

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
Кафедра иностранных языков инженерной академии  
ШКОЛА ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА Н.Н. ГАВРИЛЕНКО**

---

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ  
ПЕРЕВОД:  
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник научных трудов**

***Выпуск 15***

**Москва  
Российский университет дружбы народов  
2020**

УДК 82.03(063)  
ББК 81.1  
П84

У т в е р ж д е н о  
*РИС Ученого совета  
Российского университета  
дружбы народов*

П о д р е д а к ц и е й  
*Н.Н. Гавриленко*

П84      **Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы** : сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Гавриленко. – Москва : РУДН, 2020. – 167 с. – (Вып. 15).

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 82.03(063)  
ББК 81.1

ISBN 978-5-209-10318-9

© Коллектив авторов, 2020  
© Школа дидактики перевода  
Н.Н. Гавриленко, 2020  
© Российский университет  
дружбы народов, 2020

**Редакционная коллегия:**

Ответственный редактор –  
руководитель школы «Дидактика перевода», д-р пед. наук.,  
проф. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН  
*Н.Н. Гавриленко;*

Зам. ответственного редактора –  
зав. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН,  
доц., канд. пед. наук *С.В. Дмитриченкова*

канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков  
инженерной академии РУДН, *Е.А. Должич*

канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков  
инженерной академии РУДН, *О.Г. Аносова*

канд. пед. наук каф. иностранных языков  
инженерной академии РУДН, *О.Е. Чернова*

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	8
<b>Гавриленко Н.Н.</b> Дидактические и методические принципы подготовки отраслевых переводчиков .....	10
<b>Андрющенко И.С., Шалеева Е.Ф.</b> Имена собственные как объект перевода .....	27
<b>Аносова О.Г.</b> Современники Ф. Берни в «Дневниках и письмах мадам д'Эрбле»: особенности портретных характеристик .....	32
<b>Болотова Р.Ш.</b> Использование мультимедийных средств при обучении переводчиков в сфере профессиональной деятельности .....	46
<b>Вильегас Санчес Мария А., Вильегас Санчас Р.Х., Должич Е.А.</b> Когнитивный подход в преподавании испанского и изучении испанского языка .....	55
<b>Гулиянц А.Б.</b> Развитие ключевых компетенций переводчика в вузе: практические рекомендации .....	66
<b>Гуреева А.А., Королькова С.А.</b> Аналитический подход в дидактике специального перевода .....	77
<b>Ерошкин А.А.</b> Локализация как важный компонент профессиональной деятельности современного переводчика .....	91

<b>Рубини Ф.</b>	Наполеон в произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л. Н. Толстого .....	98
<b>Шалеева Е.Ф., Корзин А.С. Сидорова И.Г.</b>	Переводческая конверсия .....	108
<b>Чурганова М.Д.</b>	Лингвокультурная специфика локализации вербального интернет- контента как объект дидактики перевода .....	120
	Значимость переводческого компонента в составе межкультурной коммуникативной компетенции специалиста по протоколу .....	131
<b>По волнам прошлых конференций</b>		
<b>Тарева Е.Г.</b>	Предпереводческий анализ текста: стратегии межкультурной интерпретации .....	143
<b>Тарева Е.Г.</b>	Оценивание качества подготовки переводчиков (анализ зарубежных подходов) .....	153
<b>Список участников</b> .....		166

## CONTENTS

<b>INTRODUCTION</b> .....		8
<b>Gavrilenko N.N.</b>	Didactical and methodological principles of training technical interpreters .....	10
<b>Andryushchenko I.S., Shaleeva E.F.</b>	Proper names as an object of translation .....	27
<b>Anossova O.G.</b>	Fanny burney’s contemporaries in «the diary and letters of madame d'Arblay»: peculiarities of characteristics .....	32
<b>Bolotova R.Sh.</b>	The use of multimedia means for training translators in the field of professional activity .....	46
<b>Villegas Sánchez María A., Villegas Sánchez R.J., Dolzhich E.A.</b>	La enseñanza-aprendizaje de ele desde una perspectiva cognitive .....	55
<b>Guliyants A.B.</b>	Translator and interpreter’s key competences training: Practical tips .....	66
<b>Gureeva A.A., Korolkova L.A.</b>	Analytical approach in specialized translation didactics .....	77
<b>Eroshkin A.A.</b>	Localization as an important component of a modern translator's professional activity .....	91
<b>Rubini F.</b>	The Character of Napoleon in the works of A.S. Pushkin, N.V. Gogol, L.N. Tlostoy .....	98

---

<b>Shaleeva E.F., Korzin A.S. Sidorova I.G.</b>	Conversion in translation .....	108
	The linguocultural specifics of localization of website verbal content as an object of translation didactics .....	120
<b>Churganova M.D.</b>	The significance of the translation component in the intercultural communication competence of the protocol officer .....	131
<b>Extracts from the previous conferences</b>		
<b>Tareva E.G.</b>	Pre-translation text analysis: Intercultural interpretation strategies .....	143
<b>Tareva E.G.</b>	Assessment of the quality of interpreters' training (the analysis of approaches in foreign studies) .....	153
<b>List of participants</b> .....		166

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня профессия переводчика, как и многие современные профессии, претерпевает значительные изменения. Разрабатывается профессиональный стандарт переводчика, который со всей очевидностью показывает изменения, происходящие в переводческой отрасли, появляются новые специальности переводчика. По всему российскому пространству создается большое количество переводческих школ и факультетов, готовящих переводчиков. Важно, чтобы все происходящие изменения находили отражение в разрабатываемых вузовских программах.

Данный сборник является завершающим этапом прошедшей 10 апреля 2020 года международной научно-практической конференции «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы». Возможность общения в сети Интернет значительно расширяет границы общения, и сегодня представители различных стран легко подключаются к онлайн конференции.

В рамках пленарного заседания конференции были рассмотрены различные аспекты переводческой деятельности и подготовки переводчиков. На связь вышли представители вузов Армении, Болгарии, Белоруссии, Румынии, Германии и России.

В этом году конференция была посвящена практическим исследованиям молодых ученых в области дидактики переводческой деятельности, которые рассказали результаты своей научной и практической работы по подготовке будущих переводчиков.

В этом году конференция проходила в условиях пандемии, тем более было приятно услышать преподавателей перевода из различных уголков нашей огромной страны. Привлечение представителей различных школ перевода позволило рассмотреть достаточно широкий спектр исследований в области переводоведения и дидактики перевода.



Как и в прошлом году мы включили в сборник раздел «По волнам наших конференций», в котором мы с удовольствием представляем две статьи Е.Г. Таревой, д-р пед. наук, профессора, директора Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, посвященные очень важным аспектам подготовки переводчиков – предпереводческому анализу и оценке уровня подготовки переводчиков.

Очень надеюсь, что этот сборник окажется полезным преподавателям перевода и исследователям в области теории и методики обучения этой сложной деятельности.

Подвела итоги  
*Н.Н. Гавриленко, д-р пед. н.,  
профессор Российского университета  
дружбы народов, руководитель  
Школы дидактики перевода, Москва*

Полную видеозапись пленарного заседания конференции можно посмотреть на сайте Школы дидактики перевода [www.gavrilenko-nn.ru](http://www.gavrilenko-nn.ru).

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Наталья Николаевна Гавриленко,*

*д-р пед. н., профессор кафедры  
иностранных языков Инженерной  
академии Российского университета дружбы народов,  
Москва, Россия;  
e-mail: nngavrilenko@narod.ru*

В статье рассмотрены дидактические принципы обучения отраслевому переводу. Дидактика переводческой деятельности сегодня находится в стадии становления. Поэтому анализ выделяемых принципов обучения профессиональной деятельности в вузе и обучения иностранным языкам позволил рассмотреть их с позиции подготовки профессиональных отраслевых переводчиков. В результате были выделены и проанализированы дидактические и общие методические принципы подготовки отраслевых переводчиков. Проведенный анализ показал необходимость выделения частных методических принципов, направленных на подготовку отраслевых переводчиков.

**Ключевые слова:** дидактика переводческой деятельности, отраслевой перевод, дидактические и методические принципы обучения, частные методические принципы обучения.

## DIDACTICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING TECHNICAL INTERPRETERS

*N.N. Gavrilenko,*

*Doctor in Pedagogy, Peoples'  
Friendship University  
of Russia, 6, Mikluho-Maklaya str.,  
117198, Moscow, Russia;  
e-mail: [nngavrilenko@narod.ru](mailto:nngavrilenko@narod.ru)*

The article discusses the didactic principles of teaching technical translation. The didactics of translation activity is in its infancy today.

Therefore, the analysis of the distinguished principles of teaching professional activity at a university and teaching foreign languages made it possible to consider them from the standpoint of training professional technical translators. As a result, the didactic and general methodological principles of training technical translators were identified and analyzed. The analysis showed the need to highlight particular methodological principles aimed at training technical translators.

**Key words:** didactics of translation activity, technical translation, didactic and methodological principles of teaching, particular methodological principles of teaching.

## Введение

Как и любая наука, дидактика стремится отразить новые тенденции процесса обучения (преподавания–учения) и выявить связь между ними и целями обучения. «Принципы обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения) [Щукин 2017: 147].

В дидактике переводческой деятельности *принципы обучения* представляют собой рекомендации, направляющие весь учебный процесс в целом, те способы, которые позволяют достичь поставленные цели обучения переводческой деятельности.

Применительно к обучению переводу, и отраслевому/специальному переводу в частности, проблема выделения принципов обучения фактически не разработана как в отечественной, так и зарубежной литературе. Поэтому для дальнейшей разработки системы обучения данному виду перевода потребовалось выделить принципы, определяющие процесс формирования профессиональной компетентности переводчика.

За основу были взяты принципы, выделяемые исследователями применительно к обучению *иностранному языку* и к *подготовке специалистов в вузах*. Такой путь исследования обусловлен тем, что профессиональная компетентность отраслевого переводчика во многом опирается на знания и умения

в области общения на иностранном и родном языках и на профессиональную компетентность в области основной специальности. При этом следует отметить, что многие выделяемые исследователями принципы сохраняются при обучении отраслевому переводу, некоторые приобретают специфические характеристики, но существуют также и принципы обучения, которые характерны только для подготовки отраслевых переводчиков.

Общепринятым является разделение всех принципов обучения на общедидактические и методические.

### **Общие дидактические принципы обучения переводческой деятельности**

Первым дидактическим образцом стали усилия Я.А. Коменского. Он предложил девять правил искусства обучения наукам [Коменский, 1940]:

1. Всему, что должно знать, нужно обучать.
2. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся, как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу.
3. Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями.
4. Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т.е. путем изучения причинных связей.
5. Все, что подлежит изучению, пусть сначала предлагается в общем виде, а затем по частям.
6. Части вещи должны рассматриваться все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями.
7. Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном.
8. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.
9. Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всегда было отчетливым.

Данные принципы в дальнейшем послужили основой для выработки обобщенных дидактических принципов обучения [Подласый, 2006: 147; Хуторской, 2017: 144–145; Pfriem, Gruenkorn, 2019: 287 и др.]. И сегодня в классической дидактике общепризнанными считаются следующие принципы: наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой.

В последнее время выдвигаются идеи о выделении самостоятельных групп основных принципов обучения в высшей школе, которые синтезируют существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- обеспечение непрерывности образования;
- информатизация и техническое обеспечение образовательного процесса;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности [Пидкасистый, Фридман, Гарунов, 2001].

Можно отметить, что некоторые выделяемые исследователями принципы являются общими для различных целей обучения, однако присутствуют и специфические для определенных целей принципы обучения. В этой связи остается справедливым замечание Ю.К. Бабанского, который считает,

что дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием [Педагогика, 1988].

Традиционно выделяемые общедидактические принципы обучения во многом определяют и технологии подготовки отраслевых переводчиков, некоторые из них получают новое звучание. Так, например, **сознательность и активность** в обучении предполагает создание таких условий, при которых учащийся сознательно и активно строит траекторию своего обучения. Содержание данного принципа получило обоснование в рамках сознательно-сопоставительного метода [Миролюбов 1998]. Применительно к обучению специальному/отраслевому переводу данный принцип имеет большое значение, так как студент осознанно управляет процессом усвоения профессиональных знаний и приобретения соответствующих умений. Принцип **прочности** *предполагает усвоение знаний и умений, которые являются результатом осознанной активной мыслительной деятельности учащихся.* Принцип **последовательности** выражает порядок и логику изучения учебного материала. Применительно к обучению переводу данный принцип будет реализовываться следующим образом: *обучение переводу будет строиться на основе иерархии профессиональных задач, стоящих перед переводчиком.*

Согласно личностно-ориентированному подходу изменится характер обучения и схема взаимодействия преподавателя и студентов, уступая место «субъектно-субъектному, равнопартнерскому» учебному сотрудничеству. Такое сотрудничество координируется преподавателем с позиции дидактических принципов [Зимняя, 2000: 87].

Говоря о личности отраслевого переводчика, нельзя забывать о ценностях, которые должны быть присущи профессионалу. Ценности являются одним из определяющих факторов развития личности переводчика. Особый акцент следует делать на общих универсальных ценностях, не забывая при

этом учить будущих переводчиков уважению культурных отличий.

В соответствии с данным подходом главным дидактическим принципом обучения переводу является **ориентация обучения на формирование личности отраслевого переводчика, т. е. его профессиональной компетентности.**

Одним из основополагающих принципов современного обучения является **деятельностный принцип.** В основе данного принципа лежат идеи теории деятельности, разработанные Л.С. Выготским, И.А. Зимней, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым и др. В деятельности выделяют ее внутреннюю структуру, действие – как единицу данной деятельности и операции – как способы реализации данных действий. Профессиональная деятельность представляет собой сложную, многоуровневую, динамичную структуру, включающую два компонента: субъект труда (в данном случае – переводчика) и объект труда (в данном случае – текст по специальности), «эти компоненты можно рассматривать как подсистемы профессиональной деятельности, нормативно взаимосвязанные социально-техническими задачами» [Иванова, 2003: 63]. Профессиональная компетентность отраслевого переводчика включает в себя знания, умения и навыки, с помощью которых возможно выполнение профессиональных задач. В полной мере составляющие профессиональной компетентности могут проявляться и формироваться только при выполнении поставленных перед профессионалом задач. Следовательно, содержание *деятельностного принципа при обучении отраслевому/специальному переводу будет осуществляться через осознание обучающимся содержания данной профессии (предмет, средства, результат) и ее внешней структуры, включающей действия и операции.*

По мнению многих исследователей, первым и обязательным этапом формирования умственных действий является мотивация обучающихся, которую возможно формировать в процессе обучения [Гальперин, 2002: 198; Зимняя, 2000: 197].

Мотивационная сфера профессиональной деятельности отраслевого переводчика неодинакова на различных стадиях профессионализации. На стадии выбора профессии у студентов формируется интерес к содержанию будущей профессии, осознание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. В процессе собственно профессионального обучения начинается адаптация личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний. Из вышеизложенного следует, что принцип **профессиональной мотивации** будет реализовываться на всех этапах обучения переводу. Практика преподавания показывает, что у студентов как лингвистических вузов, так и у студентов неязыковых вузов, получающих дополнительное образование по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», недостаточно сформирована мотивационная сфера. Поэтому *данный принцип следует реализовать, предваряя обучение собственно переводу преподавательским этапом, на котором будет стимулироваться мотивационная сфера деятельности переводчика (знакомство с профессией переводчика, осознание смысла, ценностных ориентиров, мотивов, целей данной профессии и т.д.), и только затем на этой основе следует формировать операционную сферу переводчика (профессиональные знания, умения, мышление, личные качества специалиста в процессе выполнения профессиональных задач).*

Технологии, направленные на развитие личности отраслевого переводчика, предполагают не только получение знаний, формирование умений, но и самоорганизацию будущего специалиста. Деятельность отраслевого переводчика требует постоянного его самообразования, саморазвития в течение всей трудовой жизни. К этому следует добавить, что подготовка студентов неязыковых вузов к деятельности переводчика проводится в сжатые сроки, а, следовательно, требует особого внимания к организации самостоятельной работы



студентов. Отсюда вытекает следующий принцип обучения – его **ориентированность на развитие самообразовательной деятельности** будущего отраслевого переводчика.

Из этого принципа логично вытекает **принцип выбора индивидуальной образовательной траектории**: *студент «имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов* [Хуторской, 2017: 152]. Этот принцип относится не только к студентам, но и к преподавателям, перед которыми сегодня стоит задача научить студентов осмысленно выбирать образовательные компоненты, помочь им построить последовательность усваиваемого материала, отобрать источники информации и т.д.

Важным дидактическим принципом обучения, который целесообразно учитывать при подготовке отраслевого переводчика, является принцип информатизации и технического обеспечения образовательного процесса. Данный принцип является актуальным при подготовке любого специалиста. Следует отметить, что выпускники вузов неязыковых специальностей в большинстве своем хорошо владеют компьютером. Вместе с тем, при подготовке отраслевого переводчика информационные технологии приобретают особое значение и требуют определенного доучивания, ориентации на профессиональный перевод. Как показал анализ внешних ресурсов (средств), которые использует переводчик в процессе своей деятельности, компьютер и Интернет присутствуют практически на всех этапах его деятельности. Следовательно, принцип **информатизации и технического обеспечения** процесса подготовки отраслевого переводчика будет также реализовываться в дидактике переводческой деятельности путем знакомства студентов на каждом из этапов обучения с внешними ресурсами, которые использует отраслевой переводчик в процессе выполнения профессиональных задач.

К перечисленным выше принципам следует добавить, на наш взгляд, дидактический принцип обучения, постулированный философом В.А. Канке. Автор говорит о важности **принципа научного актуализма в дидактике**. Практика работы преподавателей показывает, что многие из них в своей работе стремятся обойтись самыми простыми теориями. В результате многие развитые теории забываются. В итоге при предъявлении учебного материала преподавателю не удастся избежать определенного упрощения в своей работе. По мнению В.А. Канке, принцип научного актуализма обязателен для дидактики, так как предохраняет от «примитивизма и элементаризма» [Канке, 2014: 282–286]. Анализ учебников по теории перевода показывает, что многие из них рассматривают теории 20–30-летней давности, игнорируя современные достижения переводоведения.

### **Общие методические принципы дидактики переводческой деятельности**

Рассматривая методические принципы обучения переводу, целесообразно проанализировать общие методические принципы обучения иностранному языку и выделить те из них, которые представляются важными при подготовке студентов к деятельности переводчика. Такие важные принципы обучения как принцип коммуникативной направленности, принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы, принцип сравнительного анализа и др. приобретают ряд специфических черт в рамках интегративной модели обучения переводу.

При обучении иностранному языку **принцип коммуникативной направленности** выражается в том, что главным объектом является речевая деятельность или общение на изучаемом языке в различных видах речевой деятельности [Миролюбов, 1998: 44]. Применительно к профессиональной деятельности переводчика данный принцип *направлен не только*

на формирование коммуникативной составляющей компетентности переводчика, но и на формирование специальной, социальной, личностной и информационной составляющих, которые формируются в процессе выполнения определенных профессиональных задач.

Такая прагматическая направленность на подготовку к профессиональной, практической деятельности является важной характеристикой обучения в высшем учебном заведении. Сжатые сроки подготовки отраслевого переводчика обуславливают необходимость четкой профессиональной ориентации всех изучаемых дисциплин на выполнение профессиональных задач. Следует также учитывать тот факт, что студенты, получающие дополнительное образование по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», обладают различным уровнем подготовки по иностранному языку, что обуславливает необходимость «доучивания» в рамках выделенных часов. Обучение иностранному языку должно быть с самого начала ориентировано на профессиональную деятельность переводчика.

Поэтому в соответствии с контекстным подходом при подготовке отраслевых переводчиков важным становится **принцип профессиональной направленности процесса обучения**. Реализация данного принципа обуславливает *профессиональную ориентацию обучения с первого курса, создание мотивации, а также контекстное обучение в соответствии с основной специальностью учащегося*.

Логичным продолжением данного принципа является важным для подготовки профессионального отраслевого переводчика **принцип связи теории с практикой**, который реализуется путем привлечения практикующих переводчиков к процессу обучения.

Следующим принципом, который имеет особое значение при подготовке переводчика, является **принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы**. Деятельность отраслевого переводчика обеспечивает межкультурное общение

в определенной области науки и техники. Поэтому в соответствии с социокультурным подходом *весь процесс обучения данному виду перевода происходит в контексте специализированной культуры общения в России и стране изучаемого языка.*

Логическим продолжением данного принципа является **принцип сравнительного анализа**. Это один из ведущих принципов обучения иностранным языкам, предложенный представителями сознательно-сопоставительного метода обучения [Миролюбов, 1998]. Данный принцип направлен на осознание учащимися значения языковых явлений иностранного языка и способов их применения в речевой деятельности с опорой на родной язык. В преподавании перевода данный метод обучения долгое время оставался ведущим: основное внимание уделялось лингвистическим соответствиям родного и иностранного языков, что находило отражение в учебниках и учебных пособиях по переводу.

Исследования в области психолингвистики, культурологии, социологии позволили значительно расширить спектр рассматриваемых задач, стоящих перед отраслевым переводчиком. Последний должен уметь анализировать и сопоставлять лингвистические, структурные, жанровые, социокультурные особенности иноязычного и русского специального дискурса, предметные и фоновые знания отправителя и получателя высказывания, факторы коммуникативной ситуации, чтобы определить степень необходимой адаптации ПТ. Специфика данного принципа в деятельности отраслевого переводчика обусловлена следующими факторами:

– во-первых, сравнительный анализ в деятельности переводчика направлен не только на понимание, интерпретацию текста, но и на выработку стратегии перевода, на перевод текста на русский язык;

– во-вторых, сопоставительный анализ текстов по специальности осуществляется переводчиком с дискурсивных позиций, т. е. охватывает более широкий спектр факторов,

оказывающих влияние на создание высказывания автором, на понимание данного высказывания переводчиком и на его перевод для нового получателя;

– в-третьих, при сопоставительном анализе ИТ переводчик должен выявить как то, что является общим для отправителя и получателя высказывания, так и то, что является различным и потребует соответствующих преобразований при переводе высказывания на родной язык.

Таким образом, *содержание принципа сравнительного анализа при обучении отраслевому переводу заключается в сознательном сопоставлении социальных, культурных, лингвистических характеристик иностранного и русского специального дискурса с целью их передачи на языке перевода с учетом коммуникативной ситуации.*

### **Частные методические принципы дидактики переводческой деятельности**

При применении принципа сравнительного анализа при обучении переводу следует особое внимание уделять «равновесному» присутствию в процессе обучения традиций, норм общения в профессиональной сфере как в стране изучаемого языка, так и в России. При рассмотрении предмета профессиональной деятельности отраслевого переводчика было выявлено различное влияние *специализированной научной культуры* на примере иностранного и русского специального дискурса. Однако проведенный анализ Госстандартов по техническим специальностям показал недостаточную профессиональную направленность некоторых общегуманитарных предметов. Так, например, в рамках курса «Культурология» большое внимание уделяется специфике политических отношений, традиций в России, в то время как не рассматривается культура общения в российской научно-технической сфере, в которой и предстоит работать выпускнику вуза. В курсе «Отечественная история» не представлены вопросы развития отечественной

науки и техники. Отсутствие этих знаний проявляется у студентов на занятиях по переводу, когда необходимо сравнить традиции, нормы общения, формы представления научно-технической информации в стране изучаемого языка и в России. Такое недостаточное, на наш взгляд, присутствие «русского» образования в рамках подготовки специалиста оказывает негативное влияние и на подготовку переводчика. Поэтому в переводах текстов по специальности часто присутствует неоправданный перенос иностранных слов, реалий, имен собственных из ИТ. Конечно, одной из основных задач отраслевого переводчика является передача информации с иностранного языка на родной, вместе с тем важным представляется и то, какими средствами будет передана научно-техническая информация. В данном случае переводчик выступает в роли гаранта сохранения русского языка и культуры в ПТ. Поэтому важным представляется частный методический принцип обучения переводу – **сохранение русской культурной и национальной самобытности при подготовке отраслевых переводчиков, содержание которого заключается в объяснении в процессе подготовки студентов к деятельности отраслевого переводчика самобытности русского языка специальности, специализированной русской культуры, её специфических черт.**

Отличительной характеристикой современной дидактики переводческой деятельности является поэтапный подход к ее реализации. При обучении отраслевому переводу за основу принимаются выделенные этапы в деятельности переводчика. Такой подход подразумевает, что каждый из этапов обучения соотносится с определенными профессиональными задачами переводчика, т.е. профессиональную компетентность переводчика предполагается формировать поэтапно в процессе выполнения выделенных задач. При этом важно предусмотреть постепенное развитие профессионально важных качеств личности переводчика. Из вышеизложенного вытекает частный методический принцип разрабатываемой ме-

тодики обучения: **поэтапное/модульное формирование профессиональной компетентности отраслевого переводчика.** Данный принцип *будет реализовываться путем развития профессиональных способностей в процессе последовательного решения обучающимися профессиональных задач, стоящих перед отраслевым переводчиком.*

Принципиально важными при получении дополнительного образования по специальности отраслевого переводчика являются знания, полученные по основной специальности. Данные знания были определены как интегративные, в когнитивном багаже студентов они присутствуют, однако необходимо научить извлекать их из памяти и использовать в рамках новой профессиональной деятельности – в деятельности переводчика. Поэтому формирование профессиональной компетентности переводчика должно происходить с опорой на профессиональную компетентность обучающихся в области основной специальности.

Интегративные знания и умения формируются при получении основной профессии на занятиях по общегуманитарным и социально-экономическим (иностраный язык, русский язык и культура речи, культурология, отечественная история, социология), а также профессиональным дисциплинам в рамках Федерального компонента содержания обучения. Таким образом, при подготовке студентов вузов неязыковых специальностей к деятельности переводчика будет применяться частный методический принцип, который может быть сформулирован как принцип **интеграции знаний, полученных по основной специальности.** Содержание данного принципа будет реализовано путем *активизации знаний и умений, полученных по основной специальности, и формирования профессиональной компетентности отраслевого переводчика с опорой на интегративные знания.*

Проведенный анализ позволил выделить ряд основополагающих дидактических и методических принципов обучения отраслевому переводу (табл. 1).

### Дидактические и методические принципы дидактики переводческой деятельности



### Заключение

Сегодня дидактика переводческой деятельности, как и теория перевода, являясь междисциплинарной областью знаний, во многом определяется исследованиями в области психологии, когнитивистики, лингвистики, социологии, философии, а, следовательно, интегрирует различные подходы на уровне целеполагания, содержания, принципов, технологии обучения отраслевому переводу.

Дидактика переводческой деятельности – это педагогическая дисциплина, изучающая обучение и воспитание будущих переводчиков. Знание дидактики важно для преподавателей перевода, так как сегодня все сложнее определять эффективность предлагаемых форм и методов обучения этой сложной профессиональной деятельности. Дидактика исследует весь процесс



обучения, начиная от условий, в которых он протекает, кончая полученными запланированными результатами, а также определяет цели, принципы, содержание обучения, методы и приемы, которые позволяют достичь эти результаты, критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутые результаты. Исследуя обучение на теоретическом уровне, дидактика переводческой деятельности, как и любая наука, имеет свой объект изучения и свой предмет исследования.

*Объектом* дидактики переводческой деятельности является целостная система обучения профессиональной деятельности отраслевого переводчика во всем его объеме и во всех его аспектах. *Предметом* выступает процесс формирования профессиональной личности отраслевого переводчика, деятельность которого будет протекать в определенной социальной среде и требовать сформированной профессиональной компетентности.

Выделенные *принципы обучения* отраслевому переводу предоставляют преподавателю рекомендации, которые помогут направлять весь учебный процесс обучения в целом, определять те способы, которые позволяют достичь поставленные цели обучения переводческой деятельности – формирование профессиональной компетентности отраслевого переводчика.

## Библиография

1. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр., доп. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. *Иванова Е.И.* Психологическая системная профессиография. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
4. *Канке В.А.* История, философия и методология педагогики и философии / В.А. Канке; под ред. М.Н. Берулавы. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с.

5. *Коменский Я.А.* Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»): Со вступительной статьей проф. А.А. Красновского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940.

6. *Миролюбов А.А.* Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М.: Московск. комитет образования, ИОСО, РАО, МИПКРО, 1998. – 54 с.

7. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / под. ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1988. – 478 с.

8. *Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 354 с

9. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

10. *Хуторской А.В.* Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.

11. *Щукин А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языков вузов. / А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 336 с.

12. *Pfriem P., Gruenkorn D.* Unterrichtsprinzipien – Definitionen, Uebersicht, Zusammenhaenge // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://partners.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1439855> (дата обращения: 05.07.2019).

## ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА

*Ирина Станиславовна Андриющенко,*

*ст. преподаватель  
Российского университета  
дружбы народов, Москва,*

*Елена Федоровна Шалеева,*

*ст. преподаватель  
Российского университета  
дружбы народов, Москва*

В данной статье рассматриваются имена собственные в качестве объекта перевода. Интерес к данному вопросу обуславливается значительным развитием международного делового взаимодействия и необходимостью перевода огромного количества имен собственных, таких как названия компаний, организаций, продуктов, проектов и т.п. Дается обзор существующих теорий для передачи имен собственных.

**Ключевые слова:** имя собственное, перевод, ономастика.

## PROPER NAMES AS AN OBJECT OF TRANSLATION

*Irina Stanislavovna Andryushchenko,*

*Senior Lecturer,  
Peoples' Friendship University  
of Russia, Moscow*

*Elena Fedorovna Shaleeva,*

*Senior Lecturer,  
Peoples' Friendship University  
of Russia, Moscow*

The article discusses the didactic principles of teaching technical translation. The didactics of translation activity is in its infancy today. Therefore, the analysis of the distinguished principles of teaching professional activity at a university and teaching foreign languages made it

possible to consider them from the standpoint of training professional technical translators. As a result, the didactic and general methodological principles of training technical translators were identified and analyzed. The analysis showed the need to highlight particular methodological principles aimed at training technical translators.

**Key words:** didactics of translation activity, technical translation, didactic and methodological principles of teaching, particular methodological principles of teaching.

Считается, что перевод собственных имен задача не-сложная, не вызывающая каких-либо трудностей. К тому же, переводом это называется довольно условно, поскольку основными способами передачи имен собственных являются транслитерация и транскрипция.

