Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное агентство по образованию

Институт международных связей

Кафедра общей лингвистики

**Проблема полисемии в дидактике перевода на примере многозначного существительного PATTERN**

Выпускная квалификационная работа бакалавра

Исполнитель:

студентка V курса

Ермолаева И.С.

Научные руководители:

канд. педаг. наук

Позняк Д.В.

канд. филол. наук, доцент

Бродский М.Ю.

Екатеринбург 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Теоретические основы исследования

1.1 Понятие полисемии

1.2 Классификация ошибок

1.3 Роль контекста

1.4 Анализ многозначного существительного PATTERN

Выводы

Глава 2. Дидактика перевода

2.1 Классификация упражнений

2.2 Виды переводческих упражнений

2.2.1 Языковые упражнения

2.2.2 Операционные упражнения

2.2.3 Коммуникативные упражнения

2.3. Организация работы с переводческими упражнениями

2.4 Упражнения по отработке навыков перевода многозначного существительного PATTERN

Выводы

Заключение

Библиографический список

**ВВЕДЕНИЕ**

Настоящая работа посвящена составлению дидактических материалов по отработке навыков перевода многозначного слова PATTERN.

Актуальность исследования. В современном языкознании полисемии уделяется большое внимание. Существительное PATTERN часто является трудным для перевода, несмотря на кажущуюся, на первый взгляд, простоту.

Дидактика перевода до сих пор остается мало разработанной. Существуют несколько трудов, посвященных этой проблеме, например, В.Н. Комисаров (1997), Л.К. Латышев (2001), И.С.Алексеева (2001). Однако, чаще всего в литературе рассматривается методика обучению иностранному языку, например Е.И. Пассов (1989). В этой связи представляется актуальным предложить систему упражнений по переводу многозначных слов, направленных на преодоление связанных с полисемией переводческих трудностей.

Цель и задачи исследования. Целью настоящей работы является разработка дидактических материалов по отработке навыков перевода многозначного существительного PATTERN.

Для достижения поставленной цели в настоящей работе решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие полисемии и связанные с ней переводческие трудности.
2. Изучить существующие классификации упражнений.
3. На основе существующих рекомендаций по методике обучения переводу разработать систему упражнений по отработке перевода слова PATTERN.

Объектом исследования является многозначное существительное PATTERN в дидактическом аспекте.

Материалом исследования послужили словарные дефиниции слова PATTERN, взятые из компетентных англоязычных лексикографических источников, а также 274 примера употребления слова PATTERN, отобранных из публицистических источников, художественной литературы и сети Internet.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что в данной работе разрабатывается система упражнений, направленных на преодоление трудностей, связанных с понятием «полисемия».

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы и выводы могут быть использованы в курсах по теории и практике перевода, в методике обучения переводу. Материалы и результаты исследования могут быть использованы как учебно-методическое пособие.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического раздела.

Во введении обосновывается актуальность исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, определены цели и задачи.

В первой главе приводятся теоретические положения, составившие основу исследования. Подробно рассматриваются явление полисемии и связанные с ней переводческие трудности.

Во второй главе рассматриваются теоретические положения дидактики перевода, и предлагается система упражнений, направленных на преодоление трудностей, связанных с переводом многозначного слова.

Заключение содержит основные выводы по теме исследования.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**1.1 Понятие полисемии**

Одним из наиболее очевидных свойств слов языка можно считать их неоднозначность. Принципиально все – а реально очень многие – слова имеют в языке более чем одно значение [Литвин 1984: 4].

Термин «многозначность» часто употребляют как эквивалентный термину «полисемия» (в некоторых исследованиях встречается термин «полисемантизм»), то есть наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений.

Многозначность слова в языке давно исследуется лингвистами. Литература о полисемии и связанных с нею языковых явлениях весьма обширна. В ней представлены самые разнообразные концепции. Французский филолог М. Бреаль считал полисемию «признаком приобретенной цивилизации», а в русском языкознании существует концепция отрицания полисемии, восходящая к А.А. Потебне. В 50 – 60-е годы XX века многие лингвисты в разных странах стали утверждать, что в «идеальном языке» каждое слово должно иметь лишь одно значение, которое в свою очередь может передаваться лишь с помощью одного слова. А.А. Потебня утверждал, что каждое значение образует отдельное слово, поэтому, «где два значения, там два слова» [Гируцкий 2001: 124]. Однако ни один исследователь не может пройти мимо многочисленных фактов наличия в языке разных слов с одинаковым звучанием (имеется в виду именно многозначность, а не омонимия), даже если он отказывает им в лингвистическом тождестве [Литвин 1984: 4].

Многозначность (полисемия) возникает в результате того, что слово называет и обозначает не один предмет и не одно понятие, а несколько, обладает потенциально многопредметной и многопонятийной направленностью. Многозначным слово становится тогда, когда разные его значения становятся известными всем говорящим, получают закрепление в толковых словарях [Кодухов 1979: 196].

Многозначность слов языка не случайна. Одно-однозначное соответствие выражения и содержания в языке было бы крайне неэкономным, то есть привело бы к резкому увеличению количества единиц языкового кода, а это затруднило бы для носителей языка пользование им. Не менее важно, что такое устройство противоречило бы природе языка как инструмента познания, естественному стремлению отразить многообразие явлений окружающего человека мира хотя бы в грубо классифицированном виде, с учетом тех связей и отношений, которые фиксируются с помощью языка человеческим сознанием при отражении действительности мышлением. Поэтому многозначность большого количества слов можно считать лингвистической универсалией [Литвин 1984: 4].

Лексическая полисемия – органическое свойство всех языков. Однако характер и тип полисемии обычно бывает различным и зависит от уровня мышления народа и понимания ими окружающей действительности [Скворцов 2001: 16]. Потенциально любое слово языка может приобрести новое значение, когда в этом возникает потребность, поэтому многозначных слов в языке, как правило, больше, чем однозначных. Семантическое развитие слова происходит в двух направлениях:

* путем смены денотатов, когда идет перенос наименования с одного предмета или действия на другой;
* путем обогащения понятия и углубления значения слова.

Несмотря на изменения, которые происходят в семантической структуре слова, связь между значениями многозначного слова сохраняется. Наличие этой связи и дает основание считать их значениями одного и того же слова, но квалифицировать как лексико-семантические варианты. Любое многозначное слово состоит из совокупности взаимосвязанных элементарных лексических единиц или лексико-семантических вариантов [Вендина 2001: 136].

Лексическое значение слова – явление историческое, постоянно развивающееся и изменяющиеся, поэтому новое содержание образует в пределах старой формы семантические варианты одного и того же слова.

Все лексико-семантические варианты одного слова связаны между собой общностью лексемы. Т.И. Вендина определяет лексему как звуковую оболочку слова, т.е. его «каркас», образуемый совокупностью всех его словоизменительных форм. Также следует разграничить понятия «слово» и «лексема». Тот же автор определяет «слово» как двустороннюю единицу, обладающую планом выражения и планом содержания. В структурном отношении слово может состоять из одной или нескольких морфем - минимальных значимых частей слова. Лексема же - это единица, выражающая значение лишь основы слова [Вендина 2001: 117].

 В качестве примера можно привести английский глагол *to stand.* Этот глагол относится к первой тысяче наиболее употребительных слов английского языка и стойко сохраняет свое основное номинативное значение, лексико-семантические и синтактико-семантические варианты.

Следует разграничить понятия номинативного значения, лексико-семантического варианта и синтактико-семантического варианта. Словарь лингвистических терминов О.С. Ахмановой дает следующие определения.

Номинативное значение – это основное, прямое значение слова, которое непосредственно направлено на предметы, явления, действия и качества действительности. Лексико-семантический вариант – это разные значения слова, реализующиеся в данных контекстах употребления. Лексико-синтаксический вариант – это разновидность полисемии, реализуемая синтаксическими средствами.

«Каждый лексико-семантический вариант слова, его отдельное значение представляет собой такую единицу лексической системы, которая реализуется на уровне синтагматического функционирования слова» [Кузнецова 1982: 99]. Данный термин, впервые введенный А.И. Смирницким, часто заменяется сокращением ЛСВ. Как предельная единица лексико-семантического уровня ЛСВ обладает рядом свойств, которые, с одной стороны, сближают его со словом, а с другой – приводят к неизбежной конкретизации и ставят в подчиненное по сравнению с положением слова.

Взятый для примера английский глагол to stand имеет следующие ЛСВ:

ЛСВ 1 – «быть, находиться в неподвижном, вертикальном положении»;

ЛСВ 2 – «стоять»;

ЛСВ 3 – «встать, вставать»;

ЛСВ 4 – «останавливаться, прекращаться»;

ЛСВ 5 – «занимать место, располагаться»;

ЛСВ 6 – «отступать, выступить»;

ЛСВ 7 – «поставить, поместить»;

ЛСВ 8 – производно-номинативное значение промежуточного типа, основанное на предикативно-определительных отношениях (*to stand open, ajar, clear* etc.);

ЛСВ 9 – конструктивно - обусловленное значение (в сочетаниях с послелогами и предложными наречиями *– to stand out, down, up to* etc.).

Лексемой этого слова является «вертикальное, неподвижное» положение в пространстве. Благодаря контексту содержание лексемы слова *to stand* различается.

При переводе многозначного слова всегда приходится делать выбор между лексико-семантическими вариантами (ЛСВ). Это сложная задача, но можно попробовать разработать методику, позволяющую найти пути ее решения. Полисемия создается общественной потребностью – либо в подходящем названии для нового предмета или явления, либо в новом (например, более экспрессивном) названии для предмета старого, уже как-то обозначавшегося. Общественная потребность широко использует неограниченную способность слов языка получать новые значения [Маслов 1987: 106]. Многозначность слов осложняет лексику, но вместе с тем дает ей возможность стать великолепным средством передачи бесконечного многообразия мыслей и чувств людей.

**1.2 Классификация ошибок**

Прежде чем рассматривать процесс обучения переводу с лексической точки зрения, необходимо знать возможные ошибки, допускаемые в переводах, с тем, чтобы в дальнейшем их не допускать. По мнению Латышева Л.К., оптимальный вариант перевода достигается путем последовательного исключения из промежуточных (пробных) вариантов «отрицательного материала».

Ознакомление студентов с типичными ошибками дает хороший методический эффект.

М.Ю. Бродский и О.Г. Скворцов также считают, что изучение природы ошибок необходимо для понимания того, как эти ошибки корректировать [Бродский, Скворцов 2007: 14].

Если учитывать тот факт, что мы работаем со словами, семантика которых довольно размыта, а значения этих слов недостаточно полно описываются в словарях, то не исключено, что вышеуказанные недостатки могут быть. Чтобы их избежать, необходимо уметь их видеть.

Сегодня известны разнообразные классификации ошибок. Авторы классифицируют ошибки по-разному.

1. Ошибки могут отличаться своей «природой», как отмечено в работах Я.И. Рецкера и других переводоведов (см. напр. [Латышев 2003]):

* **субъективные,** т.е. появляются в результате недостаточной квалификации переводчика; и
* **объективные, «закономерные»,** т.е. они оказываются следствием интерференции другого языка.

