УДК 378

DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-61-68

КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИКИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕРЕВОДУ

Д. Б. Королева¹, С. И. Поздеева²

¹ Научный исследовательский Томский государственный университет, Томск

² Томский государственный педагогический университет, Томск

Введение. Цель статьи – рассмотреть особенности организации учебных занятий по переводу в русле педагогики совместной деятельности Г. Н. Прокументовой. Анализируются три модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся (авторитарная, лидерская, партнерская) и соответствующие им типы совместного действия педагога и обучающихся: закрытое, обращенное, открытое. Для каждой модели выделены особые виды учебных заданий (репродуктивные, конструктивные, творческие). При этом все переводческие упражнения охарактеризованы в логике определенной модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся с учетом разных позиций ее участников.

Материал и методы. В качестве методологической базы исследования выбран личностно ориентированный подход, а также концепция педагогики совместной деятельности педагога и учащихся и концепция построения открытого совместного действия. Проведен анализ традиционной методики обучения переводу, анализ образовательной практики по подготовке переводчиков в классическом университете, в том числе анализ преподавательского опыта авторов.

Результаты и обсуждение. Установлено, что большинство упражнений на перевод имеют в большей степени репродуктивный характер и могут быть отнесены к авторитарной модели совместной деятельности, поэтому при обучении переводу необходимо использовать различные упражнения, прежде всего упражнения диалогового характера, которые соответствуют лидерской и партнерской модели совместной деятельности. Доказано, что открытое совместное действие, при котором происходит порождение новых смыслов, взаимобогащение и взаимообогащение, недидактическое взаимодействие участников, является оптимальным в преподавании перевода. У студентов формируются фоновые социокультурные знания, коммуникативные умения, умения участвовать в совместной деятельности, переводческие компетенции.

Заключение. Впервые показано, что проведение учебных занятий по переводу нуждается не только в современном методическом сопровождении, но и в педагогическом базисе. Идея соорганизации разных типов взаимодействия педагога и учащихся на занятии с акцентом на построение открытого совместного действия представляется как оптимальный вариант организации личностно ориентированной образовательной практики в вузе.

Ключевые слова: концепция совместной деятельности, модель организации совместной деятельности, типы совместного действия, учебное занятие, обучение переводу.

Введение

В дидактике существуют разные классификации технологий обучения, но широкое распространение получило деление на технологию сотрудничества: предметно ориентированную и личностно ориентированную [1, с. 377]. В предметно ориентированной (знаниево-ориентированной) технологии на первое место выходит предмет обучения как некая область научных знаний, главной целью становится полное и осознанное усвоение материала обучающимися и его последующее точное воспроизведение. Недостатками такой технологии являются: заданность, жесткость и регламентированность, формирование у обучающихся позиции исполнителя, их затруднения в решении нестандартных задач, тотальное использование принудительных, нормативных связей между педагогом и учащимися. На взгляд авторов, современная общеобразовательная школа с учетом требований ФГОС НОО и ФГОС ООО быстрее перестраивается в на-

правлении реализации технологий деятельностного и личностно ориентированного типа, чем высшая школа. Это связано с тем, что многие преподаватели «консервативных» лингвистических дисциплин считают, что в содержании их учебных предметов ничего не меняется, предпочитают оставаться в логике предметно ориентированного подхода с преобладанием на учебных занятиях монолога как основного педагогического метода.

В данной статье рассматривается личностно ориентированное образование как «направленное на развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [2, с. 185]. Для передачи знаний требуется актуализация личностного опыта и мотивация обучающегося. Личностно ориентированная технология должна обеспечивать становление системы личностных смыслов всех участников педагогического процесса (педагога и обучающихся). Одним из

возможных вариантов реализации личностно ориентированного подхода может стать концепция педагогики совместной деятельности педагога и обучающихся (Г. Н. Прокументова), которая реализует разные типы связей и разные виды взаимодействия между участниками совместной деятельности и направлена как на получение знаний, так и на развитие личности обучающегося (коммуникативное, социальное, познавательное) и профессионально-личностное развитие педагога как организатора образовательной коммуникации.