В современной лингвистике имена собственные часто определяют как называющие лексические единицы, а нарицательные – обозначающие единицы. Как пишет Д.И. Ермолович в своей книге «Методика межъязыковой передачи имен собственных»: «Имя собственное служит для идентификации человека или объекта, поэтому его форма имеет повышенную значимость в коммуникации. В идеале имя собственное не должно бы претерпевать никаких изменений при переходе в новую языковую среду» [4, с. 8].

Иначе говоря, главной функцией у имен собственных становится номинативная – называть, чтобы отличать однотипные объекты друг от друга, в то время как у имен нарицательных основная функция – называть, чтобы сообщать значение. На основании работ Виноградова В.С., Гиляревского Р.С., Ермоловича Д.И. можно сформулировать следующее определение – **имя собственное** – лексическая единица, являющаяся именем существительным, обозначающее *слово* или словосочетание, предназначенное для называния конкретного, определённого предмета или явления, выделяющее этот предмет или явление из ряда однотипных предметов или явлений. Имя собственное противопоставляется *имени нарицательному*.

Значение имени собственного можно определить лишь после того, как определен объект, который оно обозначает.

Имя собственное является реалией языка. В речи оно называет как реальный, так и выдуманный объект мысли, лицо или место, единственные в своем роде и неповторимые. Так Виноградов В.С. считает, что «в каждом таком имени обычно содержится информация о локальной и национальной принадлежности обозначаемого им объекта» [1, с. 150].

Во внутренней форме имени собственного (а под ней понимается «смысловая структура слова, соотношение значений компонентов» [1, с. 150]), составляющей слово можно проследить процесс его образования, однако, он может быть очевидным, например; р. Уж, г. Орел, The Rocky mountains; либо неочевидной, стертой г. Чита, река Ингода, Chicago.

В повседневном общении и в любых контекстах, где имена собственные выполняют свои обычные функции, внутренняя форма этих слов, как правило, не является важной и потому не воспринимается. Даже, когда смысл этой формы ясен, им пренебрегают, так как это не является важным для процесса коммуникации. Называя отдельное лицо или предмет, имя собственное тем самым выделяет его из остальных ему подобных.

По грамматическим свойствам и функциям имена собственные являются существительными, по мнению Гиляревского Р.С., это касается и тех случаев, «когда они оформлены как прилагательные и выступают в качестве определения; они вместе с теми словами, к которым относятся, образуют единую группу, функционирующую как существительное» [2, с. 20].

Например:

Русское водохранилище, The Rocky mountains.

Автор полагает, что особенность имен и названий заключается в том, что при их переводе на другой язык они сохраняют свой звуковую оболочку, поскольку она приобретает

первостепенную важность. Это связано с тем, что они непосредственно обозначают индивидуальные объекты, опуская ступень представления или общего понятия (референта).

Например:

Солнечногорск обозначает не «Солнечногорск вообще», а данный конкретный город.

Имена собственные исследует наука ономастика. **Ономастика** (по определению Гиляревского Р.С.) – от греческого *onomastike* «искусство давать имена» [2, с. 6] – раздел *лингвистики*, изучающий *собственные имена*, историю их возникновения и преобразования в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием у других языков общения. В более узком смысле ономастика – собственные имена различных типов (ономастическая лексика). Она тесно связана с географией, историей, логикой и философией.

Будучи словесными знаками, имена собственные имеют план содержания и план выражения. При этом план содержания у них суженный (это имя человека, животного, географическое название), а план выражения широкий (явления и отношения порой очень далекие от содержания именуемого объекта). «В силу трудности описания и интерпретации план содержания имени собственного и его отношение к плану выражения (форме) рассматривается учеными с самых разнообразных позиций, нередко взаимоисключающий друг друга» [3, с. 9]. Так, Д.И. Ермолович рассматривает следующие теории межъязыковой передачи имен собственных:

**Референциальные теории:** Референция словесного знака – это его отношение к обозначаемому объекту действительности. Теории этого направления видят референцию в отнесенности имени к объекту реальной действительности. Представители данного направления являются: Дж. Милль, С. Крипке, Г. Иванс и др.

**Асемантические теории** основаны на том, что имя собственное не имеет значения. Данной теории придерживались такие ученые как: А. Гардинер, Я. Хинтиikka.

**Металингвистические теории:** считают, что имя собственное – это лексико-морфологическая единица X, определяемая как сущность (с соответствующим набором дифференциальных признаков), представляемая в речи в виде У, а на письме Z. Эту теорию разрабатывали Дж.Алджео, Грессель.

**Дескрипционные теории:** имена собственные рассматриваются как скрытая, замаскированная дефиниция. Представителями этой теории были: Г. Фреге, Б. Рассел.

Выделение объекта из ряда ему подобным путем присвоения имени собственного называется **индивидуализацией**. Кроме того, Гиляревский Р.С. в своей книге «Иностранные имена и названия в русском тексте» считает, что присвоение имени собственного «немедленно помещает объект в ряд контекстов (лингвистический, психологический, социальный). Это должно учитываться при переводе имен в художественных произведениях, где индивидуализация с помощью собственного имени служит вполне законным и очень частым приемом, создающим соответствующий психологический, географический или исторический колорит» [2, с. 8].

Имена собственные имеют определенную форму при написании, выделяющую их из массы нарицательных слов. Так, в европейских языках имена собственные пишутся с заглавной буквы, иногда выделяются с помощью кавычек. Кроме того, они могут отражать устаревшие нормы языка (например, Авчинников, Альханова) или нормы другого языка (Schinner).

### Библиография

1. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, 224 с.
2. *Гиляревский Р.С., Старостин Б.А.* Иностранные имена и названия в русском тексте – М.: Высшая школа, 1985, 303 с.
3. *Ермолович Д.И.* Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. – М.: Р. Валент, 2005, 416с
4. *Ермолович Д.И.* Методика межъязыковой передачи имен собственных. – М.: Р-Валент, 2009, 86 с.

**СОВРЕМЕННОКИ Ф.БЕРНИ  
В «ДНЕВНИКАХ И ПИСЬМАХ МАДАМ Д'ЭРБЛЕ»:  
ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК**

*Оксана Георгиевна Аносова,*

*канд. филол. наук, доцент  
Российского университета  
дружбы народов, Москва*

Дневниковое наследие известной романистки рубежа 18–19 веков отражает ее жизненный опыт и создает историко-культурный фон эпохи. Драматический талант, умение акцентировать внимание на деталях, ситуациях, мизансценах и диалогах – создает ткань дневниковых записей. Современники Ф. Берни, получают новое воплощение на страницах ее дневников, помогая в создании системы персонажей для ее романов.

**Ключевые слова:** вертикальный контекст, драматизация, жанр, литературный дневник, речевые жанры, Романтизм, эпистолярный роман.

**FANNY BURNEY'S CONTEMPORARIES  
IN "THE DIARY AND LETTERS OF MADAME  
D'ARBLAY": PECULIARITIES OF CHARACTERISTICS**

*O.G. Anossova,*

*PhD, Associate Professor  
of RUDN, Moscow*

Frances Burney's epistolary heritage reflects her life experience and recreates historical and cultural background of the epoch on the verge of the 18–19 centuries. Her literary diary shows her dramatizing talent, scrupulous attention to details; situations in mis-en-scènes and dialogues reconstruct the spirit of the time and lay a foundation to the novel genre formation. Burney's contemporaries are re-embodied on her Diary pages and serve as prototypes to her novels.

**Keywords:** dramatization, genre, literary diary, Romanticism, epistolary novel.



Дневник как литературный эпистолярный жанр совмещает в себе с одной стороны черты художественного произведения, с другой стороны документальной прозы. С одной стороны, дневник обладает системой эстетических характеристик, с другой стороны, отражает реальность современную автору дневника. Дневники Фрэнсис Берни (Fanny Burney, 1752–1841), в замужестве мадам Д'Эрбле (Madame D'Arblay), представляет собой удивительное сочетание эпистолярного наследия одной из самых серьезных романисток рубежа 18–19 веков, с другой стороны, являет замечательное свидетельство о времени и людях, которых знала писательница, и свидетельство о встречах, разговорах и ситуациях, которые она, с присущими ей деликатностью и талантом, описывала в своих дневниках.

Благодаря ее дневникам мы узнаем, что она была тесно связана с самыми известными деятелями английской культуры рубежа 18–19 веков – писателем и составителем энциклопедического словаря Сэмюэлем Джонсоном (1709–1784), политиком и философом Эдмундом Берком (1729–1797), художником Джошуа Рейнольдсом (1723–1792), актером и директором театра Друри Лейн Дэвидом Гарриком (1717–1779). Еще в детстве она наблюдала многих “знаменитостей”, приходивших в дом ее отца Чарльза Берни (1726–1814), органиста, историка музыки и композитора. Именно им, друзьям отца и ее первым собеседникам, принадлежат первые оценки ее творчества. Не удивительно, что появление первого романа «Эвелина» (1778) современниками было замечено сразу. Роман очаровал арбитров вкуса XVIII века – Джонсона, Рейнольдса, Берка и Шеридана, заставил восхищаться леди Мэри Монтегю, миссис Трэйл, последняя по этому поводу писала, что «Эвелина» не является «a mere sentimental business» («сентиментальной поделкой»), но ее автору знакомы разные стороны человеческого бытия, «it's writ by somebody that knows the top and the bottom, the highest and the lowest of mankind» [1].

Первые читатели «Эвелины» оценили ее очаровательную непосредственность, проникновение в социальную жизнь Лондона, ее сатиру на индивидуальный характер, ее легкий юмор и глубокий пафос, хотя были отмечены поверхностность в изображении главной героини и надуманность сюжета, как примеры существовавших в то время в обществе условностей.

Важно отметить, что наблюдательность Ф. Берни, ее почти сценическое умение видеть и создавать диалоги находит свое первое воплощение именно в ее дневниках. О двойственном характере жанра дневника написано в исследовании О.Г. Егорова «Литературный дневник XIX века»: «Своеобразие дневника связано с его пограничным положением между рукописной и печатной литературой. Оставаясь по своей природе «камерным» жанром, дневник тяготел к чтению в узком – семейном или дружеском – кругу, что не предполагало тиражирования. В то же время у друзей, близких и литературных поклонников *дневниковеда* нередко возникало желание сделать документ личной жизни автора достоянием общественности. И хотя в XIX веке число прижизненных публикаций дневников их авторами ничтожно мало, дневниковый жанр имел устойчивую тенденцию к выходу на столбовую дорогу печатной литературы, особенно в периоды больших общественных подъемов» [2]. Дневник Ф. Берни был впервые опубликован ее племянницей Шарлоттой Барретт год спустя после смерти писательницы и охватывает период с 1778 по 1840 годы, выход первого романа совпал со временем начала дневника.

В 1778 году писательница не забыла отметить, по моде того времени, в своем дневнике это «великое и самое важное событие» того года ее жизни («a grand and most important event!»): «At the latter end of January, the literary world was favoured with the first publication of the ingenious, learned, and most profound Fanny Burney! I doubt not but this memorable affair will, in future times, mark the period whence chronologers will

date the zenith of the polite arts in this island» [3]. Искренние похвалы в адрес молодой романистки, анонимное авторство которой было раскрыто не сразу, свидетельствовали о реальной заслуге и достижениях Ф. Берни. Целая «глава» дневника в красках, эмоциональных всплесках и движениях передает многоголосое обсуждение романа «анонимного» автора, завершая все репликой миссис Трэйл о том, что Сэмюэл Джонсон похвалил роман неизвестного романиста, сравнив его с Генри Филдингом: «“And Dr. Johnson, ma'am,” added my kind puffer, “says Fielding never wrote so well--never wrote equal to this book; he says it is a better picture of life and manners than is to be found anywhere in Fielding”» [4].

Фанни была одинокой и необщительной девочкой, еще в детстве она часто бежала от суеты и сложностей жизни, уединялась, доверяя свои мысли и наблюдения дневнику, делая многочисленные записи. Свое одиночество она боготворила; ее фантазии рождали пьесы, стихи, рассказы. В десять лет, когда умерла ее мать, она мечтала найти то место на земле, где все желаемое становилось реальностью. Невозможно отделить внутреннее скрытое «я» писательницы от ее окружения. Она делилась самым сокровенным и со своими дневниками, и в письмах к родным, к крестному отцу Сэмюэлу Криспу, поверенному ее детских мечтаний. Он поощрял естественность и свежесть стиля ее писем, говоря, что одним из худших недостатков письма является его формальный стиль. Ему, другу семьи, она адресовала свои самые ранние послания, свои беды и радости, когда над ней еще подсмеивались, что она пропускает буквы. Не последнее место в оттачивании ее мастерства занимает помощь отцу в переписке его многолетнего труда «Истории музыки» [5], которое и по сей день не потеряло своей практической ценности.

Ощущая свою отчужденность, тихая, скромная, малоприметная, очень страдавшая от разговоров и обращений к ней, легко впадавшая в депрессию, замкнутая и молчаливая Фанни пряталась в свой «литературный угол», («literary

corner») [6], испытывая приливы желания творить («compositional fits») [6] и поверяя свои тайны безымянной Никто (Nobody), наперснице всех ее мыслей. В 15 лет она записала в своем дневнике, что вся ее искренность, вся сердечная теплота, все мысли открыты для Никто («To Nobody can I be wholly unreserved – to nobody can I reveal every thought, every wish of my heart with the most unlimited confidence the most unremitting sincerity to the end of my life») [7].

Романистка с детства вращалась в творческой среде. Лондонское общество на вечерах ее отца было представлено самыми разными людьми. Она видела драматургов, актеров, музыкантов, художников, ученых и «великих мира сего», как из англичан, так и из иностранцев. Посещали музыкальные вечера отца и члены аристократических семей, и участники кружка «Синий чулок», и музыкально одаренные люди – скрипач Селестини, певица Агуджари. После появления «Эвелины», немедленно пришедшая за романом слава ввела его автора в круг миссис Трэйл и открыла двери ее салона в Стрэтхэме, где интеллектуальные беседы и встречи с интересными людьми были главными и более предпочтительными угощениями. Мэри Монтэгю, Элизабет Гартер и другие представительницы «Синего Чулка» также не оставляют молодую романистку своим вниманием. Примечательно первое знакомство Фанни Берни с участниками этого литературного круга, в нескольких словах дневника она передает впечатление о леди Мэри Монтэгю, подчеркивая и ее хорошие манеры, и доброе расположение к молодой гостье, которая к тому же оказалась романисткой: «When dinner was upon table, I followed the procession, in a tragedy step, as Mr. Thracle will have it, into the dining parlour. Dr. Johnson was returned. The conversation was not brilliant, nor do I remember much of it; but Mrs. Montagu behaved to me just as I could have wished, since she spoke to me very little, but spoke that little with the utmost politeness» [8].

По рекомендации миссис Делани, романистки и влиятельного члена «Синего чулка», дамы, принимавшей живое

участие в судьбе Ф. Берни, последнюю в 1786 назначают Второй Хранительницей Платьев королевы Шарлотты, жены Георга III. Фанни проводит пять несчастливых лет при дворе. Дневниковые записи за эти годы дают интересную картину придворной жизни, сделанную из центра событий, свидетельствующую о царящих там нравах, интригах, болезненности монарха и переживаниях самой Ф. Берни. Среди зарисовок о том времени есть подробный отчет о предписаниях к поведению в присутствии монарших особ, например о том, что категорически нельзя ни кашлять, ни чихать, ни двигаться: «you must not, upon any account, stir either hand or foot. If, by chance, a black pin runs into your head, you must not take it out. If the pain is very great, you must be sure to bear it without wincing; if it brings the tears into your eyes, you must not wipe them off; if they give you a tingling by running down your cheeks, you must look as if nothing was the matter» [8].

Дела и времяпрепровождение королевской четы, постоянно находят отражение в дневнике Ф. Берни, при этом в комментариях она очень тактично и с особым умением подмечает детали, как интерьера, так и внешнего вида монархов. Здоровье Фанни никогда не отличалось особой крепостью, и под предлогом его ухудшения она оставляет службу. Но это не мешает ей вести насыщенную общественную жизнь, путешествовать и активно заниматься делами семьи, что также находит отражение на страницах ее дневника. Трагическое мироощущение приходит после пяти лет службы у королевы Шарлотты, где Ф. Берни пережила личную трагедию, и где была слишком зависима. Большая часть дневника посвящена годам службы при королеве, в это время Ф. Берни тщательно записывает свои впечатления от встреч и делает наброски разных характеров, чем-то заинтересовавших ее, так она отмечает своеобразие поведения одного из гостей королевы: «Before our dinner we were joined by 'Mr. Smelt; and the conversation was then very good. The same subject was continued, except where it was interrupted by Mr. Bryant's speaking of his own works, which

was very frequently, and with a droll sort of simplicity that had a mixture of nature and of humour extremely amusing. He told us, very frankly his manner of writing; he confessed that what he first committed to paper seldom could be printed without variation or correction, even to a single line: he copied everything over, he said, himself, and three transcribings were the fewest he could ever make do; but, generally, nothing went from him to the press under seven» [9].

Уход со службы, сменяется, обретением семьи. Французская революция изгнала в Англию различные группы людей, преследуемых у себя на родине за лояльное отношение к Людовику XVI. Среди эмигрантов в одной из маленьких колоний, которую возглавляла мадам де Сталь, был Александр Д'Эрбле, бывший генерал-адъютант маркиза Лафайетта. Сестра Сюзанна привела Фанни Берни на один из вечеров французов, где Фанни встретила мсье Д'Эрбле, и они полюбили друг друга. Фрэнсис отметила свое первое впечатление о генерал-адъютанте в дневнике: «He had arrived only two days before. He is tall, and a good figure, with an open and manly countenance; about forty, I imagine» [10]. В 1793, несмотря на протесты отца, Ф. Берни вышла замуж за симпатичного иностранца без гроша в кармане и к тому же еще католика. Их брак был счастливым, в декабре 1794 года они праздновали рождение сына Александра, а двумя годами позже на свет появился третий роман писательницы «Камилла». Семья жила в «Коттедже Камилла», выстроенном на средства от продажи романа.

Приход Наполеона к власти и обстановка во Франции позволили вернуться на родину мужа всей семье в надежде на восстановление генерала в правах, но надеждам не суждено было осуществиться. Краткое перемирие между двумя странами сменилось войной, и Фанни Берни, теперь уже мадам Д'Эрбле, была вынуждена остаться на десять лет в стране, политического режима которой она не одобряла. Во время пре-

бывания во Франции был в основном написан последний роман, чтобы обеспечить обучение сына в Оксфорде. По возвращении на родину, писательница, остановленная таможенным чиновником, заверила его, что многочисленные листки в ее багаже не представляют опасности для его страны, и благополучно провезла наброски к последнему роману без досмотра. Этот эпизод она описала в своих дневниках и отметила в Посвящении к отцу: «Upon my given word that the papers contained neither letters, nor political writings; but simply a work of invention and observation; the voluminous manuscript was suffered to pass, without demure, comment, or the smallest examination» [11].

Близкие люди постепенно уходили из ее жизни, она пережила сначала смерть отца (1814), затем брата Чарльза (1817) и мужа (1818). Немного радости ей доставило восстановление утраченной дружбы с миссис Пьюэци (Трэйл) в 1817 году, получение сыном сана священника (1819), назначение брата Джеймса контр-адмиралом (1821), но Джеймс умирает через три месяца после назначения. Можно было бы сказать, что литературный мир забыл одну из своих достойных обительниц, если бы не визит Вальтера Скотта в 1826 году (о котором он, следуя общепринятой моде, сделал запись в своем дневнике). В 1832 году, она еще раз напоминает о себе, отдавая дань памяти отца, Ф. Берни публикует мемуары о нем. Из мира живых уходят ее сестры Эстер (1832) и Шарлотта (1838), и самое страшное, она теряет сына (1837). Спустя три года, в январе 1840 года достаточно скромно оставляет эту жизнь она сама, Фрэнсис Берни, сохранив для нас в зеркале своих романов и дневников блеск и сумерки эпохи Просвещения, надежды предромантической поры и изыски Романтизма.

Темы доверительного общения с самой собой, раскрытия внутреннего мира женской души занимают не последнее место в творчестве Ф. Берни, его важными и отправными моментами стали – склонность к словесному оформлению собственных фантазий и драматизация окружающего ее мира. Показательно, что история «Эвелины» началась задолго до

публикации романа, а тема «вступления молодой леди в свет» является сквозной для всего творчества Фрэнсис Берни. За 10 лет до «Эвелины» существовала «История Каролины Эвелин» («History of Caroline Evelyn»).

Самые ранние дневники Фанни Берни датируются 1768 годом, но известно, что предыдущие были уничтожены, и среди бумаг, которые Фанни отдала жертвенному костру, были наброски к этому роману о Каролине Эвелин, то есть матери ее первой литературной героини, увидевшей свет. Причины отказа от первого опыта называются разные: и реакция на вторую женитьбу отца, и мнение мачехи, выражавшее общепринятую точку зрения, что для девушки писать романы неприлично, и собственная неудовлетворенность полученным результатом. В 1777 она сообщает в письме к своей любимой сестре Сюзанне, путешествуя по сельской местности, что без поддержки сестры ее творческие силы иссякают: «Indeed, for the future I must beg leave to visit places with which you are wholly unacquainted; for here my genius is perpetually curbed, my fancy nipped in the bud; and the whole train of my descriptive powers cast away, like a ship upon a desert island!... a marvellous good simile!» [12]. Это свидетельство того, что именно Сюзанна вдохновила Фанни все же попытаться, не взирая на запрет, написать или дописать роман.

Верная обычаю того времени Ф. Берни продолжала фиксировать на страницах дневников все увиденное. Ее дневники изобилуют отдельными зарисовками событий с натуры (свадебной процессии, которую она увидела из окна), описанием внешности, манер, поведения людей, которых она наблюдала в гостеприимном доме отца. Среди гостей были князь Орлов, Джеймс Брюс, полинезиец Оман, Гаррик, Рейнольдс. Из дневника Фанни Берни известно, что первого в своей жизни русского она встретила в 1772 году, «он всегда будет для меня воплощением вежливости и хорошего воспитания» [13]. О Григории Орлове она писала, что нашла его «высоким, представительным, с хорошей осанкой, словом – великолепным» [14].



Фанни Берни создает характер человека, его портрет, двумя-тремя элементами – вещи, ощущения и идеи: «The next day I had a visit from my dear brother Charles full of business, letters, etc. I rejoiced to see him, and to confab over all his affairs, plans, and visions, more at full length than for a long time past. I was forced to introduce him to Mrs. Schwellenberg, and he flourished away successfully enough; but it was very vexatious, as he had matters innumerable for discussion» [9]; или описывая свою краткую беседу с известным создателем литературной «мистификации», епископом Т. Перси и его женой, создает портрет очень располагающего к себе и умного человека: «The collector and editor of the beautiful reliques of ancient English poetry, I could not but be happy to again see. I returned the visit: they were out; but the bishop soon after came when I was at home. I had a pleasant little chat with him. The bishop is perfectly easy and unassuming, very communicative, and, though not very entertaining because too prolix, he is otherwise intelligent and of good commerce. Mrs. Percy is ill, and cannot make visits, though she sends her name and receives company at home. She is very uncultivated and ordinary in manners and conversation, but a good creature and much delighted to talk over the royal family, to one of whom she was formerly a nurse» [9].

На страницах своего юношеского дневника Фанни предстает скромной и беззаботной девочкой, получавшей удовольствия от жизни и людей, ее манера письма жива, свежа, эмоциональна и естественна, эту манеру сохраняют и ее более поздние дневники. Так складывается стиль романистки: из дневников и писем, из зарисовок и описаний, острой наблюдательности и феноменальной памяти. «Со слуха» она могла воспроизводить диалоги, которые имели место несколько лет назад. Многие биографы отмечают, что возможно ее близорукость сыграла свою роль в таланте «слышать» – наблюдать по слуху («Even her short-sightedness may have played its part in Fanny's talent for aural observation» [15]).

История ее первого опубликованного произведения немыслима без представлений о его авторе, в романе об Эвелине соединились и автобиографические мотивы, и вымышленные события. В предисловии Ф. Берни обращается к критикам, объясняя, что ее героиня – дитя природы («off-spring of Nature in her simplest attire» [16]). То же самое тогда можно было сказать и о самой Ф. Берни. Она осознавала непрочность своего положения, очень остро ощущала ценности, принятые обществом (снобизм не был чужд ее современникам задолго до Теккерея, описавшего это явление в своих произведениях). Литературное поприще было также мужской прерогативой, что значительно осложняло существование женской прозы. «Определения литературных авторитетов восемнадцатого века имеют в основе несколько ключевых культурных антагонизмов. Роль писателя определялась и детерминировалась существующими системами родовых, половых и биологических различий. В этой системе философия превалировала над литературой, также как разумная речь превосходила эмоциональные взрывы... Романы... использовали двусмысленность и предавались эмоциям, их, также как женщин, обвиняли в обмане, незаслуженном к ним доверии и истерии». («Eighteenth century definitions of literary authority rested on a number of key cultural antagonisms. The role of the writer was defined and determined by existing systems of generic, sexual and bio-logical difference. In this system, philosophy was privileged over fiction, just as reasonable speech was superior to emotional outbursts... Novels... exploited ambiguity and indulged in emotion, just as women were accused of deceit, untrustworthiness and hysteria» [17]).

Прослеживая особенности дневниковой манеры Фанни Берни, зная о ее вкладе в создание жанра романа в переходную эпоху, можно сделать вывод, что, воссоздавая диалоги, драматизируя ситуации и обрисовывая своих современников на страницах дневников, закрепляя дневниковую практику на страницах своих романов, Ф. Берни, вносила свой вклад в систему расширения литературного языка живой разговорной

речью, а, следовательно, она одна из тех авторов романа, которые создавали этот жанр. Здесь важно обратить внимание на одно из положений М.М. Бахтина о процессах обновления жанров через формирование первичных и вторичных речевых жанров: «В каждую эпоху развития литературного языка задают тон определенные речевые жанры, притом не только вторичные (литературные, публицистические, научные), но и первичные (определенные типы устного диалога – салонного, фамильярного, кружкового, семейно-бытового, общественно-политического, философского и др.). <...> Где стиль, там жанр. Переход стиля из одного жанра в другой не только меняет звучание стиля в условиях несвойственного ему жанра, но и разрушает или обновляет данный жанр» [18]. Свое умение «слышать» в диалогах и подмечать в движениях малейшие черты, помогающие воссоздать образ/ характер человека (как это было на страницах ее дневника) романистка переносит и на страницы своих романов, где романная система обогащается «живым» языком, приобретая полифоническое звучание, многоголосие, система персонажей получает определенную законченность, а роман романтизма в свое «переходной» форме насыщается новыми приемами. В романах Ф. Берни ощутимо формируется прием типизации героев повествования и разноголосия их речевых характеристик.

Мир, который творила Берни, был эмоционально насыщенным, и почти не овеществленным. Она подмечала смешное и нелепое в поведении людей, не заостряя внимания на предметах, хотя ее современники старались жить соответственно своему окружению – своим огромным особнякам и великолепным садам; своей мебели, изготовленной у Чиппендейлов, Геппельвайтов, Шератонов или Эдамов; своим портретам, кисти Гейнсборо, Рейнольдса или Ромни; своим манжетам и кружевам, диктовавшим игру жестов. Ее поколение стало свидетелем глубоких изменений облагороженного окружающего мира, а в своих дневниках она, улавливая главное в человеке, оставила потомкам свидетельство естественности

поведения и особенности характеров многих из известных и малоизвестных ее современников.

### Библиография

1. Burney F. *The Early Dairy of Frances Burney, 1768–1778* / ed. A.R. Ellis. – L., 1889. – 2 vols., p. 237, vol. 2.
2. Егоров О.Г. Литературный дневник XIX века. [Электронный ресурс]: История и теория жанра: дисс. д-ра филол. наук: 10.01.01. – М.: РГБ. 2003. – с. 5.
3. Там же, p.162, vol.2.
4. Burney F. *The Diary and Letters of Madame D'Arblay, Vol. 1 (of 3)* – The Project Gutenberg EBook. – 2004. URL: [http://www.gutenberg.org/files/5826/5826-h/5826-h.htm#link2H\\_4\\_0044](http://www.gutenberg.org/files/5826/5826-h/5826-h.htm#link2H_4_0044).
5. Всеобщая история музыки (*General history of music...*, vols 1–4, L., 1776–1789; другая ред. – t. 1–2, N.-Y., 1957) – один из первых капитальных трудов в музыкально-исторической науке. Его написал Чарльз Берни (1726–1814) – английский историк, композитор, органист, автор книг о музыкальной культуре западно-европейских стран, в которых он побывал.
6. Bloom L.D., Bloom E.A. *F.Burney's novels: the Retreat from Wonder // Novel: A Forum on Fiction.* – 1979. – N 12. – P. 215–35, p. 219.
7. Burney F. *The Early Dairy of Frances Burney, 1768–1778* / ed. A.R. Ellis. – L., 1889. – 2 vols., p. 1, vol. 2.
8. Burney F. *The Diary and Letters of Madame D'Arblay, Vol. 1 (of 3)* – The Project Gutenberg EBook. – 2004. URL: [www.gutenberg.org/files/5826/5826-0.txt](http://www.gutenberg.org/files/5826/5826-0.txt).
9. Burney F. *The Diary and Letters of Madame D'Arblay, Vol. 2 (of 3)* – The Project Gutenberg EBook. – 2004. URL: [www.gutenberg.org/files/6042/6042.txt](http://www.gutenberg.org/files/6042/6042.txt).
10. Burney F. *The Diary and Letters of Madame D'Arblay, Vol. 2 (of 3)* – The Project Gutenberg EBook. – 2004. URL: [www.gutenberg.org/files/6457/6457.txt](http://www.gutenberg.org/files/6457/6457.txt).
11. Burney F. *The Wanderer; or, Female Difficulties* / ed. M.A. Doody, R.L. Mack, & P. Sabor. – Oxford, 1991. – p. 4.
12. Burney F. *Evelina: or, the History of a Young Lady's Entrance into the World* / ed. E.A. Bloom & L.D. Bloom. – Oxford, 1968. – p. XXX.