2. Ошибки, как отмечается в работах целого ряда исследователей, можно классифицировать по степени их «грубости»:

**-искажения;**

**-неточности;**

**-пропуски.**

Отдельные исследователи предлагают вместо «пропусков» выделять *неточности* и/или *шероховатости.*

По этому же признаку:

* **принципиальные ошибки,** т.е. смысловые; и
* **непринципиальные ошибки,** согласно «Толковому переводоведческому словарю» [Нелюбин 2003: 49] прежде всего это стилистические ошибки, т.е. «ошибки формы».

Другие исследователи называют такие ошибки *содержательными* и *нормативными (функционально-стилевыми)* соответственно.

По этому же признаку Латышев Л.К. выделяет следующие ошибки:

* **искажение;**
* **неточность;**
* **неясность.**

Также ошибки могут заключаться и в действиях переводчика по адаптации транслируемого содержания. Здесь встречаются такие понятия, как «буквализм» и «вольность».

3. Р.К. Миньяр-Белоручев в книге «Теория и методы перевода» (1996) предлагает развёрнутую классификацию, в основе которой лежит критерий прибавления/потери информации. Самые грубые ошибки связаны с прибавлением или потерей ключевой информации. К.И. Ковалёва в книге «Оригинал и перевод: два лица одного текста» (2001) делает классификацию Р.К. Миньяр-Белоручева более простой и, пожалуй, более удобной для практического использования. Она анализирует переводческие ошибки на основании такой классификации:

* **ошибочное опущение;**
* **ошибочное приращение;**
* **неадекватная, ошибочная замена.**

4. А.Б. Шевнин предложил психолингвистическую классификацию:

* **ошибки восприятия,** т.е. оригинал оказывается непонятым;
* **ошибки порождения,** т.е. неудачный выбор средств языка перевода приводит к искажениям или неточностям;
* **ошибки восприятия-порождения.** Лишь в редких случаях ошибки восприятия не ведут «автоматически» к ошибкам порождения.

Существуют и другие классификации.

Как же среди такого множества классификаций выбрать ту оптимальную, которую можно взять за основу составления упражнений? Будучи студенткой Института Международных Связей, будет логичным использование классификации ошибок, разработанной преподавателями этого ВУЗа Бродским М.Ю. и Скворцовым О.Г. В своей статье они предложили типологию ошибок в свете компетентностного подхода. Таким образом, получилось несколько видов ошибок:

- **языковые ошибки (языковая компетенция);**

**- речевые ошибки (речевая компетенция);**

**- культурные ошибки (культурная компетенция);**

**- технологические ошибки (технологическая компетенция);**

**- компетенция социального взаимодействия (коммуникативная компетенция).**

В данной исследовательской работе целесообразно рассматривать языковые и технологические ошибки.

Языковые ошибки – ошибки из-за недостаточного владения языком оригинала или – реже – языком перевода. Обычно это ошибки восприятия [Бродский, Скворцов 2007: 14].

Эта точка зрения схожа с точкой зрения В.Н. Комисарова, который считает, что язык представляет собой сложную систему знаков, взаимосвязанных различными формальными и содержательными отношениями. Фактически потенциальная возможность использования знаков, задаваемая структурой языка, реализуется по правилам употребления знаков в речи, специфическим для каждого языка. Эти правила могут быть обязательными (норма языка) или предпочтительными (норма речи или узус). Нарушение языка делает речь неправильной, нарушение узуса делает ее неидиоматичной, непривычной [Комиссаров 2002: 327].

Технологические ошибки – недостаточное знание теории и, как следствие, недостаточное владение техникой перевода, пропуски предложений (и того, чего переводчик не знает), «сглатывание» целых фраз в устном переводе, незнание/несоблюдение профессиональной этики, небрежности при переводе и прочее [Бродский, Скворцов 2007: с. 12].

В работе В.Н. Комиссарова встречается термин техническая компетенция – специфические знания, умения и навыки, необходимые для выполнения данного вида деятельности. Переводческие знания обеспечивают понимание сущности и задач переводческой деятельности, знакомство с основными положениями теории перевода, с вариантами переводческой стратегии и техническими приемами перевода [Комиссаров 2002: 336].

Поскольку в данной работе рассматриваются многозначные слова, то необходимо знать способы, приемы перевода таких слов – слов, которые могут выражать различные значения в зависимости от контекста, ситуации и подтекста (скрытого намерения или установки участников коммуникации). Поиск соответствия для таких единиц начинается с внимательного изучения словарной статьи, иногда даже включая анализ словарных статей из разных словарей, и сопоставления словарных значений с возможным контекстуальным значением. К возможным значениям не следует относиться легкомысленно, так как понимание текста или высказывания строится на предположениях о его возможных смыслах [Казакова 2005: 103].

Во всех таких случаях, когда важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания, переводчик прибегает к переводческим модификациям:

**- сужение исходного текста;**

**- расширение исходного текста;**

**- нейтрализация эмфазы;**

**- усиление эмфазы;**

**- функциональная замена;**

**- описание;**

**- комментарий.**

*Сужени*е, или конкретизация, исходного значения используется в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы ниже, чем мера упорядоченности соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке, например, значение английского слова *man* достаточно широко может употребляться в таких контекстах, в которых на русском языке требует слова с более конкретным значением, например:

1. He is a *man* of taste. Он *человек* со вкусом.
2. all the king’s *men –* все королевские *солдаты.*
3. Then you will be a *man*, my son. Вот тогда ты и станешь *мужчиной*, сын. *Расширение* (генерализация) исходного значения имеет место в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы выше меры упорядоченности соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке. Например, русское слово лечение соответствует английскому *treatment*, которое обладает гораздо более широким спектром значений и для информационного упорядочения требует специальных контекстов, не совпадающих с контекстами *лечения*:
4. The *treatment* turned to be successful and she recovered completely. *Лечение* оказалось успешным, и она полностью выздоровела.
5. their *treatment* of the situation – их *понимание* ситуации
6. His *treatment* of his parents was very deferential. Он *обращался* с родителями очень почтительно.

*Эмфатизация* или *нейтрализация* исходного значения определяются, главным образом, такими социолингвистическими факторами, как расхождение в традициях эмоционально-оценочной информации и требуемо переводящей культурой выделение или, наоборот, приглушение данного слова в данном контексте [Казакова 2005: 104]. Наиболее сложной процедурой в процессе решения лексико-семантических проблем является *функциональная замена*. Необходимость в этом приеме, возникает, когда ни одно из соответствий, предлагаемых словарем, не подходит к данному контексту. Например, английское выражение *the relaxation of the well-earned rest* при переводе вызывает затруднение, прежде всего потому, что ни одно из зафиксированных англо-русским словарем (The Oxford Russian Dictionary) значений слова relaxation (уменьшение, смягчение; ослабление; развлечение; разрядка) не подходит к данному контексту; вместо них переводчик может употребить русское функциональное соответствие «наслаждаясь заслуженным отдыхом» [Казакова 2005: 106].

*Описание* значения исходной единицы применяется в условиях отсутствия регулярного словарного соответствия или при несовпадении смысловых функций соответствующих единиц в исходном и переводящем языках. Описание должно быть предельно кратким и в идеале приближать по своим качествам к отдельному слову или фразеологической единице таким образом, чтобы оно могло употребляться в тексте без искусственной единицы, создаваемой в таких случаях либо с помощью транскрипции, либо калькирования, когда это по каким-либо соображениям неуместно в пределах данного текста [Казакова 2005: 112].

*Переводческий комментарий* следует рассматривать как дополнительный прием, сопровождающий слова, переведенные с помощью любого способа лексико-семантической трансформации, но при этом требующие расширенного пояснения, например, если толковые словари не дают вокабулы, достаточно глубокой для данного контекста, или само понятие вообще отсутствует или трактуется иначе в переводящей культуре [Казакова 2005: 113].

**1.3 Роль контекста**

Как уже было сказано ранее, в английском языке существует много слов, значение которых зависит от контекста. Перед тем как искать эквивалент, переводчик должен тщательно изучить контекст для того, чтобы определить контекстуальное значение слова, которое надо перевести. Конечно, большинство слов имеют зафиксированные в словарях значения, но иногда контекст может настолько повлиять на значение слова, что приходится искать уникальное, окказиональное решение переводческой задачи. Контекст всегда подсказывает, какое значение подходит. Если кто-то жалуется «Few Europeans speak Mandarin», мы понимаем, что речь идет о разновидности китайского языка, а не о фрукте или каком-либо чиновнике. Но если эта же мысль выражена в более двусмысленной форме «Few Europeans know the first thing about Mandarin», контекст усложняет задачу переводчика, вносит сомнения, но тогда решение обязательно подскажет остальная часть текста или условия коммуникации (В. Комиссаров).

Контекст – синтаксический и лексический, узкий и широкий – служит тем средством, которое снимает у многозначной единицы все ее значения, кроме одного. В этом заключается его важнейшая функция. Так, глагол **burn** может переводиться на русский язык гореть и жечь, причем выбор соответствия целиком определяется синтаксическим контекстом, в котором употреблено английское слово: в непереходной конструкции (при отсутствии прямого дополнения) **burn** переводится *гореть* (The candle burns – Свеча горит). В переходной конструкции (при наличии прямого дополнения или в форме страдательного залога) **burn** переводится *жечь* (He burned the papers – Он сжег бумаги) [Голикова 2007: 141].

Чаще, однако, выбор эквивалента определяется лишь с учетом лексического контекста данной единицы, однозначность которой устанавливается в пределах определенного лексического окружения. Так, многозначное слово **attitude** актуализирует свое значение в узком лексическом контексте (1. He has a friendly **attitude** towards us. Он к нам **относится** по-дружески. 2. He stood there in a threatening **attitude**. Он стоял в угрожающей **позе**. 3. He is known for his radical **attitudes**. Он известен своими радикальными **взглядами**. 4. There is no sign of any change in the **attitudes** of the two sides. В **позициях**, занимаемых обеими сторонами, не видно никаких перемен) [Голикова 2007: 141].

Но в подавляющем большинстве случаев даже небольшого контекста бывает достаточно, чтобы исключить все посторонние для данного случая значения и таким образом на миг превратить многозначное «слово языка» в однозначно используемое «слово в речи» [Маслов 1987: 106]. Существует указательный минимум, который помогает снять полисемию. Например, в предложении «To that end, the public was soon told how **sophisticated** ground attack helicopters were now part of the army's arsenal, which we assume were subsequently deployed as part of Mr. Museveni's "Combined Armed Element" strategy» указательным минимумом будет фраза *ground attack helicopters*, а в предложении «Though so **sophisticated** in many things she was such a child in others that this satisfied her, and they reached the end of their journey on the best of terms» указательный минимум *in many things.*

Необходимо научиться распознавать указательный минимум, что мы попытаемся сделать при помощи упражнений.

