

УДК 378.147.811-051

Макеева И.А.

СНИЖЕНИЕ ЭТНОЦЕНТРИЗМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТОВ- ПЕРЕВОДЧИКОВ

Ключевые слова: снижение этноцентризма, этнолингвокультурная идентичность, межкультурная и межкультурная интерференция, межкультурное обучение.

Открытость границ, разнообразные формы культурного взаимодействия на рынке товаров и услуг, в том числе и образовательных, доступность информационных ресурсов Интернета стали привычной рутинной для многих россиян. Данный социокультурный контекст российского общества во многом облегчает профессиональную языковую и межкультурную подготовку будущих переводчиков, максимально приближая их к условиям реальной профессиональной деятельности.

В традиции коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного подходов уже не первый год функционирует выработанная система развития межкультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции, целиком и полностью направленная на формирование и развитие таких умений и навыков вторичной языковой личности, которые бы подготовили студента к эффективному взаимодействию с представителями других культур. Тем не менее, как показывает практика, несмотря на общую межкультурную направленность обучения по специальности «Перевод и переводоведение», многие работодатели отмечают, что у молодых специалистов-переводчиков в недостаточной степени развиты социально-личностные компетенции для осуществления профессиональной деятельности как в рамках одной русской лингвокультуры, так и на стыке нескольких лингвокультур. Не всегда система высшего языкового образования может подготовить специалистов со столь востребованными на сегодняшний день качествами, как эмпатия, открытость, когнитивная гибкость, творческое нешаблонное мышление, знание собственного социума, умение находить другую перспективу.

Специфика университетского преподавания, выражающаяся, в частности, в постоянном контроле над знаниями в форме зачетов, экзаменов и т.п., подразумевает, что преподаватели университетов работают прежде всего на когнитивно-интеллектуальном уровне. В то же самое время установлено, что исключительно теоретическое, когнитивно ориентированное межкультурное обучение, не учитывающее аффективных и ситуативно-поведенческих аспектов коммуникации, не может быть эффективным.

Этноцентризм и этнолингвокультурная идентичность, выработанные в ходе первичной социализации, диктуют свои, не всегда осознаваемые императивы в учебной и профессиональной деятельности. Будучи неотъемлемой составляющей этнолингвокультурной идентичности, родной язык, выполняя этноинтегрирующую и этнодифференцирующую функции, имеет этноцентрическую природу (A. Wierzbicka), что обуславливает в свою очередь появление «лингвоэтнического барьера» (Л.К. Латышев) и деструктивной интерференции при переводе.

Призывы к пониманию и принятию других культур сталкиваются, как правило, с непреодолимыми препятствиями со стороны защитных механизмов самосохранения и самоидентификации. Другие культуры доброжелательно воспринимаются ровно до тех пор, пока их культурное своеобразие касается лишь внешних проявлений и не затрагивает глубинные личностные смыслы. Хотя распространенная до сих пор в межкультурном обучении модель развития межкультурной чуткости Мильтона Беннета, нацеленная на переход от этноцентрических к этнорелятивистским этапам, все еще остается привлекательной для некоторых ученых, тем не менее является

практически едва ли осуществимой. Однако иная модель, нацеленная на снижение этноцентризма путем формирования или повышения осознанности его проявлений (Д. Мацумото), кажется более реалистичной и осуществимой задачей в ходе межкультурного обучения будущих специалистов. Столкновение религиозных убеждений, идеологий, геополитик различных государств, с одной стороны, и попытки международного сообщества их преодолеть – с другой, стремление локальных культур сохранить свою уникальность, в том числе и языковую, и колесо глобализации с английским языком, приобретающим статус языка эсперанто, предъявляют переводчикам XXI в. особые требования. Переводчик уже выходит за рамки традиционно приписываемой ему роли «посредника между языками и культурами» и становится непосредственным социально активным деятелем, вносящим определенный вклад в формирование мирового информационного пространства. Усиление социально-политической значимости деятельности переводчика приводит исследователей к необходимости изучения его приоритетов, убеждений, мотивов, ценностей, продиктованных как личностными качествами, так и, что немаловажно, его принадлежностью к определенной этнолингвокультуре.