Материал и методы

Одной из актуальных задач современного общего и высшего образования является получение обучающимися не только предметных результатов, освоение определенных знаний, умений и навыков (ЗУН), но также приобретение личностных и метапредметных результатов. Один из подобных подходов, имеющих целью изменить содержание образования, «очеловечить» педагогический процесс – педагогика совместной деятельности Г. Н. Прокументовой, которая стремится разрешить главное противоречие современного образования: «функционально-смысловой неопределенности» [3, с. 4], «функциональной редукции участников совместной деятельности» [4, с. 173]. Суть этого противоречия состоит в том, что педагог превращается в функционера-чиновника, который реализует навязанные извне цели и содержание: педагог, отчужденный от смыслообразования, к ученику относится как к средству, объекту. Однако изменения в образовании, в частности его открытый, инновационный характер, требуют от педагога новой профессиональной позиции, связанной со смыслообразованием, а значит, других способов взаимодействия с обучающимися.

Согласно педагогике совместной деятельности, смыслопорождение происходит только при взаимодействии с другими людьми; таким образом, смысл порождается не внутри человека, а в совместной деятельности. Чтобы что-то понять и изменить в своей деятельности, человеку приходится понимать и переустраивать пространство связей с другими людьми. «Развитие и смыслообразование – это процесс, специально выстраиваемый, культурно организуемый человеком для самого себя (или не организуемый!). И не каждый рискует иметь собственные смыслы, а значит, и развиваться» [5, с. 19, 38].

В контексте педагогики совместной деятельности подчеркивается необходимость специально порождения, обогащения, образования личного опыта всех участников совместной деятельности. Поэтому особое значение приобретает личность педагога, который должен выступать в двух ролях – активного, но не доминирующего партнера в смы-

слопорождении, а также исследователя, который постоянно осмысливает свое педагогическое пространство и свои роли в совместной деятельности: провокатора, помощника, консультанта, дразнящего собеседника, арбитра и др.

Совместная деятельность может быть организована по разным коммуникативным сценариям, которым соответствуют три модели совместной деятельности: авторитарная, лидерская, партнерская. Им соответствуют различные виды совместных действий: закрытое, обращенное и открытое (С. И. Поздеева). Рассмотрим подробнее особенности каждой модели и каждого вида совместного действия [5–8] с учетом позиций участников образовательной коммуникации и особенностей учебного материала.

Закрытое совместное действие (авторитарная модель) предполагает «культуру авторитаризма» [7] как культуру «осознанного подчинения»: четкого разъяснения алгоритмов (инструкций и образцов), предъявления учебных норм и требований, организации выполнения упражнений с опорой на алгоритмы и требования и внешнего контроля. Преподавателю необходимо правильно формулировать требования и нормы, а обучающимся – сознательно их усваивать для последующего применения в стандартных учебных ситуациях. Закрытое совместное действие нацелено на трансляцию предметных знаний, формирование учебных навыков, позиции исполнителя и соответствующих личностных качеств у обучающихся (ответственности, дисциплинированности, аккуратности). Применение авторитарной модели и закрытого совместного действия, на взгляд авторов, необходимо в ситуациях формирования простейших учебных навыков, изучения непротиворечивой («закрытой») информации, в ситуациях ограниченного учебного времени.

Обращенное совместное действие (лидерская модель): преподаватель выступает в роли ценностного лидера, который направляет и организует учебно-познавательные действия, а обучающийся – соисполнитель в решении учебно-познавательных задач. В данном совместном действии преподаватель ставит проблемный вопрос или создает проблемную ситуацию, в которую вовлекаются ученики, предлагая свои версии, гипотезы, варианты решения. В отличие от авторитарной модели в обращенном совместном действии возникает ситуация учебного (предметного, функционального) диалога: обучающиеся вовлечены в совместную деятельность, участвуют в решении поставленной проблемы, проявляют поисковую («квазиисследовательскую») активность. Ученики участвуют в формулировании темы и целей урока, обсуждают план учебной работы, взаимодействуют в группах

по решению учебной проблемы, рефлексиируют ход и результаты совместной учебной работы. Использование лидерской модели и обращенного совместного действия актуально, по мнению авторов, в ситуациях использования противоречивой (неоднозначной) учебной информации, требующей совместного обсуждения и понимания, формирования сложных учебных навыков, которые в свою очередь выступают как база для других предметных действий.