Описание соответствий в рамках частной теории перевода не предполагает механической подстановки соответствия вместо переводимой единицы оригинала. Понятие соответствия тесно связано с понятием лингвистического и ситуативного контекста, который определяет выбор того или иного соответствия при переводе или отказ от использования известных соответствий и необходимость поиска иных способов перевода. Под лингвистическим контекстом понимается языковое окружение, в котором употребляется та или иная единица языка в тексте. Контекстом слова является совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых использовано данное слово. Различается узкий контекст (микроконтекст) и широкий контекст (макроконтекст). Под узким контекстом имеется в виду контекст словосочетания или предложения, т.е. языковые единицы, составляющие окружение данной единицы в пределах предложения. Под широким контекстом имеется в виду языковое окружение данной единицы, выходящее за рамки предложения, это – текстовой контекст, т.е. совокупность языковых единиц в смежных предложениях. Точные рамки широкого контекста указать нельзя – это может быть контекст группы предложений, абзаца, главы или даже всего произведения (напр., рассказа или романа) в целом. Узкий контекст, в свою очередь, можно разделить на контекст синтаксический (вышеприведенный пример со словом burn) и лексический. Синтаксический контекст – это та синтаксическая конструкция, в которой употребляется данное слово, словосочетание или придаточное предложение. Лексический контекст – это совокупность лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых используется данная единица [Комиссаров 1982: 91]

Ситуативный (экстралингвистический) контекст включает обстановку, время и место, к которому относится высказывание, а также любые факты реальной действительности, знание которых помогает рецептору (и переводчику) правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании [там же].

**1.4 Многозначное существительное PATTERN**

Так как мы работаем с упражнениями по переводу, то нам необходимо знать лексико-семантические варианты перевода слова pattern. Для этого проводят компонентный анализ. Сущность метода компонентного анализа заключается в выделении минимального набора признаков у определённой совокупности языковых единиц и категорий языка, с помощью которых одни единицы и критерии различаются между собой, другие, напротив, объединяются в различные группировки. Признаки, отличающие языковые факты один от другого, называются дифференциальными, а те, что помогают объединить факты, именуют интегральными. Метод компонентного анализа первоначально был разработан Н.С. Трубецким в применении к исследованию фонем, а затем, благодаря своей эффективности и универсальности, распространён на другие области языка - семантику, лексику, грамматику. Как указывает А.А. Гируцкий, “этот метод направлен, прежде всего, на исследование содержательной стороны языка и в своём основном виде используется в изучении значимых единиц языка путём разложения их значения на минимальные семантические составляющие - семы. Например, каждый из терминов родства отец, мать, сын, дочь, бабушка, дедушка, дядя, тётя и другие может быть представлен как комбинация трёх компонентов, трёх сем: (степень родства), (пол), (поколение)” [Гируцкий 2001: 283]. Один и тот же семантический признак в разных семантических полях может иметь неодинаковый статус: от компонента дифференциального признака до категориального, имеющего существенное значение для всей системы языка в целом (таковым, например, является сема (пол), входящая в значение слов с признаком одушевленности). Как пишет А.А. Гируцкий, “наиболее общие категориальные семантические признаки имеют универсальную природу и представлены, хотя и по-разному, во многих или во всех языках” [Гируцкий 2001: 283].

В скрытом виде метод компонентного анализа используется в толковых словарях при описании значений слов. Среди множества терминов, применявшихся для обозначения минимальных смысловых единиц в компонентном анализе (компонент значения, семантический множитель, атом смысла, фигура плана содержания и т. д.), наибольшие преимущества имеет термин “сема”. В многочисленных определениях семы традиционно подчеркивают ее элементарность, объективность, универсальность, абстрактность, неразложимость на более мелкие элементы [Скворцов 2001: 45].

# Компонентный анализ слова *pattern*

|  |  |
| --- | --- |
| № | Сема денотата |
| 1 | модель, цель (подражание) |
| 2 | путь, субъект, цель (подражание) |
| 3 | модель, сема уточняющая (портновское дело) |
| 4 | характеристика повторяющаяся, сема уточняющая (одежда, музыка) |
| 5 | модель, цель (подражание); сема уточнения (маленький размер) |
| 6 | характеристика, субъект, поведение |
| 7 | модель, сема уточняющая (портновское дело) |
| 8 | диаграмма, телевидение, цель (настройка) |
| 9 | распределение, удар, цель (нападение) |
| 10 | модель, цель (литьё) |
| 11 | план, лицо, цель (работа) |
| 12 | модель, цель (создание) |
| 13 | система, самолет, цель (направление) |
| 14 | структура, люди, цель (объединение) |
| 15 | схема, предмет, цель (увеличение) |

При проведении компонентного анализа выявлено 15 ЛСВ многозначного существительного *pattern,* которое имеет 9 интегральных сем: модель, путь, характеристика, диаграмма, распределение, план, система, структура, схема.

**Сводная дефиниция слова *pattern* по американским и британским толковым словарям и перевод по двуязычным словарям**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | model deserving of imitation; an exemplar; | НБАРС пример для подражания |
| 2 | events are following the usual ~ | путь |
| 3 | anything designed to serve as a guide in making articles; a model; plan, as a dressmaker’s pattern | L модель, шаблон  |
| 4 | form or style of decoration; an artistic design; as for decoration a surface;a regularly repeated arrangement of shapes, colours, or lines  | L рисунок, узор[ритм] |
| 5 | a small piece of cloth, paper etc. that shows what a larger piece will look like  | L образчик  |
| 6 | a mode of behavior regarded as characteristic of person or things | НБАРС стиль, характер  |
| 7 | a sufficient quantity of material for making a garment  | L отрез, купон на платье (ам.) |
| 8 | a diagram of lines transmitted occasionally by a television station to aid in adjusting receiving sets  | L диаграмма  |
| 9 | the distribution of strikes around a target at which a shotgun or a number of rifle or artillery rounds have been fired or on which bombs have been dropped  | L распределение попаданий (воен.) |
| 10 | a model usually made of varnished or painted wood or a metal for making a mold into which molten metal is poured to form a casting  | L модель для литья (метал.) |
| 11 | the composition or plane of a work of graphic or plastic art  | L график  |
| 12 | specimen of a proposed coin or coin design | L образец  |
| 13 | the approaches, turns and altitudes prescribed for an airplane that is coming in for landing  | L система  |
| 14 | the largest unit of classification in the Midwestern system for American archeology constituting a group of phases having several distinguishing and fundamental features in common  | L структура |
| 15 | the manner in which smaller units of language are grouped into large units (as sounds into sound classes or into words) | L схема |

Выводы по компонентному анализу

1. Словари не достаточно полно отражают значения слова.
2. При сравнении словарных статей англоязычных толковых словарей НБАРСа и Lingvo в НБАРСе были обнаружены значения, не зафиксированные в Lingvo: паттерн (спец.); кристаллическая решетка (геол.).

Lingvo предоставляет значения, которых не фиксирует НБАРС: трафарет; (конкретный) набор, конфигурация, комбинация (напр., символов); кодограмма; стереотип; круг; растр; закон.

**ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1**

1. Полисемия создает трудности в переводческой деятельности. Полисемия вообще характерна для английского языка, и нужно все время иметь в виду, что любое, казалось бы хорошо знакомое слово, в зависимости от контекста может иметь совсем иное значение. При переводе многозначного слова всегда приходится делать выбор между лексико-семантическими вариантами (ЛСВ). Лексико-семантический вариант – это разные значения слова, реализующиеся в данных контекстах употребления.
2. Различают контекст лингвистический (синтаксический, лексический, узкий и широкий) и ситуативный (экстралингвистический). Контекст служит тем средством, которое снимает у многозначной единицы все ее значения, кроме одного.
3. Во всех случаях, когда важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания, переводчик прибегает к особым модификациям: сужение или расширение исходного значения, нейтрализация или усиление эмфазы, функциональная замена, описание или комментарий.
4. Ознакомление студентов с типичными переводческими ошибками дает хороший методический эффект, поэтому необходимо уметь видеть «отрицательный материал» и исправлять его. Ошибки могут быть следующими (устранение таких ошибок помогает сформировать соответствующие компетенции):

- языковые ошибки (языковая компетенция);

- речевые ошибки (речевая компетенция);

- культурные ошибки (культурная компетенция);

- технологические ошибки (технологическая компетенция);

- компетенция социального взаимодействия (коммуникативная компетенция). В данной исследовательской работе целесообразно рассматривать языковые и технологические ошибки.

полисемия дидактика перевод существительное pattern

**ГЛАВА 2. ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА**

**2.1 Классификация упражнений**

Дидактика перевода – это раздел прикладного переводоведения, занимающийся разработкой методологических принципов преподавания перевода.

В настоящее время остро стоит вопрос о разработке методологических принципов преподавания перевода. Как справедливо отмечается в ряде изданий, дидактика перевода практически не разработана и по-прежнему настоятельно требует к себе внимания. На современном этапе разработка дидактических материалов опережает теоретическую дидактику перевода, что следует признать явлением естественным. Действительно, мы находимся в стадии накопления необходимого опыта, материалов в конкретных парах языков (русский – английский, русский – французский, русский – немецкий, русский – испанский и т.д.). Благодаря этому создается база, которая позднее будет подвергнута выходящему за рамки конкретных пар языков анализу, и, видимо, будут созданы методические пособия обобщенно-теоретического характера. Впрочем, практическое применение дидактических принципов все равно всегда должно переплавляться в упражнения, задания, тексты и другие учебные материалы, а это немыслимо без языковой конкретики, которая обеспечивается на уровне взаимодействующих в процессе перевода языков [Тюленев 2004: 304].

Дидактика перевода является слабо разработанной областью педагогической науки, поскольку в настоящее время мало освещаются проблемы обучения универсальным переводческим умениям и навыкам, необходимым во всех видах перевода. Чтобы выявить и понять такие «универсалии» необходимы определенные знания из области теории перевода (понимание общественного предназначения перевода, знание условий переводческой эквивалентности, наличие представлений о факторах, образующих лингвоэтнический барьер, о способах их нейтрализации и т.д.) и, конечно, упражнения в переводе, которые являются редкостью. В учебниках последних лет упражнения в переводе почти не встречаются. С одной стороны мы понимаем причину отсутствия таких упражнений. Дело в том, что перевод представляет сразу комплекс трудностей: необходимо знать грамматику, лексику, порой встречаются очень сложные конструкции, необходимо наличие фоновых знаний, знание особенностей функционально-жанровой принадлежности текста. Но с другой стороны студенты ощущают острую нехватку систематизированных знаний о способах перевода, о часто встречающихся ошибках при переводе, поэтому, исходя из вышесказанного, я считаю, что проблема составления упражнений для переводчиков актуальна, ее необходимо рассматривать.

Начнем с того, что же такое упражнение? Какие бывают упражнения? Есть ли требования к упражнениям, если есть, то какие?

Е.И. Пассов пишет, что упражнение – это не только «делание» чего-то, прежде всего, это достижение определенной цели при помощи систематизированной, организованной работы. Конечно, упражнение направлено на совершенствование способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать, по крайней мере, многократность повторения действия. Одно упражнение при обучении никогда не дает конечного эффекта, поэтому упражнения объединяются в системы, подсистемы, комплексы. То, что успех в обучении зависит от адекватности средств, считается, пожалуй, общепризнанным [Пассов, 1989, с. 74]

Под «адекватностью» следует понимать соотнесенность качеств упражнения с содержанием намеченной цели и условиями ее достижения, т.е. способность упражнения служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях. В настоящее время адекватность выражается в следующем положении: каждый вид речевой деятельности усваивается за счет упражнений именно в данном виде деятельности [там же].