Еще в начале XIX в. известный философ и теолог Фридрих Шлейермахер писал о двух возможных типах перевода – парафраза и свободное переложение. При парафразе переводчик во главу угла ставит верность отдельным частям подлинника, при свободном переложении переводчик стремится создать такое впечатление для своих читателей, каким оно было у читателей подлинника, отказываясь от соответствия отдельным его частям.

В современной теории перевода данные стратегии получили следующее обозначение: «одомашнивающий» (domesticating) и «отчуждающий» (foreignising) перевод. В первом случае переводчик принимает решение приблизить автора оригинала к получателю текста перевода, сознательно или подсознательно придерживаясь стратегии этноцентрической редукции «дружести» текста оригинала и навязывая ценности целевой аудитории тексту перевода; во втором случае переводчик приближает получателя текста перевода к автору оригинала, придерживаясь этнодевиантной стратегии отклонения от ценностей целевой аудитории, позволяя последней почувствовать всю полноту «дружести» культуры оригинала [8, p. 74]. В терминологии И.Э. Ключанова эти два типа перевода получают следующее обозначение: «центростремительный», или адаптивный, «который заключается в различных механизмах компенсации, обеспечивающих “правильную” интерпретацию оригинальных знаков, если рассматривать в качестве центра культуру-реципиент», и резистивный перевод, помогающий «оригинальным знакам сопротивляться воздействию принимающего коммуникативного универсума; в этом смысле он носит центробежный характер, если центром считать оригинальную культуру» [2, с. 72]. По словам других переводоведов, сформулировавших основные положения культурного подхода в переводоведении (A. Lefevere, S. Bassnett), процесс перевода в какой-то степени можно сравнить с аккультурацией и уподоблением текстовым и концептуальным рамкам, принятым в культуре текста перевода. Перевод проходит социализацию, прежде чем составить культурный капитал принимающей культуры [5].

Обращение к социологической концепции Пьера Бурдьё послужило началом для нового социологического подхода в переводоведении, который рассматривает устный и письменный перевод как социально локализованные практики, функционирующие для производства или репроизводства локального/глобального социального порядка (M. Ingihilleri). При этом особое внимание уделяется тем социокультурным ограничениям, или, в терминологии П. Бурдьё, габитусу, которые оказывают влияние на процесс перевода и его результат. «Если переводчик придает тексту ритм, лексикон, синтаксис, отсутствующий в тексте оригинала и заменяющий, таким образом, голос автора своим голосом, он, по сути, не выбирает данную переводческую стратегию сознательно, а поступает так под влиянием его/ее особого габитуса, приобретенного в целевом литературном поле» [6, p. 157].

Идеи о переводе как процессе социализации текста оригинала в новой языковой и культурной среде и резкая критика практики уподобления, аннулирующей дружость текста-оригинала, в особенности в художественном переводе, получили большое распространение в западной переводческой мысли на рубеже веков. Это, в свою очередь, согласуется с общей концептологией постмодернизма, «где на место категорий единства и противоположности выдвигаются категории различия и инаковости, которые устанавливают ценность “другого”, иноположного, выходящего за рамки данной системы» [4, с. 12].

Модель снижения этноцентризма реализуется в рамках межкультурного обучения и происходит путем повышения осознанности того, как этноцентризм, этноцентрические установки проявляются и влияют на социальную

перцепцию, речепроизводство/речевосприятие на иностранном языке и собственно переводческую деятельность. В связи с этим в качестве опорных и базисных мы используем трехэтапные модели межкультурного обучения и формирования осознанного/благожелательного этноцентризма.

