. Симонович и др. - СПб.: Питер, 2002.
3. **Мирам Г., Гон А.** Профессиональный перевод. - Киев, 2003.
4. **Ниатшин А. Т.** Основные проблемы использования информационных технологий в процессе обучения // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы. - Екатеринбург, 2007.

ПРОБЛЕМА АСПЕКТУАЛЬНОСТИ И ОСНОВНЫХ ЕЕ КОМПОНЕНТОВ В ОБЩЕМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Волостнова Н. Н.
Казанский государственный энергетический университет

Аспектуальность относится к наиболее распространенным в языках мира категориям и является, по мнению некоторых языковедов, более универсальной, чем даже категория времени (Lyons 1977; Маслов 1984; Бондарко 1983; 1987), причем эти две категории выступают обычно в виде сопряженного аспектуально-темпорального комплекса.

По словам Ю. С. Маслова, аспектология может быть определена как “отрасль науки о грамматическом строе и грамматической семантике языка, изучающая категорию глагольного вида (в международной терминологии “аспекта”) и, шире, всю “сферу аспектуальности”, - обширную область языка, включающую помимо вида различные другие явления, сходные или смежные с видом в содержательном, функционально-семантическом отношении” [Маслов 1984: 5].

Б. М. Балин определяет аспектологию, как раздел общей грамматики, включающий в себя круг вопросов, возникших в связи с изучением грамматической категории вида, категории уникальной, свойственной при строгом подходе к грамматике лишь структуре глагола славянских языков [Балин 1979: 5]. Об уникальности этой категории говорит тот факт, что никакая другая грамматическая категория не послужила исходной точкой для возникновения широкого и самостоятельного раздела грамматики, включившего в свою сферу рассмотрение ряда универсалий языков мира.

Проблемы вида впервые нашли свое научное обоснование в трудах славянских ученых, ибо в славянских языках вид представляет собой грамматическую категорию, образуя четкое парадигматическое противопоставление широкого охвата. Само понятие “вид” (aspect) также заимствовано из славянской аспектологии. Впервые французское слово “aspect” было использовано Ш. Рейфом как перевод русского термина “вид” в 1829 году во французском переводе русской грамматики Н.Греча. В работе самого Греча этот термин употреблялся как для обозначения собственно морфологического вида, так и для обозначения языковых явлений, получивших впоследствии название “способов действия” [Gretsch 1828].

Историю видовой проблематики можно разделить на два этапа. На раннем этапе разработки теории о видах лингвисты не проводили четкого различия между грамматическим видом и способом действия (далее СД), хотя предпринимались многочисленные попытки классификации СД, пытались исследовать “внутривидовые значения” глагола. Рассматриваемые в работах А. А. Потебни, Г. К. Ульянова, В. А. Богородицкого, А. М. Пешковского, Ф. Ф. Шахматова и др. точки зрения о видах содействовали укреплению и распространению учения о двух видах русского глагола и послужили предпосылкой для дифференциации грамматического вида и СД.

Второй этап, начало которого восходит к первому десятилетию XX века, связан с введением в общем языкознании понятия способа действия (Aktionsart). Впервые понятие “способ действия” было введено К. Бругманом в 1904 году. Он сформулировал данное понятие как «...die Art und Weise, wie die Handlung des Verbums vor sich geht» [Brugmann 1904], т.е. как отображение того, каким образом протекает глагольное действие само по себе. Настоящее признание данная категория получила после выхода в свет в 1908 году работы С. Агрелля, в которой автор провёл четкое разграничение понятий вида и способов действия. «Термином “способы действия” я обозначаю те до сих пор вовсе не привлекавшие внимания и тем более никем не классифицировавшиеся семантические функции приставочных глаголов (а также некоторых бесприставочных глаголов и суффиксальных образований), которые уточняют, как совершается действие, обозначают способ его осуществления» [Агрелль 1962: 36].

В общем языкознании неоднократно предпринимались попытки содержательно отграничивать СД от грамматической категории вида. Э. Кошмидер, например, рассматривал вид как направление действия, выражающее по временной оси из прошлого в будущее, а СД - как отображающие общие черты в значении глаголов, относящиеся к характеру протекания данного действия [Кошмидер 1962: 135-138].

Отдельные СД трактуются в качестве исходной базы для развития и формирования категории вида в славянских языках (Маслов 1961). А. В. Бондарко считает, что «основная тенденция в формировании славян-