13. Англофилия у трона: Британцы и русские в век Екатерины II: Каталог выставки / Сост. Э.Кросс. – Британский Совет, 1992. – С. 93–94.
14. Там же, С. 94.
15. Hufstader A.A. *Sisters of the Quill*. – N.Y., 1978. – p. 276.
16. Burney F. *Evelina: or, the History of a Young Lady's Entrance into the World* / ed. E.A. Bloom & L.D. Bloom. – Oxford, 1968. – p. 7.
17. Edgeworth M. *Letters for Literary Ladies* / ed. with Introd. by Cl. Connolly. – Lymington, 1993. – p. XXII.
18. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. // Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – С. 159–206. Комментарии – с. 535–555. URL: [http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh\\_genre.htm](http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Римма Шойдоржиевна Болотова,*

*старший преподаватель  
Российского университета  
дружбы народов, Москва*

Развитие и широкомасштабное использование компьютерных технологий, интенсивное развитие межкультурной коммуникации, цифровизация общества (интернет, электронная почта, электронные архивы, периодические издания и др.) создает необходимость в использовании мультимедийных средств в комплексном подходе обучения иностранному языку студентов, как будущих переводчиков в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** переводчик в профессиональной деятельности, компетенция и навыки, информационные технологии, аутентичность, аудио-видео материал.

## THE USE OF MULTIMEDIA MEANS FOR TRAINING TRANSLATORS IN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY

*R.Sh. Bolotova,*

*Senior teacher of RUDN,  
Moscow*

The development and widespread use of computer technology, the intensive development of intercultural communication, the digitalization of society (Internet, e-mail, electronic archives, periodicals, etc.) creates the need for multimedia tools in an integrated approach to teaching students a foreign language as future translators in professional activities.

**Keywords:** translator in professional activities, competence and skills, information technology, authenticity, audio-video material.

Быстрый темп современной жизни, бизнеса и общения во всем мире требует, как никогда ранее, превосходной подготовки переводчиков в своей профессиональной деятельности, способных успешно воспринимать огромные потоки информации и умело их применять в глобальном мире. Уже недостаточно обучать специалиста, переводя литературные выдержки или устаревшие тексты [1]. Крайне важно подготовить специалистов, которые могут точно переводить и интерпретировать информацию в различных областях науки и техники, например, в инженерии, бизнесе, машиностроении, нефтеперерабатывающей промышленности, экономики и многих других, востребованных в современном мире.

Переводческая деятельность многогранна и включает в себя значительное количество необходимых компетенций. Основными задачами при подготовке переводчиков в профессиональной деятельности являются формирование и развитие знаний, умений и навыков практического владения иностранным языком, которые формируют составляющие иноязычной профессиональной компетенции: речевую, языковую, социокультурную и учебно-познавательную.

Подготовка переводчиков не является чисто академическим направлением. Это постоянная профессиональная подготовка, аналогичная обучению инженеров, архитекторов, строителей, экономистов, специалистов в нефтегазовой промышленности и многих других отраслях, требующая постоянного совершенствования профессиональных навыков. Расширение межкультурных контактов и распространение научно-технических знаний настоятельно требуют, как развития теории переводческого дела, так и совершенствования подготовки профессиональных переводчиков, в связи с чем во всем мире ощущается потребность в новом подходе к обучению переводчиков. Большой интерес представляет практический подход Дугласа Робинсона, который впервые применил гибридную методологию, включающую социальные, культур-

ные и когнитивные подходы [2]. Также, преподаватели стремятся развивать то, что Э.Д. Пим называет многокомпонентной компетенцией, куда входят языковые, культурные, технологические и профессиональные навыки с конечной целью удовлетворения рыночного спроса.

Более практично вводить различные разделы курсов, которые преподают перевод для конкретных целей, причем каждый раздел посвящен определенной области. После вводного курса базовых упражнений по переводу и развитию вторичных навыков, таких как обработка текстов и управление терминологией, студенты должны выбрать предметную область и сосредоточиться на ней. Таким образом, программа профессионального перевода должна охватывать узконаправленные академические направления в соответствии со спросом на рынке переводов, такие как инженерия, космос, геология, машиностроение, экономика и другие.

Во многих образовательных учреждениях подход к обучению переводчиков в профессиональной деятельности предполагает использование современных компьютерных информационных технологий в обучении иностранному языку наряду с традиционными методами обучения, как это реализовано, например, на кафедре иностранных языков инженерной академии РУДН по программе модуль-переводчик. При завершении основного «Практического курса иностранного языка», с 3 семестра вводятся такие аспекты, как «Межкультурная коммуникация», «Научный стиль», «Аннотирование и реферирование научно-технических текстов», «Информационные технологии в переводе», «Устное и письменное деловое общение», «Теория перевода», «Переводческий практикум».

В процессе изучения вышеперечисленных аспектов, преподавание следует строить в соответствии с коммуникативным методом обучения иностранным языкам, который предполагает обучение в процессе живого, непринужденного общения. Следует учитывать, что формирование навыков (компетенций) в говорении, аудировании, письме и чтении



возможно только в условиях тесной взаимосвязи всех видов речевой деятельности. Обучающиеся должны овладеть продуктивными навыками и умениями, способностью варьировать и комбинировать изученный языковой материал в речи при решении конкретных коммуникативных задач в стандартных ситуациях общения. Уровень сформированности коммуникативной компетенции в говорении зависит от качества овладения его лексической и грамматической структурами, а точнее разнообразными действиями с языковым материалом, приводящими к формированию умений и навыков, начиная от простейших до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений.

При подготовке переводчиков в сфере профессиональной деятельности процесс обучения необходимо выстраивать на основе интегрированного подхода к содержанию образования, предлагая обучающимся интегрированные практические задания, основанные на аутентичном языковом материале и направленные на овладение студентами лингво-переводческой компетенцией.

Учитывая, что основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, рекомендуется проводить занятия полностью на иностранном языке с использованием аудиовизуальных и аудитивных средств, что создает прототип иноязычной среды, которая приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на изучаемом языке. Одним из важных моментов при обучении переводу текстов по специальности представляется необходимость использования почти на всех этапах данной профессиональной деятельности компьютерных технологий, речь идет о возможности компьютера при анализе, переводе и исправлении сделанного перевода. [3]. В силу своей специфики современные мультимедийные средства, объединяющие несколько типов данных (видео, звук, графика, текст), выглядят весьма перспективно как компоненты образовательного процесса.

Начиная курс по переводу, студенты должны иметь базовые знания в применении электронных ресурсов, поэтому, чтобы работать с цифровыми материалами и создавать их, студенты должны ознакомиться со всеми электронными и мультимедиа инструментами, доступными и используемыми в профессиональной деятельности («Информационные технологии в переводе», В.Н. Шевчук) и постоянно быть в курсе новых компьютерных технологий. Основная проблема современных программ подготовки переводчиков заключается в необходимости предлагать студентам эти навыки в сочетании с приемлемой степенью специализации. Нужно учитывать, что инструменты, навыки и знания, используемые и преподаваемые студентам во время обучения высокоспециализированным профилям рынка, могут измениться или даже исчезнуть к тому времени, когда студенты выйдут на рынок труда.

Как один из методов обучения студентов иностранному языку большое значение имеют аутентичные аудио- и видеоматериалы, компьютерные интерактивные интегрированные системы, обеспечивающие работу с анимированной компьютерной графикой, текстом, речью и высококачественным звуком.

При выборе учебных материалов следует учитывать следующие критерии языковой аутентичности:

- структурная;
  - аутентичность произношения;
  - лексико-фразеологическая;
  - грамматическая;
  - функциональная.
- Также следует обращать внимание на критерии содержательной аутентичности:
- культурологическая;
  - информативная;
  - ситуативная;
  - аутентичность национальной ментальности;
  - реактивная;
  - аутентичность оформления.

Регулярное и методически целесообразное использование аутентичных аудиоматериалов эффективно формирует у учащихся коммуникативную компетенцию как способность и готовность взаимодействовать в межкультурном общении. Поэтому необходимо повышать удельный вес и значимость аудирования аутентичных текстов в современном учебном процессе, а также включать их в современные УМК при прохождении каждой учебной темы.

Немаловажной составляющей повышения уровня продуктивного владения иноязычной речью является использование на занятиях материалов, которые должны быть нацелены на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков обучающихся. Аудио- и видеоматериалы способствуют переходу от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, переносят акцент на формирование коммуникативной культуры учащихся и развитие умений работы с различными типами информации и её источников. Немаловажным является тот факт, что использование мультимедийных средств обучения на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает интенсификацию процесса обучения и самостоятельной деятельности студентов.

Преподавателю при подборе аудио/видео материалов для занятия по конкретной теме необходимо изучить грамматический и лексический материал, вводимые в рамках текущей темы, определить новую лексику, используемую в нем, при необходимости составить комментарий. Также необходимо соблюдать основные принципы обучения, такие как принцип доступности и понимания, который предполагает проведение процесса обучения с опорой на уровень подготовленности и развития учащихся. Если подготовленный материал будет перенасыщен незнакомой лексикой, сложными для данного этапа обучения грамматическими конструкциями, то при его использовании обучаемые будут пытаться понимать

происходящее через видеоряд, вследствие чего у них пропадет интерес к используемому материалу, и, соответственно, снизится мотивация к занятию в целом. Преподавателю же необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали удовлетворение от видеоматериала именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет. Еще одним достоинством видеоматериалов является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся, что помогает достичь поставленных задач не только через усвоение материала, предусмотренного учебной программой, но и расширить их общие знания о стране изучаемого языка, ее культуре и особенностях.

Каждый аудио/видео сюжет должны сопровождать соответствующие задания, способствующие как изучению текущего материала в рамках конкретной темы, так и совершенствованию основных коммуникативных навыков. Это могут быть ответы на вопросы по теме, разыгрывание отдельных частей аудиовизуального сюжета, или построение собственной ситуации по мотивам прослушанного и просмотренного материала.

При подготовке учебного материала следует помнить, что работа с аудиовизуальными материалами – это лишь один из видов работы на занятиях по изучению иностранного языка, который не может полностью заменить собой другие виды деятельности. Исходя из этого следует учитывать, что аудио/видео материалы не должны быть слишком длинными по времени, так как слишком длинный сюжет расслабляет обучающихся, снижает их внимание. Если же объем предполагаемого материала большой, то считается целесообразным разделить его на несколько взаимосвязанных частей длительностью не более пяти минут каждой из них.

При работе с аудио/видео материалом можно выделить несколько этапов:

– подготовка (знакомство с лексикой, устранение возможных сложностей восприятия);

- прослушивание/просмотр (обеспечение понимания содержания материала, развитие языковой компетенции с учетом реальных возможностей обучающихся);
- закрепление (игры и упражнения для закрепления материала);
- контроль (проверка усвоения лексики и грамматики изученного материала в письменной или устной форме).

При выборе учебного аудио/видео материала необходимо учитывать такие особенности как подбор (занимает продолжительное время), удобство (в видеоуроках иногда используются субтитры на русском языке), качество (материал должен быть интерпретирован правильно), технические возможности (соответствие подготовленных материалов возможностям учебного заведения)

Следует также упомянуть об информационных ресурсах, помогающих обучающимся в процессе освоения иностранных языков: социальные ресурсы (<https://lingualeo.com>, <https://youtube.com>), видеоуроки (например, «Английский для начинающих за 30 минут»), профессиональные чаты (на данный момент, в основном используются программы – мессенджеры), интернет-форумы (<https://linguaholic.com>, <https://forum.wordreference.com/>), справочники (<https://myefe.ru/reference/>, <https://cb-online.ru>), словари (<https://translate.yandex.ru/>, <https://translate.google.ru>), тренажеры (например, <https://poliglot16.ru/trenirovka-slov>).

Современные компьютерные технологии позволяют преподавателям включать в учебную часть использование мультимедийных материалов, что позволяет существенно улучшить методы обучения переводу. Использование мультимедийных средств обучения на занятиях иностранного языка и во внеурочной деятельности повышает познавательную активность и мотивацию студентов, позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает интенсификацию процесса обучения и самостоятельной дея-

тельности обучающихся. Еще одним достоинством мультимедиа материалов является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся, что помогает достичь поставленных задач не только через усвоение материала, предусмотренного учебной программой, но и расширить их общие знания по стране изучаемого языка, ее культуре. Средства мультимедиа представляют собой вспомогательный и полезный инструмент в обучении благодаря гибкости и интеграции. Однако они лишь дополняют процесс преподавания, тогда как преподаватель не только учитывает способности студентов и предоставляет информацию согласно индивидуальным особенностям, но и руководит всем процессом обучения.

### Библиография

1. *Маленьких Н.А.* Комплексный подход к подготовке переводчиков/ Вопросы методики преподавания в вузе. Т. 7. № 25. С. 32–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591 25.03.
2. *Дуглас Робинсон.* Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Пер. с англ. – СПб.: КУДИЦ-ПРЕСС, 2007. – 304 с.
3. *Гавриленко Н.Н.* «Формирование профессиональной компетентности переводчика на этапе понимания текста по специальности». Вестник РУДН: серия «Вопросы образования. Языки и специальность», 2006, № 1 (3).
4. *Шевчук В.Н.* Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика-2. М. Зебра Е. 2013. – 384 с.
5. TRANSLATOR TRAINING AND MODERN MARKET DEMANDS María Dolores Olvera-Lobo (molvera@ugr.es); María Rosa Castro-Prieto (mcastro@ugr.es); et al. Studies in Translatology© 2005 Aula.int. Vol. 13, No. 2, 2005 Aula.int1, Universidad de Granada, Granada, Spain.
6. *Gouadec, Daniel.* Translation as a Profession. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007, 396 p.

## LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

**María A. Villegas Sánchez,**

*Universidad RUDN, Moscú*

**Ramón Jesús Villegas Sánchez,**

*Universidad de Cádiz*

*Instituto Cervantes, Moscú*

**E.A. Dolzhich,**

*Departamento de Lenguas Extranjeras*

*Academia de Ingeniería Universidad*

*RUDN, Moscú*

En este artículo se trata la influencia del cognitivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se describen las etapas del procesamiento de la lengua y se explican los procedimientos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas. Se aportan también diferentes actuaciones pedagógicas que los docentes pueden llevar al aula con el fin de desarrollar la interlengua de los estudiantes de español como lengua extranjera.

**Palabras clave:** cognitivismo, lingüística cognitiva, aducto, atención a la forma, conciencia lingüística.

This article deals with the influence of cognitivism in the teaching-learning process of foreign languages. It describes the stages of language processing and explains the procedures involved in acquiring second languages. This article also provides different pedagogical actions that can be used by the teachers in their lessons in order to develop the interlanguage of students of Spanish as a foreign language.

**Keywords:** cognitivism, cognitive linguistics, input, attention to form, linguistic awareness.

## **Introducción**

La consideración de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje está adquiriendo un papel cada vez más relevante en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos procesos mentales que intervienen en la construcción del conocimiento constituyen el objeto de estudio del cognitivismo, rama de la psicología cuyas aportaciones han contribuido a comprender cómo funciona la mente a la hora de percibir y aprender una lengua. Uno de los máximos exponentes de la psicología cognitiva es Lev Vigotsky (1972), quien definió el aprendizaje como un motor del desarrollo cognitivo [7]. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso interno cuyo propósito no sólo consiste en la asimilación de determinados contenidos, sino también en el desarrollo de técnicas para el aprendizaje de los mismos.

La influencia del cognitivismo en la metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se puede apreciar en la creciente importancia otorgada a los mecanismos profundos que intervienen en la construcción del conocimiento. Comprender cómo la información percibida es procesada y almacenada en la memoria para ser recuperada posteriormente en los actos de comunicación posibilita que los profesores puedan diseñar procedimientos pedagógicos destinados a mejorar los resultados de la enseñanza.

En el presente trabajo se pretende explicar el proceso de adquisición de las segundas lenguas desde una perspectiva cognitiva, esto es, teniendo en cuenta los procedimientos cognitivos que favorecen que la lengua sea realmente aprendida. Esta concepción del aprendizaje de la lengua como un conjunto de procedimientos orientados a desarrollarlo contribuye a fomentar la autonomía de los alumnos como aprendientes, y este es el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

### **La lingüística cognitiva**

La lingüística cognitiva es un área del saber interdisciplinar en la que convergen los intereses de varias ramas del conocimiento –



fundamentalmente, la lingüística, la psicología, la neurología y la inteligencia artificial—[2]. Está conformada por una serie de teorías sobre la comprensión de la lengua que tienen como denominador común la relación entre el conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos que influyen en el procesamiento del lenguaje, como la atención, la percepción, la memoria, etc. De acuerdo con los principios de dichas teorías, durante el procesamiento del lenguaje la mente interpreta, procesa y almacena en la memoria información de la lengua de la misma manera que lo hace con otros tipos de conocimientos [2]. Entre los postulados que conforman este área del saber tiene una gran relevancia la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por el psicólogo cognitivo David Ausubel, según la cual para aprender cualquier concepto es necesario que exista un conocimiento claro y accesible acerca del mismo en la estructura cognitiva del aprendiente [1]. De este modo, se puede decir que no es posible aprender una lengua sin poseer información estructurada sobre ella.

Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, la lingüística cognitiva muestra que los códigos y estructuras de la lengua meta se aprenden, se guardan en la memoria y se retoman cuando es necesario usarlos en la práctica [2]. Para comprender cómo se produce este proceso resulta especialmente relevante la teoría de la interlengua de Larry Selinker (1972), la cual constituye un sistema organizado de conocimientos sobre la L2 con reglas propias, independiente tanto de la primera lengua como de la lengua meta [4]. Esta teoría sostiene que los nuevos conocimientos lingüísticos se fijan en la memoria por medio de una reestructuración de los anteriores, y por esta razón la interlengua es entendida como un sistema dinámico en permanente evolución. De acuerdo con esta perspectiva, en el aula de ELE es preciso tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos a la hora de presentar contenidos nuevos con el objeto de que estos puedan conectarlos con los que ya saben y conseguir que queden almacenados de manera permanente. Este proceso tendrá como resultado que la inter-

lengua sea más compleja, ya que en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición las estructuras complejas se sobreponen a las simples. Por lo tanto, como resultado de cada nueva adquisición dicha interlengua será más rica y más parecida a la lengua meta.

### Los procesos del aprendizaje

Los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras no pueden entenderse sin tener en cuenta el importante papel que desempeña el aducto. El aducto, también denominado input, es la totalidad de muestras de lengua meta tanto orales como escritas que los discentes perciben a lo largo del proceso de aprendizaje, sin las cuales dicho proceso no sería posible [2]. Los primeros estudios sobre el funcionamiento del input se centraban en la comprensión de los mensajes, pero posteriormente apareció otro enfoque eminentemente cognitivo basado en el control de la atención durante el proceso de comprensión de la información, que analiza cómo el input comprendido es procesado, almacenado y posteriormente recuperado para ser utilizado. Se trata del modelo de procesamiento del input de Bill Van Patten (1993), quien considera que es posible ejercer el control de la atención de los aprendientes durante el proceso de comprensión de los datos focalizándola sobre determinadas secuencias lingüísticas. En este sentido, cabe destacar que la capacidad de atención de los aprendientes es limitada, por lo que solo es posible atender a determinadas formas que sobresalen en el input [6].

Fase I	Fase II	Fase III	
Procesamiento del input			
Input	Intake	Sistema en desarrollo	Output
Fase I	Procesamiento del input		
Fase II	Reestructuración, acomodación al sistema de la interlengua		
Fase III	Acceso, procedimientos de producción lingüística		

Como se muestra en la tabla, Van Patten distingue tres fases, que abarcan desde la percepción del aducto hasta la producción

lingüística. En la primera de ellas el aprendiente, al poseer una capacidad de atención limitada, selecciona la información lingüística del aducto que va a incorporar a su interlengua y trata activamente de comprender el mensaje que dicha información contiene para que quede almacenada en su memoria a corto plazo. Dicho mensaje está codificado lingüísticamente a través de ítems léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la oración), morfología (lexemas), etc. Se produce entonces el proceso mental en el que se asocia un significado a una determinada forma por medio de las formas léxicas o gramaticales. A medida que el aprendiente comprende el significado, lo relaciona con la forma en que éste se encuentra codificado por medio de una serie de mecanismos y estrategias, lo que posibilita que se incorpore al sistema de su interlengua durante el proceso de apropiación de datos o intake. Si el aprendiente no puede descifrar el significado correctamente, no conseguirá almacenar en su memoria a corto plazo los datos del aducto previamente seleccionados al no haber conexiones entre significado y codificación [6].

En la fase del sistema en desarrollo, que tiene lugar después del procesamiento del input, el aprendiente organiza la información proporcionada por el input nuevo y la reestructura junto con todos los elementos que se encuentran almacenados en la memoria de manera lógica y jerárquica. Por sistema en desarrollo se entiende el conocimiento implícito y variable de la segunda lengua que el estudiante poco a poco va construyendo, modificando y reestructurando en cada una de las etapas sucesivas de adquisición que tienen lugar durante el proceso de aproximación a la lengua meta.

En la tercera fase tiene lugar el proceso de salida de los datos almacenados, cuyo resultado se conoce como educto, también denominado output. El aprendiente accede a dichos datos gracias a la conexión de forma y significado realizada anteriormente, los reactiva y los utiliza en su producción oral o escrita con una determinada intención comunicativa. Este proceso de producción lingüística se inicia con la reactivación de los ítems léxicos y de las formas gramaticales que el aprendiente necesita para expresar un determi-

nado significado. Posteriormente, durante la producción, se produce la conexión entre los elementos léxicos y las formas gramaticales previamente reactivados con el objeto de elaborar frases.

De acuerdo con la teoría cognitiva, el aprendizaje efectivo de la L2 se produce cuando la información almacenada en la memoria a corto plazo es incorporada a la estructura mental y pasa a formar parte de la memoria a largo plazo. De este modo, si los estudiantes de ELE emplean una serie de contenidos y conceptos temporalmente y los olvidan, estos no pasarán a la memoria a largo plazo al no haber tenido lugar la reorganización de los conocimientos previos con los nuevos.

### **Los procedimientos de desarrollo de la interlengua**

Desde una perspectiva cognitiva, la atención al input es considerada esencial para el desarrollo de la L2, puesto que posibilita el almacenamiento de la información. Para que determinados elementos formales del input no pasen inadvertidos, los docentes pueden dirigir la atención de los aprendientes durante la fase de comprensión. De este modo se produce el reconocimiento de las formas y la comparación cognitiva entre la interlengua y la lengua meta, lo que hace posible la adquisición. A continuación se explican los procedimientos destinados a promover los procesos adquisitivos que desarrollan la interlengua del estudiante.

#### ***El realce del input***

El concepto de realce del aducto (input enhancement), acuñado por Mike Sharwood Smith (1993), consiste en una serie de acciones por medio de las cuales el docente resalta en el input lingüístico una determinada estructura o construcción contextualizada sobre las que pretende centrar la atención de los discentes con el fin de facilitar la conexión entre forma y significado [5]. En este sentido, Van Patten afirma que el percibir o detectar los rasgos lingüísticos es el primer paso en la conexión entre forma y significado [6], es decir, que es en el momento en el que se conecta forma con significado cuando se produce la adquisición.

El input realizado permite que el aprendiz lleve a cabo la operación de advertir (noticing), término que fue difundido principalmente por los trabajos de Richard Schmidt (1990). El advertir es considerado un proceso necesario para que se produzca la apropiación de datos, puesto que solo el input que es advertido se transforma en aprendizaje efectivo [3]. Pero no solo basta con lograr el proceso de advertir las formas para que estas sean asimiladas, sino que además hay que conseguir que el aprendiz las analice y las compare con su interlengua para que se produzca su reestructuración.

### *La atención a la forma*

El concepto de atención a la forma (focus on form) surge como resultado de los trabajos realizados por M. Long y de C. Doughty acerca del enfoque centrado en el proceso y el enfoque por tareas [2]. Se trata de un procedimiento relacionado con el realce del aducto que consiste en atender a aspectos formales de elementos lingüísticos concretos del input que aparecen en actividades llevadas a cabo en el aula en las que lo primordial es el significado y la comunicación. Por esta razón, es fundamental que dichos elementos sean percibidos e interiorizados por los aprendientes sin dejar de prestar atención al significado de los textos con los que se encuentran en el aula [2]. Dicho de otro modo, se trata de que los aprendientes, atendiendo igualmente al contenido de los enunciados que producen o interpretan, atiendan también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) con el fin de favorecer los avances en el aprendizaje y desarrollar las destrezas necesarias para el procesamiento de la lengua meta [2].

Para que este proceso sea efectivo es importante que la atención del aprendiz sea dirigida hacia la forma de manera eficaz e implícita al mismo tiempo, dado que lo que se pretende es que el hilo de la comunicación no sea interrumpido. Para conseguirlo, los docentes destacarán de manera sutil una determinada forma del aducto o algún aspecto de la misma cuando los discentes se encuentren con problemas de comunicación o con limitaciones de su interlengua a fin de poder solventarlos sin interrumpir completamente la producción oral.

### *La conciencia lingüística*

El término conciencia lingüística (language awareness) se debe a los estudios realizados por la ALA (Association for Language Awareness). Consiste en un procedimiento que genera, por un lado, el conocimiento explícito sobre el lenguaje y las lenguas, y, por otro, la percepción consciente y la sensibilización hacia el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua [2]. En lo referente al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, la conciencia lingüística es el producto del análisis crítico llevado a cabo por los aprendientes, quienes advierten e interpretan la organización y el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua materna y de la segunda lengua con el propósito de mejorar su nivel de competencia y asegurar la adquisición [2]. Se trata una comparación sobre los aspectos formales de la lengua materna y de la segunda lengua, así como sobre las semejanzas y diferencias existentes entre ambas, la cual tiene lugar durante la realización de actividades de tipo inductivo. El objetivo de estos ejercicios consiste en conocer las hipótesis de los aprendientes sobre el sistema de la lengua, el proceso de aprendizaje y la manera de solucionar cognitivamente problemas comunicativos para poder determinar sus necesidades específicas y ayudarles a encontrar la mejor manera de superar dichas dificultades. Para ello, es necesario que los docentes proporcionen a los aprendientes las estrategias necesarias para analizar el idioma en diferentes situaciones comunicativas y que promuevan el análisis del propio proceso de aprendizaje. De este modo, cada alumno podrá determinar qué estrategias le ayudan a aprender la L2 de manera más eficaz y ponerlas en práctica con el objeto de mejorar su nivel de competencia en la lengua meta. Como resultado, los estudiantes no solo conseguirán aprender el idioma de manera autónoma y permanente, sino que además lograrán ser capaces de reflexionar para poder resolver por sí mismos los contratiempos que puedan surgir fuera del aula en determinadas situaciones comunicativas empleando los conocimientos adquiridos sobre la lengua y la capacidad de análisis crítico.

## La intervención didáctica

Según todo lo expuesto anteriormente, asegurar la adquisición de la L2 y desarrollar en los aprendientes la conciencia lingüística necesaria para resolver situaciones comunicativas constituyen dos de los objetivos fundamentales de la didáctica de ELE. De acuerdo con el enfoque cognitivo, en la enseñanza no resulta tan decisiva la manera de explicar de los docentes como la forma en que estos focalizan la atención y desarrollan la conciencia de los aprendices sobre la organización, el funcionamiento y el aprendizaje de la lengua meta. Desde esta perspectiva, la intervención didáctica en el aula de ELE tiene como prioridad destacar aspectos del input que pueden pasar desapercibidos y proponer a los estudiantes actividades de concienciación formal que contribuyan a desarrollar en ellos la conciencia lingüística.

Como ya se ha dicho anteriormente, la observación de las formas focalizadas en el input, la formulación y comprobación de hipótesis sobre su funcionamiento y la comparación cognitiva entre la interlengua y la lengua meta son procesos que conducen a la reestructuración de la interlengua de los aprendices. Así pues los estudiantes de ELE, al participar de forma activa en la exploración del lenguaje y en la construcción de sus propios conocimientos, se sentirán motivados e implicados cognitivamente en su propio aprendizaje. El objetivo de dicha investigación sobre la lengua es inferir la lógica que explica el comportamiento gramatical de las formas del input previamente realizadas, y para conseguirlo resultará de gran estímulo la interacción con los compañeros y con el profesor. Con el objeto de fomentar dicho análisis crítico, los docentes pueden utilizar prácticas pedagógicas diversas, como descubrir una regla, reflexionar sobre el significado de las construcciones gramaticales, proporcionar a los aprendices feedback a modo de corrección, explicar errores cuya causa los aprendientes no puedan comprender, o fomentar la reflexión lingüística por medio del uso de metalenguaje durante la realización de determinadas actividades.

## **Autonomía en el aprendizaje**

Desde una perspectiva cognitiva, el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE es el aprendizaje autónomo, que consiste en la capacidad de regular y organizar el propio aprendizaje haciendo uso de estrategias cognitivas [2]. Se entiende como un proceso fomentado en el aula por los docentes en el que los aprendientes gestionan el trabajo por sí mismos teniendo en cuenta sus propias necesidades y objetivos. Se trata de conseguir que los aprendientes sean conscientes de su proceso de aprendizaje y puedan seleccionar y gestionar de manera adecuada la información que reciben [2]. Para desarrollar dicha autonomía, los docentes pueden facilitar a los estudiantes actividades de tipo inductivo con muestras reales de lengua en las que lleven a cabo una reflexión que les permita encontrar la explicación de cómo se usa la forma destacada en el input. De esta forma, se producirán en los aprendientes los procesos del advertir, la atención a la forma, la conciencia lingüística y, al mismo tiempo, desarrollarán destrezas cognitivas que podrán desarrollar posteriormente de manera autónoma cuando se enfrenten a la L2 fuera del aula. Procesos cognitivos como la inducción, la inferencia, la sistematización o la generación y comprobación de hipótesis, constituirán importantes mecanismos que, fijados como instrumentos en sus habilidades cognitivas, los acercarán a implicarse más adelante y por sí mismos en una práctica más segura, satisfactoria y motivadora. Siguiendo estos procedimientos, los docentes conseguirán desarrollar en los aprendices la capacidad de aprender a aprender, es decir, a reflexionar sobre su propio aprendizaje con el objeto de hallar por sí mismos la mejor manera de aprender y utilizar las estrategias cognitivas desarrolladas en la vida cotidiana.