Согласно Юлиане Рот, межкультурное обучение включает в себя три ступени [3, с. 40]:

- 1) осознание культурной специфики человеческого поведения вообще, что в английской традиции получает обозначение «cultural awareness»;
- 2) осознание системы ориентации, характерной для родной культуры, – «self-awareness»;
- 3) осознание культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия – «crosscultural awareness».

Модель формирования осознанного/благожелательного этноцентризма включает в себя следующие этапы [9]:

- 1) осознание собственных культурных фильтров;
- 2) осознание специфики инокультурных фильтров;
- 3) эмоциональное абстрагирование как от собственных, так и от инокультурных фильтров.

Снижение этноцентризма при обучении лингвистов-переводчиков осуществляется на стыке двух лингвокультур, что влечет за собой необходимость включения как лингвокультурной, так и переводческой составляющей в структурно-содержательный план модели, которая позволит студентам понять, каким образом культурные фильтры, этноцентрические установки оказывают влияние на построение и восприятие речи в межкультурном диалоге, в непосредственной переводческой деятельности. Таким образом, она включает в себя следующие этапы:

1) осознание культурной специфики человеческого поведения и различных языковых и речевых форм; 2) осознание собственных культурных фильтров и их воплощения в языке; 3) осознание собственных и инокультурных фильтров в ходе социальной перцепции, межкультурной коммуникации, переводческой деятельности.

Данная модель представляет собой единый структурно-содержательный комплекс, включающий три этапа. При этом каждый из этапов ставит перед собой определенную методически обоснованную цель, выполнение которой предполагает переход на следующий этап. Для достижения данной цели преподаватель располагает целым арсеналом различных видов аудиторной и самостоятельной работы. Данная модель не идет вразрез с лекционным циклом по дисциплине, а служит практической иллюстрацией к основным теоретическим положениям. В модели задействован как английский, так и русский язык.

Критерием для диагностики этноцентризма в каком-то смысле может стать степень личностной открытости к «другости» в интракультурной и межкультурной коммуникации. Поэтому для снижения этноцентризма в качестве отправной логической схемы можно также использовать следующий континуум: от осознания и принятия «другости» во внутреннем контексте собственной культуры к осознанию и принятию «другости» в межкультурном контексте.

Таким образом, в результате обучения по снижению этноцентризма у лингвиста-переводчика должна повышаться осознанность проявлений этноцентризма, и он должен обладать следующими умениями:

- критически анализировать собственные этноцентрические установки и

ту роль, которую они играют при социальной перцепции в ходе коммуникативного взаимодействия;

- понимать и контролировать собственные когнитивные, аффективные и поведенческие реакции на «другость» собеседника в ходе межличностной и межкультурной коммуникации, переводческой деятельности, а также умение эмпатически проецировать «другую» перспективу;
- осознавать межъязыковую, межкультурную и переводческую интерференцию в учебной и профессиональной деятельности.

1. Этап осознания культурной специфики человеческого поведения и различных языковых и речевых форм ставит перед собой цель осознать культурную обусловленность: 1) человеческого поведения; 2) языковых и речевых фактов. На данном этапе мы уделяем особое внимание имплицитному, неосознаваемому характеру культуры. К практикуемым видам работы можно отнести интерпретацию и анализ произведений литературных жанров, нехарактерных для русской культуры, сопоставительный концептуальный анализ, цепной ассоциативный эксперимент, интерпретацию фотоиллюстраций с позиции носителя другой культуры и др. К примеру, объектом интерпретационного анализа нетипичных для русской лингвокультуры литературных жанров могут стать притчи дзен-буддизма, национальный фольклор со сложившейся системой образов и сюжетной линией, напрямую отражающие культурное своеобразие этноса.