Открытое совместное действие (партнерская модель) – это диалоговая (недидактическая) модель взаимодействия, при которой преподаватель направляет, задает открытые вопросы, актуализируя личностный опыт участников (учебный, познавательный, коммуникативный, житейский). Методом реализации данной модели становится исследование и личностный диалог, в котором происходит смыслообразование, поиск решений, при этом главным считается не получение единственно правильного ответа или решения, а взаимообогащение и взаимообмен переживаниями, впечатлениями, мнениями, позициями между участниками. У учеников появляется реальная возможность влиять на ход и содержание учебного занятия своими вопросами, инициативами, личностными и учебными затруднениями. Примечательно, что образовательный результат такого занятия напрямую зависит от вербальной активности и вовлеченности в обсуждение каждого участника. К открытому действию мы прибегаем в ситуации максимальной недооформленности, незаданности учебного материала, когда отсутствуют четкие методические инструкции, когда сами ученики инициировали тему и содержание занятия.

Результаты и обсуждение

Основания педагогики совместной деятельности в аспекте моделей и типов взаимодействия педагога и обучающихся были положены авторами в методику обучения переводу студентов ФИЯ НИ ТГУ (французский язык). Одним из основных ре-

зультатов исследования можно считать типологию переводческих упражнений в контексте педагогики совместной деятельности. Традиционно переводческие упражнения рассматриваются только в русле методики обучения иностранным языкам. Анализ подходов к их систематике позволяет говорить о двух основных видах упражнений – предпереводческих и собственно переводческих. Анализируя типологию переводческих упражнений, предлагаемых переводоведами [9–12], авторы выделили: подготовительные задания по устному переводу, непосредственно переводческие упражнения, а также упражнения на выработку умений декодирования и перекодирования информации. При этом каждое упражнение можно охарактеризовать в логике применяемой модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся (таблица).

Важным результатом исследования можно считать разработку организационной структуры учебного занятия по переводу с опорой на педагогику совместной деятельности. Учебные занятия содержат три организационных этапа: 1) погружение в совместную деятельность и тематическое пространство занятия; 2) развертывание совместной деятельности с использованием разных форм и приемов образовательной коммуникации; 3) рефлексия хода и результатов деятельности с вычленением учебных и личностных достижений, анализом приобретенного коммуникативного опыта.

Здесь также стоит отметить, что большая часть переводческих упражнений имеет репродуктивный характер и может быть отнесена к авторитарной модели совместной деятельности. Следовательно, при обучении переводу необходимо прибегать к разнообразным упражнениям, в частности заданиям диалогового характера, относящимся к лидерской и партнерской моделям. Как и многие исследователи [13–16] в области теории и практики перевода, авторы считают, что при обучении переводу необходимо следовать принципу возрастания

Соответствие переводческих упражнений различным моделям организации совместной деятельности педагога и обучающихся [13]

Модель организации совместной образовательной деятельности	Тип упражнений и их характеристика	Виды учебных заданий
Авторитарная модель (педагог – руководитель, студенты – исполнители)	Репродуктивные упражнения: воспроизводящая исполнительская активность обучающегося в выполнении учебных заданий	Подготовительные упражнения на аудирование: письменный перевод устного текста; перевод-диктовка
Лидерская модель (педагог – лидер, студенты – соисполнители)	Конструктивные упражнения: соисполнительская активность, вовлечение обучающихся в решение проблемной ситуации (проблемного вопроса)	Собственно переводческие упражнения: последовательный перевод; перевод с листа
Партнерская модель (педагог – организатор-участник, студент – значимый и влиятельный участник деятельности)	Продуктивные упражнения: смыслопорождающая, исследовательская активность, порождение личностных смыслов в процессе диалога и взаимообмена	Упражнения на смысловой анализ: микрореферирование; перевод-пересказ

сложности и прибегать к разнообразным переводческим упражнениям.