## **Conclusiones**

A lo largo del presente artículo, se ha tratado de destacar aspectos relevantes de la dimensión cognitiva del aprendizaje de lenguas que sirven de base para diseñar actuaciones docentes en el aula de español como lengua extranjera. Partiendo de los principios del



cognitivismo y de la lingüística cognitiva, se han explicado los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de las segundas lenguas, y también se han señalado procedimientos concretos que los profesores de ELE pueden llevar al aula en sus procesos de intervención didáctica. El trabajo realizado también ha tenido como propósito reflexionar sobre la importancia que tiene el uso de los procedimientos pedagógicos orientados al desarrollo de estrategias cognitivas que facilitan la comprensión lingüística y fomentan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Dichas técnicas les resultarán de gran ayuda para entender el funcionamiento del lenguaje y les llevarán a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que despertará en ellos la conciencia lingüística. De este modo, al seguir las pautas de las estrategias cognitivas, los aprendientes pueden conseguir aprender español de manera más eficaz dentro y fuera del aula para luego interactuar con solvencia en las diversas situaciones comunicativas a las que tengan que enfrentarse en la vida cotidiana.

### Bibliografía

1. Ausubel, D. Traducción: Genis Sánchez Barberán (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
2. Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) URL: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/indice.htm).
3. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 11 (2), 129–158.
4. Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209–230.
5. Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed second language acquisition. Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165–179.
6. Van Patten, B. y Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77.1: 45–57.
7. Vygotski, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass. MIT Press.

## РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКА В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

*Анна Борисовна Гулянци,*

*доцент, кандидат педагогических  
наук, доцент, заместитель  
заведующего кафедры языкознания  
и переводоведения по учебной работе,  
ГАОУ ВО Московский городской  
педагогический университет;  
e-mail: saga-2@yandex.ru*

В статье рассмотрено понимание сущности ключевых компетенций. Проанализировано развитие лексической, грамматической, коммуникативной, проектной, текстовой, экстра-лингвистической и технологической компетенций у будущих переводчиков в рамках профессиональной подготовки в вузе. Предложены практические приемы и техники совершенствований профессионально значимых знаний, навыков и умений, накопления опыта для формирования конкурентоспособного специалиста.

**Ключевые слова:** ключевые компетенции; профессиональная подготовка переводчика; практические рекомендации.

## TRANSLATOR AND INTERPRETER'S KEY COMPETENCES TRAINING: PRACTICAL TIPS

*A.B. Guliyants,*

*PhD at Pedagogy, Associate Professor,  
Deputy Curator for academic work  
at the Linguistics and Translation Studies  
Department of Institute of Foreign  
Languages of Moscow City University;  
e-mail: saga-2@yandex.ru*

The article is devoted to key competences comprehension. The development of future translator and interpreter's lexical, grammatical,

communicative, project, text, extra-linguistic and technologic competences at the university is in the focus. Practical tips for professional translator and interpreter's training are given. The question of translators and interpreters' knowledge and skills improvement and experience accumulation is dwelled on.

**Key words:** key competences; translator and interpreter's training; practical tips

Вопрос развития ключевых компетенций любого специалиста вызывает много споров. Кто он, конкурентоспособный специалист? Какие компетенции считать ключевыми в его подготовке? Как наиболее успешно подготовить специалиста к его профессиональной деятельности в вузе? На эти вопросы попытаемся найти ответы в данной статье.

Под ключевыми компетенциями переводчика будем понимать универсальные инвариантные компетенции, открывающие возможность для осуществления образовательной, социальной и профессиональной деятельности для адаптации и реализации себя в рамках специализации конкретной профессии [1]. Ключевые компетенции, как и любые другие компетенции, включают в себя определенные знания, навыки, умения и опыт. Определить, какие именно компетенции следует считать ключевыми достаточно сложно, так как «в рамках переводческой компетентности выделяются составляющие, относящиеся как к общим умениям в области межкультурного общения, так и к профессиональным переводческим знаниям и умениям, предметным знаниям, умениям редактировать переведенный текст, а также к личностным характеристикам переводчика» [2: 335]. В данной статье к ключевым компетенциям переводчика будут отнесены лексическая, грамматическая, коммуникативная, проектная, текстовая, экстра-лингвистическая и технологическая компетенции.

Под лексической компетенцией обычно понимается готовность и способность переводчика определять и понимать слова, фразы и их значения, анализировать лексические единицы в родном и иностранном языках. Сюда же можно отнести

и умение понимать культурные особенности слов и фраз, навык и опыт их адекватно использовать в устной и письменной речи [3]. И, соответственно, под грамматической компетенцией переводчика, имеется ввиду готовность и способность переводчика определять и понимать грамматические конструкции и явления, их значения, анализировать их в родном и иностранном языках. Понимать их культурные особенности и уметь адекватно использовать в устной и письменной речи.

Развивать лексическую и грамматическую компетенции видится важным сразу на нескольких уровнях: на уровне слова и словосочетания, на уровне предложения и на уровне текста.

Работая с лексикой и грамматикой на уровне слова и словосочетания, можно попросить студентов объяснить активные лексические единицы и фразовые единства, избегая употребления активной лексики и однокоренных слов. Допустимо использование синонимов и антонимов. Такая работа развивает не только лексические и грамматические навыки и умения, но и способствует развитию навыков интерпретации, перефразирования, помогает развитию образного мышления. Работу можно проводить в игровой форме, привнося элемент соревновательности, тем самым еще больше мотивируя студентов к обучению.

Для развития навыков на уровне предложения, можно предложить будущим переводчикам перевод предложений с активной лексикой после одного прочтения (с русского на английский или с английского на русский), что помогает параллельно развитию памяти.

Работая над компетенциями на уровне текста, допустимо привнести в работу и развитие у студентов навыков применения универсальной переводческой скорописи. Задание можно построить следующим образом: необходимо попросить будущих переводчиков вести записи за коллегами, используя универсальную переводческую скоропись (УПС), во время представления студентом-коллегой собственного рассказа с активной лексикой на английском языке. Далее опционально можно

использовать один из вариантов, которые представлены в порядке увеличения сложности задания:

– первый вариант: название активной лексики, которая была использована в рассказе – можно выполнять индивидуально, по командам или парам, по группам;

– второй вариант: представление второго прочтения студентом того же рассказа по частям для последовательного перевода коллегами на русский язык;

– краткий пересказ на английском языке с опорой на УПС;

– краткий перевод на русский язык с опорой на УПС.

Можно работать в таком же порядке и с рассказом с активной лексикой на русском языке. Во время подобной работы студенты не только развивают лексическую и грамматическую компетенции, но и учатся применять УПС, слушать и слышать, синтезировать самую суть, что важно при последовательном и синхронном переводах.

В рамках развития грамматической компетенции обсуждение видо-временных форм глагола, модальных и фразовых глаголов, артиклей и т.д. сводится не только к анализу правила их применения, особый акцент делается и на разных способах их переводе.

Коммуникативная компетенция – «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой. К.к. приобретается индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Формирование К.к. выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания. В сферу К.к. входят правила: 1) речевого этикета; 2) общения между лицами равного и различного социального статуса, возрастного статуса; 3) реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание

и т.п.)» [4]. В рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» для формирования коммуникативной компетенции активно применяются коммуникативные форматы: мозговой штурм, ролевая игра и групповая работа. Что же дает применение данных форматов в профессиональном развитии компетенций переводчиков? Прежде всего переводчик в своей профессиональной деятельности будет работать в команде, и тогда такие форматы как мозговой штурм и командная работа учат студентов грамотно и ответственно планировать совместную деятельность, соблюдать вежливость и проявлять гибкость и толерантность при решении сложных вопросов, не бояться брать лидерство на себя. Изучение коммуникативных стратегий, помогает студентом профессионально выйти из любой ситуации и накопить определенный опыт общения. Также, благодаря участию в таких форматах, переводчик учится работать индивидуально. В ролевой игре он формирует умения и навыки, позволяющие чувствовать себя более уверенно, профессионально.

Наравне с коммуникативной компетенцией в указанных выше форматах успешно формируется и проектная компетенция, которая рассматривается как «готовность и способность определять необходимую информацию, анализировать, прогнозировать, планировать, организовывать, реализовывать, координировать и оценивать, как сам процесс проектирования, так и результат проектной деятельности» [5: 8]. Основными компонентами данной компетенции являются: когнитивный компонент, включающий в себя знание сущности проектирования, особенностей организации, реализации соответствующей деятельности и т.д., и деятельностный компонент, подразумевающий владение технологией проектирования, способность и готовность организовать такую деятельность и т.д. Эффективность реализации проектной компетенции переводчика обеспечивается его личностными качествами (мотивами деятельности, волевыми качествами, желанием реализоваться в профессии и т.д.) и ценностным отношением к профессиональной деятельности [5].

Тематика коммуникативных форматов очень разнообразна: путешествия, устройство на работу, культура и менталитет разных стран, здоровье, налогообложение, заключение контракта, таможенные пошлины, экономические кризисы, получение прав, создание презентаций и т.д. Бывает, что темы студентам не всегда понятны или им требуются дополнительные сведения для аргументированного ответа (например, статистика, мнение эксперта в какой-либо области и т.п.), тогда студенты обращаются к Интернету. Умение быстро находить, анализировать и интерпретировать информацию в Интернете, умение выстраивать аргументы и контраргументы даже если собственная точка зрения отличается, умение контролировать эмоции и держать лицо в любой ситуации – все это очень пригодится переводчику в его профессиональной деятельности.

Обсуждение лексики по какой-либо теме позволяет сделать акцент на профессионально значимых моментах, например, работая над темой резюме, есть возможность сфокусировать внимание студентов на видах резюме: хронологическом, функциональном, смешанном, резюме-письме и др. Обсудить сильные и слабые стороны каждого вида резюме для переводчика-выпускника и переводчика-профессионала, сформировать банк клише, которые можно успешно использовать по необходимости, что безусловно поможет студентам стать более конкурентоспособными переводчиками. Похожая работа стоится и в рамках обсуждения собеседования переводчика с потенциальным работодателем. Со студентами анализируются вопросы, которые обычно задаются на собеседовании, удачные и неудачные варианты ответов, проигрываются ситуации коммуникации.

Текстовая и экстра-лингвистическая компетенции совершенствуются в рамках сотрудничества с фондом Оксфорд Россия (Oxford Russia Fund), когда студенты читают книги, отобранные и предоставленные Карен Хьюитт. Работая с аутентичным текстом, проводится анализ текста с точки зрения стилистических приемов, обсуждаются способы их перевода на

русский язык. Выполняя перевод небольшого фрагмента с переводческими сложностями (такими как реалии, стилистические приемы...) и комментируя принятые переводческие решения, параллельно обсуждаются разные виды комментариев: внутри текста, как сноска, как ссылка... Плюсы и минусы каждого вида комментария, особенности их применения... Предпереводческий анализ текста и его редактирование после также являются частью работы с аутентичными текстами Оксфордского фонда.

Ниже приведен пример построения работы с текстом, где акцент делается на развитии профессионально значимых компетенций переводчика:

1. Answer the questions, using the vocabulary of the chapter.
2. Assume the role of one of the characters and dwell on the events in the chapter.

3. What realia can be found in the text? Can we meet narrative ornamental elements there? Why are they used there? What is the best way to translate them?

4. Comment on the narration (embedded, parallel, split narratives...).

Who is the narrator?

– the “voice” perspective (first vs. third person narrators / narration;

– his reliability as the narrator (unreliable vs. reliable narrators);

– omniscient / omniscient limited / omnipresent etc.;

– the narrator’s position – whether the narrator belongs to the narrative space or not).

5. Dwell on the time and chronology (flashforward (prolepsis), flashback (analepsis).

6. What minor details are important for understanding the author’s intention (facts, location, weather, meals, brands, research...).

7. What stylistic devices are used in the chapter? (simile, metaphor, allusion, alliteration, consonance, assonance, onomatopoeia, oxymoron, overstatement (or hyperbole), understatement, symbol, coincidences, PUN...).



8. What types of conflicts are depicted? (man vs. self, a man vs. man, man vs. society, man vs. nature, man vs. supernatural, man vs. machine/technology, man vs. destiny).

9. Suggest a good translation for the abstract [6].

Текстовая компетенция также развивается при написании аннотаций и рецензий к научным статьям и исследованиям студентов на русском и английском языках. Параллельно это помогает совершенствоваться у обучающихся умение анализировать, интерпретировать и систематизировать информацию.

На занятиях со старшими курсами постоянно выполняются последовательный перевод новостных видео фрагментов, как правило с английского языка на русский, и перевод с листа, как правило с русского языка на английский, по самым различным темам. Помимо приобретения профессионального опыта, это помогает также развивать экстралингвистическую компетенцию переводчика, а именно расширяет знания студентов о культуре родной страны и англоязычных стран.

Со студентами обсуждается классическая и современная литература, кинематограф, живопись. Обучающиеся совместно с кураторами и самостоятельно посещают выставки, ходят в кино на фильмы на иностранном языке и т.п. После проводятся дискуссии не только о фильмах и картинах, но и о переводческих решениях при переводе субтитров, информационных табличек к картинам, которые представлены, как правило на русском и английском языках и т.п.

В рамках профессионального сотрудничества с коллегами и со студентами создан блог «Edublog кафедры языкознания и переводоведения ИИЯ МГПУ». Инициатором данного блога является заведующий кафедры, профессор, доктор филологических наук Ольга Аркадьевна Сулейманова. В этом блоге студенты могут найти профессионально значимую информацию начиная с научных конференций и публикаций, подборок полезных сайтов и заканчивая забавными случаями в переводе.

Применение блога в профессиональной подготовке переводчиков помогает развивать у них и технологическую компетенцию, которая все чаще рассматривается как неотъемлемая часть профессионально значимых компетенций конкурентоспособного переводчика [7]. Также это позволяет ввести межпредметную интеграцию, что повышает мотивацию студентов к обучению вообще, и к профессиональному обучению в частности. Благодаря такой интеграции происходит более осознанная интерпретация и применение теоретических и практических знаний обучающимися. Дается возможность наиболее полно реализовать профессиональную ориентацию будущих переводчиков, актуализировать содержание профессиональной подготовки и результатов обучения [8].

В рамках профессиональной рефлексии студенты получают задание написать творческое профессионально-ориентированное эссе. Ниже представлены вопросы, которые предложены обучающимся:

- что вас привлекло в профессии переводчика;
- почему вы поступили именно на данное направление / почему решили стать переводчиком;
- изменилось ли ваше представление о профессии после \_\_\_ лет обучения, что именно представлялось иначе;
- в какой области перевода (устный / письменный переводы: синхронный перевод, последовательный перевод, перевод деловой документации, перевод художественной литературы и т.д.) вы себя видите и почему;
- ваши сильные и слабые стороны в профессии на данный момент, что помогает, что мешает;
- как развить свою профессиональную компетентность / компетенции (знания, умения, навыки, опыт) и искоренить то, что мешает добиться успеха в выбранной вами области;
- дальнейшие пути вашего профессионального развития и саморазвития и т.д.

Написание таких эссе и обсуждение полученных результатов помогает будущим переводчикам четче понимать свои сильные и слабые стороны и более успешно выстраивать свою профессиональную подготовку, ориентируясь, в том числе, и на развитие ключевых компетенций выбранной профессии.

Составление постеров и участие в постерных сессиях способствует развитию у обучающихся навыков работы с аудиторией. Написание статей и редактирование сборников под руководством преподавателей, переводы материалов и запись аудиогидов для музеев, участие в проведении профессионально значимых сессиях и конференциях, например, в 54 Международном лингвистическом коллоквиуме, где студенты выступили и в роли докладчиков, и в роли переводчиков, и в роли гидов-экскурсоводов – помогает лучше подготовить переводчиков к профессиональной деятельности, быстрее развить их ключевые профессионально значимые компетенции. Ведь чем разнообразнее будут задания во время профессиональной подготовки будущего переводчика в вузе, тем больше навыков и умений приобретут выпускники [6].

Это лишь некоторые приемы и техники, которые применимы для развития ключевых компетенций переводчиков, совершенствования их знаний, навыков и умений, накопления необходимого опыта. Безусловно, все обучающиеся разные и каждая группа уникальна. Преподаватели и студенты сами определяют наиболее универсальные пути работы с каждой группой, чтобы успешно развивать ключевые профессионально значимые компетенции будущих переводчиков, помогая им стать конкурентоспособными специалистами.

### Библиография

1. *Гуляниц А.Б.* Формирование ключевых компетенций учителя иностранного языка средствами организационно-деятельностной игровой технологии: Автореф. ...канд. пед. наук. Москва. – 2013. – 26 с.

2. *Гавриленко Н.Н.* Особенности компетентностной модели обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации // Профессиональное лингвообразование. – 2016. – С. 334–342.

3. *Семина В.В.* Методика формирования лексической компетенции студента на основе системы тестовых заданий (английский язык): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Москва. – 2013 – 191 с.

4. *Жеребило Т.В.* Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: Словарь-справочник. – Назрань: ООО «Пилигрим». 2011. URL: [https://1132.slovaronline.com/239-коммуникативная\\_компетенция](https://1132.slovaronline.com/239-коммуникативная_компетенция) (дата обращения: 01.05.2020).

5. *Гуляниц С.Б.* Формирование проектной компетенции учителя иностранного языка в вузе: Автореф. ...канд. пед. наук. Москва. – 2013. – 26 с.

6. *Гуляниц А.Б., Гуляниц С.Б.* Учебно-методическое пособие к произведению С. Фолкса «Неделя в декабре». – М.: Перо, 2020. – 86 с.

7. *Сулейманова О.А., Вишневская Е.М., Нерсесова Э.В.* Технологический аспект подготовки современного переводчика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2019. – Том 12. – Выпуск 7. – С. 313–317

8. *Гуляниц А.Б., Гуляниц С.Б.* Применение интегративного подхода в профессиональной подготовке переводчиков в вузе // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения. – 2017. – С. 71–75.

## АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИДАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

*Анна Андреевна Гуреева,*

*канд. филол. наук, доцент  
Волгоградского государственного  
университета, г. Волгоград, 400062,  
проспект Университетский 100;  
e-mail: gureeva@volsu.ru*

*Светлана Азадовна Королькова,*

*канд. пед. наук, доцент Волгоградского  
государственного университета,  
г. Волгоград, 400062, проспект  
Университетский 100;  
e-mail: korolkovavolsu.ru*

В статье представлен аналитический взгляд на перевод профессионально-ориентированных текстов на примере специального технического текста протокола испытаний. Специальный технический перевод является одним из наиболее востребованных видов переводческой деятельности и занимает крупную нишу на рынке переводческих услуг. Обучение переводу специального технического текста сопряжено, в первую очередь, с задачей научить понимание профессионально-ориентированного текста студента, не специалиста заданной предметной области. В статье предлагаются упражнения, ориентированные на аналитический подход к техническому переводу.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированный перевод; технический перевод; специальный текст; дидактика перевода; аналитика.

## ANALYTICAL APPROACH IN SPECIALIZED TRANSLATION DIDACTICS

**A.A. Gureeva,**

*Candidate in Philology, Associate  
Professor of Volgograd State University,  
Volgograd, 400062,  
prospect Universitetsky 100;  
e-mail: gureeva@volsu.ru*

**S.A. Korolkova,**

*Candidate in Pedagogy, Associate  
Professor of Volgograd State University,  
Volgograd, 400062,  
prospect Universitetsky 100;  
e-mail: korolkovavolsu.ru*

The article presents an analytical approach in translation of professionally-oriented texts exemplified by a specialized technical text of a Test Certificate. Specialized technical translation is one of the most in-demand orders and occupies a significant niche in the translation services market. One of the tasks of teaching how to translate a specialized technical text is to explain a student who is not a specialist in the sphere how to understand the text. The authors offer a set of exercises focused on an analytical approach in technical texts translation.

**Keywords:** professionally-oriented translation; technical translation; specialized text; translation didactics; analytics.

Обучение профессионально-ориентированному переводу направлено на формирование умения работать со специальными текстами, то есть текстами, относящимися к определенной отрасли либо к нескольким отраслям, разной жанровой направленности. Акцент в подготовке переводчиков, как справедливо отмечают специалисты Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, «должен делаться на обучение специальным видам

перевода, в связи с тем, что они являются наиболее востребованными на рынке переводческих услуг» [1, с. 25], что обеспечивает переводчиков заказами на перевод специальных текстов и диктует необходимость совершенствовать сформированный аппарат профессиональных компетенций за счет новых знаний, умений и навыков.

Профессионально-ориентированный перевод, как подчеркивают Е.Н. Васильева и Е.С. Семенова, «играет важную роль в формировании личности будущего переводчика и имеет огромный потенциал для его профессионального становления» <...>, при освоении дисциплины «Технологии профессионально-ориентированного перевода» происходит профессиональное ориентирование студентов и формируется мотивация к осуществлению профессиональной деятельности» [2, с. 158]. Перевод текстов, принадлежащих к разным отраслям, требует умения работать с разными параллельными текстами, словарями, глоссариями, однако есть ряд универсальных упражнений, выполнение которых развивает общие умения и навыки, позволяющие выполнять письменный перевод текстов, содержанием которых являются сведения, факты, рекомендации практически любых отраслей, будь то медицина, юриспруденция, промышленное производство, техника.

Обратимся к переводу специальных технических текстов, повышенный коммерческий интерес к которым объясняется сегодня растущей интеграцией рынков, общей тенденцией к унификации производственных и технических процессов. Перевод технических текстов, как правило, сопровождается преодолением ряда сложностей типичных для понимания профессионально-ориентированных текстов неспециалистами – присутствие терминологии, сокращений, профессионализмов. Существуют также и специфичные факторы, усложняющие перевод, например, наличие в текстах таких семиотических знаков как таблицы, чертежи, графики, рисунки, схемы, диаграммы и т.п. Такие сложности предмета / темы /

понимания текста в определении Р. Арнц называются вертикальными в обсуждении степени технической детализации текста [3, с. 195]. Если вертикальные сложности переводчик может преодолеть благодаря развитым умениям работы с графическими редакторами, то неумение преодолевать типичные сложности нередко являются причиной непонимания специального технического текста переводчиком, не являющимся специалистом в заданной предметной области. На первых этапах работы со специальными техническими текстами на занятиях по «Технологиям профессионально-ориентированного перевода» студенты практически всегда испытывают страх непонимания текста, изобилующего лексическими единицами, выходящими за пределы ядра их профессионального лексикона перевода [4, с. 51–55]. Вопрос студентов «Как выполнить перевод текста, смысл которого не понятен?» стал основой идеи применить аналитический подход к переводу специального технического текста, то есть попробовать понять текст оригинала посредством его разложения на более простые элементы. Используя терминологию Канта, можно говорить о переводческой аналитике как разложении познавательной способности [см. 5]. Чтобы познать текст оригинала необходимо разложить его на элементы, понять каждый из них и перейти к сложной форме – целому тексту. Иными словами, необходимо «движение понимания от целого к частному и обратно, при этом процесс постижения смысла предполагает, что на каждом этапе интерпретирующий субъект (переводчик) постигает определенный уровень смысла, который, интегрируясь в предшествующий пласт понятого и устраняя несогласованности между пониманием целого и части, формирует целостный образ инофонного текста» [6, с. 185].

Рассмотрим несколько типов заданий, как домашних, так и аудиторных, предлагаемых студентам к выполнению в рамках работы со специальными техническими текстами.



**Задание 1.** *Найдите образцы текста заданного жанра на русском языке, проанализируйте структуру текстов на наличие соответствий и различий. Подберите ресурсы для перевода текста: технические словари, глоссарии, терминологические словари, параллельные тексты.*

Первое задание аналитического характера – поисковое, обеспечивающее понимание технического текста. Студенты получают один специальный технический текст на русском языке и параллельный текст на иностранном. Выбранный жанр текста должен быть представлен в открытом доступе в Интернете. Необходимо найти образцы текста заданного жанра на русском языке, проанализировать структуру текстов на наличие соответствий и различий.

Задание направлено на развитие информационно-поисковой компетенции: умений работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний и отбирать из огромного объема информации в Интернете только релевантные для конкретной ситуации перевода тексты, ресурсы и т.д. Работа с текстами на русском языке позволяет студентам набрать необходимый запас знаний, чтобы осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, а также грамматических, синтаксических и стилистических норм языка перевода.

Кроме источников, обеспечивающих понимание текста, студентам необходимо подобрать ресурсы для перевода данного текста: толковые специальные словари, глоссарии, терминологические словари, параллельные тексты. Выполнение задания направлено на работу со специальной терминологией и расширение терминологического аппарата в профессиональной области, профессиональное использование одноязычных и двуязычных словарей, терминологических банков и баз данных при выполнении специального перевода.

Если первое задание носит общий характер, то второе задание имеет узконаправленный характер.

**Задание 2.** *Выявите в тексте термины, найдите им переводческие соответствия в словарях и параллельных текстах.*

Необходимо выявить термины и найти им соответствия в словарях и параллельных текстах. Хотя термины стремятся к однозначности, но в реальности большинство терминов полисемично, особенно если они используются в нескольких производственных областях. Поэтому выбор верного соответствия представляет для неопытных переводчиков, какими являются обучающиеся, очень сложную задачу и становится зачастую случайным и немотивированным ничем решением. Студентам дается подсказка, если трудность возникает в переводе конкретного технического термина, но в двуязычных словарях и глоссариях приведен широкий список вариантов перевода, то для выбора адекватного варианта можно найти изображения с этим предметом / процессом с описанием, подписями на обоих языках или опираться на параллельные тексты.

Следующее задание направлено на синтез уже приобретенных знаний, что должно обеспечить необходимую когнитивную базу будущего перевода.

**Задание 3.** *Сопоставьте тексты заданного жанра на исходном языке и языке перевода. Выполните синтаксический разбор текстов. Каковы доминирующие конструкции?*

Выполнение синтаксического разбора предложений, как правило, не вызывает затруднений у большинства студентов; понимание на синтаксическом уровне таких простых элементов текста как предложения помогает понять более сложную форму – текст. Задание также включает определение доминирующих структур в текстах на исходном и переводящем языках (номинативных, инфинитивных конструкций) и выявление грамматических основ. Преодоление таких несложных задач позволяет трансформировать переводческий дистресс в эустресс и обеспечить достижение главной цели – понять текст и выполнить его перевод.

При рассмотрении причин стресса в профессиональной деятельности переводчика актуальным представляется то, что в последние десятилетия внимание психологов [Ф.Б. Березин, Т.В. Барлас, М.В. Коврова, Н.И. Наенко, Е.Д. Соколова, Г. Селье] обращено к интересному факту: стрессовые стимулы могут оказать как дезорганизирующее, так и мобилизирующее действие на деятельность человека [11, с. 118].

Многие ученые рассматривают стресс в значительной степени с позиции его деструктивного характера, и меньше внимание уделяется конструктивному стрессу (эустрессу); однако мы полагаем, что при обращении к профессиональной деятельности переводчика как дистресс, так и эустресс имеют одинаково важное значение и, с нашей точки зрения, не только взаимосвязаны и взаимообусловлены, но и взаимодополняемы.

Рассмотрим последствия дистресса и эустресса.

При дистрессе:

- появляются трудности в управлении вниманием (сложность сосредоточения, концентрации внимания);
- происходит гиперфиксация внимания (внимание концентрируется на определенной проблеме и человек не в состоянии отказаться от нее);
- ухудшается запоминание и воспроизводство материала;
- ухудшается качество мышления;
- происходит дезорганизация деятельности, которая часто приводит к невозможности ее осуществления [7].

При эустрессе:

- улучшается внимание (возрастает способность к концентрации, переключению и распределению внимания);
- улучшается память (человек быстрее и успешнее запоминает и с легкостью вспоминает значительный объем материала);
- развивается инсайтное мышление творческого характера;

– деятельность человека мобилизуется, становится более успешной и результативной [Там же].

Чтобы результатом стрессовых стимулов становилась не дезорганизация, а мобилизация профессиональной деятельности, переводчику необходимо знать последствия дистресса и последствия эустресса и уметь трансформировать первые во вторые [11, с. 119].

Предпереводческий анализ специального технического текста включает выявление элементов, с помощью которых передана информация, что помогает эффективнее ориентироваться в структуре текста, определять его основную и заключительную части. В качестве первого ознакомительного текста предлагается рассмотреть текст небольшого объема, например, протокол испытаний. Подобные тексты имеют четкую структуру, обязательные пункты утверждены в стандартах (см. ГОСТ ISO/IEC 17025-2019 Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий. Настоящий стандарт идентичен международному стандарту ISO/IEC 17025:2017 «Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий («General requirements for the competence of testing and calibration laboratories», IDT)).

Так, согласно пункту 7.8.2 Общие требования к отчетам (об испытаниях, калибровке или отборе образцов), протоколы испытаний и сертификаты о калибровке должны содержать, по крайней мере, следующую информацию [12]:

а) название (например. «Отчет об испытаниях». «Свидетельство (сертификат) о калибровке» или «Акт отбора образцов»);

б) наименование и адрес лаборатории;

в) место осуществления лабораторной деятельности, в том числе если она осуществлялась на площадях заказчика, либо на участках, удаленных от постоянных производственных площадей лаборатории, либо на соответствующих временно используемых или мобильных объектах;

d) уникальную идентификацию, для того чтобы все его составляющие воспринимались как часть общего отчета, и четкую идентификацию конца отчета;

e) наименование и контактные данные заказчика;

f) идентификацию применяемого метода;

g) описание, однозначную идентификацию и при необходимости состояние образца;

h) дату получения образца(ов) для испытаний или объекта калибровки и дату отбора образца(ов), когда это имеет важное значение для достоверности и применения результатов;

i) дату (ы) осуществления лабораторной деятельности;

j) дату выдачи отчета;

k) ссылку на план и метод отбора образцов, использованные лабораторией или другими органами, если это важно для достоверности или применения результатов;

l) заявление о том, что результаты относятся только к объектам, прошедшим испытания, калибровку или отбор;

m) результаты, где это применимо, с единицами измерения;

n) дополнения, отклонения или исключения из метода;

o) идентификацию лиц(а), утвердивших(его) отчет;

p) однозначную идентификацию результатов, полученных от внешних поставщиков.

Например, в пункте «Заказ» информация изложена с помощью описания [13], цель которого – информировать об объекте, о процессах и явлениях:

ИТ на английском языке	ТП на русский язык
<b>Order:</b> Verification of the presence of the material indicated during ultrasonic inspection.	<b>Заказ:</b> Проверка на неоднородность материала посредством проведения ультразвуковой дефектоскопии.

В пункте «Образец продукции» содержится определение (формулировка), «максимально краткое описание, цель которого – назвать главные и отличительные признаки объекта;

текст определения обычно представляет собой одно предложение» [Там же]:

ИТ на английском языке	ТП на русский язык
<b>Subject of study:</b> Part of the axle of dimensions $\varnothing$ 200 x 65 mm shown in fig. 1	<b>Образец продукции:</b> Часть осевой заготовки разме- ром $\varnothing$ 200 x 65 мм, изображен- ной на рис. 1.

В пункте «Результаты» информация изложена с помощью инструкции, описания, цель которого – дать правила, определяющие обязательную последовательность действий при выполнении определенной работы, руководство к действию [Там же]; а также рассуждения, способа изложения, цель которого – показать процесс получения нового знания о любых объектах действительности и сообщить само это знание (как результат) путем логического вывода. Предметом изложения при рассуждении выступает процесс получения знания [Там же].

ИТ на английском языке	ТП на русский язык
<b>Results</b>  1. ULTRASONIC EXAMINATION To locate the discontinuity re- gion, with the use of the ultra- sonic method the depth of oc- currence of the discontinuity in two perpendicular planes was determined. Based on the measurements made, a longitu- dinal sample measuring 65x23x15 mm was cut for metallographic examinations, from the place marked in Fig. 1.	<b>Результаты</b>  1. УЛЬТРАЗВУКОВАЯ ДЕФЕКТОСКОПИЯ Для определения локации неоднородности с использованием ультразвукового метода была определена глубина возникновения неоднородности в двух перпендикулярных плоскостях. Исходя из произведенных замеров, для металлографического исследования был вырезан продольный образец размером 65x23x15 мм с участка, отмеченного на рис. 1.

<p>2. MICROSCOPIC EXAMINATION</p> <p>The microscope observations were made on subsequent sections of the longitudinal sample after grinding each time a layer of approx. 0.2 mm thickness. (at a distance related to the top plane of the sample).</p>	<p>2. МИКРОСКОПИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ</p> <p>Были проведены наблюдения под микроскопом за последовательными участками продольного образца после каждого шлифования слоя толщиной <math>\approx 0,2</math> мм (на расстоянии до верхней плоскости образца).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Информация в пункте «Описание результатов» представлена сочетанием лексических средств рассуждения и доказательства:

ИТ на английском языке	ТП на русский язык
<p><b>Results discussion</b></p> <p>1. Material structure refers to medium carbon EA1N unnormalized steel.</p> <p>2. Metallurgical inspection confirms the existence of discontinuity localized about 15 mm from the forging axis, revealed by ultrasonic inspection.</p> <p>3. The discontinuity is of irregular cluster of non-metallic inclusions placed in the rolling direction.</p> <p>4. Average dimensions of the discontinuity are 6,0 x 1,5 x 0,5 mm.</p>	<p><b>Описание результатов</b></p> <p>1. Структура материала представлена среднеуглеродистой сталью EA1N, не прошедшей нормализацию.</p> <p>2. Металлографическое исследование подтвердило наличие неоднородности, локализованной примерно в 15 мм от осиковки, выявленной посредством проведения ультразвуковой дефектоскопии.</p> <p>3. Неоднородность имеет характер неупорядоченного скопления – неметаллические включения, присутствующие в направлении прокатки.</p> <p>4. Примерные размеры неоднородности – 6,0 x 1,5 x 0,5 мм.</p>

Когда выполненные задания позволили студентам понять как содержание, так и форму текста, дается задание на дом выполнить перевод текста обязательно с использованием всех необходимых ресурсов и сохранением истории поиска решений

возникших переводческих трудностей. Далее следуют постпереводческие задания, выполняемые в аудиторном режиме.

**Задание 4.** *Сопоставьте текст оригинала и перевода. Проверьте, соблюдены ли конвенции и стиль данного типа текста в ПЯ; имеются ли в тексте перевода ошибки содержательного плана, квалифицируйте их и исправьте; есть ли в тексте перевода нарушения нормативно-языкового плана и устраните их.*

На экран выводится текст перевода, выполненный одним из студентов, преподаватель комментирует удачные решения и ошибки, поясняет, чем могут быть объяснены допущенные ошибки. При этом преподаватель не дает сразу правильный вариант, а предлагает студентам предложить собственные варианты перевода и проанализировать, какой/ие из предложенный вариантов является наиболее удачными и адекватными ситуации перевода.

**Задание 5.** *Прокомментируйте перевод, дайте ему оценку.*

Следующий перевод предлагается прокомментировать кому-либо из студентов, причем не разрешается предлагать собственные варианты перевода, необходимо оценить именно текст перевода, выведенный на экран. (По решению со студентами озвучивается фамилия выполнившего перевод либо до, либо после разбора).

**Задание 6.** *Оцените перевод, выполненный Вашим коллегой, прокомментируйте свою оценку.*

Студенты обмениваются переводами и выставляют оценку, комментируя свое решение.

В качестве итогового задания студентам необходимо отправить преподавателю в указанный срок готовый перевод, переосмысленный с аналитической точки зрения после всех комментариев и разъяснений.

Таким образом, осуществление перевода профессионально-ориентированного текста с подключением аналитического подхода, а именно достижения понимания специального



текста посредством его разложения на простые элементы, позволяет эффективнее проводить предпереводческий анализ текста, определять его структуру, выявлять способы изложения информации, осмысленно выполнять собственно сам перевод, осуществлять редактирование текста и давать ему субъективную оценку, опираясь на объективные критерии.

### Библиография

1. *Сдобников В.В.* Методические основы подготовки переводчиков: Нижегородский опыт / под общ. ред. В.В. Сдобникова. – Н. Новгород, 2007. – 165 с.
2. *Васильева Е.Н., Семенова Е.С.* Профессионально-ориентированный перевод в подготовке будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, № 2(98), 2018, С. 156–162.
3. *Arntz R.* Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik. Hildesheim: Olms, 2001. 411 s.
4. *Королькова, С.А.* Рефлексия и перевод // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2014 – № 2 (21). – С. 46–52.
5. *Семенов В.Е.* Трансцендентальные основы понимания (И. Кант и неокантианство). – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008. – 228 с.
6. *Королькова С.А.* Рефлексия и обучение переводу // Ното Локуэнс: (Вопросы лингвистики и транслятологии) : сб. ст. – Вып. 9 / Федер. гос. авт. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волгогр. гос. ун-т», Ин-т фи-лол. и межкультур. коммуникации, Каф. теории и практики перевода; редкол.: В.А. Митягина (отв. ред.) [и др.]. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2016. – 220 с. – С. 184–195.
7. *Коврова М.В.* Психология и психопрофилактика деструктивного стресса в молодежной среде: метод. пособие. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000 – 38 с.
8. *Наенко Н.И.* Природа психической напряженности // Психическая напряженность. – М., 1976 – С. 5–20.
9. *Соколова Е.Д., Березин Ф.Б., Барлас Т.В.* Эмоциональный стресс // *Materia Medica*. – 1996 – № 1 (9). – С. 5–25.

10. *Селье Г.* Стресс жизни / Г. Селье. – Электрон. Текстовые дан. URL: [adaptometry.narod.ru/StressZhizni.htm](http://adaptometry.narod.ru/StressZhizni.htm) (дата обращения: 14.08.2020).

11. *Гуреева А.А.* Коммуникативный стресс в работе устного переводчика: профессиональная адаптация как мобилизующий фактор // Вестник ВолГУ. Серия 9. Вып. 13, 2015. С. 117–120.

12. ГОСТ ISO/IEC 17025–2019 Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий, Москва, Стандартинформ, 2019. – 26 с.

13. *Зверева Е.Н.* Основы культуры речи: Теоретический курс. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2008. – 219 с. URL: <https://knigi.studio/kultura-rechi-stilistika/strukturno-tematicheskaya-organizatsiya-174375.html> (дата обращения: 14.08.2020).

## ЛОКАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

*Антон Андреевич Ерошкин,*

*аспирант Московского городского  
педагогического университета,*

*г. Москва, 105064,*

*Малый Казенный переулок, 5Б;*

*e-mail: eroshkinaa@mgpu.ru*

В современном мире профессия переводчика является довольно востребованной. Однако с активным ростом современных цифровых технологий, в частности веб-сайтов, приложений, веб-платформ, возникает проблема их перевода с одного языка на другой, а именно проблема локализации. Локализация является сравнительно новым термином в области переводоведения, который мало изучен на сегодняшний день.

**Ключевые слова:** локализация перевода; профессиональная деятельность переводчика; локализация веб-сайтов, профессиональный стандарт.

## LOCALIZATION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF A MODERN TRANSLATOR'S PROFESSIONAL ACTIVITY

*A.A. Eroshkin,*

*Graduate student of MCU, Moscow;*

*e-mail: eroshkinaa@mgpu.ru*

In the modern world, the profession of a translator is quite popular. However, with the active growth of modern digital technologies, in particular, websites, applications, web platforms, the problem of their translation from one language to another arises, namely the problem of localization. Localization is a relatively new term in the field of translation studies, which has not been sufficiently studied to date.

**Keywords:** translation localization; professional activity of a translator; website localization, professional standard.

На сегодняшний день происходит активное развитие отечественных и зарубежных электронных продуктов, сервисов, веб-платформ. В век цифровых технологий сложно представить нашу повседневную жизнь без привычных мобильных приложений и сайтов. Однако стоит отметить, что мы пользуемся не только веб-сервисами отечественного производства, т.е. разработанными на русском языке, но и зарубежными, которые выходят на мировой рынок, как правило, в английской версии. И только потом, если веб-сервис обретает популярность не в англоговорящих странах, например в России, разработчики задумываются о добавлении в свой сервис русского языка, иными словами, задумываются о его локализации.

В проекте профессионального стандарта в области перевода и локализации основной целью профессиональной деятельности переводчика является «выполнение письменного, устного перевода с одного естественного языка на другой и внедрение новейших технологий в сферу перевода и локализации» [1].

При работе с веб-сервисами, при добавлении русского языка речь идет не просто о переводе неких составляющих мобильных приложений (кнопок меню, навигации), сайтов и пр., а об их локализации.

Термин «локализация» – определяется исследователями как адаптация продукта к определенной локале [2, 3, 4]. «Локаль» – это совокупность людей, имеющих общий язык, систему письма и любые другие свойства, которые обуславливают необходимость создания отдельной версии продукта. Это может быть регион, страна или просто языковое сообщество.

Именно локализация призвана подготовить продукт, чтобы сделать его пригодным для эффективного использования в определенном регионе, «локали», что означает глобальный дизайн продукта. Таким образом, локализация веб-сайта

определяется как «процесс изменения веб-сайта для конкретной локали» [5: 17].

На сегодняшний день в области переводоведения существует вопрос: является ли перевод частью локализации? Согласно зарубежному ученому Б. Эсселинку [3], локализация представляет собой общую задачу, а перевод просто часть процесса, как, например, управление проектами, адаптация образов или создание языкового шлюза. Это означало бы, что специалист по локализации находится в команде, а переводчик «понижается» до простого участника, предоставляющего тексты на иностранном языке. С другой стороны, переводоведческие исследования проделали большой путь, указывая на то, что перевод включает в себя как лингвистический, так и культурный перенос и, что коммуникативная интенция целевого текста имеет общее значение [6, 7]. Таким образом, перевод всегда включает в себя некоторую форму адаптации, например, адаптацию текста, а также всех других элементов, имеющих отношение к документу, таких как графика и т.д. С локализацией веб-сервисов текст отступает на задний план со всеми мультимедийными приспособлениями, собирающимися вокруг него. Тем не менее текст по-прежнему остается одним из ключевых информационных ресурсов на веб-странице, в мобильном приложении. Перевод как задача имеет историю в несколько тысяч лет, тогда как локализация – это явление последних 30 лет. Так что, возможно, локализация – это все тот же старый феномен с новым названием, а значит, и специфический тип перевода. В этом случае перевод был бы более широким понятием.

В описании трудовых функций, входящих в проект профессионального стандарта в области перевода и локализации указана лишь одна трудовая функция, связанная с локализацией, а именно локализация аудиовизуальных произведений [1].

Анализ сайтов ряда бюро переводов показал, что локализация является востребованной специальностью профессионального переводчика. Некоторые переводческие компании

под локализацией понимают «процесс перевода и адаптации IT-продуктов для пользователей другой страны или региона» [8]. Существует и более прагматичный подход к определению локализации, как возможности «продать и популяризировать разработанную программу на зарубежном рынке» [9]. Проведенный анализ сайтов бюро переводов показал, что локализация веб-сайтов, приложений, ПО, IT-продуктов является необходимым преобразованием, если предполагается их выход на рынки других стран с другой языковой культурой и средой. Если интерфейс будет привычен и понятен целевой аудитории, это обозначает, что потенциальные клиенты получают для себя максимальное удобство в использовании веб-сервиса.

Проведенный нами анализ исследований и требований переводческих компаний позволил также определить ряд компетенций, которыми должен обладать профессиональный переводчик в области локализации веб-сайтов, приложений и ПО. Немаловажной составляющей в деятельности переводчика является знакомство с культурой другой страны. Данная компетенция приобретает при локализации ряд специфических черт. Так, например, при локализации видеоигр для стран востока, например, ОАЭ или КНР, недопустимо упоминание изображений, символов, связанных со смертью (череп, кости) в самой игре или на обложке видеоигры, что требует не только знаний культуры страны-получателя переведенного контента и умения находить эквиваленты, но и умения отобрать те характеристики исходного текста, которые следует заменить при переводе и локализации.

Следующая важная компетенция в деятельности переводчика – социолингвистическая, которая при переводе-локализации также приобретает ряд специфических черт. При локализации контента необходимо точно ориентироваться в социальных нормах общения получателя переведенного контента с учетом различий, обусловленных нормами общения между поколениями, социальными группами. Локализация потребует от переводчика правильно организовать речевое поведение с учетом коммуникативной цели.

При локализации профессиональным переводчикам необходимо также проводить анализ правовой составляющей страны, на рынок которой планируется выпускать новый продукт. Что особенно важно при локализации сопроводительной документации.

Таким образом анализ исследований и практики перевода показывают, что в современном мире локализация действительно стала важным компонентом профессиональной деятельности переводчика. Действия переводчика при осуществлении локализации IT продукта является важными составляющими переводческой компетентности и имеют ряд специфических черт.

К сожалению, проведенный нами анализ рабочих программ ВУЗов и факультетов по направлению подготовки «переводоведение» показывает, что локализация не включена в корпус дисциплин, которые преподаются будущим переводчикам. Также не было выявлено в планируемых результатах освоения дисциплины компетенций, связанных с локализацией веб-сайтов.

Осложняется данное положение в вузах отсутствием профессиональных стандартов в области перевода. Следует отметить, что на сайте Министерства науки и образования уже около года находится проект данного профстандарта, который до сих пор не принят. Стремительные изменения в современном мире уже сегодня требуют внесения обновлений в вывешенный проект с учетом изменений в области локализации веб-сайтов, веб-платформ, ПО. Принятие профессионального стандарта по переводу позволило бы разработать рабочие программы ВУЗов с переводоведческими направлениями с учетом требований к активно развивающейся специальности переводчика-локализатора.

Помощью для саморазвития и самореализации переводчиков в области локализации, на сегодняшний день, могут послужить курсы повышения квалификации, мастер-классы, организованные совместно с практикующими переводчиками-

локализаторами, на которых возможно получить ценные теоретические и практические знания в области локализации веб-сайтов и веб-платформ.

Подобные курсы также могут проходить в онлайн формате, совмещая получаемую теоретическую информацию практически сразу с практикой, что поможет увеличить количество обучающихся и приобретение ими соответствующих компетенций.

В заключение отметим, что проведенный анализ показал востребованность на рынке переводческих услуг специальности «переводчик-локализатор» приложений, веб-сайтов, веб платформ. Это связано с активным развитием IT индустрии в целом, а в частности с увеличением количества разработанных веб-сайтов, приложений, сервисов, которые выпускаются не только для страны-производителя, но и для других стран, с другими культурами, ценностями, традициями. Выход на рынок переводческих услуг, подготовленных переводчиков-локализаторов определяется двумя основными факторами: разработкой и постоянным обновлением профессионального стандарта переводчика, а также включением в образовательный стандарт соответствующих теоретических и практических знаний в области локализации.

### Библиография

1. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода» (подготовлен Минтрудом России 12.11.2019).
2. Localization Industry Standarts Association – LISA
3. *Esselink B. A practical guide to localization / B. Esselink. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company, 2001. – 498 p.*
4. *Gagnon C. Le jeu vidéo comme modèle de légitimation de la localisation / C. Gagnon. – Montréal : Université Concordia, 2013. – 99 p.*
5. *Yunker J. Beyond Borders. Web Globalization Strategies / J. Yunker. – Indianapolis: New Riders Publishing, 2003. – 551 p.*



6. *Nord C. Translating as a Purposeful Activity / C. Nord.* – St. Jerome: Manchester, 2007. – 154 p.

7. *Рум А. Translation as a Transaction Cost / А. Рум // Meta: journal des traducteurs.* – 2004. – № 4. – P. 594–605.

8. Бюро переводов «Трактат» [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <https://www.traktat.com/lokalizaciya/> (дата обращения: 15.09.2020). – Загл. с экрана.

9. Агентство переводов «Kolkogroup» [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: [https://kolkogroup.ru/2-uslugi/59-lokalizatsiya\\_ro/](https://kolkogroup.ru/2-uslugi/59-lokalizatsiya_ro/) (дата обращения 15.09.2020). – Загл. с экрана.

## НАПОЛЕОН В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА, Н.В. ГОГОЛЯ, Л.Н. ТОЛСТОГО

*Франческо Рубини,*

*старший преподаватель  
Инженерной академии РУДН*

Данная статья посвящена анализу персонажа Наполеона Бонапарта в ключевых произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого. Проводится краткий обзор их представлений о персонаже с точки зрения филологического содержания и исторического контекста.

**Ключевые слова:** Наполеон, Отечественная война 1812 года, Война и мир, Мертвые души, Евгений Онегин, филологический анализ.

## THE CHARACTER OF NAPOLEON IN THE WORKS OF A.S. PUSHKIN, N.V. GOGOL, L.N. TLOSTOY

*Francesco Rubini,*

*Senior Lecturer, Academy of Engineering,  
RUDN University;  
e-mail: francesco.rubini@mail.ru*

The present article is dedicated to the analysis of the figure of Napoleon Bonaparte in the main works of A.S. Pushkin, N.V. Gogol', L.N. Tolstoj. The author presents a brief overview of their ideas about the character from the point of view of philological contents and historical context.

**Key words:** Napoleon, French invasion of Russia, War and peace, Dead souls, Eugene Onegin, Philological analysis

### **Введение**

Основой русской классической литературы всегда был исторический фон: для русского писателя было необходимо

обращаться к прошлому и настоящему, изображать психологические портреты на страницах своих произведений, выделять пороки поколений и указывать на них читателю. Некоторые из исторических событий чаще находили отражение в русской литературе и описывались более детально и глубоко. Очевидным является то, что Отечественная Война 1812 года, наряду с восстанием декабристов 1825 года и отменой крепостного права 1861 года, представлялась писателям 19 века событием легендарным и особенно выделялась среди прочих исторических событий. Обусловлено это несколькими факторами:

1) Относительной временной близостью события к жизни русских классиков.

2) Неоднозначностью происходящих событий, в том числе неоднозначностью отношения к французам, отношения к главнокомандующим русской армии, отношения к монарху и его решениям.

3) Интересом к личности простого солдата, чья личность рассматривалась с эмоциональной и психологической стороны.

4) Интересом к личности Наполеона. По нашему мнению, последний фактор вызвал наиболее сильный и яркий отклик в русской литературе.

Личностью Наполеона Бонапарта серьезно интересовались все видные деятели 19 века – и зарубежные, и русские. Философы, социологи, литераторы изучали жизнь Наполеона, анализировали его действия, стараясь понять, как столь «простой» человек выстроил великую Первую Французскую Империю и почему потерпел поражение в России. Безусловно, такой сильный интерес не мог обойти литературу стороной и персонаж Наполеона Бонапарта начал появляться на страницах книг великих классиков, пытающихся представить, каким был великий император, чем руководствовался, отдавая приказы и достигая невероятных высот. Многие писатели составляли психологический портрет Наполеона, давали оценку его

решениям, высказывали личное отношение к императору напрямую или иносказательно.

### А.С. Пушкин

Великий Александр Сергеевич Пушкин писал о Наполеоне много и часто, личность императора серьёзно интересовала Пушкина-поэта, была для него образом гордыни, которую он так ненавидел. Поэтому ни один период творчества классика не обошёлся без стихотворения, обращённого к образу Наполеона. Даже в «Евгении Онегине» есть несколько упоминаний Наполеона:

- 1) Мы все глядим в Наполеоны;  
Двуногих тварей миллионы  
Для нас орудие одно;  
Нам чувство дико и смешно [1, том 2, с. 270].
- 2) ...Вот, окружён своей дубравой,  
Петровский замок. Мрачно он  
Недавнею гордится славой.  
Напрасно ждал Наполеон,  
Последним счастьем упоенный... [1, том 2, с. 303].

И уже в этих коротких отрывках из романа в стихах «Евгений Онегин» выражено однозначное отношение Пушкина к Наполеону – он считает Наполеона гордецом и презирает это не только в Бонапарте, но и вообще в каждом человеке.

Рассматривая образ Наполеона в стихотворениях Александра Сергеевича Пушкина подробнее, можно детально проанализировать отношение поэта к французскому императору и выстроить тот портрет Наполеона, каким его рисовал сам Пушкин.

Стоит начать со строчек, написанных Пушкиным еще 1814 году в лицее (стихотворение «Воспоминания в Царском Селе»):

- Где ты, любимый сын и счастья и Беллоны,  
Презревший правды глас, и веру, и закон,  
В гордыне возмечтав мечом низвергнуть троны?  
Исчез, как утром страшный сон! [1, том 1, с. 51]

Имя Наполеона Пушкин не употребляет, вместо этого использует иносказательную форму упоминания и называет французского императора «любимым сыном Беллоны». Беллона (Bellona) – римская богиня войны и подземного мира, жена бога войны Марса, которая была жестокой воительницей, вызывавшей в войнах ярость.

Далее вполне логичными становятся строки поэта о натуре Наполеона: «презревший правды глас, и веру, и закон». Пушкин видит в Бонапарте жестокого захватчика, забывшего о чести и нравственных законах. В 1814 году в Пушкине ещё жила ярость от событий, очевидцем которых он стал столь недавно, потому всё стихотворение пропитано ярим патриотизмом и негодованием к личности Наполеона. Опять же поэт упоминает о гордыне, «в гордыне, возмечтав», постоянно подчеркивая этим отвращение к действиям Наполеона, и к самой натуре императора.

Обратим также внимание на одно из самых ярких стихотворений Александра Сергеевича, где прямыми словами поэт говорит своё мнение о Наполеоне. Речь о стихотворении «Наполеон на Эльбе», написанном в 1815 году:

- 1) Под сводом эльбских грозных скал.  
И Галлия тебя, о хищник, осенила;  
Побегли с трепетом законные цари.  
Но зришь ли? Гаснет день, мгновенно тьма сокрыла  
Лицо пылающей зари [1, том 1, с. 78].
- 2) Все смолкло... трепещи! погибель над тобою,  
И жребий твой еще сокрыт! [1, том 1, с. 78].

Наполеон «хищник», коего, по мнению Пушкина, ждёт жестокая участь за все совершенные поступки. Впрочем, стоит признать, что и здесь Пушкин оказался пророком и предугадал одинокую кончину некогда великого императора, хотя остров о чем идет речь – это не остров Эльба, а остров Святой Елены.

А вот в 1821 году, после смерти императора, Пушкин пишет стихотворение «Наполеон», полностью отличающееся по

настроение с остальными, упомянутыми выше, произведениями. Пушкин становится старше, а его творчество входит в «романтическое русло», и отношение поэта к личности Наполеона меняется. С трудом можно сказать, что Пушкин проникся к Наполеону симпатией и принял его личность, как должное, скорее он ещё сильнее осуждает поступки, совершенные им, однако раскрывает образ Бонапарта с иной стороны, жалеет его, отчасти даже понимает:

1) В неволе мрачной закатился

Наполеона грозный век.

Исчез властитель осужденный,

Могучий баловень побед...

2) Да будет омрачен позором

Тот малодушный, кто в сей день

Безумным возмутит укором

Его развенчанную тень! [1, том 1, с. 278].

В этом стихотворении Наполеон – классический «романтический» персонаж: одинокий, забытый, некогда купавшийся в славе и успехе. Но, как мы видим, и здесь Александр Сергеевич не скрывает своего презрения к личности Наполеона. Никогда Пушкин не стремился поставить себя на место Бонапарта, понять его стремления и желания. Для Пушкина Наполеон – захватчик, создатель «новых цепей Европы»<sup>1</sup>.

Действительно, смерть Наполеона Бонапарта, первого императора французов, была очень глубоко ощущена всеми писателями и поэтами того времени. Наполеон изменил мир так, как никто до него не сделал; его отпечаток в произведениях мировой литературы этого периода очевидна без разницы среди его бывших врагов и сторонников.

### **Н.В. Гоголь**

Фигура Наполеона для Николая Васильевича Гоголя не была столь интересна, как для других русских писателей классиков. Объяснение находится в том, что Гоголя интересовали

---

<sup>1</sup> См. Стихотворение «Наполеона на Эльбе», А.С. Пушкин, 1815.

насущенные проблемы России, недаром самыми знаменитыми гоголевскими произведениями становятся «Мертвые души» и «Ревизор». Принято считать, что в творчестве Гоголя практически нет откликов на Отечественную войну 1812 года, тогда как это совсем не так. Безусловно, прямых слов о Наполеоне в творчестве Гоголя мы не найдём, но если обращать внимания на малозаметные детали и упоминания в речи героев, то окажется, что и Гоголь пишет о Наполеоне, а точнее о его образе, и этот образ вводит в произведения, как персонаж.

Вспомним повесть Николая Васильевича «Старосветские помещики» из сборника «Миргород» и обратим внимание на диалог провинциальных политиков: «француз тайно согласился с англичанином выпустить опять на Россию Бонапарта» [2, том 4, с. 186]. Речь, скорее всего идёт о побеге Наполеона с острова Эльбы и о его новом возвращении во Францию – так называемые «сто дней». Тень Наполеона нависает даже здесь, в Малороссии, и Гоголь не забывает об этом упомянуть, представляя информацию в виде небольшого слуха, который с трудом заметен читателю при первом прочтении.

Самым же знаменитым упоминанием Наполеона у Гоголя является упоминание в поэме «Мертвые души». Многие литературоведы даже называют это «наполеоновской темой» поэмы. Речь идёт о слухе, распространившемся по городу Н, что Чичиков – это есть, своеобразно, как «переодетый» Наполеон. Городские чиновники приняли это на веру и «призадумались и, рассматривая это дело каждый про себя, нашли, что лицо Чичикова, если он повернется и станет боком, очень сходит на портрет Наполеона» [2, том 5, с. 295].

Сравнение Чичикова с Наполеоном неслучайно. Опять вспомним строчки из «Евгения Онегина»: «Мы все глядим в Наполеоны»<sup>2</sup>. Скорее всего Гоголь уловил настроения Пушкина, которого так глубоко почитал и любил и, подобно Пушкину, видел Наполеона гордецом, стремившимся не всегда

---

<sup>2</sup> См. Роман «Евгений Онегин», А.С. Пушкин, глава 6.

к нужным невероятным высотам, и забывая нередко о нравственности и чести. Именно таким Гоголь и создаёт Чичикова, чьё стремление разбогатеть и добиться почёта в обществе, приводит к постепенной нравственной нищете, к безумной скупке «мертвых душ». Прослеживается явна параллель между Наполеоном и Чичиковым и, между тем, эту параллель Гоголь представляет в комическом, порой даже гротескном контексте, так как очевидно, что Чичикову до Наполеона далеко.

### **Л.Н. Толстой**

Глубоко раскрывает Наполеона, как персонажа Лев Николаевич Толстой. Для него Наполеон – инструмент раскрытия теории, каким, к примеру, для Достоевского был персонаж Раскольников. Конечно, много говорится о Наполеоне в самом значимом романе Толстого «Война и Мир», где он является одним из героев. Весь роман-эпопея – это борьба разных полюсов, чьими вершинами становятся Франция и Россия, движущие историю.

Теория Толстого заключалась в том, что личность в истории далеко не так значительна, как принято считать. По его мысли гениальность личности не может двигать и менять историю, а желание управлять миром приводит к тому, что личность в истории погибает. Такой личностью Толстой считал Наполеона. Еще, как ранее, Пушкин, выражал в произведении свою неприязнь к личности Бонапарта, а зачастую и прямолинейное отвращение.

В последней части романа, когда сама история героев и их приключений уже завершена, Толстой представляет читателю собственные размышления, в форме почти научного трактата, в которых утверждает, что сама воля отдельных людей вовсе не способна изменить ход истории: Наполеон – это даже не тот блестящий полководец, который смог победить и подчинить себе всю Европу, а человек, малейшее участие которого лишь запустило тот огромный «маятник», который вся Франция со времен Французской Революции тянула, и который уже давно не было возможно сдержать.



Л.Н. Толстой, между прочим, неоднократно в своем романе подчеркивает то, что распоряжения Наполеона – вовсе не плод его военного гения, а скорее опыт его солдат и маршалов. Часто автор, будучи бывшим артиллерийским офицером Крымской войны, особенно в тщательном описании расположения войск французской армии перед началом сражения под Бородино, считает ошибочными планы и решения Бонапарта, и в частности его артиллерийских батарей.

Именно этот аспект, по нашему мнению, является ключевым и интересным в «анализах» Толстого о Наполеоне.

Французский император, как и сам Толстой, начал собственную военную карьеру в качестве молодого офицера от артиллерии, получив звание младшего лейтенанта в возрасте 16 лет, в 1785, и уже во время революционных войн 1792–1799 гг. его личные инновационные идеи, и потом его реформы как консул, и затем как император, превратили французскую артиллерию в самую сильную в мире; были изобретены военные корпуса и образование современных артиллерий, и Толстой прекрасно это знал: именно по этой причине уделяется такое количество деталей на определенную военную терминологию, которая порой может показаться даже непонятной, или скучной, для современных студентов, но которая обладает очень глубоким значением.

Обратимся к портретной характеристике Наполеона в романе «Война и мир»:

«Он был в мундире, раскрытом над белым жилетом, спускавшимся на круглый живот, в белых лосинах, обтягивающих жирные ляжки коротких ног...», «на моложавом полном лице его с выступающим подбородком...», «...белая пухлая шея его резко выступала из-за черного воротника..», «лицо его ...опухшее и желтое», «он, пофыркивая и побряхтывая, поворачивался то толстой спиной, то обросшей жирной грудью» [3, том 1, с. 123]. Здесь же сразу и показано представление Толстого о Наполеоне. Более того, Толстой рисует в романе ситуации, в которых Наполеон не бывает искренним или откровенным, он лишь играет роль, будто позирует.

При всём этом, мы понимаем, что в романе Наполеон появляется гораздо раньше, о нем говорят на вечере у Анны Павловны Шерер, его упоминают Пьер Безухов и Андрей Болконский, они покорены им и его военными действиями, пока не понимая к чему это ведет. Образ героя Наполеона для Андрея рушится на поле Аустерлица, когда он встречается с самим французским императором, а для Пьера после его разочарования в тайных кругах русского общества, через глубокое внутреннее перерождение.

Таким образом, получается, что Наполеон проник в Россию раньше, чем пересек границы империи. Тем сильнее ощущается контраст между славой Наполеона и его человеческим обликом. По Толстому, Наполеон – это маленький человек, играющий свою роль в великий момент истории: наполеоновские войны по Толстому – это не период войн между странами, а скорее нечто гораздо глубже: это «перемещение народов с запада на восток»<sup>3</sup>, феномен вроде великих миграций истории.

### **Заключение**

Наполеон был безусловно одним из самых интересных и важных фигур XVIII и XIX веков: его поступки как полководца, великого инноватора и государственного деятеля изменили мир навсегда. Это также очевидно, что он остался персонажем для многих писателей русской литературы. Наполеоновские войны и Отечественная Война 1812 года оставили глубокий след в сердцах русских людей, и великие русские писатели не могли оставить эту личность незамеченной. Так или иначе персонаж Наполеона появляется в творчестве каждого русского классика. Мы сказали о Пушкине, Гоголе и Толстом, но стоит напомнить, что и у Лермонтова, Достоевского и Тургенева персонаж Наполеона появляется в различных произведениях. Сама личность французского императора не могла остаться без внимания русских классиков: ей интересовались, ее описывали и анализировали, ее любили.

---

<sup>3</sup> Толстой Л. Н., Война и мир. Том четвёртый, 1873.

Классики просто не могли игнорировать роль Наполеона в истории, и не могли оставить свои произведения без его образа.

### Библиография

1. *Гоголь Н.В.*, Собрание сочинений в 7 томах / Н.В. Гоголь. Москва: Художественная литература, 1976, тома 4 и 5.
2. *Можарова М.А.*, «Зачем это приходили к нам французы?» / Научно-православный журнал «Оптина пустынь», 2018 – URL: <https://www.optina.ru/pub/p33/2>
3. *Пушкин А.С.*, Собрание сочинений в 3 томах / А.С. Пушкин. Москва: Художественная литература, 1986, тома 1 и 2.
4. *Реизов Б.*, Пушкин и Наполеон // Русская литература. 1966. № 4.
5. *Толстой Л.Н.*, Война и мир. Том четвёртый, 1873.
6. *Толстой Л.Н.*, «Война и Мир» в 2 томах / Л.Н. Толстой. Спб: Азбука, 2015.
7. *Чернышова Л. С.*, Наполеоновская тема в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2516–2520. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53506.htm>.

## ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОНВЕРСИЯ

*Елена Федоровна Шалеева,*

*старший преподаватель РУДН,  
Москва*

*Андрей Сергеевич Корзин,*

*лаборант РУДН, Москва*

В статье рассматривается явление, получившее название переводческой конверсии. Под этим термином понимается изменение часть речи слова из языка оригинала в процессе перевода. Приведены примеры таких трансформаций, отмечены их закономерности и особенности. В рамках исследования была предпринята попытка анализа переводческой практики на основе материала двух корпусов: Британского национального корпуса и Национального корпуса русского языка. В качестве примеров были использованы 2 лексические единицы из английского языка и 4 единицы из русского. В результате авторы подчёркивают необходимость использования смешанного подхода, объединяющего методы классической лингвистической науки и синхронии, т. е. существующей языковой практики.

**Ключевые слова:** часть речи, перевод, конверсия, закономерность, корпус.

## CONVERSION IN TRANSLATION

*E.F. Shaleeva,*

*Senior Teacher RUDN, Moscow*

*A.S. Korzin,*

*Laboratory assistant RUDN, Moscow*

The article deals with a phenomenon called translation conversion (replacement of parts of speech). This concept is understood as a change the grammatical form and even part of speech (PoS) of a word from in the original language during the process of translation. This paper gives

examples of such transformations, notes their patterns and features. As part of the study, there was made an attempt to analyze translation practice based on material from two corpora: the British National Corpus and the Russian National Corpus. Two lexical units from English and four from Russian were used as examples. As a result, the authors emphasize the need to use a mixed approach that combines the methods of classical linguistic science and synchrony, i.e. the existing language practice.

**Keywords:** part of speech, translation. conversion, pattern, corpus.

### **Introduction**

From the very beginning, translation process as a whole has always caused problems not only in the transfer-of-meaning part, but in reflection of all stylistic devices and images of the original text. Translator has often faced the challenge to convey the emotional component messages rather than just be precise in the terminology as the glossary item. One of the arising problems is the transmission of style the author of the original has set. Styles, in turn, encompass many linguistic fields of science, therefore, in order to convey as accurately as possible stylistics from one language in to another, a whole system of translation techniques and methods of text transformation is applicable.

Even in the 21<sup>st</sup> century when intercultural communication has reached an extremely high level, linguists encounter questions that still do not have an exact answer. Currently there is a lot of controversy on this topic, and the viewpoints of linguists sometimes are completely opposite.

The translator resorts to this technique when the Russian (or English) language does not have a part of speech or a structure with a corresponding meaning, when the norms of compatibility of the Russian (or English) language require this change, i.e. a noun is often translated by a verb, an adjective by a noun, adverb, etc. Replacing parts of speech can also entail a restructuring of the entire structure of the sentence. Structural transformations may require the addition of supplementary words or the omission of any elements.

### Main body

Conversion and compression are the most commonly used semantic techniques when lexical and grammatical replacements take place. Conversion and compression techniques often intrude into the area of meaning and are considered to be complex translation transformations.

When applying conversion, one should bear in mind that such actions must be internally justified, motivated. On the whole, these techniques, to a greater extent than any others, reveal their two-way motivation: on the one hand, negatively, they are motivated by factors of interlingual divergences; on the other hand, positive, as these actions are associated with the need to preserve (broadcast) the discursive form of the source text.

This phenomenon is caused by the distinguishing features of English and Russian languages. The latter is prone to rely heavily on nouns while the former is ‘verb-oriented’, i.e. finite and non-finite verbs forms are used more often as compared to Russian. Due to this fact the commonest replacement fits the following pattern: English verb ↔ Russian noun (see *Table 3*, Examples 1 and 3) [1, 3]. Furthermore, there are various ways of replacing source language PoS (see *Table 3*, Examples 4 and 8). Take the next sentence as a vivid example.

“It’s good to have a short-term, easy win **to get started**,” he says [10].

Here we have an infinitive, but if one attempts to save this form, i.e. to employ word-for-word translation, the outcome will not make sense, since the sequence of actions would be reversed. Literally, to start [implementing new approach] the company needs to succeed [in the same], but it is hardly possible to succeed in any activity without participating in it or even instigating it. So, the adequate English equivalent would be ‘for a start’, ‘to begin with’, or ‘as a starting point’, therefore this meaning should be reflected in the translated sentence:

«Приятно одержать быструю, легкую победу **для начала**», – говорит он.

Fundamentally, conversion means a more complex change in the perspective of describing the situation: the situation as a whole is drawn from different perspectives, while most often the semantic parts themselves – “participants” of the described situation are subject to replacement. Note that, despite the change in perspective, the general object addressing of an expression during translation in its main features does not change – it does not affect the objective identification of the expression.

Consider Example 5 (see *Table 3*) where the translation required profound understanding of the process described and it is necessary that the sentence be precise and concise bearing in mind the purpose of the text (instruction). Instead of saving the sentence structure (main and two subordinate clauses) it is reasonable shed the light on the sense having simplified the form. And these case leads to another device of use – compression.

Compression is a very effective translation technique. Even classic translation studies [1, 2] emphasized the need to omit redundant words when translating. It should be recognized that compression, as a rule, directly intrudes into the area of semantic content, leading to a reduction in the expressive form and content of thought. Some translators attribute compression to the so-called translation loss and semantic deformations, but not all translation losses are negative. In general, compression allows you to avoid linguistic and semantic overload, to omit fragments that cannot be translated even with the help of profound translation modifications. In such cases, the translator has no other way but to resort to omitting them.

Conversion itself can hardly be regarded as pure semantic or purely structural transformation. Attention is drawn to the fact that by their nature these translation techniques are extremely multifaceted, complex, connected with other aspects of translation: semantic and structural.

According to [5], structures in Russian that have predicative function and the meaning of obligation should be translated using ‘There is a need to + verb’ phrase (see *Table 3*, Examples 9 and

10). Note that in Russian the source sentences are impersonal, whereas the English ones because of their structure are complete sentences, containing a subject and a predicate. Additionally, this pattern could also be employed for translating from English into Russian. In that case the translator faces two possible outcomes – addition (expansion) or compression (omission).

So, compression can be interpreted both as a grammatical transformation (replacing a complex sentence with a simple one, a subordinate clause, when words are omitted), and as a complex lexical replacement (shortening the object situation presented in the text, greater concretization or generalization of the described facts), and as a logical transformation (change of logical connections in the statement). This concept is easy to follow by considering the following Example 6 (see *Table 3*). This example illustrates that the subordinate clause is replaced by a noun, but the function of the former and the latter is the same – they are both objects in terms of sentence structure.

### **Case study**

Recently corpus-based linguistics has become one of the ever-growing field of science, and, thankfully, corpora, in turn, have been emerging and providing access to numerous texts, examples, and opportunities for both researches and professionals working in the field of language. The opened door of opportunity swung the pendulum, enriching users with authentic language samples and structured approach. Having taken a closer look at corpora containing parallel texts (translation from English into Russian and vice versa), one may find some patterns useful and some correlations of great interest.

Consider the following table. The case study was based on two corpora British National Corpus (BNC) and Russian National Corpus (RNC) – both main and parallel sub-corpus [7,8]. As it was discussed above Verb-Noun replacements are rather wide-spread in translation, the samples under investigation included two words ‘to establish’ and the derived noun ‘establishment’. According to [9], the first two Russian equivalents were ‘основывать (verb)’



and ‘установить (verb)’, correspondingly, nouns derived from them were also added on the list (lines 2 and 4). The percentage was estimated using the number of words in corpora:

- main RNC – 321 712 061 words;
- parallel RNC – 135 226 865 words;
- BNC – 100 000 000 words.

The main aim of this study was to evaluate the relationship between English words and their Russian equivalents, paying attention to the PoS.

Table 1

### Word frequency comparison

	Word (PoS)	Corpus	Frequency	Percentage
1	Установить (Verb)	RNC (main)	9 212	0,002863%
		RNC (parallel)	338	0,000250%
2	Установление (Noun)	RNC (main)	2 265	0,000704%
		RNC (parallel)	26	0,000019%
3	Основывать (Verb)	RNC (main)	183	0,000057%
		RNC (parallel)	7	0,000005%
4	Основание (Noun)	RNC (main)	6 472	0,002012%
		RNC (parallel)	109	0,000081%
5	To establish (Verb)	BNC	5149	0,005149%
		RNC (parallel)	232	0,000172%
6	Establishment (Noun)	BNC	3854	0,003854%
		RNC (parallel)	364	0,000269%

As far as frequency and percentage are concerned the main findings are as follows:

1) RNC (parallel): To establish (Verb) < Установить (Verb) – this means that the Russian verb is used in a broader context, as compared to the English one, consequently, it encompasses more meanings.

2) RNC (parallel): Основание (Noun) + Установление (Noun) < Establishment (Noun) – this result indicates that the English word has more uses than 2 Russian words that might be serve as a translation.

3) RNC (main): Установить (Verb)  $\approx$  Установление (Noun) + Основание (Noun) – this can be interpreted in a such way: the Russian verb exceed the nouns in terms of frequency, so, it might be better to translate the English one, avoiding use of nouns.

Surprisingly, Russian nouns (even if their percentages are added) are used less often as compared to the verb ‘установить’ according to a main RNC. From one hand, it contradicts the patterns described above, but from the other hand, it highlights the need for ad hoc translation based on usage and, moreover, statistics given.

The translations examples from a parallel RNC are provided in Table 2. They demonstrate a correlation between the words in bold, simultaneously revealing that ‘основывать’ and ‘основание’ are to a certain extent restricted in use and may be used for ad hoc translation in narrower contexts, while the frequency of ‘основание’ is far higher than that of ‘установление’ (see Table 1).

Table 2

**English-Russian equivalents (based on a parallel RNC)**

Source Language	Target Language equivalents	
To establish (Verb)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• разработать (Verb)</li> <li>• <b>установить</b> (Verb)</li> <li>• наладить (Verb)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• открыть (Verb)</li> <li>• <b>установление</b> (Noun)</li> <li>• создание (Noun)</li> </ul>
Establishment (Noun)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создание (noun)</li> <li>• учреждение (noun)</li> <li>• <b>установление</b> (noun)</li> <li>• истеблишмент (noun)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• появление (noun)</li> <li>• сообщество (noun)</li> <li>• общество (Noun)</li> <li>• принятие (Noun)</li> </ul>
Установить (Verb)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• to define (Verb)</li> <li>• to introduce (Verb)</li> <li>• <b>to establish</b> (Verb)</li> <li>• to determine (Verb)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• to set up (Verb)</li> <li>• to figure out (Verb)</li> <li>• to ascertain (Verb)</li> </ul>

Установление (Noun)	• to find (Verb)	• <b>to establish</b> (Verb)
Основывать (Verb)	• to base (Verb) • to found (Verb)	• to set up (Verb)
Основание (Noun)	• foundation (Noun) • base (Noun) • reason (Noun) • basis (Noun)	• grounds (Noun) • cornerstone (Noun) • root (Noun) • cause (Noun)

This case study demonstrates that one-size-fits-all approach is appropriate on a regular basis, however it is important that the translator be resourceful and address alike situations using expertise and background knowledge considering linguistic usage.

Achieving an accurate transfer of the meaning of the source text in translation made it necessary to develop a new, linguistic approach to the analysis of the translation. Unlike the classic approach, which can be called philological, the new approach requires a functional separation of two interrelated aspects: content and form.

### Conclusions

In the context of all the issues concerning the translation process, the development of the principles of analysis of the translation is of great importance, which requires an increase in the analysis criteria, taking into account not only the internal structural and semantic components of individual equivalent solutions, but also the characteristic features of textual discourse as a whole, bearing in mind the general discursive development of the text considered as a process consistent transition from one sentence/paragraph/part of the text to another. From this point of view, it is important to consider the issue of distinguishing between linguistic and discursive forms in translation based on the analysis of individual translation facts in their general conditionality by the semantic task of the utterance itself. The combined study of the facts of translation from the point of view of the interaction of linguistic and discursive forms will help to productively solve a number of challenges in the field of the essential definition and analysis of translation facts.

## Appendix

Table 3

## Examples

Example number	Source language	PoS (word in bold)	Target Language	PoS (word in bold)	Source
1	<b>To disconnect</b> the power supply cord take the plug away.	Verb	Для <b>отсоединения</b> сетевого шнура беритесь непосредственно за вилку.	Noun	[3]
2	Не могли бы вы сказать, как <b>пройти</b> к Национальной библиотеке?	Verb	Could you please show me <b>the way</b> to the National Library?	Noun	[3]
3	Поправки, предусматривающие <b>создание</b> независимого комитета, были внесены в закон на прошлой неделе.	Noun	Last week the amendments meant to <b>set up</b> an independent committee of inquiry were approved.	Verb	[3]
4	<b>Белизна</b> кожи	Noun	<b>White</b> skin	Adjective	[3]
5	The fan motor bearings	1 – Verb	Следует смазать	1 – Noun	[4]

	should be greased and the blades spun by hand to check that they <b>rotate (1) easily (2)</b> .	2 – Ad-verb	подшипники электродвигателя вентилятора и повернуть рабочее колесо вентилятора от ручки, чтобы удостовериться в его <b>свободном (2) вращении (1)</b> .	2 – Adjective	
6	Julia was paying no attention to what they <b>said</b> .	Verb	Джулия не обращала внимания на их <b>болтовню</b> .	Noun	[1]
7	Он потратил много сил <b>на выведение</b> фирмы в ряды наиболее заметных компаний.	Noun	He did his best <b>to place</b> his firm along the most notable companies.	Verb	[1]
8	An <b>attempted</b> overthrow in Zambia.	Adjective	<b>Попытка</b> совершить переворот в Замбии	Noun	[6]
9	<b>Требует (1)</b> своего <b>совершенствования</b>	1 – Verb 2 – Noun	There is a <b>need (1) to improve (2)</b>	1 – Noun 2 – Verb	[5]

	(2) процедура рассмотрения документов		the procedure for consideration of documents.		
10	<b>Необходимо</b> более тесное международное сотрудничество...	Predicative	There is a <b>need</b> for closer international cooperation ...	Noun	[5]

### Библиография

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English=Russian [Текст]: Учебное пособие / Т.А. Казакова. – СПб.: Союз, 2001, 2002, 2003, 2004. – 320 с.: ил. – (Изучаем иностранные языки).

2. Комиссаров В.Н. / Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]: Учебник для вузов / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.: ил. – (Для институтов и фак. иностранных языков).

3. Красовский Д.И., Чужакин А.П. – Конференц-перевод (теория и практика). 3-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Р.Валент, 2016 – 208 с.

4. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы, 4-е изд., стереотипное. – М.: Р.Валент, 2017 – 488 с.

5. Виссон Линн. Синхронный перевод с русского на английский [Текст]. 9-е изд. – М.: Р.Валент, 2017. – 320 с.

6. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации [Текст]. Учебное пособие / В.В. Алимов. – Изд. 4-е. испр. – М.: КомКнига, 2006. – 160 с.

7. British National Corpus / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 04.06.2020).

8. Национальный корпус русского языка / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) (дата обращения: 04.06.2020).

9. Cambridge English Dictionary / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 04.05.2020).

10. The IoT Business Index 2020: a step change in adoption / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://eiuperspectives.economist.com/technology-innovation/iot-business-index-2020-step-change-adoption> (дата обращения: 15.05.2020).

11. АБВУУ Lingvo Live / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru> (дата обращения: 04.06.2020).

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛОКАЛИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ- КОНТЕНТА КАК ОБЪЕКТ ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА

*Ирина Геннадьевна Сидорова,*

*к. филол. н., доцент кафедры  
теории и практики перевода  
Волгоградского государственного  
университета, г. Волгоград,  
проспект Университетский, 100,  
400062, доцент кафедры иностранных  
языков с курсом латинского языка  
Волгоградского государственного  
медицинского университета,  
г. Волгоград, площадь  
Павших Борцов, 1, 400131;  
e-mail: ira.sidorovafomicheva@gmail.com*

Статья посвящена анализу проблемы локализации вербального контента интернет-сайтов с АЯ на РЯ при подготовке переводчиков-локализаторов. Описывается опыт применения пособия по письменному переводу, разработанного коллективом кафедры теории и практики перевода, которое используется для формирования у студентов, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение», необходимых переводческих компетенций, навыков и умений при локализации вербального интернет-контента на занятиях по письменному переводу.

**Ключевые слова:** локализация интернет-сайтов, вербальный контент, переводческие навыки.



---

## THE LINGUOCULTURAL SPECIFICS OF LOCALIZATION OF WEBSITE VERBAL CONTENT AS AN OBJECT OF TRANSLATION DIDACTICS

*I.G. Sidorova,*

*Candidate of Philology, Assistant  
Professor of the Department  
of Translation Studies, Volgograd State  
University, Volgograd, Assistant  
Professor of the Department of Foreign  
Languages with a Course of Latin,  
Volgograd State Medical  
University, Volgograd;  
e-mail: ira.sidorovafomicheva@gmail.com*

The article analyzes some aspects of localization of website verbal content from English to Russian at the training of translator-localizers. The article discusses the experience in application of methodological manual for translating, compiled by the staff of the department of Translation Studies, which is used to develop necessary translation competencies and skills in students having been trained at the Translation and Translation Studies Course for developing skills to localize the website verbal content at practical classes on Translation Practice.

**Keywords:** localization of websites, verbal content, translation skills.

Глобализация и тотальный механизм создания общего и универсального пространства привели к тому, что английский язык, как язык стран-организаторов и представителей экономических институтов, «затянувших» мир в воронку глобализационных процессов, стал основным языком-посредником между странами и сообществами, не говорящими на английском языке. Глобализм, затронувший все социальные и экономические аспекты, подтверждает доминирование английского языка интернет-контента, и огромное количество

исследований, проведенных на заданную тематику, констатируют, что более 80% интернет-контента представлено на английском языке.

Рассматривая глобализацию в ракурсе языкового посредничества, направленного на адаптацию и транскодирование текстовой информации в глобальном мировом интернет-сообществе, обратим внимание, что данный вид деятельности должен изучаться и в противоположном векторе – локализации, то есть культурной и языковой адаптации текста на язык оригинала, локальный язык, язык «чужой» страны в сознании англоговорящих сообществ.

Локализация как процесс перевода вербального контента интернет-сайтов в рамках современной дидактики письменного перевода получила особую актуальность в последнее десятилетие, что обусловлено ростом потребности в профессиональных письменных переводчиках.

В реалиях современного рынка локализация контента сайтов, наряду с локализацией игр и приложений, пользуется большим спросом, в частности среди государственных и коммерческих организаций, заинтересованных в продвижении территориальных брендов. За последние годы локализация закрепила за собой статус услуги во многих зарубежных и некоторых российских переводческих агентствах, а также получила новое определение, согласно которому данный процесс рассматривается как разновидность перевода, учитывающая культурные особенности целевой страны или региона.

В транслятологической парадигме культурная адаптация интернет-контента в процессе локализации, в первую очередь, следует рассматривать в свете прагматики перевода. Прагматический потенциал текста является результатом отбора автором содержания сообщения и способа его языкового выражения. В соответствии со своим коммуникативным намерением локализатор отбирает для передачи информации языковые единицы, обладающие необходимым значением, как предметно-логическим, так и коннотативным, и организует их

в высказывании таким образом, чтобы установить между ними необходимые смысловые связи. В результате созданный текст получает коммуникативно-прагматические характеристики, необходимые для достижения заданного эффекта.

Для формирования необходимых переводческих компетенций, навыков и умений при локализации вербального интернет-контента на занятиях по письменному переводу мы используем пособия по письменному переводу, написанные коллективом преподавателей кафедры теории и практики ВолГУ в трех языковых версиях – английской, французской, немецкой: «Translation» (английский язык) [5], «Traduction» (французский язык) [3], «Translation» (немецкий язык) [1]. Данные пособия были разработаны с учетом транслатологической типологии текстов и переводческой стратегии, понимаемой как алгоритм действий переводчика при работе с любым текстом, а также микростратегий – переводческих приемов, необходимых для перевода конкретного текста.

Каждый раздел данных учебных пособий посвящен работе с определенным типом текста, представленным в соответствии с принципом от простого к сложному, и включает задания, разбитые на три группы, соответствующие трем этапам переводческой деятельности: переводческий анализ текста, сам процесс перевода и контроль собственного перевода. Авторы считают, важным моментом для преподавателя, который использует одно из пособий в определенной языковой версии, является приложение с образцами лингвопереводческого комментария перевода и классификация ошибок [4: 220–221].

Вслед за С.А. Корольковой, одного из авторов данных учебных пособий, соглашаемся, что за отведенный в вузе период обучения письменному переводу сложно сформировать у студентов полноценную переводческую компетенцию, но развить у них гибкие умения самонаучения является приоритетной задачей [2: 99].

Так как процесс локализации вербального контента интернет-сайта затрагивает как языковой, так и культурно-национальный аспект адаптации вербального континуума к территориальным особенностям их распространения или культурным реалиям страны языка перевода, формирование у студентов соответствующих компетенций происходит на продвинутом этапе обучения и зависит от уровня готовности аудитории к поставленным целям. Рассматриваемый тип текстов изучается на примере интернет-сайтов гостиниц и предприятий. Так как работа проходила в языковой паре английский-русский и русский-английский, то приведем примеры из учебного пособия по письменному переводу в данного пособия – Translation: Письменный перевод (английский язык) [5] (рис. 1).



Рис. 1. Учебный пример работы с параллельными текстами, первый этап

Студентам сначала предлагаются предпереводческие задания, включающие прагматический, структурный, смысловой, лексический, грамматический анализ текстового материала, как правило, на примере параллельных текстов:

- 1) Прочитайте параллельные тексты.

2) Определите потенциальных реципиентов текстов и установите для каждой рубрики: тип и жанровую принадлежность; коммуникативно-прагматические функции (информативную, эмотивную, оперативную); функциональную доминанту и средства ее реализации; информационные составляющие.

3) Определите в текстах соотношение следующих пластов лексики: реалий; тематически ориентированной лексики; клише; стилистически маркированной лексики.

4) В каждой из рубрик Сайта определите доминирующие грамматические формы и конструкции. Объясните их использование в данных текстах.

5) Определите переводческую стратегию для каждой рубрики. Обоснуйте свой выбор, опираясь на результаты проведенного анализа.

Затем предлагаются упражнения на выработку переводческих навыков и умений с акцентом на вариативность переводческих решений с последующим переводом исходного текста:

1) Найдите в текстах соответствия для следующих слов и выражений. Укажите виды этих соответствий (однозначные, варианты, контекстуальные). Обоснуйте свой ответ.

2) Предложите переводческие соответствия для следующих слов и словосочетаний и укажите использованный прием. Обоснуйте свой выбор.

3) Предложите варианты передачи эмоционально-оценочной лексики средствами ПЯ. Переведите предложения.

4) Переведите предложения, соблюдая стилистические нормы ПЯ для текстов подобного типа.

5) Выполните полный письменный перевод текста.

Только после этого группе дается задание на выработку навыков коррекции и редактирования выполненных текстов переводов. Мы считаем, что такие задания помогают сформировать у студентов необходимый инструментарий наиболее

подходящих и удовлетворяющих ситуационным критериям эквивалентных структур, что является залогом успешной работы переводчика-локализатора.

Для закрепления полученных знаний студентам предлагается сопоставить оригинал текста и его перевод, как правило, содержащий ошибки как содержательного плана, так нарушения норм языка. Данное задание также направлено на расширение фоновых знаний, демонстрацию сформированных переводческих умений (рис. 2):

194	Раздел 14. Интернет-сайты		195
<p><b>ТЕКСТ 3</b> Санаторий "Красные камни" г. Кисловодск</p> <p>Санаторий "Красные камни" Управления Делами Президента Российской Федерации расположен на высоте 913 метров над уровнем моря в живописной зоне курортного парка, что заметно отличает нашу здравницу от других санаториев города Кисловодска: чистота воздуха, удобство использования <b>терренкурных</b> дорожек парка и одновременная близость к центру города и транспортным магистралям. Интерьеры санатория создают ту благоприятную обстановку для отдыха, ради которой больные едут в наш санаторий.</p> <p>В корпусе с одно- и двухместными номерами и номерами "люкс" (двух- и трехкомнатные) сохранена уникальная мебель, все жилые комнаты оборудованы телефонами местной и междугородней связи, телевизорами, радиофицированы. В вечерние часы к услугам отдыхающих работает бар с разнообразным набором прохладительных напитков, кофе, чай, кондитерскими изделиями. Имеется прекрасная бильярдная, концертный зал. В коллективе санатория работают 4 кандидата медицинских наук, врачи высшей и первой квалификационной категории. Для проведения лечебно-консультативной работы привлечены необходимые специалисты (окулист, дерматолог, хирург, уролог и др.). В нашем санатории можно решить проблемы <b>сердечно-сосудистой</b> системы, опорно-</p>	<p><b>ТЕКСТ 4</b> Sanatorium "Красные Камни" ("Red Stones"), Kislovodsk</p> <p>The "Red stones" sanatorium is situated at altitude of 913 meters above sea-level in the picturesque resort park that makes it more attractive than the others in <b>Kislovodsk</b> area and that means the purity of air, the convenience of park <b>terrainkur</b> routes and its nearness to the town center and transportation lines.</p> <p>There are single/double rooms and suites (two- or three-roomed) with unique furniture saved in the building N1. All rooms are equipped with the local and international communication lines, TV and radio sets. There is the evening bar with the great number of different kinds of cooling drink, tea, coffee and candies for the guests. There is also a beautiful concert hall here.</p> <p>There are 4 masters of medical science, high and first qualifications degree doctors who work at sanatorium and among them are surgeon, oculist, urologist, dermatologist and so on. These specialists are to solve your problems as far as diseases of digestive organs or alimentary tract, cardiovascular and support motor system and <b>congenital disease</b> are</p>	<p>работает врач <b>мануальной</b> терапии, психотерапевт, кабинет гипербарической <b>оксигинации</b> (ГБО), кабинет иглорефлексотерапии. В лечении больных с патологией <b>сердечно-сосудистой</b> системы широко используются углекислые минеральные ванны, терренкур, лечебная гимнастика, различные методы физиотерапевтического воздействия (<b>лазеротерапия</b>, <b>ультрафонофорез</b>, переменное магнитное поле и др.). В лечении различной сопутствующей патологии применяется иловая грязь <b>Тамбуханского</b> озера, гидромассаж, лечебные души. Мы гарантируем Вам квалифицированный ручной массаж. Помогают восстановить здоровье, снять напряжение оборудованные тренажерыми "Katus" и "David" два зала ЛФК, плавательный бассейн, сауна. На территории санатория расположен <b>климатолавийон</b>, теннисный корт. На протяжении всего отдыха Вы сможете поинтересоваться историей КМБ. Для Вас организованы экскурсии в Пятигорск, по <b>Дермонтовским</b> местам, в Дом-музей Шалапина, музей Ярошенко. Во время пребывания в санатории можно отдохнуть в течение двух дней на комфортабельной даче в пос. Архыз и даче в пос. Домбай. Адрес 357740, г. Кисловодск, ул. Герцена, 18 (<a href="http://kavkaz.by.ru">http://kavkaz.by.ru</a>)</p>	<p>mineral water washing provided here.</p> <p>The "new corpus": there are functional diagnosis, <b>electrochromophototherapy</b>, <b>pelotherapy</b>, stomatology, <b>stivolistixisreflexotherapy</b> and inhalation's therapy cabinets here.</p> <p>The houses X-ray diagnosis room, proctology, gynecology, urology, hyperbaric oxygenation, psychotherapy and manual therapy cabinets, as well as treatment-and-prophylactic physical culture hall.</p> <p>There is the <b>climatoavayilion</b> next to the "Treatment corpus", as well as sports grounds for tennis, badminton and volley-ball here (<a href="http://kavkaz.by.ru/english">http://kavkaz.by.ru/english</a>)</p>
<p>1. Сопоставьте оригинал (Текст 3) и его перевод (Текст 4). 1.1. Установите, имеются ли различия в оригинале и переводе и определите их характер (искажения, пропуски, добавления)</p>			

**Рис. 2. Учебный пример для формирования навыков коррекции и редактирования выполненных текстов переводов**

Для того чтобы студенты умели не только работать с предложенными учебными текстами, мы обращаемся непосредственно к интернет-контенту заданной тематики. Работа обязательно включает поисковую деятельность, умение находить и анализировать глобализованные и локализованные версии различных интернет-сайтов.

Приведем пример двух интернет-сайтов лидера спа-индустрии – компании MondaraSpa (<http://www.mandarasp.com/>), которая предлагает своим клиентам огромный выбор

своих услуг в различных туристических дестинациях. Глобализованная версия – сайт, доступный англоязычному пользователю, так как полностью представлен на английском языке (<http://www.mandaraspacom.com/spa/Russia-Lotte-Hotel-Moscow.aspx>). Однако web-страницы российских спа-центров компании MondaraSpa снабжены дополнительными возможностями просмотра информации на русском языке. Локализованная версия – это отдельный сайт, представленный в виде pdf-буклета о всех реализуемых услугах (<http://www.mandaraspacom.com/files/MSLotteMoscow-SpaMenuRus19.pdf>).

Чтобы показать студентам, что процесс локализации вербального интернет-контента требует особой переводческой компетенции, для анализа стоит отобрать текстовые фрагменты с интересными переводческими решениями.

**Фрагмент глобализованного и локализованного англоязычного сайта спа-центров компании MondaraSpa с вариантом транскрипции и вариантом буквального перевода**

Отрывок текста глобализованной версии сайта	Буквальный перевод ( <i>Комментарий – перевод выполнен студентами</i> )	Отрывок текста локализованной версии сайта
Bellefontaine Golden Caviar Face	<i>Средство по уходу за лицом Bellefontaine Golden Caviar Face</i>	<i>Уход за телом Bellefontaine Икорное омоложение</i>
This rejuvenating intensive treatment is suitable for damaged and ageing skin. The exclusively formulated components combine with the plant-based antioxidants have a long-lasting moisturising effect. Luxurious caviar	<i>Такое омолаживающее интенсивное лечение подходит для поврежденной и увядающей кожи. Специально разработанные компоненты в комбинации с антиоксидантами растительного происхождения имеют продолжительный эффект</i>	<i>Специальный уход за телом эффективно восстанавливает эластичность и тонус кожи, стимулирует общие процессы обмена веществ, повышает защитные функции кожи к влиянию неблагоприятных факторов внешней</i>

<p>extract prevents premature aging processes, restore damaged skin and has a vessel strengthening effect. After the first treatment your skin looks firmer and younger.</p>	<p><i>увлажнения. Роскошный экстракт икры предотвращает кожу от преждевременного старения, восстанавливает поврежденную кожу, а также обладает эффектом укрепления сосудов кожи. После первого применения Ваша кожа будет выглядеть более упругой и молодой.</i></p>	<p><i>среды и природно-климатическим изменениям. Рекомендуется в качестве активного антивозрастного и тонизирующего ухода для уставшей кожи.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Невооруженным взглядом видно, что локализованный текст и представленный вариант перевода (буквальный) очень сильно отличаются как на уровне лексики, так и на уровне синтаксиса, в целом.

1) «Средство по уходу за лицом *Bellefontaine Golden Caviar Face*» и «Уход за телом *Bellefontaine. Икорное омоложение*» – различия в лексике приводят к пониманию, что локализованный вариант концентрирует внимание покупателей на косметологическом эффекте, а в буквальном варианте мы видим простой перевод названия предлагаемого товара;

2) «*для поврежденной и увядающей кожи*» и «*для уставшей кожи*»; «*Ваша кожа будет выглядеть более упругой и молодой*» и «*Рекомендуется в качестве активного антивозрастного и тонизирующего ухода*» – определение *уставший*, но не *увядающий*, говорящее как бы об одной и той же проблеме кожи, в локализованной версии, несомненно, вызовет больше положительных эмоций среди интернет-читателей, а рекомендация к применению является удачным решением с приемом перефразирования;

3) Количество предложений отрывка из глобализованной версии и буквального перевода, выполненного студентами, равно, как и идентично тема-рематическое членение



в приведенных фрагментах. Синтаксис приведенного отрывка из локализованной версии кардинально отличается.

Со студентами мы пришли к выводу, что этот локализованный текст был специально адаптирован для восприятия целевой аудитории российского населения, а именно, женщин, которые находятся в поиске современных технологий поддержания молодости и красоты лица и тела. Прагматика текста отражает коммуникативную установку – поиск эффективных маркетинговых решений.

**Фрагмент англоязычного сайта сети оздоровительных спа  
Восточной Европы Ensana Health Spa Hotels  
(<https://www.ensanahotels.com/en>):**

*Whether you want to treat a condition, or prevent one; whether you want to regenerate, simply take time out or enjoy a healthy family holiday, we have an option for you. We can tailor our programmes to meet your specific needs. There is nowhere else quite like Ensana.*

*Reward yourself with the gift of health and happiness..... naturally.*

*Если вы хотите пройти курс лечения или профилактики, просто восстановиться, сделать перерыв в работе или насладиться здоровым семейным отдыхом – у нас есть что предложить! Мы можем адаптировать наши программы под ваши индивидуальные потребности. Такое возможно только в Ensana.*

*Подарите себе здоровье и хорошее самочувствие... с помощью природы. (<https://www.ensanahotels.com/ru>).*

В данном варианте перевода сохранен смысл оригинальной фразы, но для его экспликации изменен порядок слов, и задействованы приемы лексических замен:

- генерализация («*Whether you want to treat a condition*» – «*Если вы хотите пройти курс лечения*»);
- лексико-семантическая замена («*we have an option for you*» – «*у нас есть что предложить*»);
- модуляция (глагол «*tailor*» был переведен как «*адаптировать*», хотя его основное значение – «шить, портняжничать», а вторым значением словари дают «приспосабливать, специально разрабатывать»). Повелительное наклонение сохранено в переводе, а лексические варианты соответствия

реализованы в приеме генерализации: «*Reward yourself with the gift*» – «*Подарите себе*». В целом, действия переводчика при локализации вербального контента оправданы: были найдены эффективные средства для получения нового продукта, направленного на продвижении маркетинговых усилий в презентации услуг компании.

Следует отметить, что предлагаемая модель работы с вербальным интернет-контентом помогает сформировать и закрепить у студентов не только умение проводить предпереводческий анализ, выработать профессиональный подход к продуцированию нового текста с учетом его лингвокультурной специфики, но и умение аргументировать применяемые переводческие приемы и трансформации при его локализации. Таким образом, в результате обучения у будущих переводчиков-локализаторов должен быть сформирован определенный переводческий алгоритм и заложены механизмы дальнейшего самообучения в ходе своей профессиональной деятельности.

### Библиография

1. Ковалевский Р.Л. Translation: Письменный перевод (немецкий язык): учеб. пособие / Р.Л. Ковалевский, Э.Ю. Новикова, Т.Ю. Махортова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – 224 с.
2. Королькова С.А. Текстотипологическая модель обучения письменному переводу: монография. – LAP LAMBERT Academic Publishing – GmbH, 2013. – S.165.
3. Королькова С.А. Traduction: Письменный перевод (французский язык): учеб. пособие / С.А. Королькова, Е.В. Булкина. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – 222 с.
4. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: монография / авт. коллектив: В. А. Митягина [и др.]; под общ. ред. В. А. Митягиной; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волгогр. гос. ун-т», Ин-т филологии и межкультур. коммуникации. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – 302 с. – прил.: с. 273–296.
5. Усачева А.Н. Translation: Письменный перевод (английский язык): учеб. пособие / А.Н. Усачева, С.Р. Хайрова, Т.В. Серопегина. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – 229 с.

---

## ЗНАЧИМОСТЬ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОСТАВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРОТОКОЛУ

**Мария Дмитриевна Чурганова,**

*аспирант Российского университета  
дружбы народов, Москва*

В данной статье рассмотрена проблема формирования переводческой компетенции в работе специалиста по протоколу (далее СП). Приведен обзор работ исследователей, в которых дана характеристика переводческой компетенции и рассмотрены ее составляющие. Автор проводит анализ, который показывает присутствие переводческого компонента в работе СП.

**Ключевые слова:** перевод, переводческая компетенция, переводческие умения, профессиональная деятельность, межкультурная коммуникативная компетенция, специалист по протоколу.

## THE SIGNIFICANCE OF THE TRANSLATION COMPONENT IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE OF THE PROTOCOL OFFICER

**Maria Dmitrievna Churganova,**

*Postgraduate Student  
of Peoples' Friendship University  
of Russia, Moscow*

The article deals with the problem of forming the translation competence within protocol officer's work (PO). It also reflects the conducted surveys which describe translation competence's characteristics and its components. The author conducts an analysis that shows the presence of the translation component within the protocol officer's work.

**Keywords:** translation, translation competence, translation skills, professional activities, intercultural communication competence, protocol officer.

## Введение

Сегодня профессия специалиста по протоколу привлекает внимание не только со стороны государственных и частных учреждений/организаций, которые в них так нуждаются, но и со стороны зарубежных и отечественных исследователей. Ученых интересует вопрос о составляющих компетентностной модели узконаправленного специалиста. В последнее время, они подробно изучают профессиональную компетентность работника, при этом сосредотачивают внимание на особых, ключевых компетенциях, среди которых особое место занимает межкультурно-коммуникативная. Ежегодные крупномасштабные события (форумы, выставки, конференции) где специалисты по протоколу и этикету на международном уровне обсуждают актуальные вопросы государственного, международного и делового протокола, этикета, межкультурных коммуникаций и профессионального образования (Международный форум-выставка «служба протокола» FEPS, Российский международный форум по протоколу на площадке Инновационного центра «Сколково», PDI-POA: Protocol Officers Association «The PDI-POA Protocol Education Forum», Global Diplomatic Forum «New Horizons in Diplomacy» и др.) демонстрируют насколько принципиально важно представлять себе задачи службы протокола в организации, её функционал. Подобного рода события помогают получить более подробное представление о компетенциях специалиста по протоколу и понять, как можно их формировать в вузах и в дальнейшем развивать.

Данная статья станет ещё одним показателем того, что переводческий компонент в составе межкультурно-коммуникативной компетенции присутствует в работе специалиста по протоколу, имеет ряд специфических черт в отличие от профессиональной компетентности переводчика и занимает особую роль для выполнения профессиональной деятельности работника. В статье проанализирован ряд аналогичных исследований отечественных ученых, (Гавриленко, Метелица, Павлова, Хомякова) которые рассмотрели важность перевода на

примере других специальностей и выявили, что перевод для них будет играть существенную роль, однако, он будет совершенно отличаться от результата той работы, которую выполняет профессиональный переводчик. Основываясь на данных работах, с помощью сопоставительно-аналитического обзора, автор доказывает, что переводческая компетенция также присутствует и в деятельности СП, имеет ряд специфических черт, которые требуют специально разработанной методики, интегрированный в процесс подготовки будущего СП.

### Основная часть

Те, кто хорошо знаком с данной профессией представляют, что перед рассматриваемым нами специалистом стоят непростые задачи, требующие от него определённых знаний и умений, которые должны быть получены в вузе соответствующего профиля. На повестку дня встает вопрос процесса обучения в вузе, в котором стоит цель сформировать профессионального специалиста, обладающего соответствующим набором ключевых компетентностей и стремящегося к постоянному развитию. Анализ с позиций компетентного подхода требует уточнения таких важных понятий как «компетентность» и «компетенция». Стоит отметить, что до настоящего времени данные понятия трактуются неоднозначно. Данному вопросу особое внимание уделяют психологи (И.А. Зимняя, Г.С. Мирюлова, Дж. Равен, А.К. Маркова др.) и методисты (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской), а также исследователи перевода (Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Е.Р. Поршнева, А.Д. Швейцар и др.). Наиболее полный анализ современных подходов к определению компетенций (компетентностей) проведен у отечественного психолога И.А. Зимней:

- «Исследователи отдают предпочтение деятельностной, актуальной сущности компетентности и подчеркивают, что в отличие от знаниевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

- Многие исследователи отмечают личностную, а именно мотивационную характеристику компетентности.
- Исследователи фиксируют сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке» [1: 25].

По мнению автора, компетенции представляют собой более широкое понятие. Автор определяет компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [1: 23].

Применительно к деятельности переводчика данный вопрос рассмотрен в работах Н.Н. Гавриленко, которая отмечает, что термин «компетенция» соотносится с необходимыми ему внутренними ресурсами, тогда как термин «профессиональная компетентность» определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», которые имеются в распоряжении переводчика, для решения стоящих перед ним задач [2: 30]. Подробно связь между «профессионализмом» и «компетентностью» представлена в работе российского психолога А.К. Марковой «Психология профессионализма». Согласно автору, компетентность определяется «как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [3: 31].

Ученые утверждают, что сегодня перевод – это то, без чего не могут обойтись сотрудники различных государственных и частных предприятий и поэтому умение переводить является залогом успеха в деятельности любого специалиста. Поэтому перевод интегрирован в различные виды профессий, например, в область юриспруденции, ИТ, строительство, медицину, ресторанный и гостиничный бизнес и многие другие, где так или иначе специалисты сталкиваются с иностранными

документами, которые нужно уметь понять, прочитать, проанализировать и передать кому-то из сотрудников учреждения хотя бы основную мысль увиденного. Всё это говорит о том, что сегодня у всех специалистов должна быть сформирована переводческая база, чтобы полноценно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Данный вопрос неоднократно поднимался в работе исследователей. Так, например, в работе Н.П. Хомяковой представлена контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции юристов-международников, в составе которой автором выделен и проанализирован переводческий компонент. В своей работе автор представляет те знания и умения, которые выделяет для формирования межкультурной компетенции юриста-международника.

*Знать:*

- определённую совокупность терминов и терминологических выражений конкретной языковой подсистемы (в данной модели обучение – в сфере международных и дипломатических отношений), предусмотренную программой;
- наиболее характерные правила образования терминов;
- правила сочетаемости терминов.

*Уметь:*

- правильно сочетать термины в синтагмах и предложениях;
- выбирать нужный термин в синонимичных и антонимичных оппозициях;
- раскрывать значения нового термина с помощью контекста.

*Владеть:*

- стратегиями (под которыми понимается способность комбинировать интеллектуальные приёмы и усилия с целью использования знаний о системе языка и речевых навыков, и умений; когнитивные операции, которые вырабатываются обучающимися из числа возможных для решения задач) среди которых;

- терминами/терминологическими выражениям в соответствии со своим коммуникативным намерением в ситуациях делового и научно-профессионального общения;
- использование прогнозирования и ориентиров восприятия для создания установки на выполнение определённой деятельности с новым или ранее усвоенным терминологическим материалом [4: 314–315].

Важность переводческого компонента при формировании профессиональной компетенции специалиста-международника выделяется в исследовании А.Н. Павловой. Автор считает обучение переводу важным ориентиром при обучении студентов экономистов-международников, так как это помогает «формировать систему ценностей». Как и многие исследователи в области педагогики и методики, А.Н. Павлова акцентирует внимание на лингвокультурологический подход, при котором, как известно, формируется способность к межкультурной коммуникации. По мнению автора, коммуникативная компетенция является необходимым условием профессионализма и помогает полноценно осуществлять работу в поликультурной среде, участвовать в переговорах в многоязычном обществе. Автор подчеркивает, что «понять содержание сообщения на иностранном языке и перевести его на родной язык или с родного языка на иностранный язык можно только при условии владения профессиональным, отраслевым тезаурусом». Для экономиста-международника большое значение имеет «отбор лексического компонента, формирование профессионального тезауруса, отбор тематике и текстов, формирующих профессиональный языковой дискурс» [5: 53]. Как и Н.П. Хомякова, А.П. Павлова предлагает свою подробную контекстную модель ранней профессионализации (далее МРИЯ) экономистов-международников средствами иностранного языка, где подробно определяет цели, принципы, критерии и само содержание ранней языковой профессионализации. Такая модель приводит к следующим результатам:



- фасилитация формирования профессионально значимых компетенций на этапе основной профессионализации;
- формирование компетенций профессиональной компетенции на МРИЯ;
- повышение готовности к профессиональной деятельности на МРИЯ» [5: 80].

Работа другого отечественного автора Е.В. Метелицы представляет для нас особый интерес, так как она наиболее близко охватывает вопрос дискурса дипломатического протокола. Автор показывает, что в англоязычной ритуальной коммуникации, успешности директивного речевого/текстового акта, отправитель должен принять во внимание большое количество лингвистических и экстралингвистических факторов:

- Во-первых, необходимым условием является разумность адресата, его способность адекватно воспринимать языковые сообщения и адекватно их интерпретировать.
- Во-вторых, – это знание адресатом языка, которым пользуется для вербализации своей интенции отправитель [6: 86].

Автор доказывает, что в дипломатическом протоколе должен присутствовать фактор языковой и социокультурной среды. Для того чтобы акт общения состоялся, не достаточно просто знания иностранного языка, необходимо также знания культурных, прагматических особенностей, общения в иноязычной среде. В своей работе автор анализирует общение на иностранном языке в дипломатической области и подчеркивает, что «...необходимо знать не только слова этого языка, грамматические и синтаксические правила, но и ряд экстралингвистических факторов, определяемых особенностями данной языковой среды» [6: 87].

Данной точки зрения придерживается и Н.Н. Гавриленко, которая также выделяет переводческую компетенцию в составе профессиональной компетентности любого современного специалиста. При этом автор отмечает, что данная

компетенция будет иметь ряд отличительных черт для каждой из специальностей [7].

Перед тем как перечислить знания и умения профессионального переводчика, необходимо рассмотреть, что понимается под коммуникативной компетенцией. Для этого мы будем опираться на определение М.Н. Вятютнева, который понимает под коммуникативной компетенцией «динамические, творческие и индивидуально специфические способности человека (в соответствии с социальными и культурными нормами общества) пользоваться имеющимся в его памяти коммуникативным инвентарем языковых средств для восприятия и построения в устной или письменной форме программ речевого поведения в виде высказываний и дискурсов» [8: 83]. По мнению Н.Н. Гавриленко, в деятельности переводчика данная компетенция приобретает ярко выраженный межкультурный аспект. В когнитивной базе переводчика происходит постоянное сопоставление всех языковых и социокультурных компонентов в двух языках. Анализ автора показывает, что переводчик в каждой составляющей должен:

#### *Лингвистическая*

- владеть лингвистической компетенцией в сопоставительном плане, т.е. знать соотношения языка оригинала и языка перевода, сходства и расхождения на уровнях языковых систем, языковых норм, речевых (узуальных) норм;
- знать специфику иностранного языка и русского языка специальности;
- уметь оперировать отобранным лексическим минимумом в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка специальности;
- знать способы терминообразования в ИЯ и ПЯ;
- владеть в сопоставительном плане общенаучной лексикой и узкоспециальной лексикой, представляющей соответствующую сферу профессиональной деятельности, на ИЯ и ПЯ;

- уметь находить в русском языке эквиваленты терминам ИЯ или создавать новые термины, пользуясь соответствующей справочной литературой;
- уметь самостоятельно пополнять свои языковые знания, особенно в сопоставительном плане [7: 259–260].

#### *Прагматическая*

- умение извлекать информацию об отправителе ИТ из текста высказывания и ситуации перевода;
- знание лингвистических и структурных особенностей научно-технического текста, позволяющих определить коммуникативные намерения (интенции) автора высказывания;
- умение соотносить объём знаний и преставлений у отправителя ИТ и у получателя ПТ;
- знание целей и интересов получателя ПТ;
- умение учитывать психическое состояние, цели и интересы получателя ПТ при выборе стратегии и переводе научно-технического текста;
- умение передать в ПТ коммуникативное намерение автора с учетом ситуации перевода и характеристик получателя;
- умение определить степень адаптации текста, чтобы интенция автора была адекватно понята предполагаемым получателем ПТ [7: 263].

#### *Социолингвистическая*

- знание социолингвистических особенностей общения представителей профессиональной научно-технической сферы в конкретной стране;
- знание специфики представления научной и технической информации в специальном дискурсе;
- умение привлекать к сопоставительному анализу знание социолингвистических особенностей специального дискурса в России;
- умение сопоставлять и анализировать социолингвистическую специфику родного и иностранного специального дискурса с целью последующей передачи ей на ПЯ;

- умение передавать в ПТ смысл высказывания и интенцию автора, не нарушая модели речевого поведения, принятого в научно-технической сфере общения в России;

- умение понимать и передавать лексику с национально-культурным компонентом – базэквивалентную и фоновую лексику, реалии, – с учетом социокультурных знаний получателя ПТ [7: 266–267].

Обзор представленных работ позволяет нам предположить, что и у специалистов по протоколу в составе межкультурной коммуникативной компетенции тоже будет присутствовать переводческий компонент, однако, содержание или «наполняемость» этого компонента будет соответствовать содержанию соответствующих контекстов рассматриваемого нами специалиста.

Проведенные опросы специалистов по протоколу показали, что присутствие переводческой компетенции необходимо в их детальности, так как она позволяет им профессионально выполнять свои задачи. Это означает, что СП приобретёт некоторые умения профессионального переводчика, однако, они будут иметь специфические черты. Как и любой другой специалист-международник, СП должен уметь/знать:

- уметь излагать на родном языке в краткой и развернутой форме информацию, содержащуюся в иноязычном дипломатическом дискурсе;

- уметь анализировать информацию, высказывать свое суждение, оценку, давать комментарий прочитанному/прослушанному иноязычному высказыванию;

- уметь проводить информационно-справочный и терминологический поиск для полного и глубоко понимания дипломатического дискурса;

- уметь проводить углублённый анализ иноязычного дипломатического дискурса с целью передачи его полного и точного содержания в дипломатическом дискурсе на родном языке;

- уметь составлять на родном языке обзор зарубежной дипломатической почты, информационно-аналитических и презентационных материалов;
- уметь вести профессиональные беседы, обсуждения, дебаты;
- уметь адекватно воспринимать политические и дипломатические жанры с целью передачи их содержания на родном языке;
- уметь выделять в иноязычном дипломатическом дискурсе особенности культурного представления информации и событий, анализировать их и сопоставлять с культурными реалиями родного языка с целью передачи содержания в каком-либо документе с учётом культурологических особенностей.

Таким образом, проведенный анализ показал, что переводческая компетенция является важным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции специалиста по протоколу и представляет собой готовность и способность использовать переводческие знания и умения в процессе выполнения профессиональной деятельности в области протокола собой готовность и способность использовать переводческие знания и умения в процессе выполнения профессиональной деятельности в области протокола.

### **Заключение**

Проведенный анализ показал, что сегодня в современном мире к различным специалистам, включая специалистов-международников, в нашем случае к специалистам по протоколу, предъявляют высокие требования, которые демонстрируют их профессионализм. Такие специалисты как СП должны быть готовы работать в поликультурной среде, участвовать в переговорах в многоязычном сообществе и в этом им помогут определенные умения, среди которых особое место занимают переводческие знания и умения. Переводческий компонент способен помочь специалисту более подробно и полно разобраться в дипломатическом дискурсе, понять и передать информацию

своему начальнику/руководителю. Такие умения необходимо развивать у будущих специалистов в вузах по соответствующим специальностям и подробно прописать эти умения в Образовательном стандарте (ФГОС).

Таким образом, проведенный анализ позволил нам выделить конкретные переводческие умения СП, показать необходимость формирования переводческой компетенции в вузах, готовящих будущих СП.

### Библиография

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Зимняя И.А. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. *Гавриленко Н.Н.* Ключевые компетентности профессионального переводчика // Дидактика перевода: традиции и инновации. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 224 с.

3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

4. *Хомякова Н.П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2011. – 482 с.

5. *Павлова А.Н.* Ранняя языковая профессионализация экономистов-международников (на примере итальянского языка): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2019. – 188 с.

6. *Метелица Е.В.* Дискурс дипломатического протокола в англоязычной ритуальной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград. – 2003. – 235 с.

7. *Гавриленко Н.Н.* Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники: На примере перевода с французского языка на русский: дис. ... док. пед. наук. – Москва. – 2006. – 575 с.

8. *Вятютнев М.Н.* Традиции и новации современной методики преподавания русского языка // научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Сб. Доклады Советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1986. – С. 78–89.

---

## ПО ВОЛНАМ ПРОШЛЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ...

---

### ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ<sup>1</sup>

*Е.Г. Тарева,*

*Московский городской педагогический  
университет, Москва*

Интенсивность межкультурных контактов с течением времени становится всё более и белее ощутимой, растет диапазон сфер взаимодействия представителей разных стран, а значит увеличивается число ситуаций, в которых требуется посредническая деятельность переводчика. Распространение английского языка как инструмента глобального общения людей, общающихся на данном языке, но не принадлежащих англоязычной культуре (английского как «лингва франка»), не снижает роли переводчика и значимости его деятельности для обеспечения эффективности и полноценности взаимодействия партнеров по коммуникации, относящихся к разным лингвосоциумам. Более того, в период массированного внедрения в межкультурного пространство английского языка как языка глобального общения только усиливает необходимость повышения качества действий переводчика, и это налагает на него особые обязательства – служить полноценным ретранслятором смысла от отправителя сообщения получателю, передатчиком информации, выраженной на одном языке, средствами другого языка.

---

<sup>1</sup> Тарева Е.Г. Предпереводческий анализ текста: стратегии межкультурной интерпретации // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: сб. научных трудов по материалам 6-й Международной научно-методической интернет-конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2011. – С. 319–329.

Перевод принято считать межъязыковой трансформацией устного высказывания или письменного текста, необходимость которой обусловлена наличием двуязычной ситуации, когда коммуникативный процесс протекает посредством двух языковых систем. Переводчик – это профессионал, который обладает способностью к такой межъязыковой трансформации, и эту способность называют переводческой компетенцией.

Подходы к рассмотрению сути и содержания переводческой компетенции/компетентности, рассматриваемой как в общем объеме, так и в зависимости от вида переводческой деятельности, довольно разнообразны. Число и содержание компонентов переводческой компетенции/компетентности поражают разнообразием. Научный мир пока далёк от того. Чтобы прийти к единому решению по вопросу унификации её элементов.

В последнее время появилась тенденция выявления в составе переводческой компетенции межкультурной составляющей. Данный компонент, ввиду его слабой (пока) лингводидактической экспликации, привлекает особое внимание ищущих исследователей. В данной статье ставится проблема определения специфики и сущности **межкультурной коммуникации переводчика** с акцентом на потенциал первого этапа его деятельности – **предпереводческого анализа исходного текста**. Выбор данного этапа неслучаен. Именно он, как можно предположить, обеспечивает погружение переводчика в бикультурное пространство, где сосуществуют и активно взаимодействуют разнокультурные смыслы и ценности, и учёт этого взаимодействия может оказать определяющее влияние на эффективность и качество процесса и продукта перевода.

Поставленная проблема заставляет нас остановиться на решении нескольких вопросов. Необходимо, во-первых, установить основания для интерпретации в лингводидактических параметрах сути межкультурной компетенции переводчика, во-вторых, выявить специфику его деятельности на этапе предпереводческого анализа, в третьих, установить номенклатуру стратегий межкультурной интерпретации, значимых для реализации предпереводческого анализа текста.



Межкультурная компетенция как понятие теории, практики и дидактики перевода – реальность сегодняшнего дня. Долгое время применительно к оценке уровня подготовки переводчика учёные шли по пути фокусировки внимания на вторичной языковой личности (И.И. Халеева)], переводческой компетенции (И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, В.А. Иовенко, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Е.Р. Поршнева, В.И. Провоторов, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева, А.Д. Швейцер и др.), отдельных её свойствах, например, коммуникативности [1].

О роли культурно значимого компонента в этих фокусах написано немало. В работах подчёркивается, что «переводческая компетенция включает и элементы двух соприкасающихся в процессе перевода культур» [2: 49]. Как пишет И.И. Халеева, «профессионально компетентный переводчик как посредник и непосредственный участник межъязыкового и межкультурного общения, призван содействовать взаимопониманию между носителями не просто разных языков, но и, как правило, разных социокультурных кодов» [3: 7].

Культуросообразный ракурс рассмотрения деятельности переводчика является весьма востребованным в научных исследованиях разных периодов развития переводоведения и дидактики перевода (В.И. Хайруллин, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева, Т.В. Крюкова, А.П. Чужакин, В.Н. Комиссаров, И.С. Алексеева, Е.А. Гематудинова). Как писал В.Н. Комиссаров, «хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности <...> в переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления» [4: 23]. Об этом же говорил Р.К. Миньяр-Белоручев, указывая, что «перевод будет полноценным, если переводчику удалось познать глубину культуры того народа, на знание языка которого он претендует» [5: 75]. Создана и широко развивается культурологическая концепция перевода (В.И. Хайруллин), согласно которой перевод от текста к тексту предполагает переход от исходного языка к языку переводя-

щему, а также переход от исходной культуры к культуре целевой. Согласно данной концепции специфика культуры реализуется в двух возможных планах:

– как «культура в языке», под которой подразумевается особая языковая картина мира, аккумулирующая когнитивно-семантические структуры, представляющие своеобразие структур мышления представителей разных культур;

– как «культура, описываемая языком», которая подразумевает представление в содержании текста реально-культурных факторов: культурных признаков, маркеров, артефактов [6].

Как можно заключить, культурная специфика деятельности переводчика является одной из наиболее значимых в структуре его профессиональной компетентности. Положительно оценивая результаты исследований учёных, нельзя, тем не менее, не заметить их стремление акцентировать в большей степени важность для адекватного перевода познания **иной** культуры, иной картины мира, а именно особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Именно таким образом проявляет себя культуроцентризм, ориентированный на познание как реально-культурных, так и когнитивно-семантических фактов иной лингвокультурной общности. В этом случае родная культура выступает только средством «погружения» в иную культуру, способом выявления универсального (общего) и дифференциального (единичного).

К сожалению, за пределами внимания переводоведов и специалистов в области дидактики перевода остаётся **межкультурная** составляющая переводческой компетентности, предполагающая «диалогичность» сознания переводчика как вторичной языковой личности, в когнитивной структуре которой равноправно взаимодействуют две культуры. О значимости такого компонента переводческой компетенции писал А.П. Чужакин: «Одна из важнейших проблем формирования

переводческой компетенции – межкультурные различия, знание традиций, обычаев и менталитета страны изучаемого языка. Поскольку межкультурные различия могут представлять серьезную переводческую проблему, знания культурологического характера должны быть неотъемлемой частью тезауруса переводчика» [7: 14].

Межкультурная компетенция переводчик предполагает не только приобщение к иному образу действительности, но и расширение собственной картины мира за счёт осознания тех фактов родной культуры, которые ранее (до взаимодействия с иной культурной реальностью) не были осмыслены. Происходит процесс согласования Своего и Чужого, а это предполагает отказ от давних привычек и смену представлений о допущениях и ограничениях в составе собственной системы установок. Реализуется понимание инокультурных способов восприятия действительности, мышления и действия, которые включаются в привычное жизненное пространство переводчика, и он должен понимать, что и родная, и инокультурная ориентировочные системы (картины мира) представляют собой лишь варианты огромного множества возможных концептосфер. Именно такая возможность двупланового восприятия культурной реальности способна обеспечить эффективность перевода как деятельности.

Исходя из сказанного, можно заключить, что **межкультурная компетенция переводчика – это способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии с целью обеспечения качественного перевыражения оригинала на языке перевода.**

В составе переводческой компетентности межкультурный компонент вступает в отношения интеграции с другими субкомпетенциями: билингвальной, информационно-технологической, стратегической и др. Функционируя во взаимосвязи, данные компетенции обеспечивают создание вторичного текста, заменяющего первичный в другой языковой и культурной среде.

Создание продукта перевода всегда основывается на специальным образом организованном целенаправленном («переводческом») анализе исходного текста [2: 140].

Трудно переоценить роль **предпереводческого анализа текста**, который предваряет создание переводного текста. Основная направленность данного этапа переводческой деятельности заключается в выявлении основных доминант перевода, обеспечивающих его адекватность. Как установлено в переводе, «общие принципы предпереводческого анализа позволяют сделать текст в смысле его структуры и языка обзримым, очерчивают контуры коммуникативной, т.е. смысловой организации текста, помогают усвоить, что главная трудность перевода – передача смысла во всем его объеме» [8: 5]. Именно предпереводческий анализ позволяет переводчику определить:

- верные ориентиры в переводе;
- переводческую стратегию;
- доминанты перевода;
- с каким типом текста он имеет дело и какова его типичная структура и особенности;
- разнообразные языковые черты, которые непременно нужно передать в переводе, на которые следует обратить внимание, выбор языковых средств при переводе, каким словам и синтаксическим структурам следует оказывать предпочтение;
- информативную ценность отрезков текста;
- что можно и чего нельзя допускать в переводе и пр.

Объекты предпереводческого анализа трактуются и типологизируются учеными по-разному. Предлагается проводить предпереводческий анализ:

- внешних сведений о тексте, состава, плотности информации, коммуникативного задания, речевого задания, речевого жанра (И.С. Алексеева);
- жанра и стиля исходного текста (М.П. Брандес и В.И. Провоторов);

- ключевой, дополнительной, уточняющей, повторной, нулевой информации (Р.К. Миньяр-Белоручев);
- коммуникативной, композиционно-смысловой и прагматической структур текста; при этом первая предполагает анализ параметров коммуникативной ситуации, вторая – характера композиционно-речевых форм, семантических блоков с точки зрения их построения и связей, а третья – коммуникативного намерения автора, коммуникативного эффекта и характеристик отправителя и реципиента.

Таким образом, предпереводческий анализ позволяет извлечь из текста оригинала информацию о всех элементах, которые должны быть переведены, а также уяснить дополнительную информацию, даже если она «несущественна непосредственно для акта коммуникации и не осознаётся рецептором оригинала» [9: 47]. Переводчик должен исходить из того, что текст по своему составу, структуре, определенности и функциям элементов эффективно функционирует как целое благодаря совокупности внутренней и внешней системной обусловленности. Именно такой целостный подход обеспечивает предпереводческий анализ текста.

С учётом значимости межкультурной коммуникативной компетенции переводчика спектр объектов предпереводческого анализа целесообразно расширить и включить в него те компоненты, которые обусловлены фактом неизбежной соотносимости двух культур в сознании и деятельности переводчика в межкультурной коммуникации. Это значит, что исходный текст необходимо интерпретировать с позиций видения его глазами носителя другого языка и другой культуры (Л.Л. Нелюбин). При этом такая деятельность реализуется при любой направленности перевода: на родной или на иностранный язык. Стратегия межкультурного предпереводческого анализа, безусловно, меняется, но суть и назначение действий переводчика неизменны: воспринимая исходный текст и анализируя его, он должен вскрыть его культурно

обусловленный фон и соотнести эту информацию с образами картины мира (концептами), которые присущи адресату (реципиенту). Происходит своеобразный диалог культур, который даёт возможность выработать правильные ориентиры для создания текста перевода.

Сказанное позволяет сделать выводы относительно компонентов содержания обучения переводчиков, в число которых необходимо включить **стратегии межкультурной интерпретации**. Для определения их номенклатуры важно понять, какие именно действия должен совершить переводчик на этапе предпереводческого анализа исходного текста.

Межкультурно ориентированный предпереводческий анализ предполагает следующую последовательность действий переводчика: восприятие из переводимого текста языкового явления, репрезентирующего факт исходной культуры и осознание его особенностей → осознание данного факта (на уровне уяснения понятия) → перенос данного факта в целевую культуру и осознание его особенностей → переоценка факта целевой культуры сквозь призму исходной культуры → переоценка факта исходной культуры сквозь призму культуры целевой → поиск/подбор языковых элементов, фиксирующих инокультурный концепт. Эти действия могут быть представлены в лингводидактическом виде в форме стратегий предпереводческого анализа, направленных на реализацию одного из его этапов – этапа межкультурной интерпретации. Именно эти стратегии должны быть включены в содержание обучения переводчиков.

При конкретизации перечня стратегий необходимо иметь в виду, что сопоставление информации, принадлежащей взаимодействующим культурам, может быть реализовано в двух возможных вариантах:

1) **при переводе с иностранного языка на родной:** инокультурная информация выявляется из исходного текста, затем происходит сопоставление этой информации с соответствующими сведениями из родной культуры, эти сведения

в сою очередь переосмысливаются, поскольку начинают восприниматься глазами носителя языка, и эта переоценка предопределяет переосмысление инокультурной информации;

2) **при переводе с родного языка на иностранный:** вскрываются факты родной культуры, фигурирующие в исходном тексте, далее подыскиваются аналогичные им инокультурные представления, происходит сопоставление первых и вторых, в результате которого выявленная информация, соответствующая родной картине мира, переосмысливается и переоценивается с позиций «Иного».

В результате такой сложной когнитивной деятельности происходит осознание соответствия/несоответствия картин мира в двух лингвокультурных реальностях, задействованных в переводческой деятельности. А это обеспечит адекватность предпереводческого анализа, поскольку переводчик получает возможность глубже проникнуть в план смысла исходного текста, что, безусловно, скажется на эффективности переводческой деятельности. Именно в такой организации одного из этапов предпереводческого анализа реализуется важнейшая стратегия подготовки переводчиков, сформулированная И.И. Халевой: «777 обучение вторичному лингвокогнитивному коду, будь то в рамках практического курса овладения новой языковой культурой либо же в процессе обучения переводу с одного кода на другой, предполагает серьезное изучение и раскрытие национально-культурной специфики языкового и когнитивного механизмов сознания представителей разноязычных речевых коллективов» [10: 5].

### Библиография

1. *Нелюбин Л.Л.* Переводоведческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие / Л.Л. Нелюбин, Е.Г. Князева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 с.
2. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводческий словарь. 3-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. – 320 с.

3. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
4. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
5. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком? – М.: «Готика», 1999. – 176 с.
6. *Хайруллин В.И.* Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Дисс. ... д-ра филол.наук. – М., 1995. – 355 с.
7. *Чужакин А.П.* Общая теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций: Мир перевода. – 7. – М.: Р. Валент, 2002. – 160 с.
8. *Брандес М.П., Провоторов В.И.* Предпереводческий анализ текста. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 224 с.
9. *Комиссаров В.Н.* Слово о переводе. Очерк лингвистического учения о переводе. – М.: Международные отношения, 1973. – 216 с.
10. *Халеева И.И.* Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания (в подготовке переводчиков и преподавателей иностранного языка) //Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. – М.: Из-во МГЛУ, 1996. – Вып. 423. – С. 72–83.



## ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ (АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПОДХОДОВ)<sup>1</sup>

**Е.Г. Тарева,**

*д-р пед. наук, профессор Московского  
городского педагогического  
университета;  
e-mail: elenatareva@mail.ru*

В статье предлагается совокупность подходов к оцениванию качества подготовки переводчиков, сформированных в зарубежных источниках. Обосновывается необходимость смены ориентиров, целей и инструментов оценивания с точки зрения его направленности на измерение личностных качеств переводчика, его внутренней трансформации (компетенции). Предлагаются параметры инновационных практик оценивания качества процесса и продукта деятельности переводчика.

**Ключевые слова:** качество подготовки переводчиков, оценивание, итоговое и текущее оценивание, портфолио переводчика.

## ASSESSMENT OF THE QUALITY OF INTERPRETERS' TRAINING (THE ANALYSIS OF APPROACHES IN FOREIGN STUDIES)

**Elena G. Tareva,**

*Doctor of Pedagogy, Professor,  
Department of French language and  
linguistic didactics, Moscow City  
Teachers' Training University;  
e-mail: elenatareva@mail.ru*

The article represents an overview of approaches to translators' quality assessment which are stated in foreign research papers. The au-

---

<sup>1</sup> *Е.Г. Тарева.* Оценивание качества подготовки переводчиков (анализ зарубежных подходов) // Сб. научных трудов по материалам 10-й Международной научно-методической интернет-конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2015. – С. 299–311.

thor justifies the necessity of changing guidelines, objectives, and instruments of the assessment with its focus on the measurement of personal qualities of an interpreter, his intrinsic transformation (competence). The parameters of innovative practices for evaluation of quality of procedures and results of an interpreter's performance are offered.

**Keywords:** quality of interpreters training, assessment, current and final assessment, interpreter's portfolio.

Педагогический термин «оценивание» в последнее время существенно расширил свое значение. Данное расширение обусловлено включением его в качестве компонента в систему обеспечения качества подготовки студентов. В современном облике оценивание предполагает не только механизм проведения и организации экзаменов (разработка материалов, инструментария и процедур проведения, подготовка экспертов-экзаменаторов), но и качество преподавания в образовательном учреждении, а также самооценивание.

В европейском иноязычном образовании практика оценивания имеет разные традиции. С одной стороны, существуют приверженцы сдачи ежегодных экзаменов, оцениваемых внутренней комиссией (обычно в присутствии стороннего эксперта) на основе требований стандарта. Распространены экзамены, построенные на выполнении операций для проверки специфических умений с прописанными критериями, схемами оценивания, подготовкой экспертов для обеспечения унификации. С другой стороны, действуют централизованные экзаменационные системы, которые измеряют рецептивные умения (иногда есть письменные задания на контроль продуктивных умений) благодаря использованию на множественный выбор (из банка заданий) и определяют уровень сформированности компетенции или квалификацию. При этом к такого рода оцениванию допускаются только зарекомендовавшие себя вузы, которые обладают материальными и человеческими ресурсами для разработки заданий и процедур проведения экзаменов, отражающих наиболее эффективные мировые практики, включая подготовку экспертов, систему обеспечения и контроля качества и пр. [1].

На сегодняшний момент теория оценивания в ее зарубежном формате измерения предлагает две основные модели данного процесса: «оценивание-измерение» и «оценивание-управление» [2]. Обобщенно информация об этих моделях представлена в табл. 1.

Таблица 1

ОЦЕНИВАНИЕ			
Макромодель «оценивание-измерение»		Макромодель «оценивание-управление»	
модели	описание	модели	Описание
детерминистская модель	изучает причинно-следственные связи феномена влияния обучения на обучаемого	целевая модель обучения	Фокусируется на целях обучения (общих, промежуточных, специфических) для рационализации образовательного процесса при активной роли оцениваемого.
		Структуралистская модель	Студент, преподаватель, класс, учебный предмет, образовательные ресурсы рассматриваются как структуры; анализируется влияние социума на оценивание; в обучение привлекаются формы оценивания, используемые в профессии.
доцимологическая модель	изучает методы проведения экзаменов для максимальной объективности (здесь существует два направления: изучение факторов, влияющих на выставление баллов, и изучение деятельности экзаменатора)	кибернетическая модель	Обучение рассматривается как работа машины, основное предназначение которой «сделать программу понятной», доказать, что процесс научения состоялся. При этом широко используется метод «обратной связи»: если студент не освоил программу, он проходит ее снова.

<p>метрическая модель</p>	<p>изучает надежность составления школьных тестов; здесь также выделяются два направления – психометрию, относящуюся к измерению знаний, способностей, взглядов и качеств личности, и педагогические измерения, касающиеся сбора данных</p>	<p>систематическая модель</p>	<p>Главная функция оценивания – «произвести продукт» при осуществлении обучения (выполнить задание, зафиксировать изменение и т.д.). Оцениваемый показывает высокую степень автономии, реализуется самооценивание, которое понимается не только как выставление себе балла, но и как осознание процесса и результата работы.</p>
---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Из анализа данных моделей можно заметить, что теоретическому осмыслению подвергаются все элементы системы оценивания и взаимосвязи между ними, и это не может не сказаться на изменении подходов как в языковом образовании в целом, так и в обучении переводчиков. По заявлению Национального совета по измерениям в образовании, Американской федерации преподавателей, и Ассоциации национального образования, «оценивание – это существенная часть обучения; качественное образование не может существовать без качественного оценивания» (цит. по [3]).

В соответствии с последними исследованиями центральными категориями процесса оценивания становятся не цели и содержание обучения, а его *субъекты* (студент и преподаватель). Оценивание становится творческим, создаются разные модели оценивания, причем не только для целей обучения (насколько усвоен материал), но и для целей научения (насколько сформировались компетенции отдельного студента на данном этапе). Именно этот формат оценивания вызывает максимальное количество интерпретаций, трудностей,

нерешенных проблем. Данные проблемы оценивания останутся нерешенными до тех пор, пока внутренние критерии вузов (достижение запланированных результатов) не совпадут с требованиями многоаспектной профессиональной деятельности, зафиксированными профессиональной сертификацией (профессиограммой или профессиональным стандартом в российской терминологической традиции). Тем самым, требуется сближение систем оценивания, осуществляемого, с одной стороны, в профессиональном образовании, с другой – в профессиональных сообществах. В частности, применительно к подготовке переводчиков повсеместное включение групповых переводческих проектов в систему обучения и оценивания [4] отражает насущную необходимость создания условий, приближенных к реальной профессиональной ситуации в контексте студентоцентрированного образования.

Работы, посвященные оцениванию в переводе [2, 5], отражают две возможные практики диагностики результатов: (1) в период аккредитации (подтверждения квалификации), (2) при непосредственном обучении переводчиков. При узком формулировании цели обучения переводчиков как способности переводить тексты с одного языка на другой принято оценивать переводческую компетенцию путем анализа переведенного текста. Примечательно, что интерес исследователей распространяется больше на текстуальную или функциональную совместимость перевода и первоисточника, чем на качество предоставляемой услуги. Позиция переводчика игнорируется, поскольку «в конце концов, заказчик перевода заинтересован в качестве конечного продукта, а не в том, какими усилиями этого достигли» [6, с. 499]. Существует мнение, что оценивание качества перевода вовсе не может быть объективным. Качество перевода относительно, учитывая тот факт, что на конечный продукт накладывают отпечаток предпочтения клиента.

Учитывая субъективную и творческую природу перевода, исследователи создают и совершенствуют принципы и шкалы оценивания, процедуры подсчета баллов, типологии

ошибок, инструкции для экспертов по оцениванию. Определение размера «штрафа» за отдельную ошибку (или тип ошибок) также дискутируется. При этом подходе такие профессионально важные параметры, как время, усилия, способы поиска решений и т.д., во внимание не принимаются. При подходе к оцениванию, как к анализу переведенных текстов, создается ситуация, «как будто они возникли из ниоткуда, не существует автора перевода, не принимается во внимание то, как осуществлялся процесс перевода» [7: 130]. Возникает парадоксальная ситуация: при оценивании деятельности переводчика он сам (его компетенция) не подлежит оцениванию; предпочтение отдаётся другим факторам – влиянию перевода на читателя, функциональности текста, уместности текста в системе переводящего языка и т.д.

В попытках преодолеть данное несоответствие появляется и начинает получать своих приверженцев иной подход к оцениванию: не текста, а личности переводчика (по А. Берману – «поиск личности переводчика»). Такая точка зрения основана на учете трех постулатов герменевтического подхода:

- 1) переводческой концепции (понимание переводческой задачи и применение теории перевода),
- 2) переводческого метода (условия и ограничения, при которых осуществляется перевод),
- 3) переводческого кругозора (лингвистические, культурные, образовательные параметры, определяющие мышление, образ мысли и действий переводчика) [8].

Подобным путем идут сторонники процессно ориентированного подхода к оцениванию перевода. До выполнения перевода, студент совместно с преподавателем письменно анализирует свою концепцию, проект и кругозор, после выполнения перевода происходит сравнение собственного представленного анализа и его воплощения в конечном продукте [7].

М. Орозко и А. Хуртадо Албир предлагают три довольно сложных инструмента для оценки переводческой компетен-

ции: первый инструмент оценивает понятия студента о переводе (экстралингвистическая компетенция), второй – способность студента преодолевать проблемы, возникающие в переводе, третий измеряет количество ошибок и удачных решений в переводе [9].

Один из способов оценивания процесса перевода – протоколирование под названием «Мысли вслух». В ходе данного приема производится аудио или видео запись всех комментариев студента: постановка и формулировка проблем, предложение окончательных решений и т.д. При повторном обращении к протоколу студент может определить и исправить неверные шаги, приведшие к ошибкам, и закрепить в практике удачные решения. Другой способ оценить процесс перевода предполагает последовательный хронологический анализ всех черновиков и версий перевода, включая финальный вариант [10].

Современная (не текстоцентрическая) цель обучения студентов-переводчиков – «обеспечить способность принимать верные стратегические решения, применяя знания об окружающем мире и языках в контексте определенных культур под влиянием индивидуальных психофизиологических механизмов» [5] – в корне меняет подходы к оцениванию. Переводческая компетенция может быть сформирована только в *реальной переводческой практике* и при *высокой мотивации* студента, повышении роли и удельного веса его личного самооценивания и актуализации его *рефлексии*.

Сам студент может принимать участие в двух видах оценивания: при организации самоконтроля (четкое знание цели помогает выбору путей достижения и обеспечивает объективность оценивания) и взаимоконтроля (обсуждение альтернатив перевода развивает критическое мышления и его гибкость). Кроме того, совместная работа «обеспечивает развитие умений социального взаимодействия и установления контактов. При условии детального обсуждения индивидуального прогресса студенты учатся на своих ошибках, а также на

неудачах одноклассников и вырабатывают стратегии для более успешного результата в следующем переводе» [5].

Переориентация оценивания на процесс (а не на результат) обучения выдвигает на первое место значение текущего оценивания. Его целью является получение информации для совершенствования процесса обучения. Текущее оценивание направлено, прежде всего, на формирование переводческой компетенции, а итоговое – на качество конечного продукта (перевод текста). К инструментам текущего оценивания можно, например, отнести:

1) переводческие упражнения на анализ, коррекцию, сравнение, оценивание (используя шкалу и без нее) переводов текстов или переводческих решений;

2) упражнения, связанные с выполнением перевода: на предпереводческий анализ текста, объяснение выбранной стратегии перевода без выполнения перевода, упражнения на поиск и документирование информации, использование словарей;

3) тесты множественного выбора, опросники, беседы, выявляющие методологические и профессиональные принципы, теоретические аспекты, кругозор, психофизиологические способности;

4) наблюдения преподавателей, листы самооценки, заметки о языке и окружающем мире, переводческие дневники (где студенты регулярно отражают работу над ошибками, замеченные трудности, использованные источники, потраченное время, общую оценку достижений) [2].

Перспективной технологией текущего оценивания во многих работах, посвященных подготовке переводчиков, названа технология портфолио – сбор данных, фиксирующих процесс становления профессиональной компетенции. Портфолио рассматривается как форма альтернативного оценивания: это особенно объективный контроль, включающий оценивание и результата, и процесса выполнения заданий, обусловленных активным поведением в передаче смысла, а не пассивным перечислением отдельных фактов.



Портфолио переводчика может быть определено как систематический сбор: а) наблюдений преподавателей, б) студенческих переводов или отчетов о заданиях за определенный период времени. Оно может включать непосредственно работы студента, а также пояснения, почему эта работа включена в портфолио, и какие критерии оценивания при этом использовались. Это не хаотичный, а систематизированный набор продуктов деятельности студента, показывающий продвижение к требуемым результатам обучения. Портфолио может учитываться в дополнение к одноразовым тестам (односторонним и мало информативным) и придать оцениванию разносторонность и информационную «глубину».

Портфолио переводчика может включать: «содержание, программу обучения, список индивидуальных целей в рамках курса, задания на перевод (письменные, видео- и аудио-), выполненные в аудитории и на практике, комментарии преподавателей, глоссарии, результаты исследовательской деятельности и подготовки к конкретным событиям/темам (списки слов, библиографии, параллельные тексты), листы самооценки, журналы/дневники обучения, примеры оценки работ коллегами, выпускную исследовательскую работу» [11: 156–157].

Портфолио переводчика:

- 1) направлено на студента, который, в результате осознания, становится активным участником учебного процесса;
- 2) является неотделимой частью учебного процесса;
- 3) отличается гибкостью и разнообразием, т.к. может быть адаптировано для каждой ситуации или студента;
- 4) касается как процесса обучения, так и результата;
- 5) позволяет увидеть процесс в ретроспективе, затруднения не вменяются в вину, а служат поводом для выяснения их причины и преодоления;
- 6) помогает преподавателю строить обучение более гибко и эффективно [12].

Причины включения портфолио в оценивание при обучении переводчиков очевидны. Портфолио гармонизирует

оценивание и цели образования, представляя интегрированные результаты процесса обучения, продукты обучения и участие студента [5]. Портфолио является реальным доказательством уровня сформированности переводческой компетенции студента, его оценки процесса обучения и продвижения по программе. Кроме того, портфолио служит цели формирования самооценки, включая студента в процесс оценивания своих достижений и документируя постоянное совершенствование. Портфолио может раскрыть такие качества студента, как настойчивость, желание совершенствоваться, умение управлять процессом обучения, способность к рефлексии. Дополнительно портфолио позволяет студенту испытать чувство достижения цели, что, в свою очередь, вдохновляет студента посвящать больше времени и усилий совершенствованию своей переводческой компетенции.

Подчеркивая значимость портфолио как оценивающей технологии, нельзя недооценивать трудности, связанные с его применением. Прежде всего, существует проблема выявления критериев оценивания портфолио. Л. Хайан считает, что базой для оценивания портфолио должны послужить три компонента процесса обучения: обучение в сотрудничестве, обучение через практику и «задание-ориентированное» обучение. Баллы или оценки должны выставляться с описательными комментариями, включая обобщенный анализ уровня переводческой компетенции, а также путей его достижения. Оценивание каждого задания предназначено для констатации текущих успехов или недочетов и планирования дальнейших шагов в индивидуальной траектории развития студента [5]. Существует также трудность, которая связана с разработкой методических указаний по ведению портфолио, требующей значительных временных затрат. Кроме того, должны быть разработаны четкие критерии оценивания портфолио, применимые за пределами вуза.

Как следствие наличия такого рода трудностей, внедрение портфолио вызывает многочисленные дискуссии. Для

объективной оценки портфолио как новой образовательной практики следует принять во внимание следующие критерии жизнеспособности инновации:

- 1) она целенаправлена и валидна;
- 2) она согласуется с общепринятыми внешними критериями (при их наличии);
- 3) она способствует улучшению обучения и преподавания;
- 4) она влияет позитивно на отношение и мотивацию студентов и преподавателей;
- 5) она является приемлемой для профессионалов (теоретиков и практиков обучения и тестирования) и других заинтересованных лиц;
- 6) она дает практическую возможность более точно определять проблемные аспекты;
- 7) она обеспечивает достижение результатов с наименьшими затратами времени и усилий;
- 8) она легче организуется, поскольку понятна для студентов;
- 9) она включает меньшее количество участников (привлекаемых для разработки, проведения, анализа результатов), а также для их подготовки [13: 22].

Заключая сказанное, следует отметить, что процесс оценивания процесса и продуктов деятельности студентов – будущих переводчиков требует обновления с позиций компетентностной и практикоориентированной образовательной парадигмы. Современный процесс оценивания переводческой компетенции должен ориентироваться не только (и не столько) на конечный продукт (переведенный на экзамене текст или серию текстов), но и учет индивидуальных стратегий, проявленных в процессе перевода, а также на доказательство сформированности переводческой компетенции. Данным параметрам процесса оценивания соответствуют инновационные оценивающие практики, среди которых особо следует выделить технологию

портфолио переводчика, внедрение которой обеспечит объективность и качество оценивания с позиций современных целевых установок профессиональной подготовки выпускников переводческого профиля подготовки.

### Библиография

1. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). – A Manual, Language Policy Division, Strasbourg, 2009. – 208 p.
2. *Albir A.H., Melis N.M.* Assessment In Translation Studies. Research Needs // *Meta: Translators' Journal*. – 2001. – Vol. 46. – № 2. – P. 272–287.
3. *Pyт A.* Translator training Draft for the Oxford Companion to Translation Studies. – URL: [http://www.tinet.cat/%7Eapym/on-line/training/2009\\_translator\\_training.pdf](http://www.tinet.cat/%7Eapym/on-line/training/2009_translator_training.pdf) (дата обращения 17.04.2015).
4. *Massey G.* Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning // *Meta: Translators' Journal*. – 2005. – Vol. 50. – № 2. – P. 626–633.
5. *Haiyan L.* Cultivating Translator Competence: Teaching and Testing // *Translation Journal*, 2006. – URL: <http://accurapid.com/journal/37testing.htm> (дата обращения 17.04.2015).
6. *Al-Qinai J.* Translation Quality Assessment. Strategies, Parameters and Procedures // *Meta: Translators' Journal*. – 2000. – Vol. 45. – № 3. – P. 497–519.
7. *Giraldo J.G.R.* A Rationale for a Translator-Centered, Process-Oriented Methodology for Translation Quality Assessment // *Ikala, revista de lenguaje y cultura*. – 2005. – Vol. 10. – № 16. – P. 129–147.
8. *Berman A.* Pour une critique des traductions: John Donne. – Paris: Gallimard, «Bibliothèque des idées», 1995. – 278 p.
9. *Orozco M., Hurtado Albir A.* Measuring Translation Competence Acquisition // *Meta: Translators' Journal*. – 2002. – Vol. 47. – № 3. – P. 375–402.
10. *Toury G.* Descriptive Translation Studies and Beyond. – Amsterdam: Benjamins Translation Library, 1995. – 311 p.

11. *Sawyer D.B.* The integration of Curriculum and Assessment in Interpreter Education: a Case Study. – Ph. D. Dissertation, Germersheim, 2001. – 594 p.

12. *Abrecht R.* L'évaluation formative, une analyse critique. – Bruxelles: De Boeck, 1991. – 144 p.

13. *Alderson J.S.* Innovation in language testing // – Innovations in Language Testing, NFER. – 1986. – P. 93–105.

## СПИСОК УЧАСТНИКОВ

1. **Андрющенко Ирина Станиславовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, [andryushchenko-is@rudn.ru](mailto:andryushchenko-is@rudn.ru)

2. **Болотова Римма Шойдоржиевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, [bolotova-rsh@rudn.ru](mailto:bolotova-rsh@rudn.ru)

3. **Вильегас Санчес Мария А.** – Universidad RUDN, Moscú

4. **Вильегас Санчес Рамон Хесус** – Universidad de Cádiz, Instituto Cervantes, Moscú

5. **Гавриленко Наталия Николаевна** – д-р пед. наук, профессор кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, [nngavrilenko@narod.ru](mailto:nngavrilenko@narod.ru)

6. **Гулиянц Анна Борисовна** – к.п.н., доцент, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедры языкознания и переводоведения по учебной работе, [saga-2@yandex.ru](mailto:saga-2@yandex.ru)

7. **Гуреева Анна Андреевна** – к. филол. наук, доцент Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, [gureeva@volsu.ru](mailto:gureeva@volsu.ru)

8. **Должич Елена Анатольевна** – к. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, [dolzhich-ea@rudn.ru](mailto:dolzhich-ea@rudn.ru)

9. **Ерошкин Антон Андреевич** – аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва, [eroshkinaa@mgpu.ru](mailto:eroshkinaa@mgpu.ru)

10. **Корзин Андрей Сергеевич** – лаборант кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва

11. **Королькова Светлана Азадовна** – к. пед. наук, доцент Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, 400062, проспект Университетский 100, korolkovavolsu.ru

12. **Рубини Франческо** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, francesco.rubini@mail.ru

13. **Сидорова Ирина Геннадьевна** – к. филол. наук, доцент кафедры теории и практики перевода Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, ira.sidorovafomicheva@gmail.com

14. **Тарева Елена Генриховна** – д. пед. наук, профессор, директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета

15. **Шалеева Елена Федоровна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва, lenashaleeva@mail.ru

16. **Чурганова Мария Дмитриевна** – аспирант Российского университета Дружбы народа, г. Москва

*Научное издание*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД:  
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Компьютерная верстка *Е.В. Попова*  
Дизайн обложки *М.В. Рогова, Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 26.10.2020. Формат 60×90/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 10,5. Тираж 100 экз. Заказ 1289.

---

Российский университет дружбы народов  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

---

Типография РУДН  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41