2. На этапе осознания собственных культурных фильтров и их воплощения в языке и речи мы ставим перед собой цель понять, как полученные в ходе социализации, чаще всего

неосознаваемые этноцентрические ориентиры воплощаются в повседневном поведении, в языке и речи. На данном этапе мы изучаем свое собственное российское лингвокультурное пространство, находя в нем «ядерные» структуры, относящие нас к разделяемому когнитивному пространству, и периферийные структуры, насыщенные личностными смыслами. На данном трудоемком и времязатратном этапе мы анализируем лингвокультурный аспект социализации и рассматриваем язык в качестве инструмента формирования этнолингвокультурной идентичности и закрепителя нормативного и ненормативного поведения в обществе. К различным видам работ на данном этапе можно причислить: цепные ассоциативные эксперименты, ассоциативные эссе, упражнения в цикле «Этнография детства», нацеленные на реконструкцию базовых психологических механизмов и аспектов инкультурации в российском контексте, реконструкцию внутреннего контекста, этнографический анализ современной российской лингвокультуры, перекрестное комментирование, перевод эмоционально маркированных текстов и др.

3. На третьем этапе – осознания собственных и инокультурных фильтров в ходе социальной перцепции, межкультурной коммуникации и переводческой деятельности – мы преследуем цель осознания того, каким образом собственные этноцентрические установки влияют на восприятие «другости» и каким образом они же определяют поведенческую, речевую, переводческую стратегию специалиста. Следует отметить, что в данном случае мы делаем акцент на особенностях социальной перцепции, категоризации, стереотипизации, происходящей в ходе коммуникации между представителями как одной, так

и разных культур. Часто внутрикультурному аспекту социальной перцепции в ходе обучения уделяется недостаточно времени. Это может привести к рассмотрению собственной культурной среды как гомогенного образования, что не соответствует действительности, поскольку за Российской Федерацией уже не один год закреплён статус полиэтнического, многоконфессионального, многоязыкового государства. К различным видам работы на данном этапе можно отнести игры-симуляции, анализ критических эпизодов, упражнения цикла «культурный ассимилятор», интерпретацию видео- и аудиофрагментов, перевод культурно-специфических текстовых образцов, сравнительный переводческий анализ, анализ языковой личности собеседника (на материале «живого» интервью или Интернет-коммуникации), лингвокультурологические, этнографические, этносоциальные интервью-проекты с носителем другой культуры.

На данном этапе запланированы также практические упражнения на осознание того, каким образом собственные культурные фильтры оказывают влияние на общую стратегию и «идеологию» конкретного переводческого акта. Для достижения этой цели мы используем следующие учебные задания и творческие проекты: анализ переводческих стратегий, использованных при переводе таких иноязычных текстов, которые не имеют литературных или дискурсных аналогов в принимающей лингвокультуре; непосредственный перевод текстов, которые в силу существующих в обществе канонов, стереотипов и предрассудков сложны для адекватной передачи; перевод узкоспециальных текстов с реконструкцией предметной картины мира автора оригинала, сопоставительный анализ текстов перевода с текстом

оригинала с целью выявления переводческих стратегий, продиктованных этноцентрическими установками переводчика и аудитории-реципиента.

Методика снижения этноцентризма несёт на себе все общие закономерности межкультурного обучения, а именно включает в себя когнитивные, аффективные и поведенческие элементы. Тем не менее, являясь структурно-содержательной частью лекционного курса по межкультурной коммуникации, она в большей степени делает акцент не на предоставлении знания и информации (когнитивный элемент содержания), а на улучшении осознания и понимания (аффективный элемент содержания) и развитии навыков (поведенческий аспект содержания).

В современных исследованиях, посвящённых вопросам содержания межкультурного обучения, выделяют два типа – культурноспецифическое и общекультурное.

В культурноспецифическом межкультурном обучении акцент делается на передаче непосредственно лингвострановедческих знаний и фактов, касающихся рассматриваемой культуры. Нельзя отрицать того факта, что межкультурная компетенция включает в себя и фактические знания, но, тем не менее, очевидно и то, что она ни в коем случае не должна ими ограничиваться.