Авторы полагают, что наиболее оптимальным и эффективным способом обучения переводу является взаимодополнительная организация трех моделей совместной деятельности на каждом отдельном учебном занятии. Такая организация обучения позволяет участникам совместной деятельности (педагогу и студентам) выполнять самые разные и порой противоположные функции. *Взаимодополнительность разных моделей* и типов совместного действия, на взгляд авторов, реализуется на следующих уровнях:

- на уровне общей структуры учебного занятия, которое развертывается не по методическим, а педагогическим основаниям с точки зрения деятельностного подхода: погружение – развертывание – рефлексия (см. выше);

- на уровне использования разных типов упражнений и учебных заданий (см. таблицу) в структуре одного учебного занятия;

- на уровне методического инструментария преподавателя: если прием в рамках одной модели не работает, педагог использует прием из другой модели совместной деятельности;

- на уровне построения занятий в рамках одной учебной темы, например, педагог начинают тему с занятия в партнерской модели, затем проводит занятие(я) в авторитарной модели (для накопления учебной информации) и завершает цикл занятием в лидерской модели для выделения и обсуждения проблемных точек в учебном материале;

- на уровне использования разных моделей внутри одного занятия: при этом выдерживается базовая модель, в которую включаются элементы другой модели (например, авторитарная модель с элементами лидерской).

Реализуя принцип взаимодополнительности, следует подчеркнуть, что партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие) воспринимается авторами как эталон образовательной коммуникации на учебном занятии, поскольку позволяет преподавателю и студентам прийти к открытию новых знаний, смыслов, способов предметной деятельности, личностному развитию и пониманию себя через понимание другого – все то, что позволяет сформировать личностные, метапредметные и предметные результаты у студентов. Позицию педагога в построении открытого совместного действия авторы трактуют как высший уровень профессионализма преподавателя вуза, как показатель того, что педагог в совершенстве владеет не только учебным предметом, но и педагогическими и методическими основами его преподавания.

Кроме того, партнерская модель совместной де-

ятельности также коррелирует со многими положениями переводоведов. Многие исследователи [14, 17, 18] настаивают на изменении стратегии в преподавании перевода, уделяя больше внимания студентам, их развитию и потребностям. Они считают, что роль студентов на занятии зачастую слишком пассивна. Необходимо их более активное участие: с этой целью можно использовать симуляции, ролевые игры, реальные ситуации [17, с. 22]. Преподавание перевода – это процесс обмена социокультурными и специальными лингвистическими знаниями, когда студенты являются и рецепторами, и активными участниками совместной учебной работы. Студенты приходят в университет с разным уровнем лингвистических знаний и умений, и обучение должно соответствовать их возможностям, их нуждам, их профессиональным запросам. Роль преподавателя вторична и состоит не в том, чтобы давать знания, а в том, чтобы направлять работу студента посредством определения числа этапов, которые надо преодолеть, чтобы прийти к нужной цели [14, с. 115; 18, с. 231]. Именно это реализуется в партнерской модели совместной деятельности посредством личностного диалога и при построении открытого совместного действия с использованием разных приемов, позволяющих студентам не только участвовать, но и влиять на содержание и формы организации совместной образовательной деятельности.

Пассивная роль студентов и доминирующая роль преподавателя характерны для традиционной лингвометодической модели преподавания перевода, которая соответствует авторитарной модели организации совместной деятельности. Многие исследователи [14, 17, 19, 20] критикуют традиционное занятие по переводу, считая его устаревшим и бесполезным. Традиционное преподавание перевода ведется по следующему принципу: можно научиться переводить, выполняя большое количество переводов и имитируя преподавателя. Такой подход, как полагают авторы, является ограниченным, так как направлен лишь на передачу ЗУНов. Подобная модель в обучении переводу приравнивает переводческие процессы к простому переносу лингвистических знаков [17, с. 7–8; 21, с. 389].

Обучение переводу во всем мире заключается в основном в практике переводческих упражнений: студенты переводят большое количество текстов с иностранного языка, преподаватель комментирует и исправляет полученные переводы. Судя по литературе, между преподавателями, студентами и исследователями нет несогласия, что подготовка должна проходить с помощью таких упражнений, хотя есть различные мнения по поводу внедрения, продолжительности, продвижения, типов материала, стандартов принятия и выпуска [21, с. 389;

22, с. 16].