Но выбор упражнений в данном виде деятельности еще не обеспечивает успеха в обучении ему, т.к. такой выбор решает лишь *стратегическую задачу*, и то в самом общем виде. В процессе обучения какому-либо виду деятельности возникает масса *тактических* задач, которые обусловлены промежуточными целями и условиями обучения. На каких-то этапах работы осваиваются одни механизмы этой деятельности, на каких-то – другие; вначале следует развить одни качества умения, затем другие и т.д. С другой стороны, все это может происходить на разных ступенях обучения [Пассов, 1989, с. 75].

Таким образом, одно и то же упражнение в разных условиях, на разных этапах, по-разному организованное, может быть в разной степени адекватно развитию того или иного качества навыка или умения. Чтобы определить степень адекватности упражнения, нужно знать его методическую характеристику, т.е. на что и при каких условиях способно данное упражнение. Так понятие «адекватность» приобретает методический смысл: оно становится подвижным, гибким, мобильным, а не рецепторным [там же].

В данном выше определении адекватности содержатся три компонента, составляющие содержание этого высказывания. Во-первых, это какая-либо конкретная цель, которую нужно достичь посредством упражнения. Во-вторых, это качественные параметры упражнения, создающие его объективные возможности. В-третьих, это конкретные условия использования упражнения.

Первый компонент – цель – весьма многолик. Это может быть:

* навык (лексический, грамматический, произносительный);
* умение (говорить, читать, аудировать, писать);
* качество навыка (устойчивость и др.);
* качество умения (самостоятельность, динамичность);
* механизм речевого высказывания (комбинирование и др.);
* качество речи как процесса или как продукта (скорость, выразительность, логичность и др.);
* действие по формированию навыка (имитативное, трансформационное и т.д.).

Второй компонент – параметры упражнения – определяется, прежде всего, составом и характером действия, которое совершает обучаемый при выполнении упражнения. В одном упражнении, независимо от его организации, студент всегда будет, скажем, производить действия конструирующего плана, в другом – комбинировать речевые средства, в третьем – трансформировать их и т.д. Каждое из таких действий, кроме своего состава, или, так сказать, чисто «операционной» структуры, обладает еще и «психологическим характером», то есть реализуется в результате функционирования определенных психических механизмов [Пассов, 1989, с. 75].

Третий компонент – условия – может быть двух видов: условия внешние и внутренние. Внешние условия определяются факторами организации упражнения, которых достаточно много. Это, например:

* установка перед упражнением, ее характер;
* схематическое подкрепление;
* раздаточный материал;
* время на подготовку;
* объем упражнения;
* содержательность упражнения и т.д.
* Внутренними условиями можно считать:
* способности обучаемого;
* уровень его умений и навыков;
* интересы обучаемого;
* отношение к иностранному языку и т.д. [Пассов 1989: 76].

Все указанные условия по-раз1ному влияют на параметры упражнения. Тот или иной фактор может менять их в любую сторону, то есть делать упражнение более или менее адекватным намеченной цели.

Строго говоря, внешние условия всегда выступают в единстве с внутренними, ибо всякое упражнение при его выполнении как-то организовано. Это дает основание говорить, что, в сущности, имеются три группы *предпосылок определения адекватности* упражнений:

* номенклатура *целей* обучения, представленных в виде некоей организованной совокупности, возможно иерархированной;
* номенклатура *средств* обучения, представленных в виде классифицированных упражнений, каждое из которых дано в различных возможных формах его организации;
* номенклатура *внутренних условий*, составляющих основу индивидуализации и дифференциации обучения [Пассов 1989: 76].

Если теперь представить, что на одной оси указана какая-то цель с ее вариантами, а на другой – все средства ее достижения, то при соотнесении одного с другим мы получим определенную схему (достаточно сложную), по которой можно определить адекватность каждого из упражнений, предварительно соотнеся каждое из сочетаний цели и средства с внутренними условиями. Эту схему мы назовем *шкалой адекватности*. Такую шкалу можно получить для каждой из учебных целей [там же].

Многоаспектность самого феномена «адекватность» заставляет думать о том, что она не может быть определена только в двух уровнях: (+) и (-). Предварительно целесообразно наметить пять уровней адекватности:

* отрицательный (когда упражнение не только неадекватно, но и наносит прямой вред);
* нулевой (когда упражнение бесполезно);
* минимальный;
* средний;
* максимальный.

При этом следует учесть два факта:

Во-первых, каждое из упражнений, помимо прямого действия, может оказывать и побочное. Есть множество упражнений, которые при разной их организации способны развивать не одно качество навыка или умения, не одни их механизм. Поэтому следует различать адекватность прямую, непосредственную и опосредованную (коннотативную).

Во-вторых, какое-то упражнение не обеспечит достижения поставленной цели в силу ограниченности присущих ему возможностей. В практике обучения так бывает очень часто. В этом случае речь должна идти об адекватности не только упражнений, но и целых комплексов.

Адекватность упражнений является методической категорией. Это объясняется ее статическим характером, что полностью соответствует характеру методических закономерностей как таковых [[Пассов 1989: 76].

По Е.И. Пассову, в процессе обучения мы как бы работаем в четырех измерениях. Мы организуем:

* автоматизацию какого-либо частного материала (определенной дозы слов, грамматической формы, качества речевого умения и т.п.);
* усвоение какой-либо их сторон речевой деятельности (грамматической, лексической и т.д.);
* усвоение какого-либо вида речевой деятельности;
* усвоения общения в целом [Пассов 2002: 31].

Использование для всех указанных случаев одного термина «система» приводит к невозможности решить даже чисто практические вопросы, например, установить требования к тому или иному уровню системности. А требования эти будут разные, т.к. у каждого уровня своя цель.

Само понятие «система упражнений» (СУ) требует уточнения. Чтобы убедиться в необходимости этого, достаточно привести несколько используемых терминов: «СУ для закрепления грамматического материала», «СУ по развитию навыков устной речи», «СУ по предупреждению переводческих ошибок» и т.п. очевидно, что во всех этих случаях понятия СУ далеко не идентичны.

И это вполне поддается объяснению, т.к. за каждым из понятий стоят разные реальные объекты.

1. Назначением *комплекса упражнений* является более или менее частных процесса усвоения материала. Так, например, опираясь на схему усвоения материала, можно различать: «комплекс упражнений для автоматизации такого-то речевого образца», «комплекс упражнений для усвоения таких-то лексических единиц», «комплекс упражнений для усвоения таких-то переводческих упражнений» и т.п. возможны простые и сложные комплексы; это зависит от характера материала, его дозировка, поставленной задачи. Но границы комплекса, как правило, не могут выходить за рамки цикла работы.

Вполне понятно, что возможны простые и сложные комплексы; это зависит от речевого материала, его дозировки, от поставленной задачи [Пассов, 2002, с.31].

2. Назначением *подсистемы упражнений* является усвоение одной из сторон речевой деятельности. Так, следует различать три подсистемы упражнений: для усвоения грамматической, лексической и произносительной сторон. Каждая подсистема состоит их комплексов упражнений.

3. Назначением *частной системы упражнений* (ЧСУ) является усвоение какого-либо вида речевой деятельности – говорения, чтения, письма. Каждая ЧСУ состоит из подсистем. Так, ЧСУ «Говорение» включает в себя указанные в п. 2 подсистемы.

4. *Общая система упражнений* (ОСУ) направлена на усвоение речевой деятельности в целом. ОСУ состоит из частных систем, но не обязательно включает в себя все ЧСУ. Состав ОСУ зависит от цели обучения. Построение ее невозможности без выяснения всесторонних взаимоотношений компонентов на всех уровнях, что должно послужить материалом для соответствующих исследований в рамках определенного подхода [Пассов, 2002, с.33].

Все уровни имеют много общего, но каждый их них сугубо специфичен. Общими параметрами являются те, что присущи системе как таковой, ибо системность, структурность отличает и комплекс, и подсистему, и частную, и общую системы упражнений. В этом смысле их определение как «совокупности упражнений» не является корректным, поскольку не любая совокупность обладает системностью.

Методологически неверно рассматривать какой-то один общий уровень системности в организации упражнений. Необходимо определить критерии построения каждого из указанных уровней.

1. Для *комплекса упражнений* необходимы:
* учет цели (навык или умение) при определении обязательного набора упражнений;
* учет стадий формирования навыков и развития умения при подборе адекватных упражнений и при определении их последовательности;
* учет родного языка, в плане положительного переноса;
* учет цели речевого материала при определении обязательного набора упражнений;
* учет постепенного нарастания трудностей;
* обеспечение относительной безошибочности действий ученика;
* обеспечение прочности усвоения того или иного материала;
* соответствие характера упражнений специфике вида речевой деятельности.

2. Для *подсистемы упражнений* нужны следующие критерии:

* учет трудностей в усвоении внутри иностранного языка, т.е. те случаи, когда усвоение одного явления помогает усвоить последующие;
* учет взаимодействия в усвоении учебно-речевых единиц внутри иностранного языка, т.е. те случаи, когда усвоение одного явления помогает или мешает усвоению последующего;
* обеспечение регулярной повторяемости речевого материала, хотя бы наиболее важного, сложного, в целях поддержания необходимого уровня навыков, их совершенствование;
* расположение речевого материала в зависимости от коммуникативных нужд общения, а не изучения того или иного аспекта;
* обеспечение многообразия упражнений.

3. Для построения *частной системы упражнений* необходимо соблюдать следующие критерии:

* организация цикличного усвоения материала, в процессе чего в каждом последующем цикле данное умение поднимается на более высокий уровень;
* соблюдение трех этапов усвоения материала в каждом цикле;
* определение необходимого соотношения указанных этапов;
* усложнение задач в процессе продвижения по циклам;
* осуществление связи между циклами;
* включенность контроля в систему упражнений [Пассов 2002: 33].

В предлагаемом Е.И. Пассовым виде, эти критерии могут послужить достаточной основой для построения эффективных комплексов, подсистем и ЧСУ. Однако стоит заметить, что при построении ЧСУ следует идти «снизу»: сначала составить все комплексы с учетом аудитории, условий обучения и т.п., затем выстроить из них соответствующие подсистемы и, наконец, свести их в частную систему. При переходе с уровня на уровень потребуются коррективы в предыдущем уровне, наоборот, нельзя приступить к самому первому уровню, пока нет представления об организации последующего уровня [Пассов 2002: 38].

«Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха…». Важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает организацию процесса *усвоения* и организацию процесса *обучения* [Пассов 1989: 98].

Мало знать методическую характеристику упражнений, их типы, виды и уметь подбирать наиболее адекватные из них. Это еще не гарантирует усвоения. В плане организации процесса усвоения система упражнений должна обеспечивать:

* подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка и качеству (механизму) того или иного умения;
* определение необходимой последовательности упражнений: усвоение всегда проходит какие-то стадии и протекает на основе определенных методических принципов или правил;
* определение соотношения упражнений тех или иных типов, видов, подвидов и вариантов, ибо это определяет успех не в меньшей степени, чем правильная последовательность упражнений;
* регулярность определенного материала;
* правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) на всех уровнях системы (между видами речевой деятельности, внутри них, между умениями общения в целом).

Что касается процесса обучения, то и здесь система упражнений является организующим началом именно потому, сто она – система, то есть по определению Ст. Бира – противоположность хаосу.

Попыток классификации упражнений сделано немало. Часть методистов предлагает положить в основу какой-либо один критерий: степень преобразования информации (Н.И. Гез), возможность обеспечить употребление элементов языка (Б.А. Лапидус), подготовленность высказывания (Н.С. Обносов) и др., но каким бы правильным такой критерий ни был сам по себе, выдвигать лишь один критерий неверно методологически. Многообразие упражнений так велико, а частных целей обучения, так много, что на основе одного критерия вряд ли удастся создать нужную типологию упражнений [Пассов 2002: 24].

Другие методисты предлагают два, три или четыре критерия. Однако их набор ничем не обусловлен: в один из них входит различением монологической или диалогической форм речи, в другой – нет, в одни входят мыслительные операции, виды опор или даже место выполнения, упражнений, в другом ничего этого нет.

Сказанное наводит на мысль о целесообразности создания *иерархии критериев классификации упражнений*. Для создания иерархии необходимо выделить *исходный критерий*, который бы согласовывался с процессом становления речевого умения. Таким критерием является цель упражнения с точки зрения этапов становления речевого умения.

В этом случае все упражнения прежде всего следует разделить на две большие группы: упражнения для *формирования навыков* и упражнения для *развития речевого умения*. Такими упражнениями являются *условно-речевые* и *речевые*. Они выступают в классификации в ранге *типа*. Каждый тип должен быть адекватен той цели, которой он служит. Это значит, что качества упражнений каждой категории должны соотноситься с содержанием намеченной цели [Пассов 2002: 25].

Условно-речевые упражнения (УРУ) – те, в которых происходит формирование речевых навыков. Речевые упражнения (РУ) – те, в которых происходит развитие речевого умения [Пассов 1989: 68].

Анализ методической литературы показывает, что в большинстве случаев классификация упражнений выводится из отдельных факторов. В настоящее время в методике наиболее распространен подход к установлению классификации упражнений, который основан на различении языка и речи и согласно которому, следовательно, все упражнения подразделяются на *языковые и речевые* [Ильин 1961: 29].

Однако, поскольку типы упражнений обозначают путь усвоения каждой новой части учебного материала, а типы урока определяют практическое организационное осуществление этого пути, между ними, при очевидной однозначности, имеется и специфическое соотношение:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Материал программы | Типы упражнений | Типы урока |
| Усвоенный ранее | Синтетический | Аналитический |
| Новый | Аналитический |
| Усвоенный ранее + новый | Синтетический | Синтетический |

Упражнения по новому материалу на уроках аналитического типа оказывается окруженными синтетической речевой деятельностью по усвоенному ранее материалу. Новый материал, по мере овладения им в результате необходимого количества аналитических упражнений, становится объектом синтетических упражнений, увеличивая собой объем синтетической речевой деятельности учащихся [Ильин 1961: 34].

В различных пособиях обычно рассматривается методика обучения иностранному языку, когда упражнения нацелены на изучение речи, а не методика обучения переводу. Е.И. Пассов также относится к числу методистов, разрабатывающих упражнения для формирования речи. Он упоминает про упражнения в переводе, но определяет перевод как методическое средство при обучении говорению, а не переводу как деятельности, что является отдельным случаем. Мы считаем, что упражнения для переводчиков отличаются от других видов упражнений и занимают свою определенную нишу.

**2.2 Виды переводческих упражнений**

Содержание курса перевода включает как сообщение необходимых профессиональных знаний, так и развитие переводческих умений и навыков. При этом умения и навыки перевода составляют и конечную цель курса перевода, так как они обеспечивают практическую профессиональную деятельность переводчика. Умения и навыки перевода создаются на основе использования специальноподобранных учебных материалов. К числу таких материалов относятся переводческие упражнения и учебные тексты. Рассмотрим ряд вопросов, связанных с использованием переводческих упражнений [Комиссаров 2002: 364].

Упражнения – это основной способ выработки необходимых умений. Переводческие умения могут развиваться и в процессе перевода связного текста. Однако перевод любого текста всегда связан с решением целого ряда переводческих задач и практически очень трудно найти такой текст, в котором какая-то переводческая проблема преобладала или хотя бы встречалась достаточно часто. Специально подобранное упражнение дает возможность сосредоточить внимание обучаемых на способах решения отдельной переводческой задачи. Работа с упражнениями составляет значительную часть курса обучения переводу. В процессе этой работы изучаются способы преодоления трудностей перевода, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются переводческие умения и создается основа для совершенствования навыков перевода [Комиссаров 2002: 364].

По характеру выполняемых речевых действий упражнения подразделяются на *предпереводческие* и собственно *переводческие*. Предпереводческие упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых заданий, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики. Основными упражнениями этого типа является сопоставление параллельных текстов на ИЯ и ПЯ с целью выявления их различий, сопоставление опубликованных переводов с их оригиналами и критический анализ использованных переводчиком методов и приемов, ответы на вопросы к тексту, проверяющие глубину понимания и наличие необходимых фоновых знаний, обсуждение концепций, лежащих в основе содержания текста, и связанных с ними терминов и понятий, различные упражнения по совершенствованию владения языком перевода (составление синонимических рядов и дифференциация значений синонимов, стилистическая оценка предлагаемых вариантов, перефразирование высказываний, выступления на заданную тему и пр.) [Комиссаров 2002: 365].

Собственно переводческие упражнения подразделяются на:

* **языковые**, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур ИЯ и ПЯ;
* **операционные**, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода;
* **коммуникативные**, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса.

В соответствии с видом упражнения формулируется задание по его выполнению. В языковых упражнениях взадании указывается языковая единица или структура, значение которой должно особо учитываться при переводе. Здесь в задачу студента может входить перевод изолированных языковых единиц, передача значений указанных единиц и структур в составе высказываний, перевод высказываний, содержащих определенные единицы и структуры. В операционных упражнениях ставится задача использовать при переводе указанный прием или самостоятельно выбрать подходящий прием и обосновать выбор и способ его применения. Коммуникативные упражнения включают задания по определению контекстуальных значений языковых единиц, интерпретации смысла высказывания, подбора соответствии и вариантов перевода и комплексное решение переводческих задач при переводе высказываний и отрезков текста разной трудности. Иначе говоря, такие упражнения развивают умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса в целом [Комиссаров 2002: 366].

**2.2.1 Языковые упражнения**

Как уже было указано, языковые упражнения имеют целью развитие умения преодолевать трудности, связанные с особенностями семантики и употребления определенных типов языковых единиц в ПЯ. Такие упражнения удобно классифицировать по характеру этих единиц как лексические, фразеологические, грамматические и стилистические. Лексические проблемы перевода, решение которых отрабатывается при помощи упражнений, включают различные виды переводческих соответствий. Как известно, лингвистическая теория перевода выделяет два основных типа соответствий: моноэквиваленты, выбор которых относительно независим от контекста, и полиэквиваленты (вариантные соответствия), выбор которых требует учета как собственного значения слова, так и контекста его употребления [Комиссаров 2002: 367].

Умение использовать при переводе каждый из этих двух типов соответствий закрепляется с помощью ряда упражнений. Кроме того, специальные упражнения направлены на тренировку в переводе безэквивалентной лексики и преодолении трудностей, связанных с так называемыми «ложными друзьями переводчика» [Комиссаров 2002: 367].

В отношении моноэквивалентов в задачу обучения входит обогатить память переводчика набором основных соответствий, без знания которых невозможно осуществление различных видов устного перевода и серьезно замедляется процесс письменного перевода, а также тренировка в использовании приемов транскрибирования и калькирования для создания новых моноэквивалентов. Здесь, наряду с упражнениями по подбору соответствий для собственных имен, географических названий, названий политический партий, профсоюзов, фирм, компаний и других, политических, коммерческих и тому подобных организаций, как в изолированной форме, так и в составе высказываний, очень эффективно применение терминологических диктантов (Quizzes). При этом используется следующая методика. В начале каждого занятия на диктант отводится 10-15 минут. Преподаватель в быстром темпе диктует 20-30 изученных терминов и названий на русском или иностранном языке, нумеруя их по порядку, студент на отдельном листке под каждым номером быстро, не задумываясь, пишет моноэквивалент на другом языке, оставляя в случае незнания термина прочерк против соответствующего номера. На следующем занятии студент получает новую порцию лексических единиц, в состав которой включаются и слова из предыдущего диктанта, которые были пропущены студентами или неправильно переведены. Опыт показывает, что такая процедура позволяет задавать студентам выучить к каждому занятию 20-30 слов, имеющих моноэквиваленты. Слова задаются списком, где указаны их эквиваленты, и, в случае необходимости, преподаватель разъясняет их значения и стоящие за ними реальности [Комиссаров 2002: 367].

Упражнения, связанные с использованием в переводе вариантных соответствий, предназначены, в первую очередь, для развития умения выявлять контекстуальные значения слов на основе взаимодействия их словарного значения с лингвистическим или ситуативным контекстом. Особое внимание обращается на трудности перевода слов с широким недифференцированном значением, при переводе которых может использоваться большое число разнообразных соответствий, не учитываемых словарями. Отрабатываются также способы передачи коннотативного значения слова и правильное использование двуязычных и толковых словарей при нахождении контекстуального варианта перевода [Комиссаров 2002: 368].

Каждой серии упражнений предпосылается небольшое введение, обобщающее характер трудностей данного типа и способы их преодоления. В области словосочетаний трудности перевода могут быть связаны с особенностями отдельных типов свободных словосочетаний в ИЯ и проблемами перевода фразеологизмов [Комиссаров 2002: 368]. .

Следующая группа упражнений посвящается отработке методов перевода безэквивалентной лексики. Отсутствие у слов прямого соответствия в другом языке не означает невозможность передачи его значения в контексте высказывания. Теория перевода предлагает целый ряд способов создания окказиональных соответствий для безэквивалентных лексических единиц: заимствование, калькирование, использование аналогов в ПЯ, лексико-семантические замены, описание [там же].

Все эти способы предварительно объясняются студентам и затем практически используются ими при выборе упражнений. Задания при работе с упражнениями этого типа могут включать как требование самостоятельно выбрать способ перевода, так и предложение перевести высказывание, применяя указанный способ. Особое внимание уделяется трудностям, связанным с переводом неологизмов, поскольку новые слова, появляющиеся в одном языке, как правило, не имеют соответствий в другом языке [Комиссаров 2002: 369].

Особый раздел среди лексических упражнений составляют, задания, раскрывающие проблемы, связанные с существованием в ИЯ и ПЯ слов, именуемых «ложными друзьями переводчика» или псевдоинтернациональными словами. В такие упражнения включаются слова со сходной формой, но совершенно иным значением слова, частично различающиеся в семантическом или прагматическом аспекте, а также с различной сочетаемостью, препятствующей их взаимозаменяемости (decade – декада, career – карьера, organizational defects – организационные дефекты, the American Revolution – Американская Революция) [Комиссаров 2002: 369].

Особой группы упражнений требует преодоление трудностей, связанных с особенностями употребления в ИЯ некоторых типов свободных и устойчивых словосочетаний. Так, в английском языке необходимо выделить различные типы атрибутивных словосочетаний, создающих проблемы для понимания и перевода соответствующих отрезков текста. Специфические трудности возникают и при переводе образных фразеологических единиц, пословиц и поговорок. В отношении атрибутивных словосочетаний основное внимание при работе с упражнениями уделяется проблеме правильной интерпретации значений таких словосочетаний, обусловленной большой широтой семантических связей между определяемым словом, употреблением многочленных словосочетаний, атрибутивных групп с внутренней предикацией и специфических производных образований. Отрабатываются также такие преобразования этих словосочетании в процессе перевода, как замена их на глагольно-наречные группы, перестановка членов словосочетания, перенос определения к другому слову и т.п. [Комиссаров 2002: 369].

Упражнения по переводу образных фразеологических единиц включают тренировку в использовании основных способов передачи их значений в переводе (эквиваленты, фразеологические аналоги, калькирование и описательный перевод) с учетом ограничений, обусловленных комплексным характером семантики фразеологизмов (переносное значение, прямое значение, эмоционально-этническая характеристика). В этой группе упражнений осуществляется анализ и перевод словосочетаний как в изолированной форме, так и в составе высказываний и отрезков текста [Комиссаров 2002: 370].

Грамматические проблемы перевода вызывают необходимость в упражнениях по преодолению трудностей, связанных как с формами и структурами ИЯ, имеющими соответствия в ПЯ, так и безэквивалентными формами и структурами. Особого внимания требует передача в переводе значений модальных форм. При наличии грамматических соответствий студенты должны овладеть умением выбирать правильную грамматическую форму в переводе, учитывая ее семантические и стилистические функции, а также ее взаимодействие с ее «лексическим наполнением»; использование параллельных структур в ПЯ может осложняться необходимостью прибегать к синтаксическим трансформациям, изменять порядок слов, членить или объединять предложения при переводе. Упражняясь в умении преодолевать переводческие трудности, связанные с безэквивалентными явлениями в ИЯ, студенты учатся определять релевантность грамматического значения для формирования смысла высказывания, передавать в переводе эти значения, когда они существенны для общего содержания, решать задачу выбора соответствий для таких специфических структур, как, например, абсолютные и каузативные конструкции в английском языке. Упражняясь в передаче модальности, студенты учатся выбирать соответствия значениям модальных глаголов, модальных слов и форм наклонения [Комиссаров 2002: 370].

При переводе с английского языка особое внимание будет обращено на тонкие различия в употреблении модальных глаголов в сочетаниях как с простыми, так и с перфектными формами инфинитива [там же].

В области стилистики упражнения должны обеспечивать тренировку в передаче стилистически маркированных значений слов оригинала, а также в поисках соответствий в переводе различным стилистическим приемам (сравнения, метафоры, игра слов и пр.) и синтаксическим выразительным средствам. Особое внимание уделяется здесь различиям в употреблении и переводе стандартных стилистических средств и индивидуально-авторских стилистических особенностей. Решение стилистических проблем перевода предполагает умение творчески использовать различные способы компенсации в переводе потерь, вызванных невозможностью достаточно полно и точно воспроизвести тонкие стилистические нюансы оригинала [там же].

**2.2.2 Операционные упражнения**

Упражнения этого типа имеют целью развитее умения применять в процессе перевода изученные в теоретическом курсе модели, трансформации и технические приемы перевода. Подобнее упражнения можно разделить на четыре основные группы [Комиссаров 2002: 371].

Первая группа упражнений направлена на идентификацию метода или приема, примененного в выполненных перевода. Студентам предлагается сопоставить исходные высказывания с их переводами и указать, какие стандартные методы были использованы в каждом случае. Высказывания, составляющие такие упражнения, могут быть переданы либо одним определенным способом, либо разными приемами. Приводимые примеры переводов необязательно являются образцовыми, но должны достаточно наглядно иллюстрировать применение известного студентам приема. Такие примеры выигрывают в убедительности, если в упражненииуказывается, из какого опубликованного перевода они заимствовано [Комиссаров 2002: 371].

При выполнении упражнений второй группы обучаемым предлагается не только идентифицировать использованный прием, но и оценить уместность его применения.Этот тип упражнений включает две разновидности. В одном случае приводится как оригинал, так и перевод и оценивается правильность выбора приема. В другом случае студентам даются лишь высказывания на языке оригинала и предлагается оценить, можно ли при их переводе, использовать данный прием [там же].

В третьей группе ставится задача применить при переводе определенный прием, даже если высказывание в оригинале могло бы быть переведено и каким-либо иным способом. Разумеется, материал упражнений подбирается таким образом, чтобы составляющие его высказывания требовали при переводе именно данные приемы [там же].

И, наконец, четвертая группа операционных упражнений предназначена для выработки умения выбрать и применять прием перевода, наиболее подходящий для перевода конкретного высказывания. Выполняя такое упражнение, студенты самостоятельно определяют, какой прием будет использован и каким образом он будет реализован в тексте перевода [Комиссаров 2002: 372].

**2.2.3 Коммуникативные упражнения**

Задача упражнений этого типа заключается в создании у обучаемых умения выполнять необходимые коммуникативные действия, входящие в переводческий процесс. Такие действия могут осуществляться с помощью каждого из языков, участвующих в переводе, или в процессе самой межъязыковой коммуникации. Упражнения, требующие самостоятельных речевых действий, могут подразделяться на несколько основных типов [Комиссаров 2002: 372].

К первому типу относятся упражнения, которые требуют от обучаемых различных действий с единицами ИЯ и ПЯ разного уровня. Так, на уровне слова могут быть предложены задания по объяснению различий между синонимами в данном ряду, по составлению параллельных рядов синонимов в ИЯ и ПЯ и т.п. В области словосочетания обучаемые описывают возможные сочетания предлагаемых слов в ИЯ и сочетаемость их эквивалентов в ПЯ, составляют параллельные ряды словосочетаний в двух языках, различных по составу, но эквивалентных по общему значению, составляют список идиоматических выражений в ИЯ, не имеющих соответствий в ПЯ, и т.п. В области грамматики обучаемым предлагается сопоставлять различные способы выражения в ИЯ и ПЯ одинаковых грамматических категорий (время, род, одушевленность и т.п.) [Комиссаров 2002: 372]. Вторая группа упражнений предполагает идентификацию и обсуждение обучаемыми переводческих трудностей, имеющихся в предлагаемых текстах. Предметом обсуждения могут быть как очень общие, так и более частные проблемы перевода. С одной стороны, может быть поставлена задача оценить цель текста оригинала, тип этого текста и обусловленные этими факторами особенности переводческой стратегии. С другой стороны, предлагается обсудить особые проблемы, которые возникают в связи с наличием в исходном тексте специфических лексических, грамматических или стилистических явлений. Общей целью таких упражнений является развитие умения осуществлять предпереводческий анализ текста [Комиссаров 2002: 372].

 Следующая группа упражнений включает различные манипуляции с текстами оригинала и перевода. Сюда относятся задания составить план содержания оригинала, сформулировать основную мысль автора, пересказать этот текст более или менее подробно. В отношении текста перевода, даваемого в упражнении с оригиналом или без него, может ставиться задача перефразировать текст, исправить нарушения нормы или узуса, приблизить его к оригиналу, эксплицировать подразумеваемый смысл и т.п. [Комиссаров 2002: 373]. Особую группу упражнений составляют задания по переводу разными способами одного и того же текста в зависимости от поставленной цели перевода и предполагаемого типа рецептора. В качестве цели может быть указан характер газеты или журнала, где будет опубликован перевод, предполагаемое использование перевода в рекламных целях, политических или пропагандистских целях, стремление модернизировать перевод и т.д. Задание может предусматривать разные варианты перевода для профессионалов и непрофессионалов и для различных возрастных групп, для конкретных прагматических ситуаций [Комиссаров 2002: 373].

Как уже отмечалось, в задачу курса перевода входит развитие на основе специальных знаний и умении автоматических и полуавтоматических навыков перевода. Поэтому система переводческих упражнений дополняется регулярными заданиями по переводу в аудитории текстов разной степени трудности и определенного объема за указанный отрезок времени [там же].

**2.3 Организация работы с переводческими упражнениями**

Каждое упражнение предназначается для решения определенной задачи, которая формулируется в задании в соответствии с его типом. Однако во многих случаях выполнение задания требует решения, помимо основной еще и ряда побочных задач. Преподаватель должен предварительно решить, какие дополнительные проблемы он будет обсуждать со студентами при работе с упражнением [Комиссаров 2002: 366].

Как правило, упражнение включает 15-20 предложений, содержащих определенную переводческую трудность. Эти предложения подбираются из разных текстов, поскольку, как уже указывалось, трудно подбирать связный текст, в котором нужная проблема представлена в достаточном количестве. Материалом для таких упражнений служат тексты, лишенные индивидуально-авторских особенностей в употреблении языковых средств. Необходимость использовать высказывания, вырванные из контекста, создают трудности для их понимания и перевода. Эти трудности преодолеваются тремя путями. Во-первых, преподаватель стремится подбирать самодостаточные предложения, интерпретация которых не нуждается в более широком контексте. В случае необходимости возможна небольшая модификация отдельных предложений, уточняющая их содержание, но не нарушающая их естественность. Во-вторых, преподаватель всегда должен быть готов сообщить студентам дополнительные сведения, устраняющие многозначность. В-третьих, одним из способов работы с упражнениями может быть обсуждение вариантов понимания и перевода, которые будут правильны при различных лингвистических и ситуативных контекстах, в которых может быть помещено данное высказывание [Комиссаров 2002: 366].

Вообще комментарий преподавателя играет первостепенную роль в работе с упражнениями. Помимо дополнения контекста высказывания, преподаватель сообщает студентам необходимый фактический материал, знакомит их с неизвестными им реалиями, исправляет языковые ошибки, подсказывает правильный путь анализа и возможные варианты перевода. Особое значение имеют постоянные ссылки на изученные знания и приемы, обобщение способов решения переводческих задач, формулирование рекомендаций, напоминание о принципах переводческой стратегии. Как правило, преподавательский комментарий не огранивается обсуждением проблем, непосредственно связанных с переводом данного высказывания. Языковая трудность, упоминаемый в высказывании факт или допущенная ошибка в интерпретации или в переводе могут быть использованы преподавателем в качестве повода для знакомства с языковым правилом, системой понятий, концепцией или фактическим материалом, знание которых поможет избежать ошибок в будущих переводах [Комиссаров 2002: 367]. В зависимости от характера упражнения оно может выполняться в аудитории без предварительной подготовки илидаваться как домашнее задание с последующей проверкой и обсуждением с преподавателем.

**2.4 Упражнения по отработке навыков перевода многозначного существительного PATTERN**

Большая часть данной исследовательской работы посвящена составлению упражнений для письменного перевода, но я считаю, что некая доля устных упражнений в игровой форме не помешают, так как, игра, на мой взгляд, – это эффективный, а самое главное интересный способ обучения.

Существуют разные типы упражнений для устного перевода. Так как мы рассматриваем лексический аспект в упражнениях для перевода, а именно проблему перевода многозначных слов, в частности такого многозначного слова как pattern, то мне кажется, что здесь будет уместным рассмотреть упражнения по мнемотехнике. Согласно И.С. Алексеевой, «цель таких упражнений – развитие объема оперативной памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания. Мнемотехника позволяет развить качественную и позиционную память, то есть запоминание большого объема информации и порядка следования единиц информации. Основой являются внеконтекстные упражнения». В данном случае предпочтительно тематическое единство слов, так как устный перевод, как правило, содержит семантически близкие компоненты. Я считаю, что в качестве основы таких упражнений можно использовать многочисленные варианты перевода слова pattern, так как это поможет студенту их запомнить. Но не надо забывать, что переводчику в реальной работе необходимо быть готовым к появлению неожиданной информации. Поэтому тематический ряд можно разбить неожиданным словом. Итак, студентам зачитываются слова, первоначально 3-4, а они должны их повторить. Затем количество компонентов в ряду постепенно надо наращивать. При этом можно не говорить, варианты какого слова предлагаются в упражнении – пусть студенты догадаются! Этот вид упражнений удобно использовать как подготовительное перед освоением конкретного текста.

Нельзя подсказывать тому, кто замешкался с ответом, - ведь в реальной жизни переводчик не может рассчитывать на подсказку, он должен сам найти выход из затруднительного положения и лично ответить за то, что он произносит [Вербицкая, 2008: 53]

**Упражнение первого типа (коммуникативное).** Зачитываются следующие слова:

1. Шаблон
2. График
3. *Заяц*
4. Модель

Затем количество слов увеличивается:

1. Шаблон
2. Модель
3. Путь
4. Пример
5. Структура
6. *Цветок*
7. Узор

Количество слов увеличивается:

1. Диаграмма
2. Характер
3. Узор
4. Стиль
5. Схема
6. Образец
7. *Танец*
8. Шаблон
9. Модель для литья
10. Система

**Упражнение второго типа (операционное)**

*Найдите переводческую ошибку, определите тип ошибки, аргументируйте ответ, предложите свой вариант перевода и сравните его с переводом, данным в ответах.*

1. One piece uses the pattern of the American flag.

Для одной детали даже использовали паттерн американского флага.

1. The official said the Tokyo government will place clay bricks in a grid pattern on the roof, filling the spaces with artificial gravel made from recycled and processed sewage. Должностное лицо заявило, что правительство Токио поместит глиняные кирпичи внутрь решетчатой модели на крыше и заполнит пространство искусственным гравием, полученным при переработке сточных вод.
2. When the founders of Fianna Fail gathered in the La Scala Theatre many of them had experienced the disillusionment of a civil war, imprisonment for political purposes and the domination of a political class whose social atmosphere was back to normal, back to business and back to the traditional pattern of a late 19th century Ireland dominated by clerical and agricultural interests.

Когда основатели Фианна Фейл собрались в театре ЛаСкала, многие из них уже разочаровались в гражданской войне, побывали в тюремном заключении по политическим и среди них преобладал политический класс, чья социальная атмосфера вернулась к нормальной, к бизнесу и традициям – духовным и сельскохозяйственным интересам Ирландии конца 19 века.

1. The pattern measuring objective of its double-bottom formation gives an upside potential to the RM1.46-RM1.50 levels.

Шаблонное измерение объекта внутри строения с двойным дном, показывает потенциальный подъем к уровням RM1.46-RM1.50.

1. Alex Salmond, the SNP leader at Westminster, argued there was a ''consistent pattern'' of cash for favours dogging the government, where big money donors received “gold star treatment”.

Алекс Сэлмонд, вестминстерский лидер Шотландской Национальной партии доказывает, что за услуги дают взятки, они ведут к правительству, где большие денежные доноры получают «звездное обслуживание».

*Ответы:*

1. Языковая ошибка (переводчик, видимо, не знает перевод слова pattern, поэтому переводит его транслитерацией, но слово паттерн имеет узкоспециальное значение. Перевод предложения следующий: «Для одной детали даже использовали *фрагмент* американского флага»).
2. Языковая ошибка (возникает вопрос: «Какая-такая модель находится на крыше?». Перевод предложения следующий: «Должностное лицо заявило, что правительство Токио поместит глиняные кирпичи внутрь решетчатой *структуры* крыши и заполнит пространство искусственным гравием, полученным при переработке сточных вод»).
3. Технологическая ошибка (пропуск того, чего переводчик не знает, а именно traditional pattern – традиционные ценности. Перевод предложения следующий: «Когда основатели Фианна Фейл собрались в театре ЛаСкала, многие из них уже разочаровались в гражданской войне, побывали в тюремном заключении по политическим причинам и среди них преобладал политический класс, чья социальная атмосфера вернулась к нормальной, к бизнесу и традиционным *ценностям* – духовным и сельскохозяйственным интересам Ирландии конца 19 века»).
4. Языковая ошибка (недостаточное владение языком оригинала. Перевод предложения следующий: «График, измеряющий движение объекта внутри строения с двойным дном, показывает потенциальный подъем к уровням RM1.46-RM1.50»).
5. Технологическая ошибка (пропуск фразы «последовательная схема». Перевод предложения следующий: «Алекс Сэлмонд, вестминстерский лидер Шотландской Национальной партии доказывает, что существует «последовательная *схема*» взяток за услуги, ведущая к правительству, где большие денежные доноры получают «звездное обслуживание»).

**Упражнение третьего типа (языковое)**

*Определите соответствующий вариант перевода в зависимости от контекста (обратите внимание на указательный минимум).*

1. Mags follows the pattern of her predecessors: floundering socially, plagued with insecurities...

a. характер

b. рамки

c. пример

1. The last occasion that time read in such a symmetrical pattern was long before the digital watch.

a. образец

b. образ

c. система

1. There seems to be no pattern in the incident, but probe is on.

a. примеры

b. рамки

c. условия

1. The deficit in the container division is also a repeat of the previous patterns of losses.

a. характер

b. ритм

c. система

1. Of course, history could still vindicate him as a man who defied previous patterns.

a. примеры

b. условия

c. узоры

1. Australian scientists say an El Nino weather pattern, in which the oceans heat up and trigger dangers of floods and drought, could be developing around the Pacific.

a. характер

b. ритм

c. условия

1. By comparison, businessmen who choose ties with flower patterns are likely to feature heavily in the low achiever stakes.

a. образы

b. примеры

c. узоры

1. Following the Gulf War of the early-1990s, it took 18 months for normal travel patterns to reassert themselves.

a. модель

b. система

c. график

1. With ageing, there is a similar disturbance in sleep patterns.

a. ритм

b. образец

c. диаграмма

1. Carpenter is still working on the plaster "pattern", which will be sent to the foundry at the end of February to be coated in bronze.

a. образ

b. образец

c. шаблон

*Ответы:*1 c 2 b 3 b 4 a 5 a 6 c 7 c 8 b 9 a 10 b

**Упражнение четвертого типа (языковое)**

*Подчеркните указательный минимум. Как он помогает перевести многозначное слово pattern? Переведите предложения.*

1. On the one hand, Francis implies that we should learn from the migratory patterns of the past and be less hung up on nationhood: if a Northumbrian man died in northern Sweden in the sixth century, that suggests we should pursue a pan-European ideal and become seafarers and wanderers.
2. Results for the fourth quarter followed the pattern for the year as a whole.
3. They remove repeat data patterns from the network with important bandwidth savings.
4. Exploiting the absolute capability of the all-wheel-drive system is something that will demand time and care, but, ultimately, the limits are defined by the smooth pattern road tyres, limited ground clearance and lack of under-body protection to allow it to skim over rocks.
5. This software also enhances customer-profiling capabilities by capturing information associated with buying patterns of online customers.

**Упражнение пятого типа (языковое)**

* 1. *Найдите соответствия:*

to follow the pattern

* 1. to learn from the pattern
	2. the voting pattern
	3. to work on new pattern
	4. irregular pattern of revenues
1. учиться на примере
2. работать по новой схеме
3. система голосования
4. следовать примеру
5. неровный график доходов

*Ответы:*

1 d 2 a 3 c 4 b 5 e

* 1. *Найдите соответствия:*
	2. график работы персонала
	3. красно-черный узор
	4. система доставки
	5. звуковой сигнал
	6. погодные условия

pattern of red and black

weather patterns

sound pattern

staff working patterns

delivery patterns

*Ответы:*

1 d 2 a 3 e 4 c 5 b

**Упражнение шестого типа (языковое)**

1. *Переведите на русский язык:*

to mould the destiny of the country on democratic pattern –

the pattern of out-performance –

I want to break patterns –

to set hair in a variey of funky and original patterns –

an element of pattern-making –

2. *Теперь вышеприведенные словосочетания используются в предложении. Переведите предложения. Совпадают ли варианты перевода? Если нет, объясните, почему.*

1. President Pervez Musharraf has set a democratic direction for the nation to mould the destiny of the country on democratic pattern, through the on-going process.
2. The pattern of out-performance can be seen over three, five and 10 years.
3. I want to break patterns of crime and create a virtuous circle of prevention detection, punishment and rehabilitation by a reformed police service and through a modernised criminal justice system and prison and probation services.
4. If you don't want a wig but are looking to change your hairstyle drastically, Rivka Zahavi has special hair irons which will set your hair in a variety of funky and original patterns, from NIS 150. (You can also have your wig styled!)
5. People relate very easily to literal photographic images, rather than more abstract images. In translating them into furnishings, there's an element of pattern-making which people find appealing.

**Упражнение седьмого типа (языковое)**

*Определите, как может переводиться на русский язык слово pattern. Попробуйте найти самые редкие варианты перевода, составить или найти предложения с этим словом, а затем перевести на английский язык.*

*Например, ПАТТЕРН – помощь планированию посредством относительных показателей технической оценки (Planning Assistance Through Technical Relevance Number).*

*Методика ПАТТЕРН примечательна тем, что сочетает несколько методов политического анализа, которые могут быть использованы и сами по себе – речь идет о написании сценария и построении «дерева целей».*

*PATTERN is attractive for its capacity to combine several methods of political analysis, which can be used independently: I mean scenario writing and building “the tree of aims”.*

**Упражнение восьмого типа (языковое)**

*Переведите предложения, используя данные слова в определенном порядке.*

1. Key to the destruction of the old colonial *pattern* is industrialization.

*Индустриализация………………………….........…………………………..системы.*

1. Turkey’s *pattern* of development since 1948 cannot be explained only as a drive for self-sufficiency.

*Путь………………………………………………………………самостоятельности.*

1. Nor should the flagellation of a once great rugby nation get too out of hand. Times, and the patterns of a small nation's life, change, and frequently at the cost of native genius.

*Не нужно………………….………..……..стиль……….……..……………….гениев.*

1. One of the most striking things about last week’s elections was the way they broke up old *patterns* and cut across old boundaries. The coalition of the urban poor, the South and the intellectuals, that supported the Democratic Party for so long has begun to fall apart.

*………………………….стереотипы…………….….……….…………..распадаться.*

1. Staff hotels, for example, could work in any sector to fit around staff working patterns. None of this is a permanent solution, but it's all part of the same jigsaw.

*Чтобы………….………..график работы……..……..………………..головоломки.*

**Упражнение девятого типа (операционное)**

*Определите переводческую трансформацию. Аргументируйте ответ.*

1. *PATTERN* is attractive for its capacity to combine several methods of political analysis, which can be used independently: I mean scenario writing and building “the tree of aims”. Методика *ПАТТЕРН*\* примечательна тем, что сочетает несколько методов политического анализа, которые могут быть использованы и сами по себе – речь идет о написании сценария и построении «дерева целей». *\*PATTERN (Planning Assistance Through Technical Relevance Number) – помощь планированию посредством относительных показателей технической оценки*
2. When the founders of Fianna Fail gathered in the La Scala Theatre many of them had experienced the disillusionment of a civil war, imprisonment for political purposes and the domination of a political class whose social atmosphere was back to normal, back to business and back to the traditional *pattern* of a late 19th century Ireland dominated by clerical and agricultural interests.

Когда основатели Фианна Фейл собрались в театре ЛаСкала, многие из них уже разочаровались в гражданской войне, побывали в тюремном заключении по политическим причинам и среди них преобладал политический класс, чья социальная атмосфера вернулась к нормальной, к бизнесу и традиционным *ценностям* – духовным и сельскохозяйственным интересам Ирландии конца 19 века.

1. The Scot – nicknamed “the Highlander” – who was once photographed skiing in a kilt, dyed his hair in the pattern of a Saltire. Шотландец по прозвищу «Горец», которого однажды сфотографировали едущим на лыжах в юбке, выкрасил волосы в *цвет* Сэлтайра.

*Ответы:*

1. Переводческий комментарий.
2. Функциональная замена (так как в словарях не зафиксировано значение ценность).
3. Сужение.

**Упражнение десятого типа (коммуникативное)**

1. *Замените существительное PATTERN на синонимы*
2. Victoria Wood's BBC1 sitcom, dinnerladies, reminded us that very few writers have such an acute ear for the speech **patterns** of ordinary people, a talent she displays in her live show.
3. She kept having **patterns** and finally had to go to the hospital.
4. Radical changes in work **patterns** mean people could be looking forward to 30 or more years of retirement. Many feel at the prime of their lives, have a younger outlook and a real zest for life.
5. The vast majority of part-time workers are women officers and I really welcome more flexible working **patterns** which make it easier to combine a police career with caring for a family.
6. Another study is focusing on the pace **patterns** of speed skaters, comparing multiple **patterns** to determine which is the most effective.

*Ответы:*

1. manner
2. hallucination
3. system
4. schedule
5. results
6. *Обратите внимание на сочетаемость предлагаемых слов в английском языке, переведите и определите сочетаемость их эквивалентов в русском языке*

1.

* 1. to follow the pattern –
	2. to learn from the pattern –
	3. to repeat the pattern –

2.

2.1 to reflect the pattern –

2.2 to break a pattern –

2.3 tit for tat pattern –

3.

3.1 vulgarly energetic foursquare pattern –

3.2. to create a pattern –

3.3 curlicued Paisley-pattern motif –

**ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2**

1. Дидактика перевода является слабо разработанной областью педагогической науки, поскольку в настоящее время мало освещаются проблемы обучения универсальным переводческим умениям и навыкам, необходимым во всех видах перевода.

1. В различных пособиях обычно рассматривается методика обучения иностранному языку, а не методика обучения переводу. Упражнения для переводчиков отличаются от других видов упражнений и занимают свою определенную нишу.
2. Успех в обучении зависит от адекватности средств, используемых в упражнениях. Под «адекватностью» следует понимать соотнесенность качеств упражнения с содержанием намеченной цели и условиями ее достижения, т.е. способность упражнения служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях.
3. В настоящее время в методике наиболее распространен подход к установлению классификации упражнений, который основан на различении языка и речи и согласно которому все упражнения подразделяются на *языковые и речевые*. К речевым упражнениям относятся и упражнения по переводу. По характеру выполняемых речевых действий переводческие упражнения подразделяются на *предпереводческие* и *переводческие*. Переводческие упражнения подразделяются на:
* *языковые*, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур ИЯ и ПЯ;
* *операционные*, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода;
* *коммуникативные*, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В соответствии с поставленными задачами мы провели исследование, которое позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Многозначные слова создают трудности в переводческой деятельности: приходится делать выбор между лексико-семантическими вариантами слова. *Лексико-семантический вариант* – это разные значения слова, реализующиеся в данных контекстах употребления. Различают контекст *лингвистический (лексический, синтаксический, широкий, узкий) и экстралингвистический (ситуативный).* Во всех таких случаях, когда важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания, переводчик прибегает к переводческим модификациям: *сужение исходного текста, расширение исходного текста, нейтрализация эмфазы, усиление эмфазы, функциональная замен, описание, комментарий.* Данные переводческие модификации помогают устранить ряд возможных переводческих ошибок, что, в свою очередь, формирует различные компетенции: языковые ошибки (*языковая компетенция*), речевые ошибки (*речевая компетенция*), культурные ошибки (*культурная компетенция*), технологические ошибки (*технологическая компетенция*), компетенция социального взаимодействия (*коммуникативная компетенция*).

2. Сейчас методика преподавания перевода находится еще только на начальном витке спирали, которая через надъязыковое обобщение (методологию перевода), в конце концов, приведет ее к конкретным парам языков, но на более высоком уровне, с учетом опыта преподавания перевода в других парах языков. Без прохождения полного витка спирали вряд ли можно решить существующую в настоящее время проблему отсутствия учебных заведений по подготовке преподавателей перевода. Трудно представить себе преподавателя иностранного языка, не освоившего методики его преподавания. Но именно такова ситуация на сегодняшний день в сфере преподавания перевода: будущих переводчиков обучают в большинстве своем преподаватели иностранных языков, которые в лучшем случае сами являются переводчиками-практиками. Понятно, что такое положение дел нельзя признать нормальным. В то же время будущих преподавателей перевода пока еще просто мало чему можно обучить: не создано полноценной, всеобъемлющей методологии преподавания перевода, в соответствии с которой должны выстраиваться специальные преподавательские методики в конкретных парах языков. Поэтому сегодня подготовка преподавателей перевода осуществляется на основе исключительно обмена опыта самими же преподавателями, для чего организуются различного рода семинары, курсы, конференции и т.п.

3. Анализ методической литературы показывает, что в большинстве случаев классификация упражнений предназначена для обучения иностранному языку, а не переводу. В настоящее время в методике наиболее распространен подход к установлению классификации упражнений, который основан на различении языка и речи и согласно которому все упражнения подразделяются на *языковые и речевые*. К речевым упражнениям относятся и упражнения по переводу. По характеру выполняемых речевых действий переводческие упражнения подразделяются на *предпереводческие* и *переводческие*. У предпереводческих упражнений цель – создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у обучаемых языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные переводчики. Основными упражнениями этого типа является сопоставление параллельных текстов на ИЯ и ПЯ с целью выявления их различий, сопоставление опубликованных переводов с их оригиналами и анализ использованных переводчиком методов и приемов, ответы на вопросы к тексту, проверяющие глубину понимания и т.д.

Собственно переводческие упражнения подразделяются на:

* *языковые*, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур ИЯ и ПЯ;
* *операционные*, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода;
* *коммуникативные*, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса.

4. Каждое упражнение предназначается для решения определенной задачи, которая формулируется в соответствии с его типом. Однако во многих случаях выполнение задания требует решения, помимо основной, еще и ряда побочных задач. Преподаватель должен предварительно решить, какие дополнительные проблемы он будет обсуждать со студентами при работе с упражнением. Как правило, упражнение включает 10-15 предложений, содержащих определенную переводческую трудность. Эти предложения подбираются из разных текстов, поскольку трудно подбирать связный текст, в котором нужная проблема представлена в достаточном количестве. В зависимости от характера упражнения оно может выполняться в аудитории без предварительной подготовки или даваться как домашнее задание с последующей проверкой и обсуждением с преподавателем.

5. Разработано десять типов (шесть языковых, два коммуникативных, два операционных) переводческих упражнений, которые помогают сформировать языковую и технологическую компетенции переводчика.

6. Перспективным представляется продолжить данную работу на материале других многозначных слов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.

2. Бродский М.Ю. Перловая каша, или Как НЕ надо переводить. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2007. – 127 с.

3. Вендина Т.И. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 2001. – 288с.

4. Вербицкая М.В. Устный перевод. М.: МГУ, 2008. – 281 с.

5. Гируцкий А.А. Введение в языкознание. Минск: ИТООО, Тетра Системс, 2001. – 288с.

6. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский. М.: ООО «Новое знание», 2007. – 286 с.

7. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. № 51. 1961. с.29-34

8. Казакова Т.А. Технология перевода. М.: Высшая школа, 2005. – 203 с.

9. Кодухов В.И. Введение в языкознание. М.: Просвещение, 1979. – 351 с.

10. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: Просвещение, 2002. – 397 с.

11. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М.: Рема, 1997. – 153 с.

12. Комиссаров В.Н. Теория перевода: (Лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1982. – 152с.

13. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М.: Высш. шк., 1989. – 216 с.

14. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ – Тезаурус, 2000. – 280 с.

15. Латышев Л.К., Проворотов В.И. Струткра и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. М.: НВИ – Тезаурус, 2001. – 136 с.

16. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: Высш. шк. 1984. – 157 с.

17. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М., 2003

18. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.

19. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков говорения. Воронеж: НОУ Интерлингва , 2002 – а. 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 8)

20. Пассов Е.И. Упражнения как средство обучения. Ч.1: учебное пособие/Под редакцией Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002 – б. 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №5)

21. Пассов Е.И. Упражнения как средство обучения. Ч.2: учебное пособие/Под редакцией Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002 – в. 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №6)

22. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения (Избранное). Липецк: РИЦ ЛГПУ, 2002. – 228 с.

23. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М.: Просвещение, 1989. – 251 с.

24. Скворцов О.Г. Методы исследования лексических систем. Екатеринбург, АМБ, 2001. – 142 с.

25. Тюленев С.В. Теория перевода: М.: Гардарики, 2004. – 351 с.

**СПИСОК СЛОВАРЕЙ**

1. НБАРС] Новый большой англо-русский словарь; в 3-х т. / Апресян Ю.Д. Гальперин И. и др. – М.: Рус. яз., 1999.

2. [СЛТ] Словарь лингвистических терминов / Ахманова О.С., изд. Советская энциклопедия – М.: 1969. – 231 с.

3. [L] Lingvo 8.0. on CD-ROM.