Определённая опасность культурноспецифического содержания межкультурного обучения заключается и в том, что в ходе данных тренингов межкультурная компетенция формируется, основываясь на обобщениях, которые очень часто несут характер стереотипа. Конечно же, культурные обобщения необходимо представлять вместе со специфическими характеристиками. Тем не менее использование этих специфических характеристик в ходе тренинга требует большого внимания

и осторожности, поскольку как нежелательные обобщения, так и простая констатация факта культурных различий могут имплицитно привести к возникновению предрассудков и стереотипов, которые, в свою очередь, могут иметь отрицательные последствия.

Культурноспецифическое межкультурное обучение воспринимается многими теоретиками и практиками с большим скепсисом, поскольку такие знания дают обучающимся ложную уверенность в том, что они смогут эффективно использовать все полученные знания при любом межкультурном взаимодействии. Этот подход необходимо, по крайней мере, комбинировать с одновременным развитием стратегических компетенций, которые сделают возможными дифференциацию и дальнейшую модификацию полученных знаний. Эти стратегические способности по сути сводятся к способности распознавания (идентификации) и анализа определенных культурных доминант партнера по межкультурной коммуникации, а также приводят к соответствующей адекватной реакции.

Содержание общекультурного межкультурного обучения нацелено не на передачу конкретной культурноспецифической информации, а на развитие определенных способностей и готовности личности студента, к которым можно причислить:

- осознание зависимости человеческого мышления и поведения от культурноспецифических когнитивных категорий;
- осознание культурной обусловленности собственного мышления и коммуникативного поведения;
- способность и готовность принять перспективу другой культуры;
- знание о наличии особых измерений, по которым могут различаться культуры;

- способность объяснять феномены коммуникативного поведения через внутренние культурные детерминанты;
- способность распознавать культурную обусловленность коммуникативных стилей и стратегий решения проблем и др.

Появление мировых языков приводит к тому, что при подготовке будущих переводчиков с английским языком как первым иностранным мы все чаще задаемся вопросом, какой этнокультурной среде может принадлежать потенциальный заказчик или потенциальная аудитория – получатель текста перевода. Английский язык уже имеет статус языка межкультурного общения [1]. В сложившейся ситуации становится насущной необходимость развития навыков профессиональной межкультурной коммуникации с представителями совершенно разных культур, говорящих, тем не менее, на официальном языке делового мирового сообщества, что делает общекультурное содержание межкультурного обучения более актуальным и востребованным. Но оно имеет и свои подводные камни, поскольку, как правило, идет вразрез с ожиданиями студентов. Получение конкретной информации о закономерностях и особенностях коммуникации с представителями определенной культуры способствует осознанию увеличения объема знаний студентов, что отсутствует в общекультурном межкультурном обучении.

Следует отметить, что по вышеприведенным причинам снижение этноцентризма носит общекультурный характер.

В основе межкультурного обучения и снижения этноцентризма лежат как общедидактические, так и специфические, используемые в данной конкретной методике принципы.

К специфическим мы относим принцип нейтрализации и релятивизма, принцип внутриконтекстуальности, принцип полифоничности, принцип учета собственной культуры, принцип лингвокультурности.

Основой методики снижения этноцентризма является шестикомпонентная методическая система, разработанная И.А. Цатуровой, которая, будучи личностно ориентированной и профессионально-деятельностной, наиболее полно отражает условия и средства, необходимые для формирования и совершенствования личности студента – будущего специалиста в рамках профессиональной подготовки в вузе.

В методике снижения этноцентризма у лингвистов-переводчиков мы используем методы, получившие признание в теории и практике методики преподавания языков и культур, – коммуникативный метод (Е.И. Пассов), личностно ориентированный (И.А. Цатурова), личностно-деятельностный (И.А. Зимняя). Помимо этого, в ходе обучения мы использовали ряд методов, известных в теории и практике межкультурной коммуникации как метод рефлексии («self-awareness inventories»), метод этнографических проектов («culture-awareness methods»), метод сопоставительного лингвокультурного анализа («linguistic awareness methods»), метод словесного ассоциирования, метод ролевой игры или игры-симуляции («simulation-games»), метод ситуативного анализа («culture assimilator», «case-study») [7] и метод сопоставительного переводческого анализа.

Опытное обучение по снижению этноцентризма проводилось на базе Таганрогского государственного радиотехнического университета (в настоящее время Технологический

институт Южного федерального университета в г. Таганроге) на специальности «Перевод и переводоведение» в группах третьего курса в 2003, 2004, 2005, 2006, 2008 гг., в группах второго лингвистического образования в 2004, 2005, 2006, 2007 гг. Обучение осуществлялось с помощью авторских разработок и учебно-методического пособия. В ходе практических наблюдений за ходом обучения, анализируя результаты учебной деятельности студентов, мы осознанно корректировали и дополняли структуру и содержание модели снижения этноцентризма лингвистов-переводчиков.

В итоговом опытном обучении (2008 г.) приняли участие две языковые подгруппы с общим количеством студентов 21 человек. Опытное обучение носило вертикальный характер, так как сравнивался уровень этноцентризма и осознанности его проявлений в начале и в конце опытного обучения. Математически обработанные результаты опытного обучения подтвердили успешность методики, поскольку средний коэффициент усвоения (после опытного обучения) составил 60%. Индекс удовлетворенности методикой снижения этноцентризма повысился на 75%. Анализ результатов деятельности студентов, полученных в процессе опытного обучения, анкетирования и наблюдения, подтвердил выдвинутую нами гипотезу об эффективности использования методики снижения этноцентризма студентов специальности «Перевод и переводоведение» в русле компетентностной парадигмы и межкультурного обучения.

Модель снижения этноцентризма является универсальной, что проявляется в следующем: принципы построения модели снижения этноцентризма могут быть использованы при создании учебных пособий с целью выработки

профессионально ориентированной межкультурной компетенции на других иностранных языках и для других специальностей. Наполняемость разделов и блоков модели может варьироваться в зависимости от специальности, целей обучения.

Перспективность исследования видится в дальнейшем изучении проблем снижения этноцентризма и развития профессионально ориентированной межкультурной компетенции. Дальнейшее исследование может быть направлено на разработку комплекса новых, более эффективных приемов и средств профессионально ориентированного межкультурного обучения и снижения этноцентризма.

Литература

1. Кабакчи, В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации / В.В. Кабакчи. СПб.: Союз, 2001.
2. Ключанов, И.Э. Динамика межкультурного общения: Системно-семиотическое исследование / И.Э. Ключанов. Тверь, 1998.
3. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг: учеб. пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. М., 2006.
4. Эпштейн, М.Н. Постмодерн в русской литературе: учеб. пособие для вузов / М.Н. Эпштейн. М.: Высшая школа, 2005.
5. Bassnett, S. Constructing cultures / S. Bassnett, A. Lefevere. Clevedon; Philadelphia: Multilingual matters Ltd, 1997.
6. Gouanvic, J.-M. A Bourdieusian Theory of Translation, or the coincidence of Practical Instances / J.-M. Gouanvic // St. Jerome Publishing, The Translator. 2005. Vol. 11, № 2. P. 147–166.
7. Kremer, U. Interkulturelle Kommunikation im deutsch-amerikanischen Arbeitsalltag. Eine Analyse der Erfahrungen von Beschäftigten in Ost-Deutschland zur Gestaltung von Vorbereitungsmaßnahmen und Konzepten eines zielgruppenspezifischen Trainings: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor Philosophiae / U. Kremer. Leipzig, 2004.
8. Lefevere, A. Translating literature: the German tradition from Luther to Rosenzweig / A. Lefevere // Van Gorcum (Assen). 1977. Vol. 4.
9. Matsumoto, D. Culture and Psychology, People around the world / D. Matsumoto. 2nd ed. Wardsworth Thomson Learning, 2000.