Вышеописанная схема обучения переводу (студенты переводят, а преподаватель, выступая идеалом знания, комментирует и критикует варианты студентов) является бесполезной и антипедагогичной. Такой подход игнорирует практически все факторы, которые делают каждую переводческую ситуацию уникальной, включая идиомы переводчика и варьирование переводческих обозначений [17, с. 11; 19, с. 87]. Преподавание перевода не должно ограничиваться проверками и исправлениями по следующей схеме: студент выполняет перевод, преподаватель дает «образцовый», «правильный» вариант. В таком случае появляются два недостатка: хороший студент запоминает, что в данном контексте данное выражение должно переводиться так, как сказал преподаватель, и он остается на уровне языковых соответствий, отсюда второй недостаток: преподаватель указывает, что есть только один приемлемый вариант. Такой подход не является эффективным при обучении профессиональных переводчиков [13, с. 16]. L. Stern отмечает, что зачастую преподаватели сосредотачивают свои усилия на создании оптимального образца перевода, вместо того чтобы помочь им сформировать компетенции, которые будут способствовать достижению оптимального результата. Тонкости перевода зачастую игнорируются студентами, которые не только не могут обращаться с родным языком, чтобы выразить все нюансы, но и не знают критериев, отличающих перевод от замены лингвистических знаков [19, с. 495]. D. Kiraly, комментируя причины переводческих неудач студентов, утверждает, что они вызваны исключительным использованием некоммуникативных переводческих ситуаций на занятии. В данном случае преподаватель выступает также как клиент перевода, что не реализует коммуникативную функцию, а направлено на практику и тестирование лингвистических знаний [17, с. 13].

Дело в том, что, как полагают ученые [15, 17, 20], не существует единственно «правильного» перевода или единственного способа создать идеальный перевод. А самый оптимальный перевод никогда не может быть полной и точной копией оригинала, поскольку языки по-разному используют слова и нюансы. Поэтому задача преподавателя – помочь студентам понять все тонкости контекста, различных альтернативных вариантов перевода для данного текста [17, с. 21]. Следовательно, открытое совместное действие, при котором происходит порождение новых смыслов, взаимообмен и взаимообогащение участников, является оптимальным в преподавании перевода. Целесообразно показывать студентам, что один и тот же текст мо-

жет быть переведен по-разному, причем сколько переводчиков – столько и вариантов. Это поможет им сломать представление о том, что нужно ждать единственно правильного ответа преподавателя [15, с. 78]. Студенты и преподаватель выдвигают варианты перевода, обсуждают, комментируют, выбирают наиболее подходящие.

В противоположность традиционному подходу в последние годы появляется ориентация на сам процесс перевода в обучении, а не на конечный продукт [17, 19, 20]. Это помогает студентам осознать комплексный характер переводческой деятельности, понять, что на один и тот же оригинал можно дать несколько вариантов перевода, и усвоить те приемы и стратегии, которые помогут им в профессиональной деятельности. Это означает, что использование преподавателем разных моделей и типов взаимодействия на учебных занятиях по переводу способствует в будущем обогащению переводческого инструментария специалиста-лингвиста.

Заключение

Были рассмотрены основные положения педагогики совместной деятельности, а также три модели организации совместной деятельности и три типа взаимодействия педагога и обучающихся (закрытое, обращенное, открытое). Проанализировав переводческие упражнения, авторы классифицировали их согласно трем моделям организации совместной деятельности. В результате анализа был сделан вывод о том, что большая часть переводческих упражнений имеет репродуктивный характер и может быть отнесена к авторитарной модели совместной деятельности. В свою очередь традиционная модель преподавания перевода также соответствует закрытому типу совместного действия и направлена в основном на передачу узкопредметных ЗУНов.

С этой точки зрения современных взглядов на преподавание перевода партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие) может рассматриваться как педагогический эталон, гармонизирующий методику обучения переводу в контексте совместной образовательной деятельности. Впервые показано, что проведение учебных занятий по переводу нуждается не только в современном методическом сопровождении, но и в современном педагогическом контексте. Идея организации разных типов взаимодействия педагога и учащихся на занятии с акцентом на построение открытого совместного действия видится как оптимальный вариант организации личностно ориентированной образовательной практики в вузе.

Список литературы

1. Подласый И. П. Педагогика: учебник. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2011. 574 с.
2. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
3. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2002. Кн. 5. С. 4–16.
4. Прокументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сиб. психол. журн. 2007. № 26. С. 170–174.
5. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2001. Кн. 3. 136 с.
6. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.
7. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 3 (13). С. 36–41.
8. Никитина Л. А., Поздеева С. И. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 4 (10). С. 7–14.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Курс устного перевода. Французский язык. М.: Московский лицей, 1999. 144 с.
10. Гарбовский Н. К., Костикова О. И. Курс устного перевода. Французский язык ↔ русский язык: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. 304 с.
11. Новикова Э. Ю. Дидактика устного перевода // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты / под общ. ред. В. А. Митягиной. М., 2012. С. 88–160.
12. Seleskovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Didier Erudition. S. l.: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. 388 p.
13. Королева Д. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. 23 с.
14. Durieux C. Fondement didactique de la traduction technique. Paris: La maison du dictionnaire, 2010. 220 p.
15. Wecksteen C. Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction // Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université / et. réunies par M. Ballard. Arras, 2009. P. 65–89.
16. Gile D. La traduction, la comprendre, l'apprendre. Paris: Presses universitaires de France, 2005. 278 p.
17. Kiraly D. Pathways to translation: Pedagogy and Process. Kent: Kent State University Press, 1995. 175 p.
18. Plassard F. Animer un atelier de traduction spécialisée – une expérience en chantier // La traduction et ses métiers. Textes réunis par Colette Laplace, Marianne Lederer, Daniel Gile. Caen, Lettres modernes Minard, 2009. P. 225–238.
19. Bocquet C. La traduction juridique. Fondement et méthode. Bruxelles: Group de Boeck, 2008.
20. Stern L. Training interpreters // The Oxford handbook of translation studies Edited by Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle. Oxford university press, 2011. P. 490–509.
21. Kelly D. Student mobility on translator training programmes // Quelles qualifications pour les traducteurs? Sous la direction de Daniel Gouadec. La maison du dictionnaire, Paris. P. 161–177.
22. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. 283 p.

Королева Дарья Борисовна, старший преподаватель, Научный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: dariako@yandex.ru

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 25.02.2019.

DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-61-68

CONTEXT OF COLLABORATIVE ACTIVITY PEDAGOGY IN TRANSLATION TRAINING

D. B. Koroleva¹, S. I. Pozdeyeva²

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Introduction. The purpose of the article is to reflect on the specifics of organizing translation training in line with the collaborative activity pedagogy of G. N. Prozumentova. Three models of collaborative activity between the teacher and students (authoritative, leadership, partner) and three types of joint actions between the teacher and students have

been analyzed: closed, semi-open and open. For each model there are special types of educational tasks (reproductive, constructive, creative). At the same time, all translation exercises are characterized in the logic of a certain model of collaborative activity between a teacher and students, taking into account the different positions of its participants.

Material and methods. As a methodological base of the research we have chosen a learner-centered approach as well as the concept of collaborative activity pedagogy between the teacher and students. We have analyzed the traditional methods of teaching translation and educational practices for training translators in a classical university, including teaching experience of the author.

Results and discussion. It has been established that the majority of translation exercises are mostly reproductive and tend to an authoritative model of collaborative activity; therefore, it is important to use a variety of exercises, mainly dialogue exercises, representing a leadership and partnership model of collaborative activity pedagogy. It has been proven that an open collaborative action (involving the creation of new meanings, the interchange and mutual enrichment, non-didactic interaction of participants) is optimal in translation teaching. Students form socio-cultural knowledge, communication skills, ability to participate in collaborative activities, translation competencies.

Conclusion. For the first time it has been shown that translation training requires not only modern methodological support, but also a pedagogical basis. The idea of co-organizing different types of interaction between a teacher and students in translation training with an emphasis on organizing open collaborative action is seen by the author as the best option for organizing learner-centered educational practice at the university.

Keywords: *collaborative activity pedagogy, model of organizing collaborative activity, types of collaborative activity, training lesson, translation training.*

References

1. Podlasyy I. P. *Pedagogika: uchebnik*. 2-ye izd., dop. [Pedagogy: textbook. 2nd edition, supplemented]. Moscow, Yurayt Publ., 2011. 574 p. (in Russian).
2. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov* [Contemporary didactics: university textbook]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2001. 544 p. (in Russian).
3. Prozumentova G. N. *Pedagogika sovместnoy deyatel'nosti: smyslovyye konteksty i obrazovatel'naya real'nost'* [Collaborative activity pedagogy: semantic contexts and educational reality]. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nykh programm v razvivayushchey shkole*. Pod. red. G. N. Prozumentovoy [School of collaborative activity: developing educational programs in a developing school. Ed. G. N. Prozumentova]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2002. Pp. 4–16 (in Russian).
4. Prozumentova G. N., Malkova I. Yu. *Problema sub'yekta sovместnoy deyatel'nosti v obrazovatel'nom proyektirovanii* [The problem of collaborative activity subject in educational planning]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2007, no. 26, pp. 170–174 (in Russian).
5. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti: izmeneniye soderzhaniya obrazovaniya v razvivayushchey shkole*. Pod red. G. N. Prozumentovoy, E. N. Koval'skoy. Kn. 3 [Collaborative activity school: the change in education content in developmental school. Ed. by G. N. Prozumentova, E. N. Koval'skaya. Book 3]. Tomsk, UFO-press Publ., 2001. 136 p. (in Russian).
6. Pozdeyeva S. I. *Obrazovatel'noye soderzhanie sovместnoy deyatel'nosti v nachal'noy shkole* [Education content of collaborative activity in elementary school]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2004. 311 p. (in Russian).
7. Pozdeyeva S. I. *Tipologiya urokov v kontseptsii pedagogiki sovместnoy deyatel'nosti* [Lesson types in collaborative activity pedagogy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 3 (13), pp. 36–41 (in Russian).
8. Nikitina L. A., Pozdeyeva S. I. *Pedagogicheskoye nasledie G. N. Prozumentovoy kak oriyentir dlya pedagogicheskoy nauki i praktiki* [The pedagogical heritage of G. N. Prozumentova as a benchmark for science and educational practice]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, vol. 4 (10), pp. 7–14 (in Russian).
9. Minyar-Beloruhev R. K. *Kurs ustnogo perevoda. Franzuzskiy yazyk* [Interpretation course. The French language]. Moscow, Moskovskiy litsey, 1999. 144 p. (in Russian).
10. Garbovskiy N. K., Kostikova O. I. *Kurs ustnogo perevoda. Frantsuzskiy yazyk ↔ russkiy yazyk* [Interpretation course. French ↔ Russian]. Moscow, Moscow university Publ., 2006. 304 p. (in Russian).
11. Novikova E. Yu. *Didaktika ustnogo perevoda* [Interpretation didactics]. *Podgotovka perevodchika: kommunikativnyye i didakticheskiye aspekty*. Pod obshch. red. V. A. Mityaginoy [Forming interpreters: communicative and didactic aspects. Ed. by V. A. Mityagina]. Moscow, 2012. Pp. 88–160 (in Russian).
12. Seleskovitch D., Lederer M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Didier Erudition*. S. I., Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. 388 p.
13. Koroleva D. B. *Formirovaniye mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov-lingvistov v kontekste pedagogiki sovместnoy deyatel'nosti*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of the intercultural communicative competence of linguistic students in the context of the pedagogy of joint activities. Abstract of thesis. cand. ped. sci.]. Tomsk, 2018, 23 p. (in Russian).
14. Durieux C. *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris, La maison du dictionnaire, 2010. 220 p.
15. Wecksteen C. *Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction. Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université*. et réunies par M. Ballard, Arras, 2009. P. 65–89.
16. Gile D. *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris, Presses universitaires de France Publ., 2005. 278 p.

17. Kiraly D. *Pathways to translation: Pedagogy and Process*. Kent, Kent State University Press Publ., 1995. 175 p.
18. Plassard F. Animer un atelier de traduction spécialisée – une expérience en chantier. *La traduction et ses métiers. Textes réunis par Colette Laplace, Marianne Lederer, Daniel Gile*. Caen, Lettres modernes Minard Publ., 2009. Pp. 225–238.
19. Bocquet C. *La traduction juridique. Fondement et méthode*. Bruxelles, Group de Boeck Publ., 2008.
20. Stern L. Training interpreters. *The Oxford handbook of translation studies Edited by Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle*. Oxford university press, 2011. Pp. 490–509.
21. Kelly D. Student mobility on translator training programmes. *Quelles qualifications pour les traducteurs? Sous la direction de Daniel Gouadec*. La maison du dictionnaire, Paris. Pp. 161–177.
22. Gile D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company Publ., 2009. 283 p.

Koroleva D. B., National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: dariako@yandex.ru

Pozdeyeva S. I., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru