

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет»

*На правах рукописи*

АЛИКИНА Елена Вадимовна

**КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ  
УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:  
доктор педагогических наук, профессор  
СЕРОВА Тамара Сергеевна

Нижний Новгород – 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.1. Научометрический анализ исследований в области обучения переводческой деятельности .....	27
1.2. Современное состояние методики обучения переводческой деятельности .....	58
1.3. Концепция обучения устной переводческой деятельности: методологический, нормативно-правовой и теоретический компоненты .....	68
Выводы по первой главе .....	99
<b>Глава 2. СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
2.1. Таксономия устного перевода .....	102
2.2. Специфика устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности.....	118
2.3. Устный переводчик как субъект устной переводческой деятельности	150
Выводы по второй главе .....	194
<b>Глава 3. ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СЕМАНТОГРАФИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ БАЗИС ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
3.1. Переводческая семантография в практике устного последовательного перевода и обучения переводу.....	198
3.2. Содержание понятия и функции переводческой семантографии.....	220
3.3. Технологии переводческой семантографии .....	234
Выводы по третьей главе .....	275

## **Глава 4. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ**

4.1. Структура и содержание методической системы обучения устной переводческой деятельности.....	278
4.2. Анализ учебно-методического обеспечения и практики обучения переводческой семантографии .....	306
4.3. Описание результатов опытно-экспериментальной работы .....	337
Выводы по четвертой главе . .....	362
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>365</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>370</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>410</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Межкультурные и межнациональные контакты и союзы, конфликты и войны, начиная с дописьменных племенных времен до современного этапа развития цивилизации эпохи глобальной информатизации всегда сопровождали профессиональные медиаторы – переводчики, благодаря которым осуществлялось взаимодействие, достигалось взаимопонимание, устанавливались торговые, политические, экономические, культурные отношения.

В современных условиях переводческая деятельность связана со смысловой переработкой информации, ценность которой определяется социально-экономическими и юридическими категориями, а переводчики рассматриваются как субъекты, обеспечивающие национальную безопасность в информационной сфере. Подготовка высококвалифицированных переводческих кадров, успешно решающих профессиональные задачи, становится одной из приоритетных стратегий государства в развитии современного лингвистического образования. При устной межъязыковой и межкультурной коммуникации особенно востребована способность переводчиков передавать смысл иноязычного исходного сообщения быстро, полно и точно, что обуславливает важность прочного теоретико-методологического обоснования и поиска адекватных технологических решений обеспечения и оценки качества обучения устной переводческой деятельности.

Начиная с середины XX столетия, системы обучения переводу выстраивались в русле лингвистического переводоведения или отражали закономерности лингводидактики. Вместе с тем, в 60-80-х гг. ушедшего столетия в трудах известных переводчиков и теоретиков перевода Р.К. Миньяр-Белоручева, Л.К. Латышева, В.Н. Комиссарова, М.Я. Цвиллинга, Г.В. Чернова, А.Ф. Ширяева в переводоведческий дискурс вводится понятие «методика преподавания перевода» и раскрываются практические рекомендации по организации подготовки переводчиков.

В последние десятилетия в рамках общефилософской междисциплинарной антропоцентрической и общенаучной когнитивно-деятельностной парадигм все более отчетливо складывается самостоятельное научное направление – методика обучения переводческой деятельности (Н.Н. Гавриленко, Н.К. Гарбовский, В.А. Иовенко, М.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, Л.П. Тарнаева и др.), а, следовательно, появляется необходимость его многомерного осмысления.

Как любой другой вид профессиональной деятельности переводческая деятельность имеет разветвленную таксономию специализаций: переводчик-редактор, переводчик-синхронист, судебный переводчик и другие, которые группируются вокруг двух основных видов перевода – устный и письменный. В отличие от зарубежных вузов, где практикуется разделение профессий устного и письменного переводчика, российские образовательные стандарты регламентируют их совмещение в рамках образовательных программ. Как в случае сужения области профессиональной деятельности, характерного для зарубежных переводческих школ, так и в варианте универсальной переводческой подготовки в условиях российской системы высшего лингвистического образования, вполне актуален вопрос о разработке специальных методик обучения видам переводческой деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (*далее – ФГОС ВО*) по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» [9] и направлениям подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата и магистратуры) [7; 8] обозначено владение такими видами перевода, как письменный перевод, перевод с листа, устный последовательный перевод, синхронный перевод, перевод переговоров и международных конференций, из чего следует, что устный перевод представлен более развернутой классификацией, чем письменный. В справочнике «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности» [1] из четырех дифференцированных должностей (переводчик, синхронный переводчик, переводчик-

дактилолог, переводчик русского жестового языка) три относятся к устному переводу. Вместе с тем, в отечественной методике обучения переводческой деятельности менее всего разработаны проблемы обучения именно устному переводу. Отражением данной ситуации является учебно-методическая литература, в общем объеме которой отмечается значительное количественное превосходство учебников по различным аспектам письменного перевода.

Для целостного понимания процесса обучения устной переводческой деятельности в системе современного высшего лингвистического образования необходима такая методическая концепция, в которой бы учитывались специфические для того или иного вида устного перевода знания, навыки, умения и качества профессиональной личности переводчика, обеспечивалась бы преемственность образовательных уровней, создан инструментарий оценки успешности овладения переводческой компетентностью.

Проведенный анализ показывает особый дефицит, а вместе с тем и интерес к методическим концепциям обучения подвидам устного перевода, из которых «классическим» (Ж. Эрбер) считается устный последовательный перевод. Устный последовательный перевод рассматривается в работе как базовый вид устной переводческой деятельности, поскольку способность его осуществлять является необходимым условием овладения другими видами устного перевода. Профессиональный последовательный перевод в силу ряда темпоральных и технических характеристик предполагает использование специальной скоростной записи, позволяющей фиксировать сколь угодно длительное, однократно поступающее исходное устное сообщение и полноценно воссоздавать его смысл на языке перевода. Для обозначения данной записи вводится авторский термин *переводческая семантография*, подчеркивающий ее смыслоориентированный характер.

В соответствии с ФГОС ВО владение системой сокращенной переводческой записи входит в требования к результатам освоения программ бакалавриата, специалитета и магистратуры. В рамках работы переводческая семантография рассматривается как сущностная характеристика формируемой

переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, следовательно, обучение смысловой записи должно быть системообразующим компонентом в процессе подготовки будущих устных переводчиков.

**Степень разработанности темы исследования.** Изучение теоретических источников свидетельствует о сложившейся научной базе для создания концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования и разработки на ее основе соответствующей методической системы.

Несмотря на активный процесс становления методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления, имеются теоретические основания, заложенные в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, И.И. Халеева, М.Я. Цвиллинг, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев, Д. Жиль, Ж. Ильг, Б. Мозер-Месер, Д. Селескович, Ж. Эрбер и др.), опирающихся на актуальные, для своего времени, лингвистические, психолингвистические, когнитивные концепции и теории перевода. Представляется закономерным, что в работах упомянутых авторов, как и публикациях современных теоретиков перевода, обучение переводу рассматривается как раздел прикладного переводоведения (И.С. Алексеева, Н.К. Гарбовский, А.Н. Злобин и др.).

В собственно методических исследованиях сложилась традиция относить проблемы обучения переводу к лингводидактике (В.Н. Базылев, Л.Л. Нелюбин и др.). Вместе с тем, многими исследователями (В.А. Иовенко, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Н.В. Макшанцева, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, Л.А. Черняховская и др.) неоднократно отмечалось, что обучение переводу принципиально отличается целевыми установками, иными требованиями к владению не только иностранным, но и родным языком.

Начиная с 90-х годов XX в., накоплен богатый научно-теоретический и практический опыт, отраженный в исследованиях широкого спектра проблем, формирующих содержание методики обучения переводческой дея-

тельности. Значительный объем проводимых исследований посвящен разработкам методических моделей подготовки будущих переводчиков. В большей степени внимание исследователей направлено на проблему формирования профессиональной переводческой компетентности и компетенций (Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова). При этом проблемы, связанные с формированием переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, специальным образом не рассматривались, не выявлены условия, обеспечивающие непрерывность данного процесса.

Следующая группа современных исследований освещает методические аспекты обучения разным видам устного перевода, в частности, абзацно-фразовому (Е.В. Белькова), последовательному (Д.И. Бакало, Я.Б. Емельянова, О.О. Корзун, Г.А. Самойленко, Е.В. Тихонова, Ю.О. Швецова и др.), синхронному (Ю.В. Гоман, Л. Виссон, Н.Ф. Михеева, А.В. Рудковская) двустороннему (Т.А. Волкова, М.Г. Цуциева), переводу с листа (В.В. Алексеева, Б. Делатр, Ж.В. Живова, К.А. Касаткина), кинопереводу (В.Е. Горшкова, Р.А. Матасов) и т. д. Однако остается нерешенной проблема комплексного обучения устной переводческой деятельности.

Теоретическое и практическое значение имеет разработка содержания методики обучения переводу. Предметом исследования становились переводческие экстралингвистические и фоновые знания (Ю.О. Швецова, И.Г. Игнатьева, И.М. Шеина), речевые (М.В. Кузнецов), коммуникативные (А.А. Воробьев), эмотивно-эмпатийные умения (Ю.А. Карпова, Е.В. Сапиго), навыки и умения переводческого аудирования (Н.Н. Гавриленко, М.П. Коваленко, Е.А. Руцкая, Г.А. Самойленко, И.И. Халеева и др.), компоненты произносительной (О.О. Корзун, Е.А. Аристова) и невербальной культуры (Е.Ю. Мощанская, С.А. Цыцура). Ряд исследований рассматривает проблемы обучения переводу элементов, представляющих особые трудности: лакуны (Д.И. Бакало), термины (С.С. Копылова, Т.Г. Лобышева, О.С. Николаева), имена собственные (Д.И. Ермолович), культурно-специфические концепты (Л.П. Тарнаева) и др. Представляется важным определение доминантных



трудностей разных видов перевода и обучения будущих переводчиков способам их преодоления.

Анализ научных трудов свидетельствует, что в настоящее время идет активный поиск технологий обучению переводу по программам дополнительного образования с учетом профессиональной направленности студентов неязыковых направлений (М.А. Аكوпова, Н.И. Алмазова, Н.Н. Гавриленко, А.А. Зайченко, К.М. Левитан, С.Д. Пивкин и др.). При этом признается, что рамки дополнительного образования ограничивают объем обучения устному переводу в пользу письменного.

В отечественной и зарубежной методике возрастает интерес к современным средствам обучения переводу, в частности, к информационным технологиям и электронным ресурсам (Д.А. Алферова, О.А. Артеменко, Д.М. Бузаджи, А.В. Гребенщикова, И.К. Забродина, Е.В. Иванов, Н.Г. Инютин, О.В. Князева, Е.А. Козленкова, М.Б. Марутян, Е.С. Осипова, Н.В. Сахн-Вальд, А.Л. Семенов, А.С. Цемахман и др.), к игровым технологиям (Н.Г. Герасимова, А.Н. Панова, Е.Р. Поршнева) и системе тренинговых заданий (И.С. Алексеева, Е.В. Тихонова).

Помимо решения методических и собственно дидактических проблем организации обучения переводу внимание российских исследователей направлено на моделирование педагогических условий профессионального развития личности будущих переводчиков. Широким проблемным полем является формирование готовности к переводческой деятельности (Е.В. Александрова, И.Г. Аникеева, Т.В. Сарафанова, Д.И. Бакало, О.Н. Морозова и др.), профессиональной направленности, призвания, самоопределения, имиджа будущих переводчиков (О.Г. Оберемко, С.Д. Пивкин и др.). В ряде исследований разрабатываются методики формирования и развития качеств, имеющих отношение к познавательной активности (Е.Г. Бабаскина) и интересу (И.Н. Митрюхина). Представляется необходимым адаптировать полученные научные результаты к разным уровням лингвистического образования, обеспечив его системность и непрерывность.

Наибольшая степень разработанности наблюдается в исследованиях способов формирования толерантности студентов переводческого профиля (А.И. Алешина, М.Е. Орехов, И.А. Макеева и др.). Данная проблема сопряжена с изучением основ формирования межкультурной и социокультурной компетенции (Г.В. Елизарова, В.Н. Куницына, Н.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасова и др.), посреднической культуры переводчика (И.Ю. Иеронова), его способности к управлению конфликтами (Т.А. Садовская), с аксиологической составляющей профессиональной компетентности (А.Д. Брагина, Н.Е. Королева). Следует отметить, что остаются недостаточно изученными проблемы, связанные с формированием деонтологической позиции, развитием профессионально значимых психофизиологических свойств, диагностикой индивидуально-психологических особенностей будущих переводчиков и организацией профориентационной работы. Указанные пробелы должны быть восполнены целостной методической концепцией, обуславливающей эффективность обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

Одним из оптимальных решений для реализации теоретико-методологического обоснования обучения устной переводческой деятельности представляется многоплановая интеграция. Именно интегративность признается определяющей тенденцией современного высшего образования, через которую становится возможным успешное внедрение компетентностного и личностно-деятельностного подходов (Н.И. Алмазова, Н.Н. Гавриленко, И.А. Зимняя, Е.Р. Поршнева и др.).

Опора на интегративный подход, выполняющий инструментальную методологическую функцию, способствует установлению системообразующих элементов, составляющих интегративный базис методической концепции. Концептуальное воплощение данного подхода представлено в модели интегративного обучения профессионально-ориентированному переводу Н.Н. Гавриленко, методической системе интегративной междисциплинарной базовой лингвистической подготовки переводчика Е.Р. Поршневой. Даль-

нейшего научного осмысления требуют возможности применения интегративного подхода для повышения качества обучения разным видам переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

В диссертационном исследовании в качестве интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности на примере обучения устному последовательному переводу выступает *переводческая семантография*. Несмотря на полувековой опыт применения смысловой записи и наличие ее теоретических и эмпирических описаний по отношению к конкретным языковым комбинациям (Д. Андерс, Э. Жиллис, Р.К. Миньяр-Белоручев, Х. Матиссек, Ж.-Ф. Розан, Д. Селескович, Ж. Эрбер и др.), до настоящего времени не обобщены теоретические основы переводческой семантографии, не осуществлена систематизация накопленных в мировой переводческой практике приемов, не проведена их актуализация с учетом реалий цифровой эпохи. С позиции теории и методики обучения не разработаны технологические модели интеграции переводческой семантографии в процесс формирования переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Анализ актуальности и степени разработанности проблемы позволяет заключить, что в педагогической науке и образовательной практике существует ряд **противоречий** между:

– социально-обусловленной потребностью в высококвалифицированных переводческих кадрах, обеспечивающих качественный перевод в условиях устной межкультурной и межъязыковой коммуникации, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ, необходимых для успешного обучения устной переводческой деятельности в системе лингвистического образования;

– требованиями образовательных стандартов, квалификационных характеристик к профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и отсутствием методической системы, обеспечивающей непрерывность обучения устной переводческой деятельности на разных уровнях лингвистического образования;

– совокупностью научно-теоретических данных, положительным опытом практических разработок в области обучения видам и аспектам перевода и отсутствием моделей, реализующих обучение устной переводческой деятельности в контексте интегративного подхода;

– значительным потенциалом переводческой семантографии в формировании переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и отсутствием целостной теории и методики ее интеграции в систему лингвистического образования.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**: какая методическая концепция обеспечит эффективное обучение устной переводческой деятельности в современной системе высшего лингвистического образования?

Актуальность заявленной проблемы, недостаточная теоретическая и практическая разработанность позволили определить тему исследования: **«Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода»**.

**Цель исследования**: теоретико-методологическое обоснование, научно-методическая разработка и опытно-экспериментальная реализация концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

**Объект исследования**: процесс обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

**Предмет исследования**: концептуальные и методические основы обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования в логике интегративного подхода.

**Гипотеза исследования**: обучение устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования будет эффективным, если в основе концепции его организации лежат исходные положения:

– методическое проектирование реализовано в рамках общефилософской антропоцентрической и общенаучной междисциплинарной когнитивно-деятельностной парадигм на основе единства методологических подходов, среди которых ведущая инструментальная роль отведена интегративному подходу;

– целевая установка направлена на формирование профессиональной переводческой компетентности, представляющей собой способность профессиональной личности переводчика качественно осуществлять устную переводческую деятельность;

– в содержание обучения включены составляющие профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности: знания, представления, навыки, умения, техники перевода, качества профессиональной личности, деонтологические нормы, речевое и неречевое поведение, коммуникативные ситуации и дискурсивные события различных типов дискурса, релевантных для видов устного перевода;

– интегративный базис формирования профессиональной переводческой компетентности определен с учетом доминантной трудности устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности;

– в качестве способа преодоления доминантной трудности устного последовательного перевода, заключающейся в значительном объеме однократно поступающего исходного сообщения высокой смысловой плотности, выступает переводческая семантография, которая интегрирована во все этапы, содержание и результаты процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности;

– критерии и параметры оценки уровня сформированности переводческой компетентности адекватны показателям успешности устной переводческой деятельности при осуществлении устного последовательного перевода с применением переводческой семантографии.

Достижение поставленной цели и доказательство выдвинутой гипотезы потребовали решения **задач**:

1. Определить методологические и нормативно-правовые основания концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования, сформулировать ее идейное, содержательно-целевое наполнение, принципы и закономерности.

2. Осуществить теоретическое моделирование организации процесса обучения устной переводческой деятельности будущих переводчиков в системе высшего лингвистического образования.

3. Уточнить специфику устной переводческой деятельности, выстроить таксономию видов устного перевода, описать его дискурсивное пространство, охарактеризовать феномен языковой личности устного переводчика, определить доминантную трудность устного последовательного перевода.

4. Разработать теоретические основы переводческой семантографии как интегративного базиса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

5. Создать и внедрить в практику методическую систему обучения устной переводческой деятельности.

6. Провести опытно-экспериментальную верификацию разработанной методической системы обучения устной переводческой деятельности, апробировать инструментарий критериальной оценки ее эффективности.

**Методологическая основа.** Исследование выполнено в рамках *общепhilosophической антропоцентрической парадигмы*, признающей значимость переводящей личности для решения задач межъязыковой, межличностной, межкультурной коммуникации и *общенаучной междисциплинарной когнитивно-деятельностной парадигмы*, акцентирующей внимание на познавательных и мыслительных процессах, характеризующих речемыслительную деятельность переводчика как языковой личности.

В качестве инструментальной методологической базы выступили положения *системного подхода* в науке в целом (Л. фон Бергаланфи, В.П. Бес-

палько, Д.Н. Узнадзе, П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) и *интегративного подхода в образовании* (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, А.Я. Данилюк, А.В. Гвоздева, Б.С. Гершунский, И.Д. Зверев, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.М. Лопаткин, В.С. Леднев, М.С. Пак, А.В. Петровский, Б.М. Кедров, В.Н. Сластенин, Н.К. Чапаев и др.).

Методологическую основу исследования определяет комплекс подходов в области лингвистики и переводоведения: *семиотический* (Ч.У. Моррис, Ч.С. Пирс, Р. Барт, Ю.М. Лотман, У. Эко и др.), *дискурсивный* (В.И. Карасик, А.А. Кибрик, В.В. Красных); *когнитивный* (Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, Д. Жиль); *деятельностный* (Л.М. Алексеева, Г.И. Богин, Н.Л. Галеева, Н.Э. Клюканов, Ю.А. Сорокин и др.).

Методологическое ядро исследования формируют *личностно-деятельностный* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Серова и др.) и *компетентностный подходы* (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), в частности, к *обучению переводу* (А.В. Батрак, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Ж. Делиль, Д. Жиль и др.).

Работа основывается на ключевых принципах *наукovedения и педагогической методологии* (С.В. Бобрышов, Н.А. Вершинина, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Л.М. Лузин, В.И. Писаренко, Е.Н. Степанов и др.).

**Теоретическая основа исследования формируется положениями:**

- *общей теории деятельности* (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.);
- *теории иноязычной речевой деятельности* (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.);
- *теорий перевода и переводческой деятельности* (И.С. Алексеева, Л.С. Бархударов, Ж. Делиль, Н.К. Гарбовский, Д. Жиль, И.А. Зимняя, И.Ю. Иеронова, Ж. Ильг, С. Калина, В.Н. Комиссаров, И. Курц, Л.К. Латы-

шев, М. Ледерер, П. Мид, Р.К. Миньяр-Белоручев, Ф. Пёхакер, Т.В. Пшёнкина, Д. Селескович, А.Б. Шевнин, Г.В. Чернов и др.);

– *теорий личности* (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.), *теорий языковой личности* (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, А.А. Леонтьев, С.Н. Плотникова, И.И. Халеева и др.), *профессиональной языковой личности* (Е.Н. Азначеева, И.В. Кичева и др.) и *личности переводчика* (Е.Ю. Куницына, Л.В. Кушнина, С.Н. Плотникова и др.);

– *когнитивных теорий языка* (В.З. Демьянков, А.В. Кравченко, Е.С. Кубрякова, Т.В. Черниговская и др.), в т.ч. *теории концептуальной метафоры и символа* (Дж. Лакофф, М. Джонсон, М.В. Пименова, Е.В. Шелестюк и др.);

– *теорий и методик лингвистического* (Н.Д. Гальскова, С.К. Гураль, Е.Г. Тарева, И.И. Халеева и др.), в т.ч. *переводческого образования* (И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, Д. Жиль, Ж. Ильг, И.Ю. Иеронова, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, М. Ледерер, Н.В. Макшанцева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Л. Нелюбин, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Л.П. Тарнаева, Е.Г. Тарева и др.);

– *теории переводческой записи* (М. Альбл-Микаса, Д. Андрес, Х. ван Дам, Э. Жиллис, Х. Матиссек, Р.К. Миньяр-Белоручев, Дж. Нолан, Ж.-Ф. Розан, Д. Селескович, Р. Тунк Озбен, А. ван Хуф, Л.-В. Чанг, Ж. Эрбер и др.);

– *теории и методики наукометрического анализа* (Дж. Бернал, Ю. Гарфилд, Г.М. Добров, Д. Жиль, П. Мид, З.М. Мульченко, Ф. Пёхакер и др.).

В работе использовались **методы исследования**:

– *теоретические*: изучение научно-теоретической философской, науковедческой, психологической, лингвистической, педагогической, методической, дидактической литературы, отечественного и зарубежного педагогического опыта; анализ нормативно-правовой документации, образовательных программ, учебно-методических комплексов, учебных планов и пособий; мо-



делирование учебного процесса и прогнозирование его результатов; обобщение и систематизация данных;

– *эмпирические*: опытное обучение, педагогическое наблюдение, анкетирование, критериальный анализ продуктов деятельности, наукометрический анализ научных публикаций по проблеме исследования;

– *интерпретационные*: категориальный анализ, таксономический анализ, сравнение, ранжирование и шкалирование, обобщение, синтез эмпирического материала;

– *статистические*: методы количественной и качественной обработки фактических данных (корреляционный анализ).

### **Научная новизна исследования:**

– разработана концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования, включающая совокупность методологических, нормативно-правовых, теоретических и методических компонентов;

– созданы модели вертикальной преемственности, горизонтальной межпредметности и радиального расширения, обеспечивающие технологическую интеграцию пространственно-временных и содержательно-целевых характеристик процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности;

– подтверждена перспективность идеи выделения интегративного базиса формирования профессиональной переводческой компетентности с учетом доминантной трудности вида перевода;

– установлена специфика устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности: разработана многоаспектная таксономия, описаны дискурсивные характеристики, предложена трактовка языковой и метаязыковой личности переводчика, определена доминантная трудность;

– обобщены теоретические основы переводческой семантографии как способа преодоления доминантной трудности устного последовательного перевода: определена ее сущность, описаны функции, систематизированы приемы, разработана концептуальная классификация символов;

– создана методическая система обучения устной переводческой деятельности, предполагающая многоплановую интеграцию переводческой семантографии во все этапы, содержание и результаты процесса формирования профессиональной переводческой компетентности;

– обоснованы критерии (когнитивный, деятельностный, личностный, дискурсивный) и параметры (представление о специфике профессиональной деятельности, осознание профессиональной роли, развитость системы лингвистических и экстралингвистических знаний, мотивация к обучению, качество понимания, качество выражения, профессиональное поведение, психологическая и деонтологическая готовность, адаптивность к коммуникативным ситуациям и дискурсивным событиям и др.), обеспечивающие оценку уровня сформированности переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– разработанная концепция обучения устной переводческой деятельности как совокупность теоретико-методологических компонентов вносит вклад в развитие методологии лингвистического образования;

– предложенные модели процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и созданная на их основе методическая система способствуют развитию технологии обеспечения и оценки качества высшего лингвистического образования;

– использованный метод наукометрического анализа позволяет обосновать выделение самостоятельного научного направления – методики обучения переводческой деятельности, – и обогащает инфраструктуру педагогических исследований;

– представленная таксономия видов устного перевода, уточнение специфики устного последовательного перевода, классификация коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий, описание ролевого репертуара и перечня профессиональных качеств устного переводчика углубляют теоретические представления об устной переводческой деятельности;

– конкретизированные понятия профессиональной переводческой компетентности, переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, дискурсивной компетенции устного переводчика, оценки качества устного перевода, переводческой ошибки дополняют положения теории и методики лингвистического образования;

– обобщенное представление теоретических основ переводческой семантографии, описание ее функций и приемов, разработка концептуальной классификации символов имеют значение для методики обучения переводческой деятельности, теории и практики перевода;

– введенные понятия «метаязыковая личность переводчика», «переводческая семантография», «способ преодоления доминантной трудности перевода», «вертикальная преемственность», «горизонтальная междисциплинарность», «радиальное расширение» расширяют понятийно-терминологический аппарат лингвоперсонологии, переводоведения, педагогики, методики обучения и воспитания.

**Практическая значимость исследования:** реализована и внедрена в образовательную практику методическая система обучения устной переводческой деятельности; разработано и используется в процессе обучения методическое обеспечение, включающее учебные планы, программы дисциплин, программы профориентации, программы повышения квалификации, учебные и методические пособия для разных уровней и этапов системы высшего лингвистического образования; предложен и апробирован инструментарий критериев и параметров оценки успешности овладения профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Практическая значимость диссертационного исследования определяется возможностью расширенного применения разработанной концепции при моделировании образовательных программ по направлениям «Лингвистика», «Филология», «Прикладная лингвистика», «Иноязычное образование», при обучении другим видам перевода и видам переводческой деятельности, при разработке программ повышения квалификации преподавателей перевода, при чтении вузовских курсов по общей теории перевода, психологии перевода, методике обучения устному переводу, деонтологии переводческой деятельности, в практических курсах устного перевода и переводческой семантиграфии. Представленные результаты наукометрического анализа исследований в области методики обучения переводческой деятельности содействуют созданию историографии данного научного направления.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. *Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования* включает четыре компонента: а) методологический, определяющий единство подходов; б) нормативно-правовой, задающий целевую установку; в) теоретический, раскрывающий идейно-содержательное наполнение; г) методический, обеспечивающий проектирование методической системы.

2. *Методологической основой концепции* выступает единство философских, общенаучных и конкретно-научных подходов (антропоцентрический, системный, междисциплинарный, когнитивный, деятельностный, дискурсивный, семиотический, личностно-деятельностный, компетентностный), среди которых ведущую инструментальную роль выполняет интегративный подход. Нормативно-правовой компонент концепции ориентирует цель обучения на формирование профессиональной переводческой компетентности как способности профессиональной переводческой личности качественно осуществлять устную переводческую деятельность.

3. *Концептообразующая идея* заключается в выборе интегративного базиса обучения переводческой деятельности с учетом доминантной трудно-

сти вида перевода. В устном последовательном переводе как базовом виде устной переводческой деятельности доминантную трудность представляет значительный объем однократно поступающего исходного устного сообщения высокой смысловой плотности. Основным способом преодоления данной трудности является переводческая семантография, трактуемая как вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода.

4. *Содержательный уровень концепции* составляют принципы антропоцентрической направленности, системности, научной междисциплинарности, педагогической сообразности, доминантой трудности, дискурсивности, мультимодальности, формирующие закономерности обусловленности, и принцип интегративности, определяющий закономерность эффективной организации обучения в соответствии с ядром концепции – теоретическими моделями интеграции переводческой семантографии в процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

5. *Методическая система обучения устной переводческой деятельности* включает оптимальным образом взаимосвязанное единство элементов содержательно-целевого, организационно-процессуального и результативно-оценочного блоков. Содержание предлагаемой системы образуют когнитивная, деятельностьная, личностная и дискурсивная составляющие профессиональной переводческой компетентности, которые детерминируют соответствующие критерии оценки уровня овладения устной переводческой деятельностью. Организационно-процессуальный блок описывает три способа взаимодействия элементов методической системы, обеспечивающих многоаспектную интеграцию переводческой семантографии: а) вертикальная преемственность (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений); б) гори-

зонтальная межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий); в) радиальное расширение (динамика результатов обучения).

**Опытно-экспериментальная база исследования:** Пермский национальный исследовательский политехнический университет. На различных этапах исследование проводилось в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (*кафедра французского языка*), Челябинском государственном университете (*кафедра теории и практики перевода*), Нижневартовском государственном гуманитарном университете (*кафедра лингвистики и перевода*), Нижегородском государственном лингвистическом университете (*кафедра теории и практики французского языка и перевода*), Оренбургском государственном университете (*кафедра романской филологии и методики преподавания французского языка*).

Общая выборка участников опытно-экспериментального исследования составила 1 573 чел., среди них 858 студентов, 189 преподавателей, 36 представителей переводческой отрасли, 490 школьников.

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось поэтапно в период с 2004 по 2017 гг.

На *первом этапе (2004-2006 гг.)* исследовано состояние проблемы обучения устному переводу студентов по специальности и профилю «Перевод и переводоведение», определены основные тенденции в содержании образовательных программ, изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, проведены констатирующие срезы по изучению состояния переводческой компетентности у студентов вузов, выявлены основные противоречия в подготовке будущих переводчиков, определены возможные пути их решения, поставлены цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза.

*Второй этап (2007-2010 гг.)* посвящен разработке понятийно-терминологического аппарата исследования, обоснованию ведущей идеи и основных концептуальных положений. Создавалась и верифицировалась модель обучения устной переводческой деятельности. Осуществлялась апробация учебно-методических материалов. Проводились методические семинары. Началась опытно-экспериментальная работа.

В рамках *третьего этапа (2011-2015 гг.)* осуществлено исследование эффективности концепции обучения устной переводческой деятельности. Сформирована исследовательская группа. Осуществлялось руководство дипломными и диссертационными исследованиями. Проводилась апробация и уточнение разработанных концептуальных положений, методики обучения и оценивания результатов в образовательной практике; продолжалась опытно-экспериментальная работа по проверке действенности разработанной методической системы, пополнялся фактический экспериментальный материал.

*Четвертый этап (2016-2017 гг.)* направлен на обобщение результатов опытно-экспериментального исследования, их количественный анализ и теоретико-методическая интерпретация. В это же время вносились коррективы в разработанную концепцию, осуществлялось формулирование выводов, оформление диссертации и автореферата, происходило внедрение положений исследования.

**Соответствие диссертации паспорту специальности.** Диссертационная работа соответствует пункту 1. Методология предметного образования (вопросы взаимодействия теории, методики и практики обучения и воспитания с отраслями науки, культуры, производства; проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в т. ч. на междисциплинарном уровне) и пункту 3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (разработка содержания предметного образования; разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей; взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и профессионального образования)

Паспорта специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались в рамках *научно-методических заседаний, семинаров и мастер-классов* кафедры иностранных языков лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (2004–2016), кафедры лексикологии и перевода Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (2005), кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет» (2006), Регионального института международного сотрудничества ФГОУ ВО «Тюменский государственный университет» (2006), кафедры лингвистики и перевода ГОУ ВО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет» (2010), кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУ ВО «Московский государственный университет экономики, статистики и информатики» (2010), кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого» (2015), кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (2016); *международных научных конференций* «Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков» (Пермь, 2005, 2006, 2008), «Индустрия перевода» (Пермь, 2006, 2010, 2012-2016), «Федоровские чтения» (Санкт-Петербург, 2007, 2008, 2011) «Проблемы теории, практики и дидактики перевода» (Н. Новгород, 2007, 2009, 2011), «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе» (Москва, 2009, 2012), «Проблемы билингвизма в современном дискурсе» (Пермь, 2011), «Иностранный язык в контексте проблем профессионального образования» (Томск, 2012), «Когнитивные исследования языка» (Челябинск, 2014), «Between Policies and Poetics: Itineraries in Translation History» (Тарту, 2014), «Коммуникация в поликодовом пространстве: лингвокультурологические,



дидактические, ценностные аспекты», «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» (Санкт-Петербург, 2015, 2016), «Русский язык в мировом контексте и международных организациях» (Рим, 2016); *международных методических семинаров* «Подготовка переводческих кадров XXI века» (Болгария, София, 2013; Москва, 2014) «Дни русского языка и перевода в Новом болгарском университете» (Болгария, София, 2014), «Методика преподавания русского языка и перевода в сфере научно-технической коммуникации» (США, Омаха, 2014); *вебинара* Департамента лингвистических услуг Оргкомитета Олимпиады в Сочи-2014 для волонтеров-переводчиков (2012).

Результаты исследования отражены в 68 публикациях автора, в т. ч. 24 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ, двух публикациях в изданиях из международной базы цитирования Scopus, двух монографиях, 10 учебных пособиях, одно из которых имеет гриф «Рекомендовано Учебно-методическим объединением по образованию в области лингвистики Министерства образования и науки Российской Федерации». Автором диссертации разработано более 50 УМКД по программам специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Учебные пособия внедрены в практику подготовки переводчиков ряда вузов России, Белоруссии (Гомельский государственный университет, Минский лингвистический университет), Израиля (Университет им. Бар-Илана) и др. Владение переводческой семантографией закреплено в качестве профессиональной компетенции в самостоятельно устанавливаемом образовательном стандарте по специальности «Перевод и переводоведение» Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [11]; дисциплина «Переводческая семантография» включена в учебные планы Пермского национального исследовательского политехнического университета, Сургутского государственного университета, Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Казахского национального университета им. аль-Фараби, Минского лингвистического университета и других вузов.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается совокупностью теоретических и экспериментальных методов исследования, опорой на теоретико-методологические основания и современные достижения в области педагогики, психологии, лингвистики, переводоведения, методики обучения иностранным языкам и переводу; подтверждается положительными результатами опытно-экспериментальной работы, статистической значимостью полученных результатов.

**Личный вклад автора** состоит в том, что в исследовании теоретически обоснована концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода; предложены модели методической интеграции, обеспечивающие цельность и непрерывность процесса формирования профессиональной переводческой компетентности; разработана и внедрена в практику методическая система обучения устной переводческой деятельности; определены критерии и уровни сформированности переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности; обобщены теоретические основы и технологические приемы переводческой семантографии как интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности; подготовлено научно-методическое обеспечение (образовательные программы, рабочие программы дисциплин); изданы учебные пособия, опубликованы научные статьи и монографии по теме исследования; проведена опытно-экспериментальная работа, выполнены анализ и интерпретация ее результатов; осуществлено руководство исследовательской группой, в т. ч. диссертационными исследованиями аспирантов. Проанализирован и осмыслен многолетний опыт автора в качестве преподавателя устного перевода в системе высшего лингвистического образования и в системе повышения квалификации преподавателей перевода.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка (398 наименований, в т. ч. 103 – на иностранных языках) и приложений.

# Глава 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Наукометрический анализ исследований в области обучения переводческой деятельности

В современном переводоведческом дискурсе сложилось устойчивое мнение, что одним из наиболее молодых направлений науки о переводе является методика обучения переводческой деятельности. Действительно, большинство школ, готовящих профессиональных переводчиков, были открыты относительно недавно – после второй мировой войны. Тем не менее, обучение переводчиков осуществлялось задолго до этого, поскольку, как отмечает И.С. Алексеева, «в любые времена и при любом состоянии общества контакты между народами порождали необходимость в переводчике» [17, с. 52].

Н.К. Гарбовский указывает, что, несмотря на отсутствие документальных подтверждений, первой в мире школой переводчиков считается Школа в Толедо, основанная в 1135 г. архиепископом Тулузы Раймондом [76, с. 45]. В XVIII веке во Франции при морском министерстве работала марсельская школа по подготовке офицеров-переводчиков, обеспечивающих организацию торговли со средиземноморскими странами.

Первые упоминания о профессии переводчика в российских источниках встречается в XVI веке в связи с описанием в ведомостях оплаты услуг «толмача» посольств. В дальнейшем профессия относилась к военному делу [52]. В дореволюционной России имелось специальные центры по подготовке переводчиков на офицерских курсах. Выпускники этих курсов владели несколькими языками, среди которых, в первую очередь, были восточные языки. Традиция сочетания военного и переводческого дела продолжилась и в советскую эпоху, когда созданы Восточное отделение при Военной академии и Военный институт иностранных языков [52].

Однако первым специализированным учебным заведением по подготовке переводчиков стала созданная при содействии Лиги Наций Школа устных и письменных переводчиков в Женеве [356]. В СССР подготовка переводчиков велась в лингвистических вузах (Москва, Горький, Иркутск, Пятигорск, Минск). В современном российском образовательном пространстве появились Высшие школы перевода: Санкт-Петербургская, Московская, Каспийская (Астрахань), – а переводческие факультеты и кафедры открылись практически во всех университетах страны. Многие из них выпускают переводческие кадры уже более 20 лет.

За эти годы сложились определенные традиции обучения переводчиков, разработано большое количество методик и технологий, внедрено в практику не одно поколение учебных пособий. Нельзя не отметить, что, несмотря на ориентированность на европейские стандарты образования, в России сформировался собственный подход к профессиональной подготовке переводчиков, который имеет ряд особенностей. В связи с этим в данном параграфе мы ставим цель очертить ландшафт современных российских исследований, посвященных проблеме обучения переводчиков.

Наиболее продуктивным методом определения вектора научных интересов, является *наукометрический анализ*. Методология наукометрического исследования, вклад в развитие которой внесли Дж. Бернал, Д. Прайс, Ю. Гарфилд, Г.М. Добров, В.В. Налимов, З.М. Мульченко и многие другие, была разработана для «всестороннего объективного исследования результатов научно-исследовательской деятельности, а также выявления направлений развития ресурсов научного потенциала системы образования» [122, с. 44]. По словам Г.М. Доброва, наукометрия позволяет оценить вклад отдельного ученого, группы ученых, целых стран, выявить развитие идей и их влияние на мировую науку, установить общие закономерности и перспективы развития [86].

Отметим, что методика наукометрического анализа применительно к переводческой деятельности подробно описана в работах Д. Жилия [339] и

Ф. Пёхакера [376]. В наших совместных с Ю.О. Швецовой исследованиях приведены результаты наукометрических исследований в области обучения устному переводу [22; 281]. В рамках данного параграфа обратимся к общей палитре проблем, связанных с обучением будущих переводчиков в России.

В качестве материала для исследования мы использовали авторефераты диссертационных работ, выполненных в период с 1984 по 2015 годы в научной отрасли «Педагогические науки». Количество диссертаций по годам представлено в табл. 1.

Таблица 1 – Распределение количества диссертаций  
по годам и статусам

Год	Общее кол-во диссертаций	Кол-во кандидатских диссертаций	Кол-во докторских диссертаций
1984	1	1	–
1989	1	1	–
1990	1	–	1
1995	1	1	–
1996	1	1	–
1998	2	2	–
1999	2	2	–
2000	3	3	–
2001	3	3	–
2002	5	5	–
2003	10	9	1
2004	11	9	2
2005	11	11	–
2006	19	17	2
2007	5	5	–
2008	9	8	1
2009	11	11	–
2010	15	15	–
2011	19	17	2
2012	10	9	1
2013	6	6	–
2014	7	7	–
2015	6	6	–
<b>Итого:</b>	<b>160</b>	<b>150</b>	<b>10</b>

По нашим подсчетам, всего за три десятилетия защищено 160 работ, из которых 10 (6,25 %) – докторские. Для более наглядного представления динамики приведем данные в виде графика (рис. 1.).

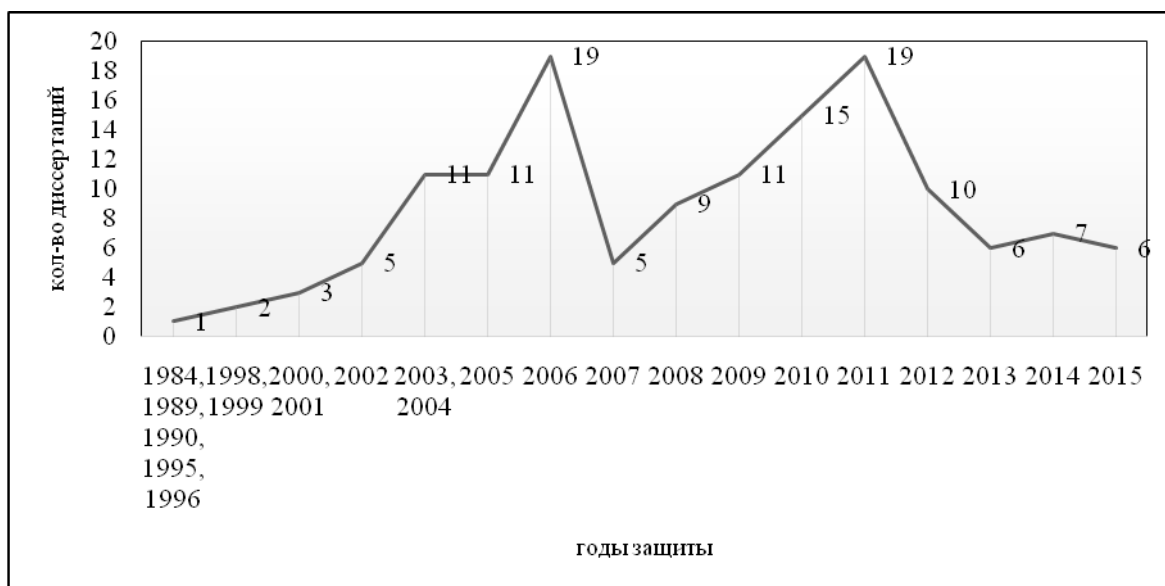


Рисунок 1 – Динамика защит диссертационных исследований

Как видно из графика, стабильная положительная динамика по числу диссертационных исследований сложилась в конце 90-х – начале 2000-х годов, что, безусловно, связано с широким распространением в эти годы образовательных программ подготовки специалистов в области перевода. Впрочем, данная ситуация характерна не только для российских исследований. Так, например, по данным наукометрического анализа, проведенного Б. Вейлер и ее коллегами [394], в Австралии за 30 лет (с 1977 г.) защищено 120 магистерских и докторских диссертаций, тематически связанных с устным переводом, при этом наибольшая активность зафиксирована в период с 1993 по 2005 годы. Аналогичное исследование в Тайване выявило, что за 20 лет с 1984 по 2003 годы учеными этой страны защищено 56 диссертаций, причем наибольший прирост зафиксирован после 1998 года, когда активизировался рынок переводческих услуг в связи с развитием туристической индустрии [397]. К сожалению, работы австралийских и тайских коллег практически неизвестны российским исследователям.

Что касается защищенных в России диссертаций, пики по количеству защит зафиксированы дважды: в 2006 и 2011 годах (по 19 работ). Резкий спад произошел в 2007 году. Отметим, что для 2007-2009 годов характерно общее снижение количества педагогических диссертаций, что, как полагает

О.Н. Кирюшина, связано со сменой периода интенсивного роста исследований периодом осмысления достигнутого [122, с. 46]. Докторские диссертации, начиная с 2003 года, как правило, защищались равномерно, в среднем, по одной в год. С 2013 года наметилась стабильность в количестве защищаемых диссертаций – по 6-7 в год.

Преобладающее количество диссертаций защищено в Москве (37 работ). Наибольшее количество защит приходится на Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова (13 работ), Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (14 работ) и Уральский государственный педагогический университет (12 работ). Географическими центрами являются Тамбов, Санкт-Петербург (по 10 работ), Курск (5 работ), Челябинск, Калининград (по 6 работ), Елец (4 работы), Комсомольск-на-Амуре (3 работы). При этом, безусловно, есть центры, в которых активно ведутся исследования, но либо в них нет диссертационных советов, либо работы защищаются в других городах. В Пермском национальном исследовательском политехническом университете за указанный период защищены 13 работ по данному направлению. Защиты состоялись в Уральском государственном педагогическом университете (Екатеринбург) и Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова.

В табл. 2 представлены сведения по количеству диссертационных исследований, выполненных в разных городах России:

Таблица 2 – Распределение диссертаций по месту их выполнения

<b>Город</b>	<b>Кол-во выполненных диссертаций</b>
Москва	21
Пермь	13
Нижний Новгород	12
Санкт-Петербург, Тамбов	10
Челябинск	9
Томск	8
Калининград, Курск	5
Екатеринбург	3

Данные показывают, что по географическому распределению больше всего исследований ведется в уральском регионе (Пермь, Челябинск, Екатеринбург – 25 работ или 15,6 % от общего числа).

Представляется интересным обратиться к наиболее активным научным школам, разрабатывающим проблемы подготовки переводчиков, и их руководителям. Ядро исследовательской активности по количеству защищенных диссертаций составили научные коллективы под руководством проф. *Т.С. Серовой* (Пермский национальный исследовательский политехнический университет, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода – 11 работ), проф. *Н.А. Тарасюк* (Курский государственный университет, кафедра методики преподавания иностранных языков – 8 работ), проф. *Р.К. Миньяр-Белоручева* (МГПУ – 5 работ), проф. *Н.В. Самсоновой* (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, кафедра теории и методики физической культуры и спорта – 6 работ), проф. *Е.Г. Таревой* (Иркутский государственный лингвистический университет, кафедра методики преподавания иностранных языков – 6 работ), проф. *И.А. Цатуровой* (Таганрогский государственный радиотехнический университет, кафедра лингвистического образования – 5 работ), проф. *Е.Р. Поршневой* (Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова – 4 работы), проф. *Е.И. Пассова* (Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Липецкий институт развития образования – 4 работы), проф. *О.Г. Оберемко* (Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова – 4 работы). В анализируемый период три диссертации были защищены под руководством проф. *Н.А. Мыльцевой* (Академия Федеральной службы безопасности РФ, Москва).

Заметим, что в большинстве случаев диссертационные работы упомянутых руководителей не были связаны с проблемой обучения переводу и подготовки переводчиков (например, докторская диссертация *Т.С. Серовой* [221] посвящена обучению профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе; *Н.А. Тарасюк* [242] занималась про-



блемой формирования профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию; диссертации Е.Г. Таревой посвящена педагогической технологии формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета [243]). Это свидетельствует о значительном расширении горизонтов их научных интересов. Исключение составляют исследования Р.К. Миньяр-Белоручева [170], О.Г. Оберемко [188] и Е.Р. Поршневым [203], объектом которых является процесс обучения переводу.

Из вошедших в подборку авторов кандидатских диссертаций только один защитил в анализируемый период докторскую диссертацию – Н.В. Чичерина [274], однако проблема докторского исследования не была связана с переводческим образованием.

Обращает на себя внимание тот факт, что значительная часть работ выполнена не в лингвистических вузах и не на кафедрах перевода (37 работ в технических инженерных вузах, 2 работы в медицинском вузе). Кроме того, многие диссертационные исследования представителей этих вузов осуществлены по филологическим дисциплинам (по специальностям – 10.02.19 – теория языка, 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание, 10.02.21 – прикладная и математическая лингвистика).

Из девяти докторских диссертаций две выполнены представителями Нижегородского лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова Е.Р. Поршневым и О.Г. Оберемко, которые до 2015 г. подготовили по четыре кандидата наук. В 2010 г. состоялась защита кандидатской диссертации под руководством Н.Н. Гавриленко (Москва, РУДН), представившей свой собственный труд в 2006 г. [64].

Что касается распределения по научным специальностям, 11 работ защищены по научной специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 79 работ – по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» и 69 диссертаций – по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образова-

ния» соответственно. В докторских диссертациях более востребована специальность 13.00.08 (6 работ из 10). Таким образом, мы видим, что по мере дистанцирования дидактики перевода от методики обучения иностранным языкам складывается практика проведения работ, посвященных обучению переводчиков, в русле теории и методики профессионального образования, что еще несколькими годами ранее являлось редкостью. Как показывают результаты наукометрического исследования О.Н. Кирюшкиной, в педагогических науках, в целом, зафиксирован значительный рост количества научно-квалификационных работ по специальностям 13.00.02 (17,9 % от общего числа) и 13.00.08 (23,8 % от общего числа), что свидетельствует, как полагает автор, о повышенном внимании к модернизации высшей школы [122].

Перейдем к содержательному аспекту анализа работ. Начнем с выявления ключевых концептов, представленных в формулировках тем диссертаций. Самыми распространенными концептами стали *переводчик* (90 употреблений), *формирование* (40 употреблений), *обучение* (62 употреблений), *методика* (40 употреблений), *культура* с производными *межкультурный*, *социокультурный*, *поликультурный* (32 употреблений), *перевод* (31 употреблении), *компетенция* (25 употреблений), *развитие* (15 употреблений), *компетентность* (14 употреблений), *технология* (10 употреблений). Результаты представлены на рис. 2.

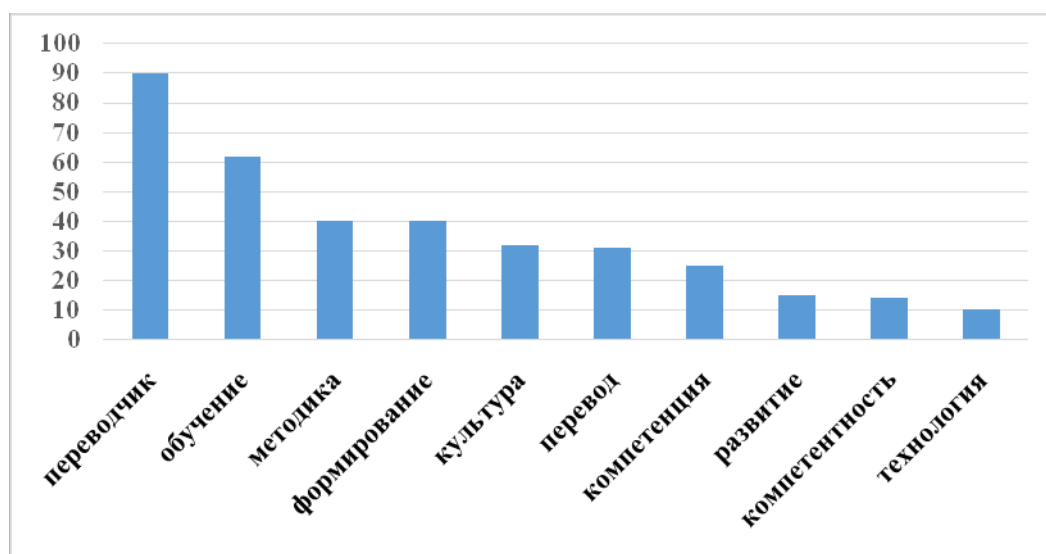


Рисунок 2 – Частотность ключевых слов в названиях диссертаций

Как видим, подавляющее большинство работ посвящено проблеме разработки методики формирования общекультурных и профессиональных компетенций, релевантных для осуществления переводческой деятельности.

В докторских диссертациях в четырех случаях из десяти в теме обозначены «основы подготовки переводчика» (И.И. Халеева – «основы теории обучения», О.Г. Оберемко – «теоретико-методологические основы», Е.Р. Поршнева – «междисциплинарные основы», Н.Н. Гавриленко – «лингвистические и методические основы»). Данные работы датируются 2003, 2004 и 2006 годами соответственно. Наиболее широкая тема заявлена в работе Н.В. Макшанцевой «Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению “лингвистика и межкультурная коммуникация” в вузе» [161].

В исследованиях Е.Р. Поршневой [203] и А.А. Зайченко [98] в центре внимания диссертантов находится соотношение лингвистической и переводческой подготовки. В работах И.Ю. Иероновой [110] и Л.П. Тарнаевой [246] рассматривается культурологический аспект подготовки переводчиков – «формирование профессионально-посреднической культуры» и «обучение трансляции культурно-специфических смыслов». Проблеме самореализации языковой личности переводчика посвящены исследования И.Ю. Иероновой [110] и С.Д. Пивкина [194].

Чаще всего объектом изучения является процесс обучения письменному переводу (26 работ), чем устному (18 работ), однако в подавляющем большинстве работ вид перевода не обозначается, что связано с закрепленной в образовательных стандартах традицией универсальности переводческой деятельности. В единичных случаях прослеживается указание на более развернутую таксономию видов перевода в зависимости от сферы его применения: обучение научно-техническому, художественному, библейскому, юридическому, экономическому, военному, общественно-политическому, медицинскому переводу. Новая тенденция – обращение к обучению переводческой профессии как дополнительной к другому образованию.

Что касается проблематики исследований, ее можно разделить на две группы:

- 1) моделирование педагогических условий профессионального развития будущих переводчиков;
- 2) разработка дидактических моделей обучения переводу.

Мы распределили все темы проанализированных диссертаций по указанным выше группам, выделив в каждой проблеме соответствующие подпроблемы.

Проблематика *первой группы* обозначена следующими направлениями исследований (в скобках обозначено количество работ):

1. *Формирование готовности*: профессиональной (3), лингвокультурной (1), базовой лингвистической (1), к аналитической деятельности (1), к творческой деятельности, направленности (1), профессионального становления (1), призвания (1).

2. *Формирование культуры*: посреднической (1), профессионального общения (2), профессиональной (1).

3. *Формирование ценностей*: (1), поликультурных (1).

4. *Формирование толерантности*: (2), этнической (1), межкультурной (1), этнокультурной, снижение этноцентризма (1).

5. *Формирование мотивации*: мотивов (1), интереса (1).

6. *Формирование качеств*: (1), управление конфликтами (2), развитие самостоятельности и самореализации (4), личностной свободы (1).

7. *Проблема языковой личности*: (2).

Как видим, наиболее широко представлена проблема формирования готовности студентов к будущей профессиональной переводческой деятельности. Отметим, что авторы пяти работ обращались к проблеме формирования толерантности переводчика, определяя ее как этническую, этнокультурную, межкультурную. В целом, следует подчеркнуть, что обозначенная проблематика присутствует исключительно в российских исследованиях. Считаем, что наименее разработанными являются проблемы, раскрывающие аксиологиче-

ские и деонтологические аспекты языковой личности переводчика и пути развития профессионально значимых психофизиологических свойств.

Перечислим проблемные ориентиры *второй группы* исследований:

1. *Формирование компетентности / компетенции*: коммуникативной (4), коммуникативно-интерактивной (1), перцептивно-коммуникативной (1), профессиональной/переводческой (6), лингвокоммуникативной (1), лингво-профессиональной (1), лингвострановедческой (1), социокультурной (2), межкультурной (2), социолингвистической (1), проектировочной (1), прагматической (1), синонимической (1), лексической (1), фонетика-фонологической (1).

2. *Методика обучения*: письменному переводу (5), абзацно-фразовому переводу (1), переводу с листа (1), двустороннему переводу (2), функционально-эквивалентному переводу (1), невербальной коммуникации (1), художественному переводу (2), чтению (1), темпу речи (1), грамматике (2), переводу с информационными технологиями (1), переводу терминов (1), трансляции смыслов (1), образному монологическому высказыванию (1), переводу лингвокультурологических трудностей (1), переводу деловых писем (1), переводу филологических текстов (1), переводческому анализу текста (1), информатике (1).

3. *Формирование умений*: делового общения (1), осмысления и понимания (1), эмотивных и эмпатийных (1), коммуникативных (1), социокультурных (1), переводческих (1).

4. *Формирования навыков*: осмысления и понимания (1), аудирования (1), лексических (1), грамматических (2).

5. *Формирование знаний*: экстралингвистических (1).

6. *Использование средств и технологий*: информационных (3), телекоммуникационных (2), физической культуры (1), народной педагогики (1), обучающего тезауруса (1), программно-педагогических средств (1), сочетание традиционных и инновационных технологий (1).

7. *Контроль и содержание экзаменов*: (2).

8. *Отбор и организация текстов*: (3).

9. *Дистанционное обучение*: (1).

10. *Сопререподавание с другими дисциплинами*: (1).

Закономерно, что в эпоху распространения идей компетентного подхода в современном российском образовании авторы диссертационных работ часто обращаются к проблеме компетентности переводчика (в целом 26 исследований, из которых в шести речь идет о формировании профессиональной или переводческой компетентности в целом). Неустоявшийся понятийный аппарат данного подхода обуславливает то, что в теоретической части большинства работ проводится дискуссия о разграничении терминов компетентность / компетенция. Первое упоминание о переводческой компетенции встречается в работе Н.В. Чичериной [274]. В дальнейшем концепт «компетенция / компетентность» становился предметом 3-4 исследований в год в период с 2005 по 2011 год (рис. 3).

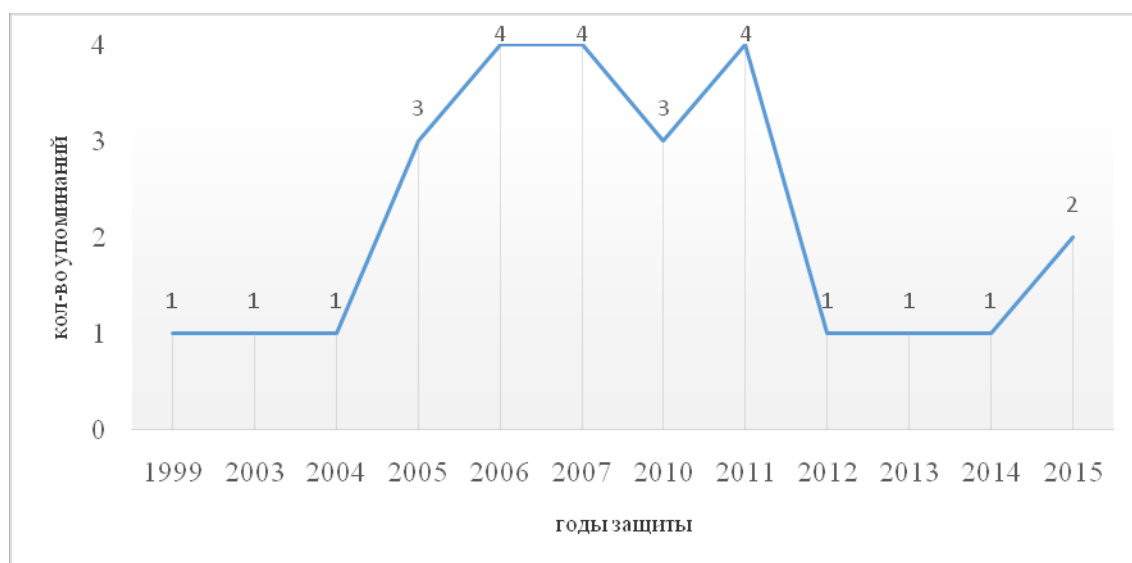


Рисунок 3 – Концепт «компетенция/компетентность» в формулировках тем диссертационных исследований

Помимо компетентного подхода, фигурирующих в названии работ, присутствуют социокультурный (2), дифференциальный (2), контекстный (1), акмеологический (1) и принцип диалога культур (1).

Обозначим подходы и концепции, разработанные в диссертациях на соискание степени доктора педагогических наук.

О.Г. Оберемко [188] обосновала подход к профессиональной подготовке переводчика в лингвистическом вузе на основе *педагогической интерпретации феномена межэтнической коммуникации*. В разработанной концепции реализуются идеи приоритета межэтнической коммуникации, единства формирования языковой, речевой и лингвострановедческой компетенции, сочетания личностно-развивающего и деятельностного подходов в образовательном процессе, учета многообразия социальных механизмов этнокультурной идентификации, учета «образа жизни народа» как основы структурирования учебной информации, активизации образного мышления и субъектно-личностных потребностей будущего переводчика.

Н.В. Макшанцева [161] предложила модель профессионально ориентированной подготовки будущих лингвистов-переводчиков в русле *концептуального подхода*. Авторская концепция представляет собой иерархическую парадигму современных оценок концептуального описания языковых единиц. В работе обоснована система основных понятий концептуального подхода (например, профессиональное мышление, концепт, профессиональная языковая личность и др.). Разработана совокупность педагогических технологий, обеспечивающих диалогическую направленность развития профессионального языкового мышления будущего специалиста и его концептуально-языковую компетентность, выявлены соответствующие организационно-педагогические условия.

Л.П. Тарнаева [246] является автором *лингводидактической концепции формирования у будущих переводчиков способности к трансляции культурно-специфических смыслов* институционального дискурса. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем определена специфика профессиональной языковой личности переводчика в сфере делового общения, уточнено понятие институционального дискурса, разработана модель лингвокультурологической компетентности переводчика в сфере делового общения, разработана и апробирована технология формирования способности будущих переводчиков к трансляции культурно-специфических смыслов институцио-

нального дискурса в условиях вузовской подготовки переводчиков с опорой на креативно-когнитивный подход.

И.Ю. Иероновой [110] разработана практико-ориентированная *концепция формирования профессионально-посреднической культуры* будущих переводчиков. Среди полученных результатов отметим раскрытие содержания понятий «межкультурное посредничество как вид профессиональной деятельности переводчика», «профессионально-посредническая культура переводчика»; разработку ситуационно-субъектного подхода и принципа интегрального диалогизма; создание системы педагогических технологий и условий формирования профессионально-посреднической культуры переводчика в вузе.

В исследовании Е.Р. Поршневой [203] осуществлено проектирование *междисциплинарной дидактической системы базовой лингвистической подготовки*. С этой целью автором разработано содержание и структура данной системы, включающая блок дисциплин базового этапа, интегрированных на основе координации целей и задач обучения и понятийного аппарата; предложена единая стратегия профессионального овладения языками.

В представленных ниже работах авторами предложены новые подходы, релевантные для системы дополнительного профессионального образования.

Так, Н.Н. Гавриленко [64] разработала *концепцию поэтапного/позадачного формирования* у студентов вузов неязыковых специальностей *профессиональной компетентности переводчика научно-технических текстов* в процессе выполнения профессиональных задач. Научная новизна исследования заключается в том, что диссертантом установлены составляющие профессиональной компетентности переводчика научно-технических текстов и выделены основные этапы его профессиональной деятельности, которые легли в основу последовательности обучения; применен дискурсивный подход к анализу научно-технических текстов в процессе обучения переводу и разработана последовательность переводческого анализа текста с дискурсивных позиций; разработана типология жанров специального дискурса; введе-



ны в содержание обучения переводу научно-технических текстов понятия «социальный институт» и «профессиональная среда».

А.А. Зайченко [98] предложил концептуальное обоснование программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: определил ее структурно-содержательную характеристику и разработал *методику преподавания языка и перевода* для специальных.

Цель диссертационного исследования М.А. Акоповой [14] заключалась в разработке теоретико-методологического, дидактического и методического обоснования системы *лично ориентированного дополнительного профессионального образования* в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В основе авторской концепции лежат принципы обусловленности содержания дополнительного образования закономерностями профессионального становления личности, направленностью будущей профессиональной деятельности и субъектным опытом обучающегося.

В исследовании С.Д. Пивкина [194] обоснована *концепция самореализации языковой личности* переводчика в иноязычной речевой деятельности в условиях профессиональной и межкультурной коммуникации. В данной концепции нашли отражение идеи комплексного овладения иноязычной речевой деятельностью, поликультурного и духовно-нравственного развития языковой личности и ее творческого саморазвития. Автором разработана соответствующая педагогическая система дополнительной профессиональной подготовки переводчика и предложены критерии самореализации языковой личности в учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, в анализируемых докторских диссертациях предложены четыре концепции и два подхода, описана одна система и разработана одна методика.

Что касается содержания обучения, в центре внимания исследователей – проблемы, связанные с формированием умений и лишь одна работа посвя-

щена проблеме формирования системы экстралингвистических знаний будущих переводчиков.

Анализ показывает, что в российских педагогических исследованиях не представлена четкая таксономия видов, подвидов и сфер перевода. Несмотря на широкое практическое применение и научно-исследовательский интерес зарубежных исследователей, к таким самостоятельным видам перевода, как синхронный перевод, киноперевод, медиа-перевод, перевод на язык жестов, перевод с листа, судебный перевод и другие виды социального (коммунального) перевода, в российском педагогическом переводоведческом дискурсе они, к сожалению, не находят должного отражения.

В связи с тем, что в поле нашего исследовательского интереса находится процесс обучения устному переводу, обратим более пристальное внимание на работы, имеющие отношение к данному виду переводческой деятельности. Напомним, что речь идет о 13 диссертационных исследованиях, представленных на соискание ученой степени кандидата педагогических наук в указанный выше период. В трех работах конкретизируется подвид устного перевода: перевод с листа (В.В. Алексеева), абзацно-фразовый перевод (Е.В. Белькова), двусторонний перевод (М.Г. Цуциева). Сфера применения отражена в четырех работах: судебный перевод (И.А. Муратова), медицинский перевод (М.Г. Цуциева), перевод в сфере экономики и бизнеса (В.В. Алексеева, Е.В. Белькова), перевод экскурсий (Е.В. Красильникова). Авторы работ формулируют следующие цели обучения устному переводу: лингвострановедческая и лингвокультурологическая компетенции (Д.И. Бакало, Я.Б. Емельянова), умения эмотивно-эмпатийного взаимодействия (Ю.А. Карпова), умения образного монологического высказывания (Т.В. Кондрашина), умения невербальной коммуникации (С.А. Цыцюра), речевые информационно-направленные навыки переводческого аудирования (Е.А. Рущкая), система экстралингвистических знаний (Ю.О. Швецова), темп речи (О.О. Корзун).

Возвращаясь к общему массиву диссертационных исследований, отметим, что в ряде работ тема содержит ссылки на иностранные языки, входящие в рабочую комбинацию будущих переводчиков. Среди них английский (21 работа), французский (6 работ), немецкий (5 работ) и японский и китайский языки (по одной работе), при этом отсутствуют работы, посвященные профессиональному владению переводчиками родным языком.

Обобщая проблематику диссертационных работ выявленных нами групп, приходим к выводу, что проблематика исследований позволяет говорить о сложившемся в России за последнее десятилетие новом научном педагогическом направлении, которое мы определяем как *методика обучения переводческой деятельности*.

Предложения по выделению самостоятельного научного направления, занимающегося изучением проблем переводческого образования, высказываются целым рядом отечественных и зарубежных исследователей, при этом неустоявшаяся терминология свидетельствует об активной стадии становления данной педагогической отрасли. В частности, в труде «Современное переводоведение» В.Н. Комиссаров пишет о целесообразности разработки *методики обучения перевода* [127]. В других работах теоретиков перевода [17; 57; 76; 77 и др.] методика или дидактика перевода отнесены к прикладному аспекту переводоведения.

Н.Н. Гавриленко [64; 66] создано научное направление под названием *Школа дидактики перевода*. Е.Г. Таревой разработана структура магистерской программы «*Педагогика устного и письменного перевода*» [388]. Т.В. Крюковой описано содержание методической системы, направленной на подготовку преподавателей перевода как второй специальности в языковом вузе [139]. Е.Р. Поршневой осуществлено расширение дисциплинарного пространства дидактики перевода как теории языкового образования [205; 206].

Н.К. Гарбовским введен термин *дидактика переводческой деятельности* [77; 78], под которым понимаем «комплексную систему сопряженных деятельностей преподавателя перевода (обучающая деятельность) и обучае-

мого (познавательная деятельность) с целью формирования личности переводчика, осознающего свою социальную роль обеспечения коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами, и обладающего необходимыми компетенциями для осуществления билингвистической психофизической деятельности по интерпретации системы смыслов, заключённой в исходном сообщении на основе его индивидуальных способностей» [76, с. 43]. Достаточно подробно педагогические условия подготовки будущих переводчиков к переводческой деятельности описаны в исследовании М.Б. Ленартович [152].

Отметим, что в иноязычной литературе встречаются термины *translation pedagogy* или *pedagogy of translation*, которые используются как равнозначные понятию *translation training* и обозначают дидактическое направление прикладного переводоведения [326; 340; 384].

Мы солидаризируемся с мнением Е. Р. Поршневой о том, что рассмотрение проблем обучения переводу как особому виду речевой деятельности должно вестись не только в русле теории перевода, но, прежде всего, в рамках теории лингвистического образования. Данное научное направление можно классифицировать как направление интергративного типа, поскольку оно предполагает опору на «современные методологические подходы и достижения в области лингвистического образования и переводоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и теории межкультурной коммуникации» [205, с. 448].

Мы склонны придерживаться термина «методика переводческой деятельности», объектом изучения которой является целостная система лингвистического (переводческого) образования (включая профориентационный, вузовский и послевузовский этапы), а предметом – личность будущего переводчика в процессе ее профессионализации.

Возвращаясь к наукометрическому описанию российских исследований в области методики обучения переводческой деятельности, не можем не

обратиться к основным критериям наукометрии – ссылкам авторов на других ученых и частоте их цитирований [90].

Для выявления ядра наиболее цитируемых авторов по проблемам методики обучения переводческой деятельности мы изучили упоминания исследователей в библиографических списках докторских диссертаций. Составлен список из 8 исследователей, концепции которых чаще всего отнесены к теоретической или методической базе. Далее мы провели подсчет количества ссылок в библиографическом описании к диссертациям на работы авторов, входящих в ядро цитирований. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3 – Ядро наиболее цитируемых авторов докторских диссертаций

<b>Автор</b>	<b>Кол-во ссылок</b>
Комиссаров В.Н., Миньяр-Белоручев Р.К.	28
Латышев Л.К., Швейцер А.Д.	15
Ширяев А.Ф.	14
Цвиллинг М.Я.	13
Чернов Г.В.	11
Алексеева И.С.	10

Наиболее популярные ссылки на зарубежное переводоведение – работы Ж. Делиля (8 ссылок) и Д. Селескович (7 ссылок). Среди самих авторов докторских диссертаций цитируются работы Е.Р. Поршневой [203] и Н.Н. Гавриленко [64].

Кратко охарактеризуем ссылки в кандидатских диссертациях. Для анализа мы отобрали работы, защиты которых состоялись в 2012 г. Учитывались фамилии, которые упоминались авторами диссертационных работ при перечислении теорий и концепций, отнесенных к теоретическим основам. Парадоксально, но в 4 из 10 работ не указаны какие-то ни было теории перевода и переводческой деятельности или методики обучения переводу. В тех работах, в которых данные теории и методики входят в теоретические основы, представлено от 12 до 32 ссылок. В среднем, соотношение упомянутых отечественных и зарубежных исследователей составляет 2,5 к 1. В одной работе

вообще нет ссылок на представителей зарубежного переводоведения. Общее количество ссылок представлено в табл. 4.

Таблица 4 – Ссылки в разделе «Теоретическая основа исследования» кандидатских диссертаций за 2012 г.

Авторы	Кол-во ссылок
Комиссаров В.Н., Миньяр-Белоручев Р.К.	6
Зимняя И.А., <b>Поршнева Е.Р.</b>	5
Латышев Л.К., Seleskovitch D., Nord Ch., Neubert A.	4
Алексеева И.С., Аликина Е.В., <b>Иеронова И.Ю.</b> , Левитан К.М., Сдобников В.В., Серова Т.С., Gile D., Jäger G., Kade O.,	3
Алексеева Л.М., Бархударов Л.С., Брандес М.П., Вербицкая М.В., Виноградов В.С., <b>Гавриленко Н.Н.</b> , Ермолович Д.И., Иовенко В.А., Львовская З.Д., Минченков А.Г., Мирам Г.Э., Нечаева, <b>Оберемко О.Г.</b> , Петрова О.В., Провоторов В.И., Прозорова М.И., Хайрулин В.И., Халеева И.И., Фесенко Т.А., Чернов Г.В., Швейцер А.Д., Шевнин А.Б., Ширяев А.Ф., Цвиллинг М.Я., Bell R.T., Catford J., Dansette G., Gorlee D.I., Ilg G., Kalina S., Kremer B., Kurtz I., Lederer M., Moser-Merser B., Newmark H., Nida E.A., Reiss K., Wills W.	2

Как видим, по-прежнему, ведущие позиции по количеству ссылок принадлежат В.Н. Комиссарову и Р.К. Миньяр-Белоручеву. Наиболее популярные зарубежные концепции – интерпретативная теория Д. Селескович (Франция), функциональная теория К. Норд (Германия), теория переводческой эквивалентности А. Нойберта (Германия). К сожалению, в ссылках не нашли должного отражения не только современные концепции переводческой деятельности, например, когнитивно-эвристическая модель А.Г. Минченкова, деятельностная онтология перевода Н.Л. Галеевой, переводческая эрратология А.Б. Шевнина, концепция переводческого пространства Л.В. Кушнина, психолингвистическая теория И.Э. Ключанова, когнитивная модель перевода Д. Жилия, скопос-теория К. Райс и Х. Фермеера, дидактические модели обучения переводу Ж. Делиля и многие др., но и труды основателей отечественного переводоведения – А.В. Федорова, Я.И. Рецкера, А.Л. Пумпянского, Г.В. Чернова, Г.М. Стрелковского и др. В качестве позитивного момента отметим, что в теоретических основах проанализированных диссертаций значатся работы по методике обучения переводу докторов педагогических наук, защищенные в последние 10 лет (выделены жирным шриф-

том). Следует оговориться, что в приведенных статистических данных мы допускаем небольшую долю погрешности.

В целом, приходится констатировать научную замкнутость, обособленность современного российского переводческого сообщества (малая доля цитирований работ друг друга) и преобладание ссылок на классические труды преимущественно отечественной лингвистической теории перевода. Одной из причин этого является тот факт, что российские авторы редко публикуют результаты своих исследований на иностранных языках в зарубежных журналах.

Заключая анализ российских исследований подчеркнем, что он был направлен не столько на выявление проблемных моментов, сколько на определение своеобразия и выделение перспектив дальнейшего развития в российском переводческом образовательном пространстве, которое, по нашему убеждению, должно, с одной стороны, быть более сплоченным, а, с другой – более интенсивно интегрироваться в мировой переводоведческий дискурс.

Для проведения наукометрического анализа зарубежных исследований считаем целесообразным ограничить его поле некоторыми параметрами. Во-первых, анализу будут подвергнуты публикации на английском и французском языках. Во-вторых, в соответствии с тематикой нашего научного интереса будут рассмотрены педагогические аспекты обучения устному переводу. Это связано с четким разграничением видов деятельности в используемых терминах *translation / interpreting*. В-третьих, материалом для анализа послужили статьи в периодических изданиях. Временной диапазон составляет 15 лет – с 2001 г. по 2015 г.

Для анализа мы отобрали статьи в *Meta: Translators' Journal*, *The Interpreters' Newsletter*, *Interpreting*, *Translation & Interpreting*, *The Interpreter and Translation Trainer*, *Translation Journal*, *Forum*. Опишем кратко каждое издание.

Журнал *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* выходит с 1955 г. Он представляет собой международное издание при Универси-

тете Оттавы (Канада). В журнале публикуются статьи по теории перевода, стилистике, методике преподавания перевода терминологии, прикладной лингвистике.

*The Interpreters' Newsletter* – специализированный журнал, посвященный теоретическим и практическим аспектам всех видов устного перевода, методологическим и междисциплинарным подходам. Выпускается с 1988 г. при Университете Триесте (Италия).

*Translation & Interpreting* – реферируемый международный журнал, целью которого является содействие контактам между исследователями, преподавателями и практиками перевода. Международную редакцию возглавляет Ф. Пёхакер (Венский университет, Австрия) и М. Лиу (Монтерейский институт международных исследований, США). Выпускающая организация – Школа гуманитарных наук Университета Западного Сиднея.

*The Interpreter and Translation Trainer* – международное периодическое издание по проблемам профессионального образования устных и письменных переводчиков, других специалистов в области межкультурного и межъязыкового посредничества. Основные тематические направления журнала: переводческие компетенции, методы и приемы обучения, оценка и аккредитация переводчиков, образовательные ресурсы и др. Публикуются также междисциплинарные исследования в области образования, обучения языкам, психологии, антропологии, когнитивной лингвистики.

*Forum* – это журнал, который основан М. Ледерер (ESIT) и Дж. Чой (Корейское общество переводчиков конференций) в 2003 г. как площадка для научных дискуссий между восточными и западными школами. На его страницах публикуются материалы, авторами которых выступают переводчики-практики и преподаватели, обсуждающие новые направления в развитии устного и письменного перевода.

Журнал *Interpreting* выступает в качестве площадки для обмена опытом и дискуссий по всем аспектам устного перевода во всех его формах и видах. Освещаются теоретические и методологические вопросы. Особое внимание



уделяется статьям по истории переводческой деятельности и профессиональной деонтологии. Публикуются материалы, опирающиеся на междисциплинарные исследования, в частности, в области антропологии, когнитивистики, дискурсивного анализа, нейролингвистики, психологии и социологии.

*Translation Journal* – междисциплинарный он-лайн журнал, в котором публикуются материалы, объединенные достаточно широкой темой «международная языковая индустрия». Это статьи по различным видам устного и письменного перевода, обзоры глоссариев, словарей, новых информационных технологий, применимых для переводческой деятельности. Журнал выходит с 1997 г.

Журнал *Babel* позиционирует себя как международное научное издание по широкому кругу проблем, связанных с теорией письменного и устного перевода, терминологией, языковым менеджментом, социологии. Особое внимание уделяется эволюции переводческой профессии. Одним из основателей журнала считается П.-Ф. Кайе, президент Международной федерации переводчиков (FIT). Журнал учрежден на первом конгрессе этой организации в 1954 г., первый номер вышел в 1955 г. Статьи публикуются, как правило, на английском и французском языках, хотя принимаются и на других языках, в частности, на русском, арабском, китайском и др.

Журнал *Target* публикует на своих страницах результаты академических исследований в области переводоведения и целому спектру смежных наук. Одним из важных направлений деятельности журнала являются педагогические и методические исследования в их теоретическом, эмпирическом и прикладном аспектах. В журнале практикуется издание переводных версий статей. Читателям предлагается возможность опубликовать перевод статей из предыдущих выпусков журнала. На сайте <https://benjamins.com/#catalog/journals/target/issues> представлен архив, начиная с 1989 г.

Мы изучили содержание выпусков указанных журналов и методом сплошной выборки отобрали статьи, имеющие непосредственное отношение

к обучению устному переводу (186 публикаций). Количество статей по каждому журналу представлено в табл. 5.

Таблица 5 – Количество публикаций по проблемам обучения устному переводу (за 2001–2015 гг.)

Журнал	Кол-во статей
The Interpreter and Translation Trainer	43
Interpreting	31
Target	28
Meta: Translators' Journal	23
Forum	16
The Interpreters' Newsletter	12
Babel	12
Translation & Interpreting	8
Translation Journal	7
Across Languages and Cultures	6
Всего:	<b>186</b>

Вполне очевидно, что большее количество публикаций по указанной проблематике издано на страницах журнала *The Interpreter and Translation Trainer*.

На первом этапе анализа мы изучили географию научной активности. Было определено, что общее количество авторов анализируемых статей (с учетом соавторства) равняется 209. Они являются представителями 27 стран. Большее число авторов работает в университетах США (37 авторов). Значительная концентрация научной активности наблюдается в Европейских странах (123 автора). В табл. 6 представлены результаты публикационной продуктивности по странам.

Таблица 6 – Географическое распределение научной активности (по количеству статей)

Страны	Число авторов
США	18
Италия, Корея	14
Швейцария	11
Австралия, Франция	10
Великобритания	9
Гонконг, Греция, Испания, Япония	8
Китай	7
Австралия, Бельгия, Германия, Тайвань	6
Дания, Канада, Польша	5
Австрия, Турция	4

Для определения ядра научного сообщества мы поставили задачу выявить наиболее цитируемых авторов, ссылки на работы которых имеются в библиографических описаниях к статьям. По всем публикациям был составлен общий библиографический список, включающий 658 упоминаний. Далее были отобраны авторы, имеющие более трех ссылок. Результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7 – Наиболее цитируемые авторы ссылки на их работы

<b>Автор</b>	<b>Кол-во ссылок</b>	<b>Автор</b>	<b>Кол-во ссылок</b>
Gile D. (Франция)	26	Alexieva B. (Болгария)	5
Moser-Mercer B. (Швейцария)	22	Gerver D. (США)	5
Baddeley A.D. (Великобритания)	13	Lambert S. (Канада)	5
Seleskovich D. (Франция)	11	MacIntyre P.D. (Канада)	5
Pöschhacker F. (Австрия)	10	Gardner R.C. (Великобритания)	5
Horwitz E.K. (США)	9	Mason I. (Великобритания)	5
Kurz I. (Австрия)	8	Lederer M. (Франция)	5
Riccardi A. (Италия)	7	Chernov G.V. (Россия)	4
Wodak R. (Великобритания)	7	Kalina S. (Германия)	4
Fairclough N. (Великобритания)	6	Klonowicz T. (Польша)	4
Setton R. (Франция)	6	Ko L. (Австралия)	4
Viaggio S. (Аргентина)	6	Schmitt P.A. (Германия)	4

Примечательно, что наибольшее количество ссылок приходится на современных европейских и североамериканских авторов, среди которых преобладают ссылки на французских исследователей (всего 48 ссылок). Из указанных в таблице авторов некоторые не имеют непосредственного отношения к проблемам перевода. Их работы рассматриваются как методологические основы в области теории памяти (A.D. Baddeley), теории дискурса (N. Fairclough, R. Wodak), психологии обучения иностранным языкам (R.C. Gardner, E.K. Horwitz, P.D. MacIntyre).

Ведущую позицию по количеству ссылок (26 ссылок или 4% от общего числа) занимает французский исследователь, разработчик когнитивной модели перевода Даниэль Жиль [335; 337; 338; 340]. В анализируемых нами статьях имеются ссылки на работы Д. Жиль временного диапазона с 1983 по

2005 г., т. е. более чем за 20-летний промежуток исследовательской активности автора. Наибольшее число упоминаний (7 раз или 27 %) приходится на монографию *Basic concepts and models in interpreter and translator training*. В целом, в поле исследовательского интереса Д. Жилья находятся методологические аспекты исследовательской деятельности в области устного и письменного перевода, когнитивные модели и психолингвистические аспекты конференц-перевода (последовательного и синхронного), методика обучения устному переводу. Именно Д. Жилья, вероятно, в силу своего математического образования, является одним из активных разработчиков наукометрического анализа переводческих исследований.

Вторую позицию по числу упоминаний в библиографических списках публикаций (22 ссылки) занимают работы Барбары Мозер-Мерсер [370] (Швейцария, Школа письменного и устного перевода ЕТІ Женевского университета). Цитируется работы автора с 1977 г. по 2008 г. (в большей степени, начиная с 1994 г.). Наибольшее количество ссылок приходится на публикации, посвященные удаленному переводу. Помимо этого, исследования сосредоточены на когнитивных и нейро-когнитивных аспектах процесса перевода, а также на способах развития и оценки переводческих навыков. Б. Мозер-Мерсер активно участвует в разработке курсов дистанционного обучения устному переводу, в т. ч. с помощью устройств мобильной связи.

Достаточно популярной в научных кругах современных исследователей остается теория смысла или интерпретативная теория перевода Даницы Селескович [383; 384] и Марианны Ледерер [363], маркирующая переход от лингвистической к коммуникативно-когнитивной трактовке перевода. Авторы публикаций чаще всего обращаются к монографиям, две из которых – *Interpreting for International Conferences* и *Interpréter pour traduire* – раскрывают основные положения разработанной теории применительно к устному переводу, а третья – *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* – посвящена проблемам профессиональной подготовки устных переводчиков.

Следует также остановиться на имени Франца Пёхакера [377; 378] – профессора Венского университета. Его многочисленные статьи и монографии посвящены различным аспектам устного перевода, среди которых особое место занимают проблемы оценки качества синхронного перевода и специфика работы переводчика в социальной сфере. В анализируемых статьях встречаются ссылки на его работы, опубликованные с 1994 г. по 2007 г.

Ингрид Курц [362] – представительница Венского университета, работающая при Центре переводческих исследований. Работы этого автора посвящены конференц-переводу и медиа-переводу в свете когнитивной и интерпретативной теорий. В частности, И. Курц занимается исследованием проблем одновременного говорения и аудирования, управления стрессом, оценки качества устного перевода.

Схожие проблемы находятся в поле исследовательского интереса *Александры Риккарди*, профессора Высшей школы современных языков и перевода при Университете Триесте (Италия), где она преподает устный перевод в комбинации итальянский-немецкий языки. Авторы статей ссылаются на ее работы по управлению стрессом и стратегиям синхронного перевода.

К сожалению, результаты анализа показали, что российское переводоведение не интегрировано в мировую теорию и практику перевода. Основной причиной «замкнутости» российской науки является тот факт, что российские авторы редко публикуют результаты своих исследований на иностранных языках. В анализируемых библиографических списках встретились ссылки только на трех отечественных авторов – М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Г.В. Чернова. При этом все упомянутые статьи опубликованы на английском языке. В частности, встретились ссылки на две работы известного лингвиста и переводчика, исследователя синхронного перевода Г.В. Чернова: *Message redundancy and message anticipation in simultaneous interpretation* и *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting*.

Сопоставление результатов анализа научной активности и ядра научного сообщества приводит нас к интересным выводам. Если обратиться к ссыл-

кам в статьях, то мы увидим, что современные авторы чаще всего цитируют работы европейских исследователей периода с 1990 г. по 2005 г. Именно европейскую научную школу и указанный временной диапазон можно признать пиком достижений в области обучения устному переводу. Начиная с 2005 г., география авторов значительно расширяется. Растет научная активность в США, Канаде, Австралии, Корее, Гонконге, Японии, Китае, Израиле, что связано с высокими иммиграционными потоками и интенсивным развитием новых информационных технологий.

Обратимся к тематическому анализу публикаций. Обозначим частотность употребления ключевых слов и понятий: *training* / фр. *enseignement, formation* (31 употребление); *interpreting* (39 употреблений); *interpreter* / фр. *intèrprète* (28 употреблений); *interpretation* (10 употреблений); *learn/learner / learning* (12 употреблений); *language* (11 употреблений); *consecutive* (10 употреблений); *simultaneous, conference, teaching* (по 9 употреблений); *test* (6 употреблений); *cognitive, skill, self-* (по 5 употреблений); *notes / note-taking, sign language* (по 5 употреблений); *pedagogy / pedagogical* (4 употребления); *development, evaluation, competence* (по 3 употребления). Для более наглядного представления приведем рис. 4.

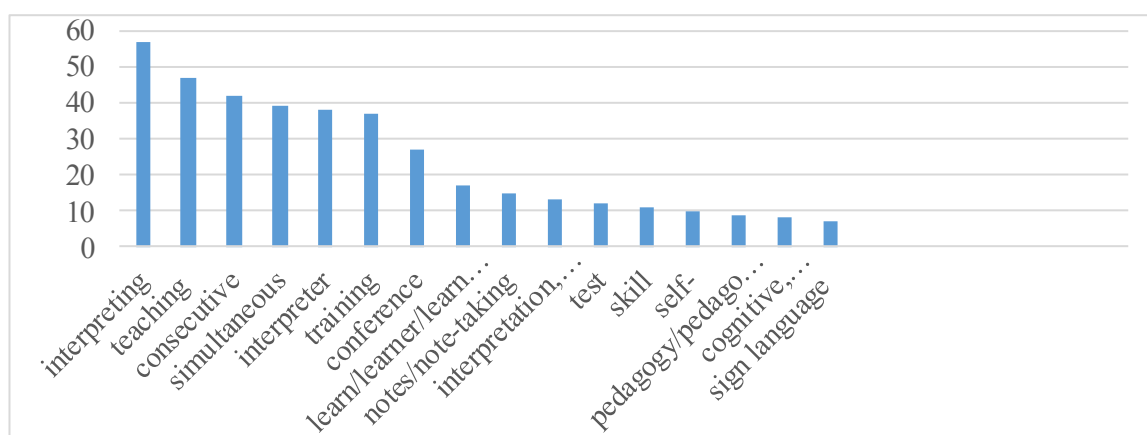


Рисунок 4 – Частотность ключевых слов в названиях статей

Результаты частотного анализа показывают явное преимущество англоязычного термина *interpreting* (57 употреблений) по отношению к *interpretation* (13 употреблений) для обозначения устного перевода. Мы констатиру-

ем, что в зарубежных публикациях представлена развитая таксономия видов устного перевода: устный последовательный перевод – 47 статей; синхронный перевод – 45 статей; конференц-перевод – 43 статьи; перевод в социальной сфере – 19 статей; перевод на язык жестов – 9 статей; удаленный (дистанционный) перевод – 7 статей; перевод с листа – 5 статей.

Таким образом, большее количество статей посвящено устному последовательному переводу, который признается «классикой» профессии и базой для овладения другими видами. Следует отметить высокую активность зарубежных авторов в области перевода на язык жестов (*sign interpreting*) и удаленного перевода (*remote*), которые до сих пор остаются без внимания отечественных исследователей. Рассмотрим детально содержательную направленность публикаций.

В первой группе статей проводится обзор национальных моделей обучения, излагается историография профессионального образования, определяются ключевые тенденции в методических концепциях, приводятся данные наукометрических наблюдений.

Вторую группу составляют публикации, посвященные психологическим проблемам обучения устному переводу, в которых описываются особенности психологических механизмов памяти, внимания, мышления, восприятия; психических свойств и реакций студентов-переводчиков: тревожность, эмоциональная стабильность, когнитивная гибкость; анализируются учебные мотивации и потребности. Описываются психометрические диагностики обучаемых.

Проблематика эрратологического направления исследований включает в себя такие вопросы, как требования к качеству перевода, параметры оценки качества, субъективные факторы оценки, виды переводческих ошибок и способы их предупреждения. Особое внимание уделяется проблеме адекватной самооценки. Некоторые статьи затрагивают содержание и технологии контроля в виде вступительных и текущих тестов.

В анализируемых статьях поднимается вопрос о деонтологической позиции переводчика. Обсуждаются личностные качества преподавателя и студента, проблемы профессионального поведения, морально-этические составляющие профессии с позиций философии этики, правоведения. Рассматривается вопрос об эффективном взаимодействии с партнерами по коммуникативной ситуации.

Технический аспект представлен в работах, посвященных обучению методам подготовки к переводу, тактикам публичного выступления, переводческой записи. Акцент ставится на использование электронных источников, новых информационных и цифровых технологий: планшеты, программные продукты, цифровые ручки, диктофоны и т. п. Повышенное внимание уделяется возможностям дистанционного обучения переводу посредством теле- и видеоконференций.

Тематика собственно дидактических исследований сводится к рассмотрению таких вопросов как этапы и принципы обучения, специфика переводческих навыков, система упражнений, структура учебных материалов, обучение конкретным приемам (например, передача когезии или числительных в синхронном переводе, преодоление интерференции и др.). Некоторые публикации посвящены особенностям обучения конкретным языковым комбинациям, переводу на неродной язык (язык В), сопоставлению и взаимообусловленности перевода на жестовый и звуковой языки.

В заключение данного параграфа считаем уместным привести мнение Д. Жилия об объективных факторах интенсивного развития исследований, направленных на обучение переводческой деятельности. Во-первых, обучение переводу выступает основной потребностью переводческого сообщества. Во-вторых, обучение переводу является наиболее широким полем деятельности для применения результатов научных исследований. В-третьих, большинство публикаций по переводу исходит из академических кругов [337, p. 239].



Таким образом, наукометрический анализ российских и зарубежных исследований в области обучения устному переводу выявил существенные различия. Вместе с тем, как показывают наблюдения Д. Жилия [339] и П. Мида [367], проблемы, тормозящие инновационные процессы в теории и методике обучения устному переводу, универсальны. Наиболее существенными, на наш взгляд, являются следующие:

1. Большинство преподавателей перевода применяют первичные знания, либо освоенные интуитивно, либо приобретенные от своих учителей, в результате чего они работают «по аналогии».

2. Практикующие переводчики больше мотивированы в преподавательской и практической деятельности, чем в исследовательской.

3. Теоретические исследования по устному переводу проводятся без широкого эмпирического обоснования, что обусловлено, с одной стороны, ограниченным доступом к материалам, представляющим реальные переводческие ситуации, с другой стороны, трудностью привлечения в качестве субъектов исследования профессиональных переводчиков.

4. Большинство публикаций по переводу издается на английском языке, при этом существует обособленность переводческих сообществ, представленных другими языками: русским, китайским, японским и пр.

5. Педагогические исследования по устному переводу имеют описательный, аналитический или предписывающий характер, что не способствует разработке новых теоретических концепций.

В поисках путей преодоления указанных проблем выполнено настоящее исследование.

## **1.2 Современное состояние методики обучения переводческой деятельности**

Для определения статуса методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления педагогической науки и практики необходимо обратиться к анализу ее предметно-объектной области, описать морфологическую структуру и категориальный аппарат исследования. В качестве теоретического источника для научной рефлексии в этом направлении мы используем методологию исследования структуры педагогики как науки, разработанную Н.А. Вершининой [54].

Проведенный нами наукометрический анализ дает основание утверждать, что методика обучения переводческой деятельности может рассматриваться как новое самостоятельное научное направление, отражающее специфику профессионально ориентированного педагогического процесса в области подготовки будущих переводчиков. Специфичность любой научной дисциплины, в первую очередь, отражена в объекте и предмете исследования.

Вслед за З.И. Комаровой [125], под объектом исследования в самом широком смысле мы понимаем область научных изысканий, а новые научные знания об объекте или аспект рассмотрения объекта соотносим с понятием предмета.

Информационный массив для анализа предметно-объектной области методики обучения переводческой деятельности составили авторефераты кандидатских и докторских диссертаций (160 источников), защищенных в период с 1984 г. по 2015 г.

В результате проведенного анализа определено, что в подавляющем большинстве работ объект исследования носит процессуальный характер (табл. 8).

Таблица 8 – Формулировки объекта исследования в зависимости от научной специальности

Научная специальность	Формулировка объекта исследования	Количество диссертаций
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования	Процесс развития (компетенции)	2
	Процесс формирования (компетенции, личности)	2
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания	Процесс обучения (переводу, виду перевода, виду речевой деятельности)	39
	Процесс формирования (компетентности, компетенции)	12
	Система подготовки / обучения	3
	Процесс овладения	3
	Процесс коммуникации (межкультурная, невербальная), коммуникация, перевод	4
	Процесс развития	4
	Процесс подготовки	2
	Процесс образования	1
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования	Процесс (профессиональной, социально-гуманитарной, лингвистической) подготовки	21
	Учебно-воспитательный (образовательный) процесс	7
	Процесс обучения	5
	Процесс формирования (готовности, компетенций, компетентности, качества)	5
	Содержание профессиональной подготовки	2
	Профессиональные умения, компетентность	2

Процессуальность выделенных объектов исследований как свойство непрерывно преобразовываться во времени соответствует актуальным трактовкам педагогической науки [54]. В зависимости от научной специальности объектом исследований по методике обучения переводческой деятельности выступают *процессы обучения* (переводу, видам деятельности), *формирования* (компетенций, качеств) или *профессиональной подготовки* (переводчиков). Следует обратить внимание, что процесс обучения рассматривается как объект исследования чаще всего в работах по теории и методике обучения и воспитания (37 источников), однако переносится и в работы по теории и методике профессионального образования (5 источников). Аналогичным образом процесс подготовки будущих переводчиков определяется как объект ис-

следования работ, выполненных в русле теории и методики профессионального образования (39 источников), и встречается в работах по теории и методике обучения и воспитания (2 источника).

Процесс формирования тех или иных переводческих компетенций выступает в качестве объекта исследований сразу по трем научным специальностям – 13.00.01 (2 источника), 13.00.02 (9 источников) и 13.00.08 (4 источника). На наш взгляд, данные факты свидетельствуют о размытости границ исследований по методике обучения переводческой деятельности, «тесноте» объекта в рамках одной научной специальности.

Анализ объектов исследования, представленных в докторских диссертациях, также указывает на единство мнений авторов в том, что речь идет о *процессе*, а именно о *процессе обучения* (В.В. Бондаренко, Н.В. Макшанцева), *процессе профессиональной подготовки* (А.А. Зайченко, И.Ю. Иеронова, О.Г. Оберемко, С.Д. Пивкин, Е.Р. Поршнева), *процессе овладения знаниями, навыками, умениями, способностями* (Л.П. Тарнаева), *процессе формирования компетентности* (Н.Н. Гавриленко).

Заметим, что термин «процесс» (обучения, формирования) используется авторами и для обозначения предмета исследования. Наиболее характерен данный предмет для исследований, выполненных в рамках научной специальности 13.00.08 (25 работ).

Как отмечает Б.С. Гершунский, предмет педагогической науки имеет двухаспектный характер, поскольку педагогический процесс направлен на формирование профессиональных качеств личности, педагогическая система задает необходимые компоненты данного формирования [80]. В соответствии с двухаспектным характером педагогики, в целом, предмет методики обучения переводческой деятельности определяется либо как теоретико-методологические основы профессиональной подготовки (Н.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева), включающие такие элементы педагогической системы, как цели, содержание, принципы, методика, технологии, условия (Н.Н. Гавриленко, А.А. Зайченко, И.Ю. Иеронова, Л.П. Тарнаева), что

соотносится с предметом дидактики, либо как процесс формирования качеств личности будущего переводчика, например, самореализация языковой личности (С.Д. Пивкин). Виды формулировок предмета исследований в общем информационном массиве представлены в табл. 9.

Таблица 9 – Формулировки предмета исследования в зависимости от научной специальности

Научная специальность	Формулировка предмета исследования	Количество диссертаций
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования	Педагогические условия	4
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания	Методика обучения	21
	Методика формирования	13
	Процесс обучения	4
	Методика развития	3
	Методика реализации подхода	3
	Система формирования (навыков, умений, компетенций)	3
	Система подготовки	2
	Умения	2
	Содержание курса	2
	Методика применения технологий	1
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования	Процесс формирования, развития	25
	Теоретико-методологические основы	10
	Педагогические условия	9
	Технологии развития	5
	Умения	2
	Компетенция	1

Анализ позволил определить, что в исследованиях по специальности 13.00.02 чаще всего предмет соотносится с разработанным продуктом – методикой (обучения, формирования или развития), в качестве которого в рамках специальности 13.00.08 выступают технологии или педагогические условия.

Представляет интерес соотнесение объектов и предметов исследований в области методика обучения переводческой деятельности (табл. 10).

Таблица 10 – Соотношение объекта и предмета исследований

<b>Формулировка объекта исследования</b>	<b>Формулировка предмета исследования</b>
Процесс обучения	Методика обучения
	Методика / пути и механизмы формирования
	(Методическая) система формирования
	Умения / навыки, содержание и средства формирования
	Содержание курса
	Процесс овладения
	Педагогические условия формирования
	Методика отбора и организации
	Методическое моделирование
	Развитие
	Система обучения, обучение
Процесс подготовки	Содержание обучения
	Процесс и условия формирования
	Методика формирования
	Методика организации
	Технология развития, формирования
	Модели, теоретические / теоретико-методологические основы формирования
	Методическая система, методическое обеспечение
Процесс формирования	Методика обучения
	Методика формирования
	Организационно-педагогические условия
	Дидактические условия
Учебно-воспитательный процесс	Разработка и содержание курса
	Организационно-педагогические условия
	Процесс становления
Процесс овладения	Методика овладения
	Методика обучения
	Методика формирования
Коммуникация, перевод	Процесс обучения
	Методика совершенствования
	Методика преподавания
Система подготовки / обучения / образования	Методическая система, методическое обеспечение
	Технология обучения
Процесс образования	Методика реализации подхода
	Методика развития
Процесс развития	Педагогические условия
	Методика развития
Содержание подготовки	Процесс формирования
Процесс организации	Педагогические условия
Умения, навыки	Методика формирования

Наибольшая вариативность, а, следовательно, и перспективность предметов исследования наблюдается у объектов «процесс обучения» (11 видов)

и «процесс подготовки» (7 видов). Наиболее частотными предметно-объектными отношениями являются пары «процесс обучения (объект) – методика обучения (предмет)» и «процесс подготовки (объект) – процесс формирования (предмет)». Данная тенденция определяет обобщенное отношение между объектом и предметом исследований в области методика обучения переводческой деятельности как отношение между объектом и механизмом (согласно классификации З.И. Комаровой [125, с. 659]) и указывает на прикладной характер науки.

В современных педагогических исследованиях четко определяется антропоцентрическая направленность на развитие личности, в связи с чем предмет методики обучения переводческой деятельности предусматривает «взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации» [54, с. 149]. По отношению к методике обучения переводческой деятельности следует вести речь о процессе формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося. В анализируемом нами информационном массиве авторефератов диссертаций в 89 % случаях субъект исследования включен в формулировку предметно-объектной области (табл. 11).

Таблица 11 – Субъекты исследований

<b>Субъект исследования, обозначенный в формулировках объекта и предмета</b>	<b>Количество диссертаций</b>
<i>Учебный статус</i>	
- будущий переводчик	34
- студенты специальности ..., направления подготовки	22
- студенты вуза	14
- будущий лингвист-переводчик	6
- учащиеся старших классов	2
- магистранты филологического образования	1
- будущие бакалавры	1
<i>Профессиональная группа</i>	
- переводчик	13
- устный переводчик	6
- лингвист-переводчик	4
- специалист в области ...	3
- переводчик-референт	2

- гид-переводчик	1
- судебный переводчик	1
- инженер-переводчик	1

Как показывают статистические данные, в качестве субъекта чаще всего выступает будущий переводчик (34 источника). Отметим, что в данной формулировке имплицитно заложено указание и на учебный статус субъекта – *будущий*, и на его принадлежность к профессиональной группе – *переводчик*. Следует добавить, что в имеющихся на данный момент работах не обозначены уровни освоения обучающимися образовательной программы – бакалавриат или магистратура (исключение составляет одно исследование).

Используя философские категории, Г.М. Романцев и Н.В. Ронжина [209] рассматривают педагогику как науку, изучающую подготовку человека к профессиональному бытию в пространстве и времени. Профессиональное бытие во времени определяет общественную и личностную траекторию развития, тогда как профессиональное бытие в пространстве – есть система профессионального обучения и воспитания, в которой происходит формирование профессиональной компетентности личности.

Обратимся к пространственно-временным характеристикам предметно-объектной области методики обучения переводческой деятельности (табл. 12).

Таблица 12 – Пространственно-временные характеристики исследований

<b>Пространство</b>	<b>Количество диссертаций</b>
<i>Территориальная принадлежность</i>	
- страна (Республика Казахстан, Таджикистан, Монголия)	3
- регион (Дальний Восток)	1
<i>Система образования</i>	
- система дополнительного профессионального образования (программа «Переводчик в сфере профессионального образования»)	9
- система высшего лингвистического образования	5
- система высшего (профессионального) образования	2
- система высшей школы	1
<i>Среда</i>	
- поликультурная образовательная среда	1
<i>Тип учебного заведения</i>	
- вуз	23



- высшая школа	1
- университет	1
- гимназия	1
<i>Профиль учебного заведения</i>	
- языковой вуз	9
- неязыковой вуз	6
- лингвистический вуз	4
- инженерный вуз	3
- технический вуз	2
- военный вуз	2
- специальный вуз	1
- туристический вуз	1
- педагогический вуз	1
- профильная школа	1
- гуманитарная гимназия	1
<i>Профиль структурного подразделения</i>	
- переводческий факультет	3
- отделение переводчиков / переводческое отделение	2
- специальный факультет	1
- лингвистический факультет	1
- факультет лингвистики и межкультурной коммуникации	1
<b>Время</b>	<b>Количество диссертаций</b>
<i>Этап обучения</i>	
- начальный этап	3
- первый этап	1
- этап предпереводческой подготовки	1
- старший этап	1
<i>Курс</i>	
- старшие курсы	7
- младшие курсы	2
- ... курс	1

Данные показывают, что чаще всего исследователи указывают тип учебного заведения (вуз – 23 источника) и его профиль (основная дихотомия «языковой» и «неязыковой» вуз). В силу того, что в современной России имеется только четыре лингвистических вуза, а образовательные программы по направлению подготовки переводчиков реализуются в 300 учебных заведениях, считаем, что обозначение «языковой» / «лингвистический», «специальный» вуз значительно сужает предметно-объектную область методики обучения переводческой деятельности. Данное замечание относится и к обозначению профиля структурного подразделения вуза в связи с большим разнообразием видов учебных и административных объединений (институт, факультет, кафедра, отделение). Что касается временных параметров, включен-

ных в предметно-объектную область исследований, они встречаются лишь в 10 % работ указан либо этап обучения, либо курс. Две пространственные характеристики (профильная школа, гуманитарная гимназия) позволяют дополнить картину профессионального бытия во времени профорientационным этапом, который еще недостаточно глубоко и полно представлен в исследованиях по методике обучения переводческой деятельности. Отсутствуют также работы, направленные на педагогическое обеспечение системы послевузовского образования, в частности, системы повышения квалификации переводчиков и преподавателей перевода.

Систематизация обозначений предметно-объектной области, а также проведенный наукометрический анализ исследований, позволяют представить на рис. 5 категориальную репрезентацию методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления:



Рисунок 5 – Основные категории методики обучения переводческой деятельности

Таким образом, в качестве объекта изучения методики обучения переводческой деятельности рассматривается целостная и открытая педагогиче-

ская система, включающая процесс обучения видам переводческой деятельности и процесс формирования профессиональных качеств переводчика в разных образовательных средах и на разных этапах профессионализации. Предметом выступает процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося (педагогические условия, методики обучения видам переводческой деятельности и видам перевода, методики формирования и развития профессионально значимых качеств и др.).

Конкретный предмет исследования соотносится с определенными дисциплинарными областями методики обучения переводческой деятельности, среди которых мы выделяем методологию лингвистического (переводческого) образования, теорию и методику обучения видам переводческой деятельности, теорию и методику формирования профессиональных качеств переводчика (табл. 13).

Таблица 13 – Дисциплинарная структура методики обучения переводческой деятельности

<b>Предмет исследования</b>	<b>Дисциплины</b>
Педагогические условия и организация образовательного процесса (системы, модели, обеспечение, контроль, оценка)	Методология лингвистического (переводческого) образования
Методика обучения видам переводческой деятельности (содержание, принципы, методы, средства, формы, приемы, технологии)	Теория и методика обучения видам переводческой деятельности
Методика формирования профессиональных качеств (способы, принципы, приемы, технологии)	Теория и методика формирования качеств личности будущего переводчика

Настоящая работа посвящена одной из частных дисциплинарной областей: *методике обучения устной переводческой деятельности*. Исследование затрагивает все уровни высшего лингвистического образования и все этапы процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося.

### **1.3 Концепция обучения устной переводческой деятельности: методологический, нормативно-правовой и теоретический компоненты**

Для признания научного статуса методического исследования требуется концептуальное изложение целей, содержания и условий, обеспечивающих объективное представление описываемых педагогических процессов и явлений. В рамках настоящей работы к таковым относятся система лингвистического образования (как объект методики обучения переводческой деятельности), процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося (как предмет методики обучения переводческой деятельности) и методика обучения устной переводческой деятельности (как дисциплинарной области методика обучения переводческой деятельности).

В результате рассмотрения корпуса текстов более 30 диссертационных исследований, выполненных на соискание степени доктора педагогических наук в период с 2013 г. по 2016 г., можно выделить следующие научно-исследовательские иерархически выстроенные категории, формирующие научную концепцию современного педагогического исследования: теоретико-методологические основы или методология, подход, концепция, идея, педагогическая система, методическая система, методика, технология и др.

С целью выстраивания методологической базы настоящего исследования обратимся к анализу основных из указанных выше категорий. В качестве опоры для нашей научной рефлексии мы используем работы признанных классиков отечественной педагогической методологии М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.М. Новикова, разработки современных исследователей-методологов С.В. Бобрышова, Н.А. Вершининой, Л.М. Лузиной, В.И. Писаренко, М.Н. Скаткина, Е.Н. Степанова и др. Логика описания концепции инспирирована диссертационными исследованиями по педагогическим наукам последних лет К.Э. Безукладникова, О.О. Горшковой, С.Н. Дегтярёва, Н.П. Несговорой, И.А. Филатовой и др.

В силу сложившейся полисемантической традиции к трактовке понятия «концепция», под научной педагогической концепцией мы, вслед за С.В. Бобрышовым [40], будем понимать «теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов, раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования, операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований» [40, с. 14]. По аналогии с актуальным членением можно заключить, что концепция – это «рема» научного исследования, опирающаяся на существующие и признанные теоретические основы («темы») и открывающая перспективы для появления новых идей («рем») в последующих работах.

Структурное представление о концепции позволяет нам выделить ее компоненты: методологический, нормативно-правовой, теоретический и собственно методический. Внутри каждого компонента рассмотрение объекта осуществляется на разных уровнях. Перейдем к анализу уровней методологического компонента.

По определению В.И. Загвязинского, *методология педагогики* представляет собой «учение о <...> педагогическом познании», которое включает 1) учение о структуре и функции педагогического знания; 2) имеющие методологические исходные и ключевые философские, общенаучные и педагогические положения; 3) учение о методах педагогического познания [96]. Авторы большинства из проанализированных нами работ рассматривают методологию или теоретико-методологические основы во втором варианте трактовки, а именно как совокупность философских, общенаучных и конкретно-научных или частнонаучных (педагогических, дидактических, лингвометодических) *подходов*. В данном случае методология выступает в качестве системы знаний [54], а применяемые подходы чаще всего относятся к продуктам исследовательской деятельности предшественников. Наблюдения пока-

зывают, что в рамках одного исследования в качестве методологической базы автор избирает совокупность нескольких подходов. Это подтверждает мысль Л.Н. Попова о том, что в силу полипарадигмальности современного образования «педагогика сейчас находится на этапе формирования множества подходов» [201, с. 15].

Подход, по словам Э.Г. Юдина, «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [294, с. 69]. Методологический подход выстраивает приоритеты при изучении объекта в границах его предметного познания [79]. По отношению к педагогике, как уточняет И.А. Зимняя, подход – это определенная позиция, точка зрения, обуславливающая исследование, проектирование и организацию образования [101].

Сложившаяся методологическая практика показывает, что совокупность применяемых подходов классифицируется по трем уровням: философском, общенаучном и конкретно-научном. Приведем примеры подходов, на которые опираются современные исследователи в области теории и методики обучения и воспитания: *философский уровень* – антропологический, антропоцентрический генетический, гуманистический, диалектический, диалогический, культурологический, эволюционный подходы; *общенаучный уровень* – герменевтический, кибернетический, конструктивистский, междисциплинарный, синергетический, системный структурный, функциональный, эвристический подходы; *педагогический уровень* – акмеологический, аксиологический, деятельностный, интегративный, коммуникативный, компетентностный, контекстный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, проблемный, ситуационный подходы. Находясь в объектно-предметной области методики обучения переводческой деятельности, следует упомянуть и конкретно-научные методологические подходы, применяемые в переводоведении, среди которых дескриптивный, когнитивный, лингвистический, семи-

отический, функциональный, текстоцентрический, коммуникативный, коммуникативно-функциональный, дискурсивный и другие подходы.

Как справедливо отмечает И.А. Зимняя [101], множество подходов современной науки может быть проклассифицировано по разным основаниям: по *научным дисциплинам* (например, философский, социологический, кибернетический, семиотический, лингвистический подходы), по *объекту приложения* (например, деятельностный, личностный, текстоцентрический подходы), по *организации рассмотрения* (например, системный, целостный, структурный, дескриптивный подходы). С.В. Бобрышов [40] подразделяет все методологические подходы на *базовые, инструментальные и парадигмальные*, сочетание которых определяется особенностями объекта, предмета, цели и задач исследования.

В соответствии с избранной объектно-предметной областью мы посчитали целесообразным выделить ряд наиболее адекватных для методики обучения переводческой деятельности подходов. К таковым мы относим философские, общенаучные, педагогические и переводоведческие подходы.

Следует оговориться, что подход близок к другому методологическому понятию – «метод», однако они не являются тождественными. Наиболее точно отличия выделены Е.В. Ушаковым [252]: подход – менее оформленное методологическое образование (ученый ищет подход к проблеме); подход – менее директивное методологическое образование (ученый предполагает наличие альтернативы решения проблемы); подход – более крупное методологическое образование (для решения проблемы ученый использует совокупность методов, тезисов, понятий, принципов, образующих ядро подхода).

Следуя указанным характеристикам и признавая научный плюрализм подходов при осуществлении методологического поиска, очертим те из них, которые в наибольшей степени вносят вклад в формирование основы методологической системы и эксплицируют авторскую позицию настоящего исследования на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях.

### *Философский уровень*

Основополагающим философским подходом в рамках нашего исследования является *антропоцентрический подход*. Антропоцентризм как философское мировоззрение видит в человеке наивысшую цель и главный смысл развития всего, что происходит во Вселенной. В науках антропоцентрический подход предполагает переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект. Как пишет Е.С. Кубрякова, «научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования» [140, с. 212].

Антропоцентрический подход становится ведущим для современной лингвистики. «Антропологическая лингвистика, по образному выражению Л.Н. Мурзин, – еще одна дефисная наука в рамках языкознания» [185, с. 11]. Данный подход предусматривает сосредоточение на исследовании человека в языке, языка в человеке, языковой личности [115; 116; 140; 210]. В переводоведении признается значимость переводящей личности для решения профессиональных задач межъязыковой, межличностной, межкультурной коммуникации. В современных педагогических исследованиях четко определяется антропоцентрическая направленность на развитие личности, в связи с методикой обучения переводческой деятельности предусматривает «взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации» [54, с. 149]. В дискурсе нашего исследования речь о формировании личности обучающегося переводческой деятельности в проекциях языковой и метаязыковой личности.

### *Общенаучный уровень*

На общенаучном уровне в качестве методологической опоры избраны два инструментальных подхода: системный и междисциплинарный.

*Системный подход* (Л. фон Берталанфи, Д.Н. Узнадзе, П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) предполагает рассмотрение объекта исследования как системы в соответствии с принципами целостности (система как



единое целое), иерархичности (подчиненность системных элементов низшего уровня элементам высшего уровня), структуризации (взаимосвязь системных элементов в виде структуры), множественности (применимость разных моделей для описания системных элементов).

Системный подход к изучению перевода представляет переводческую реальность как системное явление, элементы которого находятся в целостном и взаимосвязанном состоянии. В русле системного подхода к переводу «не только предлагается новая схема объяснения механизмов, обеспечивающих целостность переводческой деятельности, но и разрабатываются такие типологии связей и отношений, которые представляют их как логически однородные» [74, с. 219].

Системный подход в педагогике обеспечивает целостность обучения и воспитания как единой системы педагогического процесса. В рамках настоящего исследования выполнена систематизация и структуризация предметно-объектной области методики обучения переводческой деятельности, поставлены задачи создания многокритериальной таксономической системы видов устного перевода, описания параметров дискурса устного последовательного перевода, разработка системы видов дискурсивных событий. В качестве интегративного базиса методической системы избрана переводческая семантография, в связи с чем требуется системное описание ее принципов, приемов и символов. Немаловажной задачей представляется разработка системы организационно-педагогических условий обучения будущих переводчиков. Результатом описанных работ является конструирование методической системы обучения устной переводческой деятельности, ориентированной на единство личностного и профессионального развития и саморазвития обучающихся.

Системный подход тесно связан с *междисциплинарным подходом*, который на постнеклассическом этапе развития современной науки рассматривается как методологический канон исследовательской практики [234], в том числе в педагогике и переводоведении. Междисциплинарность обеспечивает

«реальную внутринаучную рефлексию и методологический диалог при сохранении целостности педагогической науки как самостоятельной дисциплины» [234, с. 111]. Применительно к переводоведению Н.К. Гарбовский говорит о выходе на системную трансдисциплинарность [77].

Комплексность изучаемого объекта обуславливает междисциплинарный характер нашего исследования, предметные проекции которого могут быть распределены по двум уровням: парадигматическом и синтагматическом. На парадигматическом уровне произведена научная интеграция в области науковедения, переводоведения, лингвистики, психологии, психолингвистики, когнитологии, семиотики. На синтагматическом уровне взаимодействуют такие науки, как общая педагогика, профессиональная педагогика, дидактика, методика обучения иностранным языкам, методика обучения переводческой деятельности.

Одной из теоретических основ исследования выступает концепция междисциплинарной базовой лингвистической подготовки переводчиков, разработанная Е.Р. Поршневой [203].

#### *Конкретно-научный (переводоведческий) уровень*

На уровне переводоведения как самостоятельной научной дисциплины методологическими опорами настоящего исследования являются когнитивный, дискурсивный, семиотический подходы.

*Когнитивный подход* акцентирует внимание на роли человеческого фактора в познавательном и речемыслительном процессах [45; 140]. Применительно к переводу когнитивный подход «позволяет учесть роль различных факторов интеллектуально-психической деятельности переводчика (в том числе и субъективных) в порождении, восприятии и интерпретации (т. е. переводе) текста» [254, с. 172]. Когнитивно-деятельностная парадигма перевода рассматривает познавательные и мыслительные процессы, характеризующие речемыслительную деятельность переводчика как языковой личности.

Когнитивные механизмы лежат в основе понимания трудностей перевода, обусловленных объективными и субъективными лингвистическими и

экстралингвистическими факторами. В русле когнитивного подхода сформировалась когнитивная модель перевода Д. Жилия [340]. В соответствии с данной моделью перевод представляет собой когнитивный процесс, состоящий из определенного набора трудностей, при разрешении которых переводчик тратит ментальные ресурсы, объем которых ограничен. Одной из задач методики обучения переводческой деятельности является обучение будущих переводчиков успешно преодолевать трудности, оптимально распределяя свои ресурсы. К числу таких ресурсов мы относим эрудицию и интуицию устного переводчика.

В нашей работе мы обратимся к когнитивной теории концептуальной метафоры [147; 286], показав, что типы и сценарии концептуальных метафор современной культуры могут служить ключом к пониманию и графическому конструированию символов переводческой семантографии. Соотнесение символов переводческой семантографии с концептами как единицами мыслительной деятельности позволит разработать концептуальную классификацию символов.

Важным методологическим принципом когнитивного подхода является рассмотрение перевода в деятельностном контексте, являющимся, в свою очередь, ядром *деятельностного подхода* в современном переводоведении (Л.М. Алексеева, Н.Н. Дзида, Г.И. Богин, Н.Л. Галеева, Н.Э. Клюканов, Л.В. Кушникова, Ю.А. Сорокин, Г.П. Щедровицкий и др.). По словам автора монографии «Основы деятельностной теории перевода» Н.Л. Галеевой, перевод является многоаспектной деятельностью [72]. Это одновременно и речевая, и мыслительная (рефлексивная, интеллектуальная) деятельности, деятелем которых выступает переводчик как переводящая личность. Переводчик осваивает и понимает текст оригинала, «мыследействуя» и распредмечивая смысловую программу автора, что служит отправной точкой для дальнейших действий по трансляции понятого реципиентам. Данная трансляция призвана обеспечить реципиентам аналогичное пространство мыследеятельности, то есть создать аналогичные возможности для рефлексии и понимания [71].

В качестве оперативной единицей деятельности переводчика рассматривается концепт [84]. Тесное пересечение базовых категорий когнитивного и деятельностного подходов дает исследователям основания для обозначения единого *когнитивно-деятельностного подхода* в переводоведении.

Когнитивно-деятельностная парадигма современной науки о переводе неразрывно связана и с категорией дискурса (Т.А. Волкова, С.К. Гураль, В.И. Карасик, Л.П. Тарнаева и др.). В рамках исследовательского поля настоящей работы *дискурсивный подход* применим к анализу дискурса как объекта восприятия, осмысления и понимания информации в процессе устного последовательного перевода. С этой целью необходимо обращение к дискурсивной компетенции переводчика, осуществляющего устный последовательный перевод, описание типологии дискурсов и дискурсивных событий, конкретизация структурно-композиционные приемов переводческой семантографии в зависимости от типа дискурса. Моделирование дискурсивного события рассматривается как основной прием обучения устной переводческой деятельности.

*Семиотический подход* (Ч.У. Моррис, Ч.С. Пирс, Р. Барт, Ю.М. Лотман, У. Эко и др.), основанный на изучении знаковой природы информационных процессов, помещает перевод в семиотическое пространство взаимодействующих языков и культур. Данный подход позволяет нам определить семиотический характер переводческой семантографии как визуального способа аутокоммуникации переводчика при помощи языковых и неязыковых знаков (переводческих символов). В русле семиотического возможно рассмотрение мультимодального характера устного дискурса в условиях последовательного перевода.

Полагаем, что методологический подход, определяющий педагогический аспект исследования переводческой деятельности и рассматривающий процесс формирования профессиональной переводческой компетентности будущего устного переводчика, может быть обозначен как *пе-*

*педагогический подход в переводоведении.* Формирование данного подхода относится к одному из элементов научной новизны нашего исследования, поскольку в нем обосновано выделение методика обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления интегративного типа. В работе описаны объектно-предметная область и структура методики обучения переводческой деятельности, определены ее основные тенденции и перспективы развития. С учетом научной детерминированности настоящего исследования в качестве ведущего конкретно-научного подхода применительно к переводоведческим проблемам избран именно педагогический подход.

#### *Конкретно-научный (методический) уровень*

Рассмотрение методологических подходов уровня методики обучения переводу начнем с *лично-деятельностного подхода*, основы которого заложены отечественными психологами (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым и др.), получили концептуальное оформление в трудах И.А. Зимней [99; 100] и плодотворно развиты применительно к различным аспектам обучения (Т.С. Серова [221]; С.К. Гураль [83]).

И.А. Зимняя формулирует основную задачу лично-деятельностного подхода как «...создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности...» [100, с. 89]. Таким образом, в русле данного подхода личность рассматривается как «субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [100, с. 75].

Лично-деятельностный подход, как следует из его названия, объединяет два компонента: личностный и деятельностный. Личностный компонент предполагает, что в центре любой образовательной системы находится личность его субъектов (обучающегося и преподавателя, включенных в

субъект-субъектные отношения), что гармонизирует с идеями гуманизма и антропоцентризма на философском мировоззренческом уровне.

Деятельностный компонент обуславливает практикоориентированность подхода на освоение содержания образования в деятельности. Любая деятельность, как отмечает И.А. Зимняя, характеризуется субъектностью, предметностью, активностью, целенаправленностью, мотивированностью, осознанностью, имеет двухаспектную структуру: внутреннюю психологическую (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешнюю (действия и операции) [100, с. 86]. Применительно к языковому образованию ведущей деятельностью является речевая деятельность. Переводческая деятельность представляет собой вид билингвальной речевой деятельности [220].

В настоящем исследовании личностно-деятельностный подход к рассмотрению поставленной проблемы задает ориентацию на личность переводчика как субъекта методики обучения переводческой деятельности. Развитие языковой личности переводчика связано как с общепедагогическими целями, так и с тактическими методическими установками.

Устный последовательный перевод рассматривается нами как базовый вид устной переводческой деятельности, обучение которой осуществляется в соответствии с принципами многоаспектной интегративности. Спецификой последовательного перевода признается совмещение разного рода деятельностей: слухового восприятия исходного сообщения и записи, прочтения записи и порождения сообщения на языке перевода.

Другим, не менее важным подходом, на которое опирается настоящее исследование, является *компетентностный подход*. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет его в качестве методологического инструментария современной педагогической теории и практики (Н.И. Алмазова, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, К.Э. Безукладников, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). Целевой доминантой компетентностного подхода является формирование компетентности будущего специалиста. Переводческая компетентность рассматривается в целом ряде исследований отече-

ственных и зарубежных авторов (И.С. Алексеева, А.В. Батрак, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Я.Н. Левковская, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Ж. Делиль, Д. Жиль, И. Кутюрье и многих др.), часть из которых вкладывают в данное понятие универсальное содержание вне зависимости от видов перевода, другая – проводит четкую дифференциацию.

Профессиональная компетентность устного переводчика определяется как «способность принимать эффективные переводческие решения при осуществлении профессиональной деятельности в опоре на знания, умения, навыки, а также личностные качества» [151, с. 97]. В диссертационном исследовании Ю.О. Швецовой [282] показано, что профессиональная компетентность устного переводчика обусловлена заданными профессиональными компетенциями, проявляется в виде положительного решения профессиональной ситуации и основывается на личностных внешних и внутренних ресурсах.

Руководствуясь принципами антропоцентрической парадигмы, в рамках настоящего исследования под профессиональной переводческой компетентностью понимается способность профессиональной языковой личности переводчика эффективно осуществлять устную переводческую деятельность.

Если личностно-деятельностный и компетентностный подходы можно отнести к парадигмальным, поскольку они обеспечивают формирование исследовательской точки зрения, то в качестве инструментального подхода к решению проблемы нашего исследования мы выделяем *интегративный подход*.

В общефилософском значении термин «интеграция» (*от* лат. *integratio* – восстановление, восполнение, *от integer* – целый) трактуется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [ФЭС, 1983]. В общенаучном понимании интеграция позволяет осуществить многомерный синтез разных концепций на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях. Проявлением концепту-

альной интеграции в нашем исследовании является интегративный тип методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления.

На конкретно-научном педагогическом уровне идея интеграции имеет глубокие корни (Я.А. Коменский, Дж. Локк, К.Д. Ушинский и др.), плодотворно развивается как в общей педагогике (А.Я. Данилюк, А.А. Кирсанов, В.С. Леднев, А.Н. Нюдюрмагомедов, В.С. Безрукова, Н.К. Чапаев, И.Р. Яковлев и др.), так и методике предметного обучения, в том числе переводу (Ю.Н. Бирюкова, Н.Н. Гавриленко, А.М. Кочнев, Е.Р. Поршнева и др.).

Обзор педагогических исследований, проводимых в русле интегративного подхода показывает, что одна группа ученых акцентирует внимание на повышении целостности и организованности уже сложившейся системы (И.М. Гаранович, Е.Ф. Командышко, Н.Л. Московская, М.С. Пак, С.Ю. Темина, В.П. Топоровский и др.), другая группа подчеркивает, что интеграция приводит к появлению из ранее несвязанных элементов новой системы более высокого уровня (М.Н. Берулава, Е.В. Земцова, И.А. Зимняя, О.М. Косянова, В.А. Слостёнин, И.П. Яковлев и др.).

Характер интеграционных процессов и элементов позволяет выделить внутри обозначенных выше позиций три аспекта: общепедагогический, дидактический и психолого-педагогический. С позиции общей педагогики целостность может обеспечиваться за счет интеграции содержания образования и методов обучения (М.С. Пак), единства познавательных, воспитательных, развивающих и коммуникативных возможностей субъектов образовательного процесса (Н.А. Вершинина, Е.Ф. Командышко, А.Н. Нюдюрмагомедов и др.), единства целей, принципов, содержания форм организации процесса обучения и воспитания (В.С. Безрукова, В.П. Топоровский). Дидактический аспект рассмотрения интеграции предусматривает взаимовлияние, взаимопроникновение и междисциплинарное взаимодействие различных учебных предметов, внутрипредметную интеграцию (И.М. Гаранович, О.Г. Гилязова, В.И. Загвязинский, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Н.Л. Мос-



ковская, А.А. Пинский, Е.Р. Поршнева и др.). Межпредметность признается одним из универсальных дидактических принципов. С психолого-педагогической точки зрения речь идет о развитии личности обучающегося, формирования особого интегрального мышления на основе интеграции содержания, деятельности, общения, сознания и поведения (Е.О. Галицких), интеграции предшествующего опыта, развития механизмов психики, свойств личности, динамики индивидуальных особенностей (А.А. Ельцов).

Нам близко понимание педагогической интеграции Н.К. Чапаева [271]. Исследователь определяет педагогическую интеграцию как процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности [271, с. 16]. Данная трактовка ставит во главу угла антропоцентрический характер интегративно организованной педагогической деятельности, которая применительно к методике обучения переводческой деятельности направлена на формирование таких качеств личности переводчика, как профессиональное мировоззрение, профессиональное мастерство, профессиональное поведение.

Многомерная целостность, о которой пишет Н.К. Чапаев, по нашему мнению, соотносима с дихотомией понятий «общая культура» и «компетентность» (в значении «единая социально-профессиональная компетентность» по И.А. Зимней [103]), находящихся в состоянии взаимодействия и взаимодействия. Как поясняет И.А. Зимняя, общая культура включает в себя внутреннюю культуру и образованность как освоенность знаний, в то время как социально-профессиональная компетентность, формируемая на основе общей культуры, обеспечивает возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. Модельное представление социально-профессиональной компетентности, по И.А. Зимней, включает блок интеллектуальных и мыслительных действий, блок личностных свойств и блок взаимосвязанного множества социальных и профессиональных компетентностей [103].

Данный тезис приводит нас к вопросу о том, что может подлежать интеграции в образовательном процессе, входящим в объектную область методики обучения переводческой деятельности? Ответом может служить позиция, высказанная в исследовании Н.К. Чапаева: в отличие от межпредметности, которая ограничена горизонтальными отношениями между учебными дисциплинами, и преемственности, отражающей вертикальный срез объединительных процессов, интеграция имеет неограниченное поле действия: интегрировать можно знания, умения, навыки, дисциплины, виды деятельности т. д. [271, с. 137].

Подробный анализ единиц и механизмов интеграции будет представлен в разделе о разрабатываемой концепции методики обучения устной переводческой деятельности. Ядром данной концепции является идея об использовании в качестве интегративного базиса переводческой семантографии.

Таким образом, мы описали совокупность избранных и взаимодействующих подходов.

Помимо методологических основ исследование опирается на *нормативно-правовую базу*, которую составляют две группы документов:

1) *документы стратегического планирования*, среди которых «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [4], «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» [2], «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [3], основные положения Болонской декларации 1999 г. [5];

2) *документы, предписывающие нормы и устанавливающие требования*, к которым относятся Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ [6], Федеральные стандарты высшего образования по направлениям подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика» (уровни бакалавриата и магистратуры) [7; 8], единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел

«Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности» [1]).

В табл. 14 представлены выдержки из указанных нормативно-правовых источников, имеющие непосредственное отношение к проблематике исследования.

Таблица 14 – Документы нормативно-правовой базы исследования

Название документа	Выдержки
<i>Документы стратегического планирования</i>	
Национальная доктрина образования в Российской Федерации [4]	<p>«Система образования призвана обеспечить ... подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий».</p> <p>«Государство в сфере образования обязано обеспечить ... интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций, с образовательными учреждениями, науки и образования с производством».</p>
Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [2]	<p>«Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». «Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:</p> <p>... обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: ... обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений»;</p> <p>«... создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров»;</p> <p>«... предоставление возможностей всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку».</p>
Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [3]	<p>«В рамках Программы должны быть решены задачи достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования - профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику».</p> <p>«... в рамках задачи создания и распространения структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики, предполагается создание условий для профессионального развития... Указанная задача направлена на инновационное развитие модели деятельности вуза, кардинальное совершенствование модели обучения по программам аспирантуры и</p>

	<p>магистратуры, модернизацию образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса на всех уровнях профессионального образования через внедрение новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося...».</p>
<p>Болонская декларация [5]</p>	<p>«... Мы считаем необходимым скоординировать нашу образовательную политику для достижения в кратчайшие сроки, по крайней мере, в пределах первой декады нового тысячелетия следующих целей, представляющих первостепенную важность для формирования Европейского пространства высшего образования и продвижения европейского образования в мире: ... Осуществление европейского сотрудничества в обеспечении качества образования, разработка системы сопоставимых критериев и методологий. Развитие и внедрение необходимых европейских измерений в области высшего образования, особенно в отношении формирования учебных программ, межвузовского сотрудничества, схем академической мобильных и интегрированных программ обучения...».</p>

***Документы, предписывающие нормы и устанавливающие требования***

<p>Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [6]</p>	<p>«Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».</p> <p>«Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».</p> <p>«Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».</p> <p>«Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования».</p> <p>«Образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами неза-</p>
--	---

	<p>висимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями».</p>
<p>Федеральный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) [7]</p>	<p>«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи:</p> <p>... переводческая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах;</li> <li>– выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации;</li> <li>– использование видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта;</li> <li>– проведение информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области перевода;</li> <li>– составление словариков, методических рекомендаций в профессионально ориентированных областях перевода».</li> </ul> <p>«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);</li> <li>– способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентации иноязычного социума (ОК-2);</li> <li>– владением навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);</li> <li>– владением культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7);</li> <li>– способностью применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8);</li> <li>– способностью к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12)».</li> </ul>

	<p>«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями (ОПК):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понимает их значение для будущей профессиональной деятельности (ОПК-2);</li> <li>– владением этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4);</li> <li>– владением основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ОПК-5)». <p>«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– владением методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-8);</li> <li>– способностью осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-12);</li> <li>– владением основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-13);</li> <li>– владением этикой устного перевода (ПК-14);</li> <li>– владением международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-15)».</li> </ul> </li></ul>
<p>Федеральный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень магистратуры) [8]</p>	<p>«Выпускник программ магистратуры в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры, готов решать следующие профессиональные задачи: ...</p> <p>... переводческая:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах;</li> <li>– выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации;</li> <li>– использование видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта;</li> <li>– проведение информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области перевода;</li> <li>– составление словарей, глоссариев, методических рекоменда-</li> </ul>

	<p>ций в профессионально ориентированных областях перевода».</p> <p>«Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);</li> <li>– способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);</li> <li>– владением навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);</li> <li>– владением культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7);</li> <li>– способностью к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12).</li> </ul> <p>«Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-9);</li> <li>– владением системой сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-10)</li> </ul>
<p>Федеральный государственный стандарт среднего общего образования [10]</p>	<p>«Личностные результаты освоения основной образовательной программы: осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем». «Предметные результаты освоения основной углубленного курса иностранного языка: сформированность умения перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля».</p>
<p>Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой дея-</p>	<p>«Переводчик. Должностные обязанности. Переводит с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный научную, учебную, техническую, общественно-политическую, экономическую и другую специальную литературу, патентные описания, художественную литературу, переписку с зарубежными организациями, документы съездов, конференций, совещаний, семинаров и т.п. Выполняет устные и письменные, полные и сокращенные переводы, обеспечивая при этом соответствие переводов лексическому, стилистическому и смысловому содержанию оригиналов, соблюдение установленных требований в отношении используемых научных и технических терминов и определений. Осуществляет устный перевод во</p>

тельности») [1]	<p>время сопровождения бесед, встреч и других мероприятий, проводимых с участием работников и лиц, не владеющих русским языком».</p> <p>«Должен знать: законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, нормативные и методические документы по направлению сферы деятельности, в которой осуществляется перевод текстов на иностранный язык; русский и иностранный языки; методику научно-технического перевода; терминологию по тематике переводов на русском и иностранных языках; основы научного и литературного редактирования; грамматику и стилистику русского и иностранного языка; основы экономики, организации труда и управления; основы трудового законодательства; правила внутреннего трудового распорядка; правила по охране труда и пожарной безопасности».</p>
-----------------	--

Конкретизация описанных в указанных выше документах стратегий и требований осуществляется в рамках основных образовательных программ подготовки бакалавров по профилю «Перевод и переводоведение», основных образовательных программ магистерской подготовки переводчиков, программ повышения квалификации, учебных планов, рабочих программ дисциплин.

Рассмотрение методологического и нормативно-правового компонентов обеспечивает необходимую базу для дальнейшего теоретического осмысления концепции обучения устной переводческой деятельности.

Теоретический компонент разрабатываемой концепции образуют три уровня: идейный, содержательный и уровень теоретического моделирования.

*Идейный уровень* концепции соотносится со стратегической целью, ведущей идеей и понятийно-категориальным аппаратом исследования. В нашей работе целью выступает теоретико-методологическое обоснование концепции обучения устной переводческой деятельности в системе лингвистического образования на основе интегративного подхода. Соответственно, речь идет о создании такой методики обучения переводческой деятельности, которая обеспечивала бы за счет выбора адекватного и конструктивного инструментального средства как интегративного базиса для эффективного обучения переводческой деятельности.

Для определения интегративного базиса мы предлагаем рассматривать доминанту как ведущую переводческую проблему или трудность того или



инного вида перевода. Обучение преодолению ведущей трудности позволит овладеть необходимыми для конкретного вида переводческой деятельности компетенциями. Доминантой устного последовательного перевода, являющегося базовым видом устной переводческой деятельности, признается большой объем однократно поступающего фрагмента исходного сообщения. В связи с тем, что основным средством преодоления данной трудности является переводческая семантография, в работе выдвигается *идея* об использовании переводческой семантографии как интегративного базиса методики обучения устной переводческой деятельности. Овладение переводческой семантографией будет способствовать формированию профессиональной компетентности устного переводчика и качеств его профессиональной языковой личности.

На рис. 6 представлены основные концепты, явившиеся результатом научной рефлексии в рамках обозначенных методологических подходов и генерируемые ведущей идеей концепции. Представленный понятийно-категориальный аппарат указывает на то, что исследование выполнено в проекциях двух предметных областей – методики обучения переводческой деятельности и переводоведения, в каждой из которых определен ключевой методологический ракурс: интегративный подход и педагогический подход соответственно. Оставаясь в рамках научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания», в качестве основного инструментального методологического подхода мы избираем интегративный подход.

Реализация описанных ранее подходов и воплощение ведущей идеи концепции обеспечиваются *совокупностью принципов* построения методической концепции обучения устной переводческой деятельности. Под принципами мы, вслед за Л.К. Мазуновой, понимаем «систему требований, обеспечивающих моделирование образовательного процесса с заданными параметрами, т. е. с заданной целью, задачами, содержанием, средствами и приемами обучения» [159, с. 212].

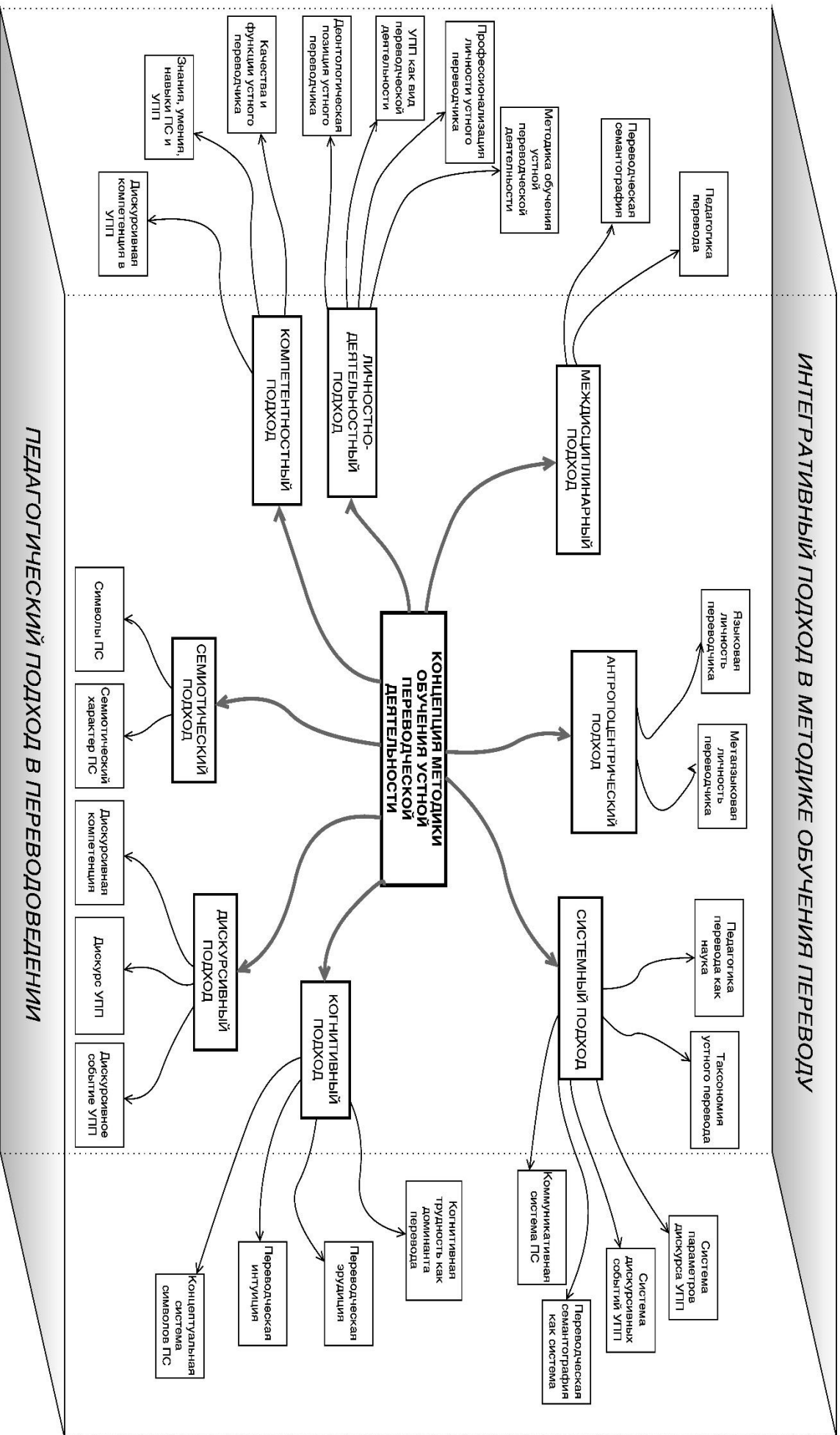


Рисунок 6 – Генерируемые концепты исследования

В процессе обобщения педагогического опыта, анализа научной литературы мы заключили, что наиболее значимыми принципами обучения устной переводческой деятельности в рамках поставленной цели являются принципы *антропоцентрической направленности, системности, научной междисциплинарности, педагогической сообразности, доминантой трудности, дискурсивности, мультимодальности и интегративности.*

Опишем сущность перечисленных принципов с позиции их специфичности по отношению к проблеме нашего исследования:

1. *Принцип антропоцентрической направленности*, реализуемый в рамках антропологического подхода, трактуется как нацеленность концепции на гармоничное развитие языковой и метаязыковой личности переводчика.

2. *Принцип системности* предполагает, что все элементы разрабатываемой методической системы обучения устной переводческой деятельности взаимосвязаны между собой, а их совокупность обладает свойствами целостности. Данный принцип важен для конструирования методической системы, направленной на обеспечение целостности процесса профессионального образования переводчика как языковой и метаязыковой личности.

3. *Принцип научной междисциплинарности* обуславливает опору на теоретические положения целого комплекса научных направлений как внутри педагогической теории и практики, теории и практики перевода, так и в других гуманитарных науках.

4. *Принцип мультимодальности* выделен на основе семиотического подхода в переводоведении, положений мультимодальной лингвистики и ориентирует процесс обучения устному переводу на учет характеристик мультимодальной коммуникации в совокупности ее вербального, невербального, визуального и аудиовизуального компонентов.

5. *Суть принципа дискурсивности* заключается в том, что отбор содержания обучения осуществляется на основе дискурсивных событий, типологически характерных для ситуаций устного последовательного перевода.

6. *Принцип доминантой трудности* предполагает, что овладение переводческой деятельностью осуществляется через обучение преодолению ведущей трудности того или иного вида перевода. В устном последовательном переводе в качестве доминанты выступает большой объем однократно поступающей информации.

7. *Принцип педагогической целесообразности* детерминирует сущность педагогического подхода в переводоведении и заключается в таком отборе содержания, методов, средств и форм обучения, которые наиболее оптимально способствуют достижению поставленной цели, а именно эффективному процессу формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося.

8. *Принцип профессиональной ориентированности*, выявленный на основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов, обуславливает устремленность образовательного процесса в совокупности его целей, содержания, методов, форм на переводческую деятельность, на синтез развития профессиональных и личностных качеств переводчика, необходимых для выполнения соответствующих ролей и функций.

9. *Принцип интегративности* предполагает пространственно-временное взаимодействие целевых, содержательных и методических компонентов организации образовательного процесса посредством обеспечения преемственности всех ступеней, уровней образования и этапов / периодов обучения, межпредметных связей, взаимопроницаемости методов и приемов по формированию всех составляющих профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Выдвинутые принципы могут быть сгруппированы по двум категориям: большая часть (принципы 1-8) формируют закономерность обусловленности обучения устной переводческой деятельности; принцип 9 относится к закономерности эффективной организации образовательного процесса.

Совокупность принципов раскрывает суть разрабатываемой концепции на *содержательном уровне* ее теоретического компонента. На уровне *тео-*

*ретического моделирования* в работе представлена обобщенная концептуальная модель исследования (рис. 7).

Таким образом, теоретический компонент является содержательно-смысловым наполнением концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования. С целью наглядного описания объекта исследования обратимся к его теоретическому моделированию.

Моделирование, будучи одним из методов научного познания, определяется как процесс создания моделей. Модель, в свою очередь, представляет собой теоретическую конструкцию, графически, схематично или описательно отражающую существенные черты исследуемого объекта и иллюстрирующую его авторское понимание [Педагогический словарь, 2008]. Метод моделирования успешно применяется в педагогических исследованиях, в том числе для описания методического обеспечения профессиональной подготовки переводчиков.

В качестве примера приведем разработки разных лет: модель обучения невербальным элементам коммуникации студентов-переводчиков [270], модель поэтапного / позадачного формирования профессиональной компетентности переводчика научно-технических текстов [64], модель формирования толерантности у студентов-лингвистов [155], текстологическая модель обучения письменному переводу [131], модели формирования системы культурообразных ценностей [130], структурно-функциональную модель формирования межкультурной толерантности лингвиста-переводчика [20], модель процесса формирования профессионального имиджа у будущего переводчика [163], модель формирования коммуникативно-познавательного интереса при обучении иноязычному говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [176], модель формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков [39]. Чаще всего моделированию подлежат процессы формирования того или иного профессионально значимого качества или свойства, а также конкретных компетенций и компетентностей.

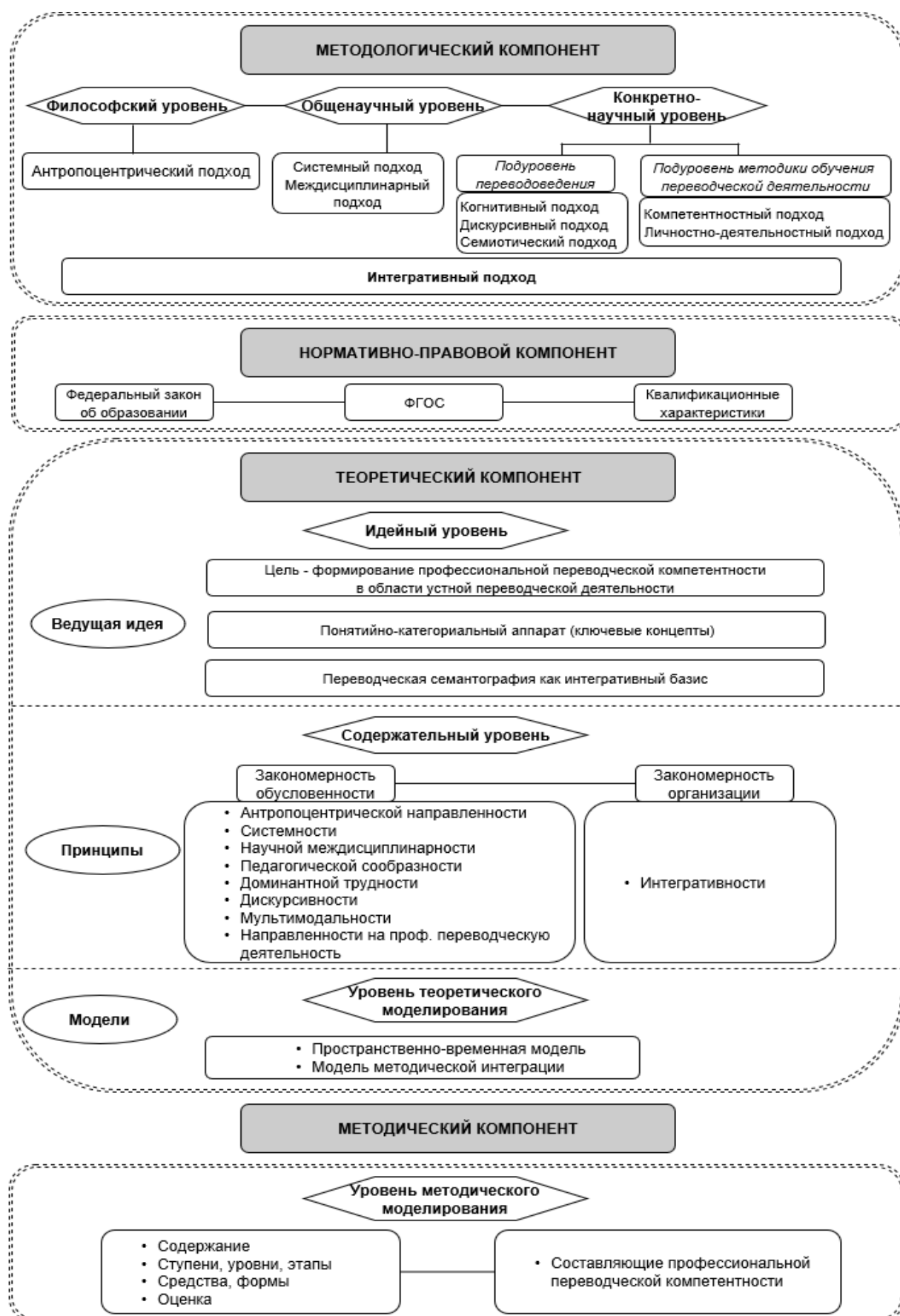


Рисунок 7 – Концептуальная модель обучения устной переводческой деятельности

В рамках настоящего исследования применение метода моделирования предполагает создание комплексной модели методической системы обучения устной переводческой деятельности. Разработке указанной модели предшествовал этап построения более простых теоретических моделей, описывающих содержательно-смысловое наполнение теоретического компонента концепции, а именно модель пространственно-временной организации обучения и модель многоаспектной интеграции.

*Пространственно-временная модель* отражает динамику процесса обучения устной переводческой деятельности в пространственно-темпоральных характеристиках. По признаку темпоральности выделяются три ступени образования (довузовская – вузовская – послевузовская), вторая из которых разделяется на уровни (бакалавриат, специалитет и магистратура). Обучение на довузовской ступени реализуется в рамках профориентационной работы (проект «Школа переводческой профориентации»), послевузовская ступень рассматривается в системе повышения квалификации преподавателей перевода (программа «Методика обучения переводческой деятельности»). Каждой ступени и уровню образования соответствуют уровни освоения переводческой деятельности, которые мы обозначили как мотивационный, базовый переводческой, профессионально-переводческий и профессионально-педагогический уровни. Внутри каждого уровня выделяются этапы и периоды обучения, отражающие последовательность формирования навыков, умений, системы знаний, развития и совершенствования компетенций и качеств.

В соответствии с ведущим принципом интегративности на каждой ступени образования и на каждом этапе обучения осуществляется интеграция содержательных элементов, к которым отнесены содержание дисциплин, виды речевой деятельности, виды перевода, языки, дискурсы, знания, умения и навыки. Помимо этого, средством реализации пространственно-временной модели является координирование учебных планов, рабочих программ дисциплин. На рис. 8. представлена модель обучения устной переводческой деятельности.

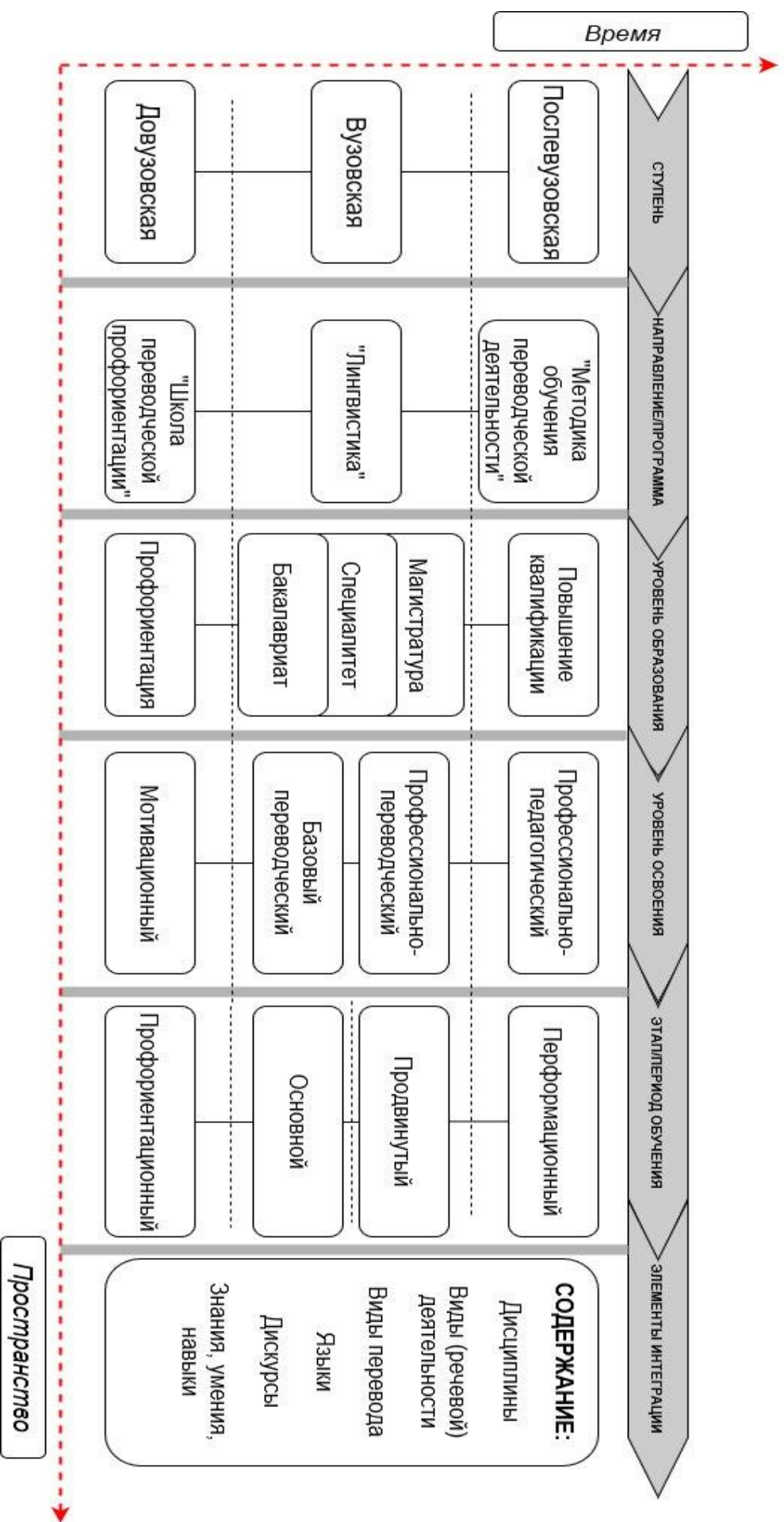


Рисунок 8 – Пространственно-временная модель обучения устной переводческой деятельности



Ядром концепции интегративной методики обучения устной переводческой деятельности является интеграция различных содержательных элементов моделируемой системы. Данная интеграция осуществляется по разным направлениям: на уровне ступеней и этапов образования; на уровне этапов / периодов обучения; на уровне этапов формирования навыков и умений; на уровне учебных дисциплин; на уровне видов речевой деятельности и видов перевода; на уровне изучаемых языков; на уровне дискурсивных событий; на уровне формируемых компетенций.

Указанные направления методической интеграции представляют три плана рассмотрения: *вертикальная преемственность*, *горизонтальная межпредметность*, *радиальное расширение* (рис. 9). Наличие нескольких направлений и планов интеграции обуславливают ее многоаспектность.

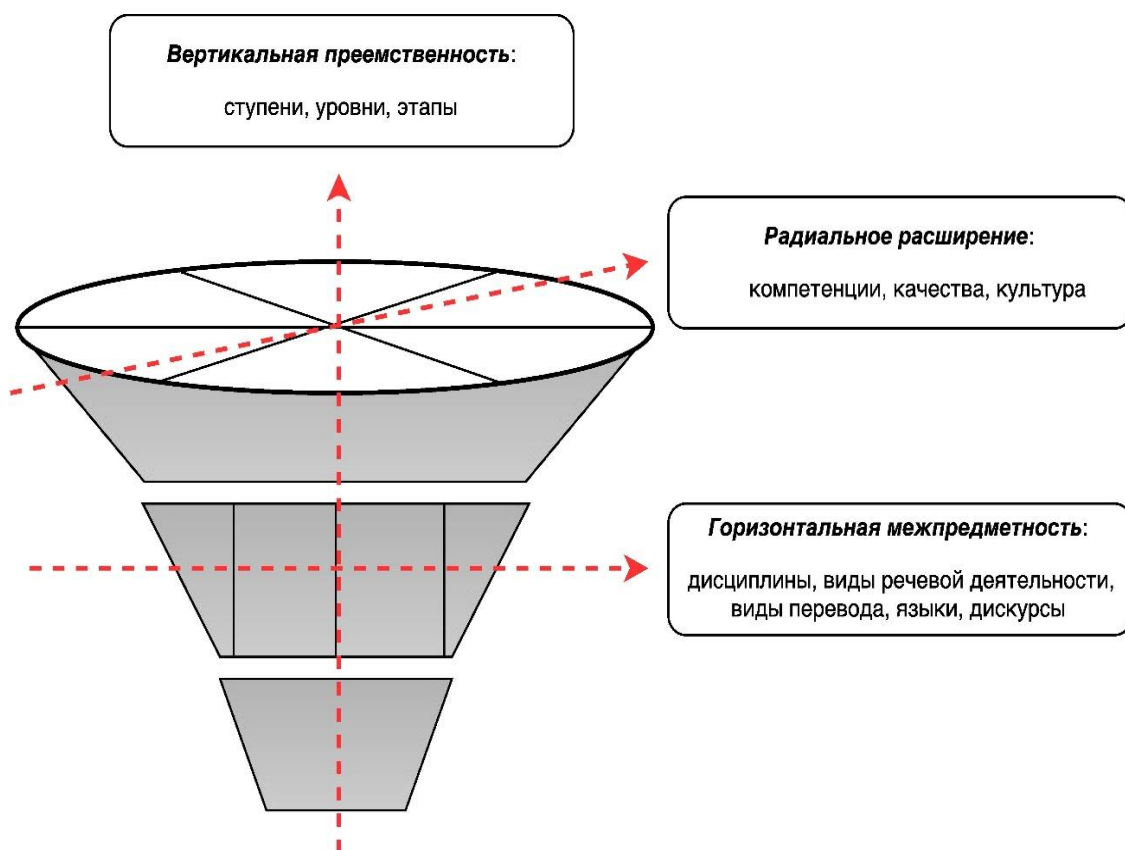


Рисунок 9 – Модель многоаспектной интеграции

Поясним предложенную модель. *Вертикальная преемственность* предусматривает наличие связей между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и уме-

ний. Преемственность порождает взаимосвязь между элементами методической системы во времени.

*Горизонтальная межпредметность* понимается как взаимопроникновение, взаимовлияние содержания дисциплин и модулей, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий. Все эти элементы пронизаны связями образовательного пространства.

Интеграция по типу *радиального расширения* обеспечивает единую содержательно-целевую направленность образовательного процесса на обучение устной переводческой деятельности посредством формирования составляющих профессиональной переводческой компетентности. С течением времени, при переходе от одного этапа к другому круг компетенций расширяется, качества совершенствуются, а культура обогащается.

Следует подчеркнуть, что все три плана интеграции проявляются в совокупности. Так, например, на каждом из этапов обучения (вертикальная преемственность) устанавливается междисциплинарная связь (горизонтальная межпредметность), позволяющая формировать определенные компетенции, релевантные для устной переводческой деятельности. Подробное описание методического обеспечения концепции представлено в рамках главы 4 настоящей работы.

## Выводы по первой главе

Основной задачей первой главы настоящего диссертационного исследования было определение методологических и нормативно-правовых оснований концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования. Исходной точкой для выстраивания авторской концепции послужил разносторонний наукометрический анализ фундаментальных и прикладных исследований, проводимых современными отечественными и зарубежными учеными. В ходе исследования:

1. Установлена положительная динамика в объеме исследований, посвященных изучению педагогических, дидактических и методических аспектов обучения переводческой деятельности. Выявлено ядро исследовательской активности по количественным и качественным параметрам. Определены два ведущих направления проблематики отечественных исследований: а) моделирование условий профессиональной подготовки будущих переводчиков; б) разработка дидактических моделей обучения переводу. Дана характеристика ключевых концептов, отражающих содержание современного переводоведческого дискурса. Описаны основные научные подходы и концепции, определяющие содержание исследований. Сделано заключение о совокупности проблем, с которыми сталкиваются исследователи устного перевода, среди которых отсутствие достаточной эмпирической базы, описательный или прескриптивный характер исследований, оторванность обучения от реальной переводческой практики.

2. Сформулирован тезис о выделении методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления интегративного типа. В качестве объекта данного научного направления рассматривается целостная и открытая система лингвистического (переводческого) образования, предметом является процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающе-

гося. Представлена характеристика темпорально-локальных параметров исследований.

3. В рамках исследовательского поля методики обучения переводческой деятельности структурировано понятие научной методической концепции, которое носит универсальный и междисциплинарный характер. В соответствии с поставленной целью работы выявлены и описаны компоненты научной концепции обучения устной переводческой деятельности: методология, нормативно-правовая база, теоретический компонент, методический компонент. Методологический компонент концепции основан на единстве методологических подходов. В рамках философского подхода ведущую роль играет антропоцентрический подход, в общенаучном подходе преобладают системный и междисциплинарный подходы. Конкретно-научный уровень реализуется в двух направлениях: переводоведческом и методическом. На переводоведческом уровне выделены когнитивный, деятельностный, дискурсивный и семиотический подходы. На методическом уровне опорой служат личностно-деятельностный, компетентностный и интегративный подходы, последний из которых избран в качестве основного инструментального подхода концепции.

4. Нормативно-правовой компонент концепции формируется в результате изучения документных текстов стратегического планирования, а также документов, предписывающих нормы и устанавливающих требования к результатам обучения. Цель обучения определяется как формирование профессиональной переводческой компетентности, представляющей собой способность профессиональной переводческой личности качественно осуществлять устную переводческую деятельность.

5. В работе изложены исследовательские позиции, образующие теоретический компонент обучения устной переводческой деятельности. Идейный уровень теоретического компонента предполагает выбор доминанты как основной трудности того или иного вида перевода. Выдвинуто предположение, что обучение преодолению доминантной трудности способствует успешному

овладению соответствующей переводческой деятельностью. При этом способ преодоления доминантной трудности следует интегрировать во все этапы и содержание обучения. Ведущая идея концепции заключается в использовании переводческой семантографии в качестве интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности. На основании данного положения сформированы генерируемые концепты исследования. Содержательный уровень представлен принципами обучения. В работе выдвинуты восемь принципов, среди которых антропоцентрическая направленность обучения, системность, междисциплинарность, педагогическая сообразность, доминирующая трудность, дискурсивность, мультимодальность и интегративность.

6. Уровень теоретического моделирования представлен моделью пространственно-временной организации обучения и моделью многоаспектной интеграции. Пространственно-временная модель отражает динамику процесса обучения в виде пространственно-темпоральных характеристик. Модель многоаспектной интеграции визуализирует механизмы методической интеграции, характеризующейся тремя планами: 1) вертикальная преемственность (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений); 2) горизонтальная межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий); 3) радиальное расширение (динамика результатов обучения).

## Глава 2. СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 2.1 Таксономия устного перевода

Решение проблемы разработки методической концепции, обеспечивающей эффективное обучение устной переводческой деятельности, требует обращения к таксономическому описанию видов устного перевода.

Как показал анализ теоретических источников, в современном переводе четкая таксономия видов устного перевода отсутствует. Рассматриваются следующие классификации видов перевода: жанрово-стилевая и психолингвистическая [217]. Первая построена на различиях в характере переводимых текстов, тогда как вторая основывается на характере речевых действий переводчика в процессе перевода. Подразделение на письменный и устный перевод осуществляется в рамках психолингвистической классификации перевода. При более детальном рассмотрении видов устного перевода [173; 187; 305] становится очевидно, что его таксономия не имеет четких границ.

Одним из существенных расхождений является вопрос о выделении ведущих специфических характеристик устного перевода, к которым исследователи (Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Л. Нелюбин и др.) относят один из факторов: 1) слуховое восприятие исходного сообщения; 2) нефиксированная (устная) форма поступления исходного и переводного сообщений; 3) устное оформление переводного оформления.

Считаем, что не все виды перевода соответствуют перечисленным выше критериям. Так, если обратиться к таким видам устного перевода, как перевод с листа, перевод мультимедийной презентации или перевод субтитров к фильму, имеет место зрительное восприятие письменного текста (зрительного ряда) оригинала. При переводе радио- или телепередачи речь перевод-

чика записывается на информационный носитель и может быть воспроизведена неограниченное количество раз. Сурдоперевод или перевод на язык жестов, несмотря на слуховое восприятие исходного сообщения, не предусматривают устного оформления сообщения на языке перевода.

В связи с указанными противоречиями в наших предыдущих работах [23; 24] вводится уточнение, что к устному переводу относятся все виды профессионального перевода, основанные на вербальной звуковой или жестовой передаче исходного сообщения в устной или письменной форме с одного языка на другой. Вслед за А.М. Поликарповым [199], мы вносим уточнение, что в поле нашего анализа находится *перевод устно-порождаемой речи*.

Разнообразие контекстов и ситуаций профессиональной переводческой деятельности определяют различные основания для выделения разновидностей устного перевода. Рассмотрим их подробнее.

Следует оговориться, что в отечественной переводоведческой практике традиционно выделение двух видов: последовательный и синхронный [217], при этом встречается упоминание смешанных или вспомогательных видов, к которым относят перевод с листа и нашептывание. В работе В.Н. Комиссарова последовательный и синхронный переводы обозначены как подвиды [126, 1990, с. 99].

Л.С. Бархударовым осуществлено объединение указанных видов в три группы: устно-устный, письменно-устный и устно-письменный перевод [35].

В других работах [272; 275; 277] в качестве самостоятельных видов устного перевода называются театральный, кино- видеоперевод и перевод слайдов. Анализ работ отечественных теоретиков и практиков перевода позволил выявить дихотомии устного перевода: абзацно-фразовый перевод / (устный) последовательный перевод; синхронный перевод / синхронный перевод с письменной опорой; прямой синхронный перевод / синхронный перевод с кабиной-пилотом или косвенный перевод; односторонний перевод / двусторонний перевод; перевод монологической речи / перевод беседы или

переговоров; официальный или протокольный перевод / перевод в неформальной обстановке; учебный перевод / реальный перевод; профессиональный перевод / бытовой перевод и др. Таксономическая неопределенность указанных видов перевода приводит к терминологической путанице. Так, например, если под двусторонним переводом чаще всего принято понимать «последовательный перевод беседы, осуществляемый как с языка № 1 на язык № 2, так и с языка № 2 на язык № 1» [187, с. 41], то в учебном пособии Е.В. Тереховой [247] двусторонний перевод трактуется как письменный (!) и устный перевод в одном из двух языковых направлений (либо с иностранного языка, либо родного языка).

Западноевропейская традиция выделяет в устном переводе конференц-перевод и перевод переговоров или линейный перевод. К разновидностям конференц-перевода относятся синхронный перевод и последовательный перевод с записью. Перевод переговоров отождествляется с переводом-сопровождением и коммунальным (социальным) переводом либо дистанцируется от них. Отметим, что в зависимости от сложившейся практики в той или иной стране перевод в социальной сфере именуется двусторонним, диалоговым, контактным, культурологическим, общественным, специальным [358; 369]. Исследовательский интерес представляют и такие широко применяемые самостоятельные виды устного перевода, как перевод с листа, судебный перевод, медицинский перевод, перевод на язык жестов, медиа-перевод.

Анализ источников показывает, что и в отечественном переводоведческом дискурсе, и зарубежном прослеживается неоднородность таксономических категорий устного перевода. Данный факт, на наш взгляд, связан с неоднозначным употреблением категорий *тип*, *вид*, *подвид*, *форма*, *способ*, *mode*, *modality*, *type*, *form*, *feald* и с необоснованностью гиперогипонимических связей между ними. Примером могут служить определения, представленные в табл. 15 (таксономические категории выделены курсивом).



Таблица 15 – Определения видов устного перевода

Автор	Дефиниция
Миньяр-Белоручев Р.К., 1999	... последовательным переводом называют устный перевод на слух с записями как профессиональный <i>вид</i> переводческой деятельности.
Комиссаров В.Н., 1990	Последовательный перевод – это <i>способ</i> устного перевода, при котором переводчик начинает переводить после того, как оратор перестал говорить, закончив всю речь или какую-то часть ее.
Нелюбин Л.Л., 2003	Синхронный перевод – 1. Одна из основных <i>форм</i> профессионального перевода.
Hatim B, Mason I., 1999	... there are three principal <i>modes</i> of interpreting: simultaneous, consecutive and the liaison.
Pöchhacker F., 2004	Interpreting is a <i>form</i> of translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language
Ko L., 2008	Liaison interpreting refers to the <i>type</i> of interpreting that is usually performed in the consecutive <i>mode</i> in two language directions by the same person...

Наши наблюдения показывают, что в российских классификациях таксономия выстраивается по способу совершения перевода (синхронно, без записи, шепотом, с предварительной подготовкой, с опорой на текст и т. п.), тогда как в зарубежных системах разделение ведется по переводческим функциям и ситуациям осуществления переводческой деятельности (на конференциях, во время переговоров, суде, медицинском учреждении и т. п.).

Создание унифицированной таксономии устного перевода возможно при условии соотнесения существующих в мировой практике видов перевода с переводческими ситуациями и способами, которыми реализуется переводческое посредничество. Важно признать, что осложняющим фактором для взаимопроникновения классификаций являются различия в терминологических системах российского и зарубежного переводоведения, в силу чего некоторые иноязычные термины (например, *community interpreting*, *liaison interpreting* и др.) не имеют устоявшихся эквивалентов в русском языке, что является следствием научной замкнутости и изолированности отечественного переводоведения. Другой причиной, по нашему мнению, является слабая стратификация российской индустрии перевода. Проведенный анализ рынка

переводческих услуг г. Перми и г. Екатеринбурга показал, что переводческие агентства, в основном, позиционируют два вида устного перевода: последовательный и синхронный, – к которым иногда добавляется телефонный перевод.

Полагаем, что систематизация видов устного перевода должна проводиться по нескольким уровням, первый из которых, по аналогии с письменным переводом, составляют сферы его применения. На основе сферного принципа Ф. Пёхакер [377] располагает виды устного перевода в континууме, противоположные позиции в котором занимают перевод внутри одного языкового или культурного сообщества и перевод на международных мероприятиях. Первый соответствует переводу в социальной сфере, тогда как второй – конференц-переводу.

Под *коммунальным переводом* (другие наименования «социальный перевод», «перевод в социальной сфере») понимается осуществление межъязыкового и межкультурного посредничества в административных учреждениях, таких как полиция, суд, больницы, миграционные службы и т. п. [358; 369; 377] с целью оказания культурологической помощи лицам, которые проживают в данной стране, но не владеют ее языком. К таким субъектам можно отнести иммигрантов, беженцев, пленных.

Польский исследователь О. Климкевич сравнивает коммунальный перевод с лабораторией, «которая позволяет согласовывать разнообразные контексты межкультурной коммуникации, человеческие и институциональные проявления, обусловленные культурными, социальными, экономическими, юридическими различиями» [358, p. 210].

Объём услуг по коммунальному переводу, как считает Ю.В. Сметанина-Болдвин, напрямую связан с наличием или отсутствием законов, которые гарантируют языковой доступ к определенному набору социальных услуг [233, с. 38]. В Швеции, Канаде, Австралии, США и Великобритании коммунальный перевод как вид социальной услуги (*public service interpreting*) су-

ществует уже более 20 лет [330; 334; 369]. В Швеции введена система аккредитации социальных переводчиков [369].

Тем не менее, профессиональный статус данного вида перевода не всегда и не везде признаваем. Как пишет Т. Войнова, несмотря на высокий спрос на переводчиков в Израиле в связи с многоязычностью населения страны, большинство переводческих услуг определены как полупрофессиональные, среди которых коммунальный перевод до сих пор остается маргинальным и не профессионализированным. Данное обстоятельство, а также совокупность экономических, демографических и политических факторов мотивировали к созданию специального образовательного модуля по коммунальному переводу в Институте Бер-Илана [393]. Отметим, что в российских вузах подобного рода дисциплин или направлений не предусмотрено. Вместе с тем, многие современные исследователи (Д. д'Айер, К. Кару, Р. Мерлини, Х. Миккельсон, Х. Ниска, Э. Постиги-Пенацо, Р. Фаварон, М. Шлезингер и др.) настаивают на профессиональном виде деятельности, которая имеет существенное значение и широкое распространение в полиэтнических сообществах.

К подвидам коммунального перевода относят судебный, медицинский, административный переводы, дистанционный или телефонный перевод и перевод на язык жестов. Общим признаком указанных подвигов является то, что один из языков коммуникации является миноритарным.

Судебный перевод, по мнению некоторых исследователей [330; 369], является разновидностью коммунального перевода. Другие считают его самостоятельным видом [283; 334], предполагающим межъязыковое посредничество во время следственных и судебных действий, когда участники процесса не владеют языком, на котором ведётся производство по делу [280; 292]. В зависимости от юридической практики судебный перевод осуществляется в последовательном и синхронном режимах, что оговорено в законодательных актах и кодексах, либо отдано на усмотрение судов [104]. При необходимости используется перевод жестомимической и дактильной речи.

Ряд российский исследователей в области языка судопроизводства (Г.В. Абшилава, С.В. Швец, С.П. Щерба и др.) отмечают, что статус переводчика, закрепленный Уголовно-процессуальным кодексом РФ, не носит исчерпывающего характера и требует уточнения. Так, основным критерием привлечения лица в качестве судебного переводчика является свободное владение языком, что, как можно заключить, не предусматривает особую профессиональную квалификацию. Исследователи подчеркивают необходимость внесения изменений в соответствующие статьи кодекса, с тем, чтобы к переводу в суде привлекались специалисты в области юрислингвистики, владеющие как языком, знание которого необходимо для осуществления перевода, так и языком судопроизводства и свободно владеющие навыками перевода [280]. Однако, как следует из образовательных стандартов, такого рода специалисты не готовятся в российских вузах. Решением могут служить программы дополнительного образования, например, «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Медицинский перевод предусматривает предоставление услуг межъязыкового посредничества иноязычным пациентам учреждений здравоохранения (стационары, амбулатории, поликлиники, медицинские центры), при непосредственном или телефонном общении с медицинским персоналом в режиме двустороннего перевода [368; 369]. В ряде других учреждений (в полиции, в миграционной службе) оказываемую услугу можно обозначить как административный перевод.

На другой стороне континуума видов устного перевода расположен конференц-перевод: перевод публичных выступлений в рамках крупных международных мероприятий при использовании нескольких языков [337; 347; 358]. Д. Жиль поясняет, что при конференц-переводе исходное сообщение, характеризующееся высоким формальным и концептуальным уровнем, замещается переводным сообщением того же уровня и объема [337, с. 12]. Данный вид перевода применяется в ходе политических, научных и деловых форумов, международных конференций, встреч, имеющих официальный ха-

ракти [310]. К конференц-переводу привлекаются высококвалифицированные специалисты, имеющие, как правило, магистерскую степень, владеющие не менее чем двумя активными языками, которые входят в состав профессиональной ассоциации АПС (*Association internationale des interprètes de conférence*), соблюдают кодекс профессиональной этики и стандарты.

Срединное положение в континууме видов перевода, согласно Ф. Пёхакеру [377], занимает перевод переговоров, который применяется в ситуациях деловых или неформальных встреч с ограниченным числом участников. Предусматривается перевод высказываний двух персон или групп, объединенных общей задачей. Примером типичных коммуникативных ситуаций могут служить переводы при монтаже оборудования, на рабочих совещаниях, семинарах или мастер-классах.

М.Г. Торрес Диаз [390] относит к данному виду перевода и такие формы, как перевод-сопровождение – вид межъязыкового или межкультурного посредничества в бытовых ситуациях во время зарубежных поездок; медиа-перевод в средствах массовой информации (пресс-конференций, интервью, радио- и телепередач) или видеоконференций; телефонный перевод – перевод телефонных переговоров.

В отличие от коммунального перевода и конференц-перевода, при которых роли участников неравнозначны по статусу (судья / подсудимый, врач / пациент, социальный работник / иммигрант; докладчик / аудитория), перевод переговоров предполагает равнопартнерские отношения коммуникантов, с которыми работает переводчик [377].

В некоторых источниках [187; 277; 358] перевод переговоров идентифицируется с двусторонним переводом, что, по нашему мнению, служит другой основой для классификации видов перевода. Данный уровень систематизации обозначим как направления языковых комбинаций. В соответствии с направлениями выделяются виды перевода: односторонний перевод, предусматривающий перевод с родного на иностранный или с иностранного на родной язык и применяемый при переводе монологических публичных вы-

ступлений (докладов, лекций, презентаций и т. п.); двусторонний перевод с переключением языковых направлений в ситуациях диалогического общения и различного рода дискуссий (переговоры, интервью, допросы и т. п.).

Как правило, односторонним является конференц-перевод, в то время как коммунальный перевод и перевод переговоров осуществляются в обе стороны. Анализируя коммуникативные ситуации устного перевода К. Анжелли [310] отмечает, что в режиме одностороннего перевода переводчик чаще всего переводит на родной язык, он не контролирует поток речи говорящего, не производит изменения речевых регистров и социальных ролей. В двустороннем переводе, наоборот, переводчик активно использует рабочие языки, может «вклиниться» в поток речи участников, задать вопрос, переспросить, пояснить что-либо [310].

Внутри классификации по направлению перевода можно выделить перевод на родной язык и перевод на иностранный язык. Если в европейской переводческой традиции чаще практикуется перевод на родной язык, то российская система образования нацелена на обучение переводчиков, работающих в двух направлениях. Следует оговориться, что в ФГОС ВО бакалавриата языковые направления указаны по отношению лишь к одной профессиональной задаче – «обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях», что релевантно для письменного перевода [7]. В стандарте специалитета обозначено требование владения «методами сравнения языковой картины мира носителей родного и изучаемого языков» [9]. В ФГОС ВО магистратуры среди компетентностных составляющих указаны навыки «синхронного перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный», а также знание «основных различий концептуальной и языковой картин мира носителей русского и изучаемых языков» и «представление о специфике иноязычной научной картины мира, основных особенностях научного дискурса в русском и изучаемых иностранных языках» [8].

Продолжая рассматривать вопрос о классификации видов устного перевода, отметим, что языковые направления могут служить и другим основанием для деления. В международной практике принято различать прямой и косвенный переводы. При прямом переводе задействован один исходный язык, тогда как при косвенном (другие наименования «двухступенчатый», «эстафетный») используется язык-посредник. Несмотря на опасность увеличения количества переводческих ошибок при косвенном переводе, необходимость его использования обусловлена объективными факторами, в частности, большой языковой палитрой участников мероприятия. Типичным примером может служить работа службы перевода в Европейском парламенте: синхронный перевод не осуществляется в любой из возможных комбинаций рабочих языков (например, с литовского на греческий), а только в тех комбинациях, которые в состоянии обеспечить переводческие кадры, переводя с одного активного языка на другой (в нашем примере с литовского на английский, далее с английского на греческий).

Следующую классификацию обозначим как инструментальную, поскольку в ее основе лежит разделение видов устного перевода на те, в которых используется какое-либо оборудование (например, синхронный перевод в кабине) и те, которые осуществляются без каких-либо технических средств (например, напечатывание). Заметим, что последовательный перевод, традиционно осуществляемый без оборудования, в век информационных технологий претерпевает значительные изменения: некоторые переводчики начинают использовать цифровые ручки для записей в блокноте, блокнот заменяют планшетом, ведут фиксацию информации с помощью цифрового диктофона [374].

К современным видам устного перевода с применением новых информационных технологий относят телеперевод (перевод видеоконференций при прямом контакте переводчика с выступающим) и телефонный перевод (перевод телефонных переговоров при контакте переводчика с одним из собеседников, либо без контактов) [390].

Другим таксономическим основанием может служить темпоральная классификация в зависимости от времени соотнесения перевода с исходным сообщением. Классическими видами, отличающимися темпоральными характеристиками, являются синхронный и последовательный перевод.

При синхронном переводе переводчик одновременно прослушивает исходное сообщение и порождает переводное сообщение: он воспринимает речь оратора на исходном языке, анализирует ее, порождает переводное сообщение, которое произносит одновременно с восприятием следующей порции информации. Что касается последовательного перевода, он осуществляется в паузах между фрагментами исходного сообщения. Чаще всего под последовательным переводом понимается устный перевод на слух с опорой на записи [172; 187; 347]. В. Кейсер приводит случаи применения смешанных форм, среди которых синхронно-последовательный перевод в виде нашептывания в паузах и последовательно-синхронный перевод, предусматривающий последовательный перевод синхронного перевода [356].

Внутри синхронного перевода можно выделить несколько форм его осуществления: собственно синхронный перевод с использованием технических средств, что предполагает работу переводчика в звуко-непроницаемой кабине, восприятие речи выступающего через наушники и произнесение перевода в микрофон [347]; синхронный перевод с переносным устройством, позволяющим переводчику находиться в зале заседания [390]; синхронный перевод с листа одновременно с прочтением исходного текста [187]; синхронный перевод с опорой на заранее переведенный письменный текст; «нашептывание» или перевод исходного сообщения на ухо клиента [347]; синхронный перевод на язык жестов, предполагающий передачу сообщения в визуально-жестовой форме; синхронный киноперевод реплик персонажей фильма с опорой на монтажные листы и зрительный ряд [333]. Как правило, собственно синхронный перевод применяется в формате конференц-перевода, тогда как перевод с листа, нашептывание, сурдоперевод осуществляются при переводе в социальной сфере и переводе переговоров.



В последовательном переводе можно выделить две формы: последовательный перевод с записью, осуществляемый в паузах между длительными фрагментами исходного сообщения; абзацно-фразовый перевод без записи по малым фрагментам в паузах. Целевые установки заказчика перевода находят отражение на объеме переводимого сообщения, который может быть полным, что предполагает передачу всех деталей исходного сообщения, или сокращенным при передаче лишь основных идей. Классическим и, по выражению Ж. Эрбера [347], «самым благородным» видом конференц-перевода является полный последовательный перевод с записью. Что касается абзацно-фразового перевода, он используется в различных ситуациях социального перевода и при переговорах. Сокращенный последовательный перевод, как правило, применяется при переводе в медийной сфере (например, в ходе телепередачи). К новым синтетическим видам устного перевода мы относим перевод выступления с мультимедийной презентацией, предполагающий сочетание последовательного перевода и перевода с листа при синхронизации слухового и зрительного восприятия информации [28].

Определенный интерес представляет семиотическая классификация устного перевода, предложенная испанской исследовательницей А.Х. Альбир [305]. В зависимости от способа сочетаемости знаковых систем в ситуации перевода автор выделяет три вида: простые, основанные на передаче той же знаковой системы, что и в исходном сообщении (аудитивный собственно синхронный перевод, перевод-сопровождение); сложные, предполагающие переход от одной знаковой системы к другой (визуальный перевод с листа, визуально-жестовый перевод на язык жестов); вспомогательные, сохраняющие либо изменяющие смешение знаковых систем оригинала (синхронный перевод письменного текста, аудиовизуальный перевод).

Считаем, что классификацию А.Х. Альбир можно дополнить некоторыми видами аудиовизуального перевода, которые выделил И. Гамбье [333]: абзацно-фразовым переводом радио- и телеинтервью, синхронным переводом радио- и телепередач (в прямом эфире или записи), сурдопереводом и

переводом по монтажным листам или субтитрам. Рассмотренная многоаспектная таксономическая система позволяет нам следующим образом представить континуум видов устного перевода (рис. 10).

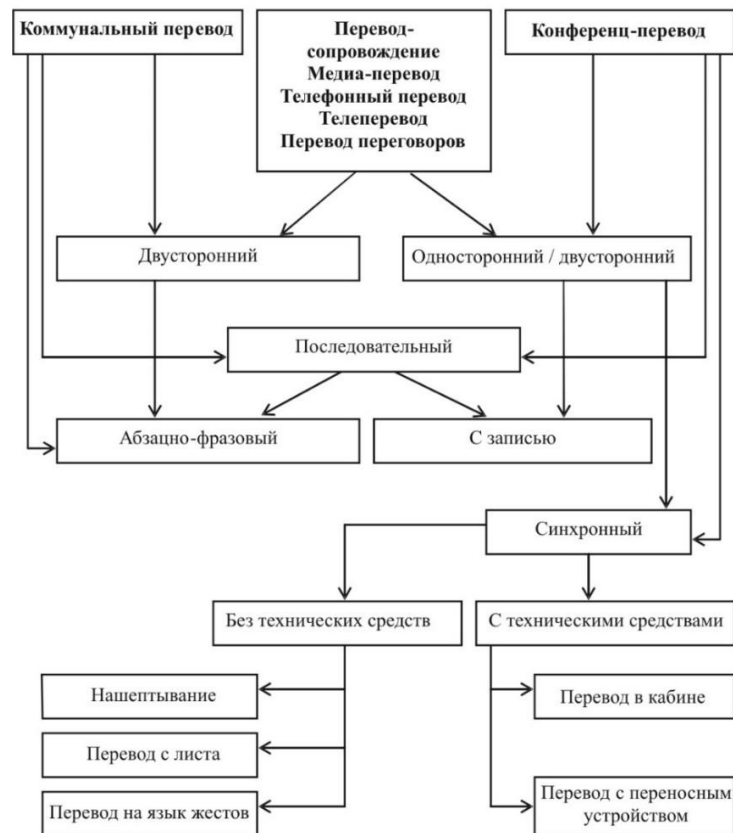


Рисунок 10 – Континуум видов устного перевода

Как показывает схема, внутри континуума все виды устного перевода подразделяются на две базовые группы: по способу выполнения – последовательный и синхронный перевод; по форме реализации – последовательный перевод с записью, абзацно-фразовый перевод, собственно синхронный перевод, перевод с листа, нашептывание и перевод на язык жестов.

В каждой группе можно выделить классы по общему для них признаку. Так, последовательный (по способу выполнения) перевод с записью (по форме реализации) относится к конференц-переводу или медиапереводу (по сфере применения), является аудитивным (по знаковой системе), контактным (по расположению участников переводческой ситуации), односторонним и прямым (по направлению), полным (по объему) и осуществляемым без специального оборудования. Совокупность выделенных признаков по классам и группам перевода представлена в табл. 16.

Таблица 16 – Виды устного перевода

Основание классификации	Вид перевода					
	Последовательный			Синхронный		
<i>По способу</i>						
<i>По форме</i>	С записью	Абзацно-фразовый	Собственно синхронный	Перевод с листа	Нашептывание	Сурдоперевод
<b><i>По сфере применения</i></b>						
Конференц-перевод	+		+	+		+
Перевод переговоров		+			+	
<i>Линейный перевод</i>		+			+	+
<i>Медиа-перевод</i>	+	+	+			
<i>Телефонный перевод</i>		+				
Коммунальный перевод		+		+		
<i>Судебный</i>		+		+		+
<i>Медицинский</i>		+		+		+
<i>Административный</i>		+		+		+
<b><i>По знаковой системе</i></b>						
Аудитивный	+	+	+		+	+
Визуальный				+		
Визуально-жестовый						+
Аудиовизуальный		+	+	+		
<b><i>По расположению</i></b>						
Контактный	+	+		+	+	+
Дистанционный		+	+			+
<b><i>По направлению</i></b>						
Односторонний	+		+	+	+	+
Двусторонний		+				
Прямой	+	+	+	+	+	
Косвенный			+			+
<b><i>По объему</i></b>						
Полный	+	+			+	

Сокращенный		+			+	
<i>По использованию технических средств</i>						
С оборудованием			+			
<i>В кабине</i>			+			
<i>С мобильным устройством</i>			+			
<i>С телекоммуникационным оборудованием</i>		+	+			
Без оборудования	+	+		+	+	+

Полученные комбинации признаков по различным основаниям классификации позволяют нам описать разновидности перевода:

1. Последовательный перевод с записью – аудитивный, односторонний или двусторонний, прямой, контактный, не требующий оборудования перевод, применяемый в ситуациях конференц- и медиа-перевода.

2. Абзацно-фразовый перевод – аудитивный или аудиовизуальный, полный или сокращенный последовательный двусторонний, прямой, контактный или дистанционный перевод без оборудования либо с использованием телекоммуникационных средств, применяемый при переводе переговоров или в сфере коммунального перевода.

3. Собственно синхронный перевод – аудитивный или аудиовизуальный, прямой или косвенный, односторонний, дистанционный перевод с использованием специального оборудования (стационарной кабины или переносного устройства), осуществляемый в рамках конференц- и медиа-перевода.

4. Перевод с листа – визуальный или аудиовизуальный, синхронный, односторонний, прямой, контактный перевод без применения специального оборудования, используемый в ситуациях конференц-перевода, перевода переговоров и коммунального перевода.

5. Нашептывание – аудитивный, синхронный, односторонний, прямой, контактный перевод без оборудования, используемый при переводе переговоров и в ситуациях коммунального перевода.

6. Сурдоперевод или перевод на язык жестов – аудитивный и визуально-жестовый, синхронный, односторонний или двусторонний, прямой, контактный или дистанционный, не требующий оборудования перевод, используемый в ситуациях конференц-перевода, медиа-перевода и коммунального перевода.

Как следует из представленных выше классификаций, последовательный перевод, находящийся в центре настоящего исследования, подразделяется на односторонний и двусторонний, с записью и без записи, полный и сокращенный (рис. 11).



Рисунок 11 – Подвиды устного последовательного перевода

В процессе профессиональной подготовки переводчиков необходимо включать в содержание обучения все модификации устного последовательного перевода, а именно, упражнения в одностороннем, двустороннем, полном, сокращенном, абзацно-фразовом переводе, однако большее внимание

следует уделять истинному последовательному переводу с записью в разнообразных ситуациях с применением современных технических средств (телефонный перевод, телеперевод, перевод с мультимедийной презентацией и др.).

## **2.2 Специфика устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности**

Базовым для освоения других видов устной переводческой деятельности считается устный последовательный перевод. Рассмотрим подробнее его характеристики. Большинство исследователей (Б.А. Бенедиктов, С. Капальдо, П. Мид, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Л. Нелюбин и др.) под устным последовательным переводом понимают профессиональный вид переводческой деятельности, предполагающий устный перевод на слух с записями.

Процессуальная характеристика последовательного перевода может быть представлена следующим образом: переводчик, находясь рядом с выступающим, воспринимает речь на слух, ведет запись, а во время пауз, опираясь на записи, воспроизводит речь на языке перевода. Таким образом, последовательный перевод состоит из серии переводческих операций с сегментами высказывания, обозначаемыми паузами оратора.

Специфику устного последовательного перевода, как любого другого вида перевода, определяют задействованные виды речевой деятельности. Мы исходим из речедеятельностной трактовки перевода, предложенной Т.С. Серовой, согласно которой устный последовательный перевод представляет собой «посредническую речевую деятельность, которая совершается при участии не менее трех субъектов и включает несколько видов и форм речевой деятельности, а именно: аудирование, думание, запись, прочтение записи и говорение» [221, с. 103]. Данная цепочка видов речевой деятельности сопоставима с фазами когнитивной модели перевода Д. Жилия [340]: слуховое восприятие, анализ и хранение информации исходного сообщения, извлече-

ние экстралингвистической информации из долговременной памяти, осуществление записи; извлечение информации из оперативной памяти, прочтение записи и порождение речи на языке перевода.

Применительно к устной переводческой деятельности первостепенными оказываются такие психологические механизмы, как внимание, восприятие, вероятностное прогнозирование, память и мышление. Анализ психологического содержания устного перевода посвящены работы Б.А. Бенедиктова, И.А. Зимней, В.И. Ермолович, Т.С. Серовой, А.Н. Злобина, М.П. Коваленко, Е.А. Руцкой, выполненные в русле теории речевой деятельности Н.И. Жинкина [93; 94]. Отчасти данный вопрос раскрывается и в наших предыдущих работах (например, [21; 27]). В рамках данного параграфа представим описание обобщенной психологической модели последовательного перевода (рис. 12).

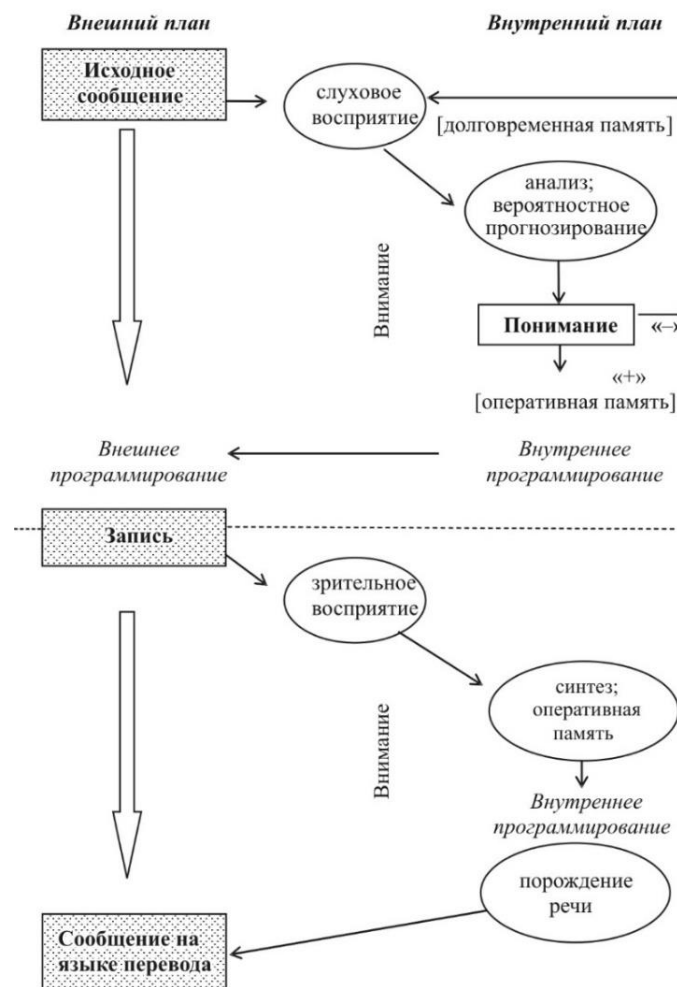


Рисунок 12 – Психологическая модель устного последовательного перевода

В соответствии со схемой в результате слухового восприятия сообщение на исходном языке подлежит кодированию во внутренней речи. Одновременно с этим на основе мыслительных операций анализа и сопоставления переводчик ведет запись, которая сопровождается отбором информации с точки зрения ее содержательной важности, исключительности, мнемической иллюстративности. В силу того, что устная речь избыточна, а скорость мышления превышает скорость говорения понимание смыслового сегмента исходного сообщения опережает его законченность. Этому способствует также механизм вероятностного прогнозирования. Накопленный «запас времени» позволяет переводчику вызвать из долговременной памяти адекватный прием записи, знак, наиболее ярко иллюстрирующий содержание высказывания. Следует подчеркнуть, что слуховое восприятие продолжается, поскольку поступает новый сегмент информации. Благодаря переключению и объему внимания информация остается в оперативной памяти, соотносится с предыдущим сегментом и фиксируется.

По окончании звучания исходного сообщения в распоряжении переводчика находятся две программы, одна из которых во внутренней речи как результат внутреннего кодирования, а другая – в виде переводческой семантографии, представляющей собой результат внешнего кодирования (подробнее об этом [21; 22; 27]).

Далее из терминала памяти информация поступает в эффекторный терминал, где реализуется формулирование речи на языке перевода. Слуховое восприятие при прочтении записи сменяется зрительным, активизируются операции синтеза и обобщения, концентрация внимания направлена на корректное, логическое оформление речи. При этом осуществляется операция сравнения со следами внутренней программы, хранящейся в оперативной памяти.

Прежде чем сегмент сообщения на языке перевода будет произнесен, все указанные выше механизмы декодируют информацию во внутренней ре-



чи, таким образом, порождение перевода на основе прочтения переводческой семантографии сопровождается ее внутренним декодированием.

Полагаем, что учет специфических характеристик деятельности устного последовательного перевода и психологических механизмов, обеспечивающих его осуществление, необходим для определения профессионально значимых качеств переводчика. К данным качествам мы относим хороший слух, быструю реакцию, способность к концентрации внимания, развитую оперативную память, способность одновременно выполнять разные действия, психологическую устойчивость. При отборе абитуриентов следует принимать во внимание психологическую предрасположенность к профессиональной деятельности, однако считаем важным подчеркнуть, что целевой доминантой обучения устному переводу должно стать формирование и развитие указанных выше качеств.

Обучение переводу должно быть предметно обусловленным. Поскольку предметом перевода является мысль, процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы он стимулировал интеллектуальную активность будущих переводчиков, которые должны научиться извлекать, понимать и перевыражать чужие мысли, формировать и формулировать свои мысли (по И.А. Зимней) разными языковыми средствами.

Помимо психологического содержания устный последовательный перевод характеризуется рядом технических, стилистических, содержательных, локально-темпоральных особенностей.

Устный последовательный перевод, как правило, выполняется без каких-либо технических средств, однако к техническому аспекту можно отнести специальную запись (переводческую семантографию), которую используют переводчики для запоминания и анализа поступающей информации.

Среди стилистических жанровых характеристик переводимых речей отметим высокий уровень стереотипности, проявляющейся в употреблении большого количества клише и устойчивых оборотов, эмоциональности (за счет частотного употребления эмоционально-окрашенной оценочной лекси-

ки) и концептуальности или смысловой насыщенности. Данные характеристики свойственны официальному публичному стилю и будут рассмотрены подробнее в параграфе, посвященном дискурсу устного последовательного перевода.

Благодаря тому, что в отличие от синхронного перевода переводчик, переводящий последовательно, имеет возможность прослушать законченный смысловой фрагмент речи, текст перевода отличается глубиной проникновения в смысл исходного сообщения и некоторой сокращенностью (до одной трети) по сравнению с оригинальной речью за счет устранения повторов оригинала.

Пространственное расположение переводчика по отношению к участникам межкультурной коммуникации обеспечивает непосредственный контакт с ними, что допускает возможность обратной связи, переспроса, корректировки и т. п. Переводчик, находящийся на виду (на сцене, в зале, за столом переговоров), оценивается участниками не только по вербальным, но и невербальным компонентам.

К темпоральным характеристикам устного последовательного перевода следует отнести однократность и дискретность восприятия информации, относительно продолжительное звучание исходного фрагмента, зависимость от просодических характеристик речи оратора, выполнение в реальном времени, неодновременность сообщений на исходном языке и языке перевода и одновременное выполнение разных по модальности речевых действий (аудирования и записи, прочтения записи и порождения переводного сообщения). Следует оговориться, что синхронность аудирования и фиксации относительная, поскольку переводчик начинает записывать только тогда, когда ему становится понятен смысл. Скорость речи переводчика зависит от речи оратора: при быстром темпе выступающего переводчик говорит также быстро, при замедленном темпе исходной речи перевод произносится в более быстром темпе.

Приведенное ранее таксономическое описание устного перевода, а также выделенные психологические, технические, стилистические, содержательные и локально-темпоральные особенности последовательного перевода позволяют нам сделать ряд выводов, имеющих непосредственное отношение к организации обучения будущих переводчиков.

Во-первых, рассмотренные модификации устного перевода должны быть интегрированы в процесс профессиональной подготовки переводчиков в зависимости от уровня и направленности образовательных программ.

В частности, обучаясь по специальности «Перевод и переводоведение», выпускник должен уметь переводить последовательно в ситуациях конференц-перевода, владеть различными видами и формами перевода переговоров и коммунального перевода, владеть способностью к выполнению зрительно-устного перевода (перевода с листа). Уровень бакалавриата по направлению «Лингвистика» ориентирован на то, чтобы выпускники были способны осуществлять односторонний последовательный перевод (с иностранного языка на родной), перевод с листа, двусторонний последовательный перевод в таких ситуациях, как сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций. Стандарт магистратуры [8] предусматривает формирование компетенций, необходимых для осуществления конференц-перевода в последовательном и синхронном режимах. В рамках программы дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» возможно обучение переводу переговоров в специальной сфере и / или коммунальному переводу (судебному, медицинскому, административному). В качестве программ курсов повышения квалификации возможно внедрение модулей по аудиовизуальному переводу и переводу на язык жестов. Таким образом, на всех уровнях образования преобладают компетенции, необходимые для осуществления устного последовательного перевода.

Во-вторых, при моделировании содержания обучения необходимо принимать во внимание контекст профессиональной деятельности, основываясь

на принципах преемственности и нарастающей трудности: начинать обучение с перевода в ситуациях бытовой сферы (например, сопровождение туристической группы), затем переходить к переводу переговоров деловой и социокультурной тематики и завершать ситуациями крупных международных конференций и совещаний.

В-третьих, будущий переводчик должен иметь полное представление о нормах и принципах его трудовой деятельности в зависимости от условий того или иного вида перевода, что обеспечит защиту профессиональных и личных интересов, будет способствовать поддержанию профессионального статуса на современном рынке труда. Всё это составляет компонент деонтологического воспитания будущих переводчиков, проявляющийся в различных ситуациях перевода, совокупность которых составляет его дискурс.

Дискурс как сложный феномен является наиболее динамичным и часто используемым понятием современной лингвистической науки, нашедшим свое отражение и в практике обучения иностранным языкам и переводу. Среди многочисленных определений дискурса мы придерживаемся трактовки, предложенной В.В. Красных: «Дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планом» [135, с. 194]. В конкретизации Т.С. Серовой применительно к переводу дискурс понимается как совокупность процесса и результата вербализованной речемыслительной деятельности партнеров межкультурной коммуникации (оратора, переводчика, слушателей), обладающая лингвистическими, экстралингвистическими, паралингвистическими планами и обусловленная ситуацией и общим контекстом [226].

Способность порождать и интерпретировать дискурс выражена понятием «дискурсивная компетенция», которая, как справедливо отмечает Н.Н. Гавриленко, является «одной из основных составляющих профессиональной компетентности переводчика» [67, с. 30].

В соответствии с определением Л.П. Тарнаевой, «дискурсивная компетенция представляет собой совокупность знаний, речевых навыков и коммуникативных умений, обеспечивающих композиционно-смысловую организацию текста перевода» [246, с. 22].

Подчеркнем, что дискурсивная компетенция переводчика включает не только способность порождать дискурс, но и понимать, и интерпретировать его, что нашло отражение и в требованиях федеральных стандартов.

Так, специалист должен обладать «способностью проводить лингвистический анализ текста/дискурса на основе системных знаний современного этапа и истории развития изучаемых языков» [9, с. 8]. У бакалавра по направлению «Лингвистика» должна быть сформирована общепрофессиональная компетенция владения «основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия)» [7, с. 5]. Магистр должен обладать «когнитивно-дискурсивными умениями, направленными на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах», иметь «представление о специфике иноязычной научной картины мира, основных особенностях научного дискурса в русском и изучаемых иностранных языках» [8, с. 10-11].

Среди множества определений дискурсивной компетенции считаем, что для устной переводческой деятельности наиболее адекватно определение, предложенное Е.Ю. Мощанской и Е.А. Руцкой [184]. Авторы понимают под дискурсивной компетенцией устного переводчика способность воспринимать устный дискурс в единстве всех его компонентов, понимать и транслитировать смысл в соответствии с национально-культурными особенностями оформления, структурирования, реализации в конкретной ситуации общения при условии необходимой адаптации к принимающей культуре [184].

Полагаем, что приведенное выше определение может быть конкретизировано применительно к устному последовательному переводу следующим

образом: дискурсивная компетенция переводчика, осуществляющего устный последовательный перевод, представляет собой способность а) воспринимать длительные фрагменты устного монологического и / или диалогического дискурса в совокупности его вербальных, невербальных и экстралингвистических компонентов; б) анализировать и понимать смысл исходного сообщения; в) вести смысловую переводческую семантографию в соответствии с условиями конкретной дискурсивной ситуации; г) на основе переводческой семантографии передавать смысл исходного сообщения, оформляя, структурируя и при необходимости адаптируя к условиям дискурсивной ситуации сообщение на языке перевода.

Судя из определения, ведущим вектором проявления дискурсивной компетенции переводчика служат условия, формирующие на основе набора определенных параметров типологию дискурсов и дискурсивных событий.

Изучая различные подходы к определению параметров дискурсивного анализа, представленных в работах В.И. Карасика, Н.Н. Мироновой, В.А. Иовенко и других, Н.Н. Гавриленко выделяет те из них, которые релевантны для перевода в профессиональной коммуникации, а именно: институциональную обусловленность, сферу общения, коммуникативные функции и цели, жанр, канал общения, характеристики участников коммуникации, логико-смысловую структуру, интердискурсивность, язык и стиль [67, с. 39]. В рамках дискурсивно-коммуникативной модели перевода Т.А. Волкова ведет речь о таких параметрах, как направление дискурса, авторство, адресность, нарратив, поле дискурса, хронотоп, узловые точки, цели и ценности дискурса [59].

Обобщая современные подходы к анализу дискурса, В.И. Карасик предложил трехмерную модель описания объектных, субъектных и инструментальных параметров дискурса [114].

Объектный подход открывает возможность для выделения бесконечного количества содержательных разновидностей или *топиков* дискурса в зависимости от тематики интерпретируемого текста (экономический, медицин-

ский, юридический дискурсы и т. п.). Субъектный подход оперирует такой исходной единицей анализа, как коммуникативная ситуация (или *формат*), в рамках которой выделяются ее участники, системообразующая цель, хроно-топ, ценности, стратегии, жанры и дискурсивные формулы, что дает основания для выделения личностно ориентированного и статусно-ориентированного типов дискурса. Наконец, единицей анализа при инструментальном подходе является ситуативно обусловленный текст с выделением *модуса* как описательного обстоятельства образа действия. Инструментальный подход исходит также от канала коммуникации, осуществляемой устно или письменно, при непосредственном контактном или опосредованном дистантном общении [114]. В интерпретации А.А. Кибрика [119], помимо указанной триады «модус – формат – топик» (в терминологии автора «*модус – жанр – функциональный стиль*»), дополнительным измерением дискурса является *формальность* или характер социальных отношений между говорящим и адресатом, проявляющийся, например, в ритуальных формулах [119].

Экстраполируя выводы В.И. Карасика и А.А. Кибрика на переводческую деятельность, можем заключить, что, с точки зрения переводчика-практика, готовящегося к предстоящей ситуации перевода и проводящего ее проспективный анализ, целесообразно сначала погрузиться в топик (медицинский перевод, юридический перевод, научно-технический перевод и т. п.), затем настроиться на соответствующий формат (конференция, переговоры, экскурсия, интервью и др.) и, наконец, осуществить перевод в соответствующем модусе (устный или письменный перевод, последовательный или синхронный перевод, контактный или дистантный перевод и т. п.). При ретроспективном анализе свершившейся переводческой ситуации с позиции исследователя, в первую очередь, важно исходить из ее модуса, далее подвергнуть анализу формат, рассмотреть топик и, при необходимости, проанализировать формальные характеристики (клише, формулы вежливости, жесты и т. п.).

Представленная выше трехмерная модель параметров дискурса может быть использована для выявления типов дискурса в устном последовательном переводе. Для решения поставленной исследовательской задачи мы сопоставили характеристики устного дискурса и специфические черты устного последовательного перевода.

Руководствуясь ретроспективной схемой, начнем с анализа модуса. С позиции инструментального подхода к исследованию дискурса нас интересует модус устного дискурса. Вслед за Т.С. Серовой, мы рассматриваем устный дискурс как объект восприятия, осмысления и понимания информации в процессе устного последовательного перевода [222]. Одной из ключевых характеристик устного дискурса как объекта перевода предстает его билингвальность [227].

Специфика устного дискурса задается особенностями речемыслительной деятельности в условиях устной межличностной коммуникации. К свойствам устного дискурса относят диалогичность, тенденцию к языковой экономии и проявление языковой избыточности [199]. Для устного дискурса важны просодические, интонационные, эмоционально-эмпатийные, невербальные проявления с различными логическими, оценочными, этикетными маркерами, вкраплениями прецедентных и интертекстуальных феноменов.

Как отмечает А.А. Кибрик, одной из важных характеристик устного дискурса является особый временной режим, а именно: синхронизированное порождение и понимание речи; скорость, превышающая скорость письма и уступающая скорости чтения; фрагментация посредством просодических единиц [119]. Другими отличительными особенностями является наличие контакта между участниками коммуникации во времени и / или пространстве (прямая форма при непосредственном межличностном общении в одном и том же месте и в одно и то же время и дистантная форма в процессе телефонной или видео-коммуникации в одно и то же время, но в разных пространствах). Говорящий и адресат вовлечены в ситуацию, что проявляется в употреблении местоимений первого и второго лица, указании на мыслитель-



ные процессы и эмоции, использовании жестов и других невербальных средств. В языковом плане устный дискурс имеет упрощенный синтаксис и предикации, множество прагматических маркеров (дейктических, эпистемических и др.) [119].

Устный последовательный перевод направлен, как правило, на перевод устной публичной речи, которая, по словам И.С. Алексеевой, характеризуется следующими чертами: нацеленность на сообщение нового знания, законченная форма со стройной структурой, особые этические формулы, нормативность языка и речи, разного рода повторы, индивидуально-авторский стиль, импровизированные вкрапления даже при условии подготовленности, влекущие незаконченные и нелогичные фразы. Особую трудность для переводчика, по мнению автора, несет эмоциональная информация, передаваемая эмоционально-окрашенной лексикой и часто утрачиваемая при переводе [16, с. 113-114].

Исследователь устной публичной речи Т.С. Морозова замечает, что в отличие от разговорной речи она характеризуется достаточно высокой долей эксплицитных смыслов, спектр которых достаточно узок [179].

Устный дискурс может быть запланированным (чаще при одностороннем переводе) или спонтанным (чаще при двустороннем переводе). Занимаясь анализом ритмико-интонационного строения звучащих текстов, Г.Н. Иванова-Лукьянова предлагает в качестве основы их классификации принцип принадлежности к спонтанным/неспонтанным формам. Так, например, устные публичные выступления исследователь относит к устной форме речи неспонтанного характера, определяемого либо подготовленностью текста, либо подготовленностью оратора [107, с. 170]. Добавим, что перевод устной публичной речи должен предусматривать и особую подготовленность переводчика [26].

«Одной из отличительных черт устной коммуникации, звучащего дискурса является, прежде всего, его интонационная оформленность» [265, с. 127]. В публичных выступлениях интонация носит нейтральный характер,

интонационные конструкции употребляется в прямом значении. В системе паузирования отмечаются стилистически окрашенные паузы, паузы колебания, пропуски обязательных пауз, нейтральные логические ударения, удлинения различных частей слова или фразы, средний или ускоренный темп речи, оценочность и экспрессивная окрашенность [107, с. 177].

А.А. Кибрик выделяет характерные просодические паттерны устного дискурса: тональный (логический акцентный центр на реме), громкостный (затихание к концу), темповый (ускорение в начале, замедление к концу); паузации (пауза при планировании) [119]. Все указанные характеристики участвуют в формировании и интерпретации смысла во время перевода.

Несмотря на разную степень подготовленности, публичное выступление несет и черты спонтанной устной речи, для которой характерны слабо-оформленность или разрыхление синтаксиса [199], речевые сбои. «В некоторой точке дискурса говорящий может решить, что определенный фрагмент порожденного им текста не соответствует изначальной программе (например, выбрана неверная или неточная номинация или фрагмент артикулирован преждевременно и не может в нынешнем виде или в нынешнем окружении быть адекватно встроен в последующий дискурс) или артикуляция завершена прежде, чем подготовлено дальнейшее развертывание дискурса и требуется заполнить время, пока завершится подготовка следующей “порции” и т. д.» [198, 2006, с. 7].

Как справедливо отмечает А.А. Исаева, появление различного рода хезитаций, повторов, заиканий, замены фраз, число которых возрастает с возрастанием напряженности или сложности обсуждаемого вопроса, безусловно, усложняет работу переводчика [111, с. 71]. Однако в связи с естественностью речевых сбоев в исходном сообщении речь переводчика на 75 % короче за счет целенаправленного сокращения повторов, хезитаций, самоисправлений и избыточности [396]. Данную ситуацию мы можем обозначить как устное переводческое редактирование авторского дискурса.

Особое значение для последовательного перевода являются паузы оратора, поскольку перевод осуществляется именно в перерывах между фрагментами сообщения на исходном языке. В связи с этим считаем важным умение переводчика ориентироваться в паузах выступающего, корректно интерпретируя их как целенаправленные перерывы (наподобие дикторских или психологических пауз), отличающиеся от произвольных сбоев.

Другим аспектом являются паузы переводчика. Результаты комплексных исследований пауз в последовательном переводе представлены в диссертационной работе П. Мида [367]. Автор экспериментальным путем выделяет следующие причины пауз в речи переводчика: проблемы с формулированием сообщения на языке перевода (припоминание слова, подбор лучшей формулировки, грамматическое согласование), проблемы в расшифровке переводческой записи или в соотнесении записей с запомненной информацией, сомнения в логике, стрессовый характер деятельности. Для будущего переводчика важно овладеть приемами адекватного заполнения пауз (замедление темпа речи, употребление вводных конструкций, экспликация и т. п.).

Таким образом, направлениями анализа дискурса устного последовательного перевода выступают, как указывает А.М. Поликарпов, четыре компонента: устно-порождаемая речь оратора, восприятие устно-порождаемой речи переводчиком, «воспроизводящая» устно-порождаемая речь переводчика, восприятие устно-порождаемой речи переводчика [199]. Изучение всех вышеперечисленных компонентов устного дискурса «требует серьезного психолингвистического описания, в том числе проведения экспериментальных исследований при количественной и качественной обработке записей устных текстов-переводов» [199, с. 145], что выходит за рамки задач настоящей работы и может быть рассмотрено в качестве ее перспективы.

Обращение к просодическим и другим паравербальным средствам наводит на мысль, что устный последовательный перевод выходит за рамки устного дискурса и может быть определен как мультимодальный или даже кросс-модальный.

Основные положения мультимодальной лингвистики наиболее полно представлены в работах А.А. Кибрика [119; 120; 121]. Исследователь исходит из тезиса о том, что «реальная коммуникация не исчерпывается передачей информации, содержащейся в вербальной форме – существенная доля приходится на невербальные средства, в том числе просодическую и кинетическую (жестовую)» [121, с. 470].

Важно понимать, что любая переводческая деятельность «мономодальной». В устном последовательном переводе мультимодальный дискурс формируется вербальным и невербальным (просодическим) компонентами на исходном языке и языке перевода, визуальным (через жестикуляцию, мимику, невербальные знаковые средства в виде таблиц, графиков и т. п.) и аудиовизуальным компонентами (ролики, слайдовая презентация и т. п.).

Как замечает А.М. Поликарпов, «именно благодаря наличию многоканальной обратной связи говорящий видит, понимают ли его, может уточнить сказанное, ответив на переспрос, при необходимости изменяет стратегию речевого поведения» [199, с. 133]. Отметим, что такой возможностью пользуется не только оратор, но и сам переводчик. Данное свойство дискурса устного последовательного перевода подробно рассматривается в работах Т.С. Серовой и ее учеников о переводческом аудировании [223; 225; 226; 228]. Подчеркивается мысль о том, что все компоненты дискурса выполняют в переводе многочисленные функции на информационно-когнитивном, эмотивно-эмпатийном и интерактивном уровнях [226].

В силу того, что последовательный перевод предусматривает ведение и чтение записи (переводческой семантографии), для переводчика данный дискурс становится кросс-модальным, т. к. в нем взаимодействуют устная и письменная (вербальная и графическая) формы, а сама запись может быть представлена как материальное отражение мысленного или внутреннего модуса.

Мультимодальный / кросс-модальный характер устного дискурса в условиях последовательного перевода необходимо учитывать при организа-

ции обучения будущих переводчиков, что предусматривает формирование специфических умений:

- умения извлекать информацию, поступающую из разных каналов;
- умения сосредотачивать внимание на наиболее информативном канале, переключаться с канала на канал, исходя из трудностей конкретной переводческой ситуации;
- умения интерпретировать совокупность информации, одновременно поступающей из разных каналов.

Следуя схеме «модус – формат – топик», перейдем ко второму компоненту. Под форматом мы будем понимать коммуникативную ситуацию, в которой осуществляется перевод.

Понятие коммуникативной ситуации перевода / с использованием перевода достаточно прочно вошло в переводоведческую литературу и стало ключевым для самостоятельного научного направления – ситуативной теории перевода. В той или иной мере развитие понятия коммуникативной ситуации осуществлено в работах А.Д. Швейцера, Л.С. Бархударова, Г.В. Чернова, К. Райс, Л.К. Латышева, А.Ф. Багринцева, К. Кохна, С. Калина, Н.Н. Гавриленко, В.В. Сдобникова, В.А. Митягиной и др. По выражению И.С. Алексеевой, «мы не имеем права толковать смысл, если мы не уточнили ситуацию перевода, не знаем, для кого текст предназначен и какова прагматическая цель перевода» [18]. Безусловно, что, в отличие от письменного перевода, скопос устного перевода более очевиден и конкретен.

А.Ф. Багринцев определяет коммуникативную ситуацию перевода как «контекст деятельности переводчика» [33, с. 58]. Более детальное определение предложено В.В. Сдобниковым: коммуникативная ситуация с использованием перевода представляет собой «фрагмент реальной действительности, представляющий собой системную совокупность экстралингвистических условий осуществления предметных деятельностей коммуникантов, возможность которой обеспечивается путем осуществления перевода» [219, с. 438]. Автор выделяет коммуникативные ситуации двух типов: с заранее заплани-

рованным переводом и с заранее непланируемым переводом. Устный перевод относится, преимущественно, к первому типу, среди коммуникативных ситуаций которого выделяются официальные и неофициальные встречи (конференции, лекции, презентации, интервью, круглый стол, шеф-монтаж экскурсионное обслуживание, переводческое сопровождение и т. п.) [218].

Г.В. Чернов проводит факторизацию типов коммуникативных ситуаций перевода по восьми параметрам: источник, тема, отнесенность речи к событию, реципиент, место, время, цель, мотив [Чернов, 1975]. Наиболее полно таксономия коммуникативных ситуаций перевода представлена в диссертации А.Ф. Багринцева [33], выполненной под руководством М.Я. Цвиллинга. Для систематизации ситуаций перевода исследователь выделил 24 критерия, распределив их по шести группам: психолингвистические, социологические, текстологические, прагматические, оперативные и локально-темпоральные [33]. Полученные типы ситуаций (как устного, так и письменного перевода) автор соотносит со сферами применения перевода, такими как перевод конференции, судебный перевод, перевод-сопровождение, киноперевод, военный перевод и социальный перевод. Например, в сфере «военный перевод» А.Ф. Багринцев выделяет типы ситуаций: переговоры, экскурсия, конференция, перевод радиоперехвата, письменный перевод документов.

По нашему мнению, сфера применения перевода (судебная, военная, научная), скорее, близка к категории топика, тогда как к формату мы можем отнести коммуникативные ситуации одностороннего и двустороннего перевода: конференция, презентация, лекция, ритуально-протокольное выступление, переговоры (о сотрудничестве, конфликте, кадровые собеседования), интервью (персональные, информационные). Границы между форматами могут быть подвижными. Так, в рамках формата конференции может понадобиться перевод в формате ритуально-протокольных выступлений, выступлений с презентацией. Односторонний перевод (например, перевод доклада на научной конференции), предусматривающий потенциальное взаимодействие между оратором и аудиторией, часто сменяется двусторонним переводом во-

просов к докладчику, когда участники межкультурной коммуникации находятся в активном взаимодействии друг с другом.

Важно принимать во внимание, что коммуникативная ситуация определяет коммуникативное задание, стратегию перевода и стиль поведения переводчика, способствующие идентификации и реализации запланированной отправителем (оратором) коммуникативной функции. Как пишет И.С. Алексеева, коммуникативное задание не всегда предполагает трансляцию смысла, а может ограничиваться, например, передачей коммуникативных формул в случае перевода ритуальной речи [18]. В устном переводе, по мнению автора, диапазон коммуникативных функций достаточно типичен и невелик: информировать, описать, побудить к действию, убедить, объяснить и т. д. [16]. В данном случае мы прослеживаем черты жанровой характеристики следующих типов устного дискурса: нарративного, дескриптивного, аргументативного, ритуального и т. п. Безусловно, одна и та же речь может представлять собой комбинаторику пассажей разных типов дискурса (полидискурсивность) и переводчик должен своевременно распознать переход от одного типа к другому.

Каждый из обозначенных типов представляет определенную специфику, которую следует учитывать переводчику, осуществляя устной последовательный перевод. В частности, в нарративном дискурсе (например, в информационном сообщении) четко очерчены локальные и темпоральные параметры, отмечается обилие прецизионной информации, которую переводчик должен оперативно и точно зафиксировать средствами переводческой записи. В этом плане мы солидаризируемся с мнением К. Кохана и С. Калина [359], которые ведут речь о стратегическом характере переводческой записи в процессе восприятия устного дискурса: когда исходное сообщение имеет ясную макроструктуру, строгую когезию и однозначную языковую репрезентацию, нескольких элементов записи достаточно для восстановления всего сценария; в случае слабой макроструктуры и когезии понадобятся более точ-

ные записи; запись деталей нужна также при перечислениях, употреблении числительных и имен собственных [359].

Для перевода дискурса аргументативного типа важно правильно передать логику оратора, поэтому в переводческой записи переводчик обязательно фиксирует логические маркеры. В ритуальном дискурсе акцент ставится на передачу эмоционального настроения и культурообусловленный подбор конвенциональных и контактных формул, часть из которых отражается в записи символами-эмотиконами.

С учетом положения о том, что определенный тип дискурса характеризуется доминированием той или иной коммуникативной структуры, выражаемой в актуальном членении [162], возможно предположить, что перевод разных дискурсов будет сопровождаться переводческой записью с различным коммуникативным рисунком: со сквозной темой при дескриптивном дискурсе, параллелизме или моноремности при аргументативном дискурсе и т. д. Представим обобщение параметров формата дискурса устного последовательного перевода (табл. 17).

Таблица 17 – Характеристики дискурса устного последовательного перевода

Параметры формата дискурса	Мультимодальный дискурс	
	Односторонний перевод	Двусторонний перевод
Обстоятельства (место и время)	В одном месте и в одно и то же время со всеми участниками / в разных местах с одной из сторон, но в одно и то же время	
Участники (помимо переводчика)	Оратор – аудитория (слушатели, зрители)	Участник 1 (или группа участников 1) – (переводчик другой стороны) – участник 2 (или группа участников 2)
Коммуникативная функция	Информировать, объяснить, описать, дать представление, рекламировать, побудить к действию, соблюсти правила конвенции...	Доказать, убедить, прийти к согласию, достигнуть компромисса, обменяться мнениями, узнать мнение, получить информацию...
Канал	Вербальный, просодический, кинетический, аудиовизуальный	
Интеракция	Потенциальная	Актуальная
Степень спонтанности	С элементами спонтанности	Спонтанно
Отношения	Официальные	



Завершающим звеном в анализе дискурса устного последовательного перевода является типология по параметру топики на основе тематического подхода.

Как замечает В.И. Карасик, тематический подход к дискурсу «открывает возможность для выделения бесконечного количества его разновидностей» [114, с. 73]. Применительно к устному последовательному переводу, реализуемому в устном монологическом или диалогическом модусе в рассмотренных выше коммуникативных ситуациях, наиболее частотной в тематическом аспекте является институциональный официальный дискурс научной, дидактической, общественно-политической, социокультурной и деловой тематики в приложении к тому или иному виду специального дискурса (юридического, коммерческого, медицинского, спортивного, религиозного и т. п.). Сочетание модуса, формата и топики образует конкретную *дискурсивную ситуацию* или *дискурсивное событие*.

Понятие «дискурсивная ситуация» обосновывается в статье Н.Ф. Алефиренко и Е.И. Перехватовой [19]. Авторы понимают под ней «событийный континуум, в рамках которого протекает речемыслительная деятельность человека, заключающаяся в обмене между общающимися субъектами коммуникативно актуальной информацией в соответствии со сформировавшимися в данном этнокультурном сообществе речевыми стратегиями и тактиками» [19, с. 5]. С целью дифференциации понятий «дискурсивная ситуация» и «коммуникативная ситуация» считаем целесообразным использовать термин «дискурсивное событие».

Опираясь на определения, предложенные Л.И. Гришаевой, Л.В. Цуриковой, А.О. Стеблецова, под дискурсивным событием понимает «отдельный целостный законченный фрагмент дискурса, объединенный общей темой и участниками, совершающими дискурсивные действия, реализованные в виде определенного типа текста» [237, с. 14]. Применительно к устному последовательному переводу мы будем использовать данный термин в значении единицы анализа объединенной общим топиком коммуникативной ситуации с

использованием перевода в устном мультимодальном дискурсе. В качестве обобщения представим возможные вариации видов дискурсивных событий разных топиков в зависимости от формата и модуса перевода в табл. 18.

Таблица 18 – Виды дискурсивных событий  
в устном последовательном переводе

Модус	Формат (коммуникативная ситуация)	Топик	Дискурсивные события
Мультимодальный (вербальный, просодический, кинестический каналы)	Конференция	Научный, научно-технический, общественно-политический	Приветственная речь на открытии, доклад (пленарный, секционный), ответы на вопросы после доклада, дискуссия, круглый стол, застольная речь, благодарственная речь на закрытии
	Лекция	Научный, научно-популярный, дидактический	Лекция, ответы на вопросы, дискуссия
	Презентация	Деловой, социокультурный	Презентация-рассказ, ответы на вопросы
	Ритуально-протокольное выступление	Социально-общественный	Протокольная речь (приветственная, благодарственная) торжественная речь (по случаю открытия или закрытия, юбилея), траурная речь
	Переговоры	Деловой, коммерческий, политический, дипломатический	Переговоры о сотрудничестве, переговоры о конфликте, кадровые переговоры (собеседование)
	Интервью	Социально-общественный, масс-медийный, социокультурный, политический, научно-популярный	Информационное интервью, персональное интервью
Мультимодальный (вербальный, просодический, кинестический, аудиовизуальный каналы)	Конференция	Научный, научно-технический, общественно-политический	Доклад (пленарный, секционный) с мультимедийной презентацией, видеодоклад
	Лекция	Научный, научно-популярный, дидактический	Лекция с мультимедийной презентацией, он-лайн лекция
	Презентация	Деловой, социокультурный	Мультимедийная презентация-рассказ, презентация-демонстрация

Так, например, дискурсивное событие «пленарный доклад» относится к научному топику формата «конференция» и представлен мультимодальным дискурсом, основанном на слуховом (вербальном, просодическом) и визуальном (кинетическом, аудиовизуальном) восприятии.

Е.Ю. Мощанская [181; 182], занимаясь проблемой создания дидактической типологии ситуаций устного перевода, обращается к опыту зарубежных исследователей, в частности, В. Кутца, который выделяет несколько разновидностей ситуаций устного перевода в зависимости от степени сложности для перевода, степени спонтанности и степени официальности дискурсивного события [181, с. 416]. С учетом указанных параметров автор предлагает некую иерархию из трехуровневого образования «сфера общения – ситуация общения – дискурсивное событие», внедряемого в учебный процесс по принципу нарастающей трудности [182].

Для методики обучения устному переводу принципиальным является вопрос о способах интеграции устного дискурса в условия учебного процесса, параметры отбора коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий. Наш опыт преподавания перевода позволяет наметить несколько путей. Первый из них заключается в моделировании ситуаций устного дискурса, когда сами обучающиеся разыгрывают ситуации межличностного общения, попеременно выступая в роли оратора и переводчика, представляя речи, как на родном, так и иностранном языках. Несмотря на наименьшую степень реальности дискурса, эффект для развития переводческой дискурсивной компетенции может быть максимальным, в частности, при условии использования методики игрового моделирования. Данная методика по отношению к профессиональной подготовке переводчиков успешно разработана в диссертационном исследовании А.Н. Пановой [191]. Автор предложила несколько моделей имитационно-деловых игр, созданных по аналогии с реальной профессиональной деятельностью устного переводчика. В качестве форм подобных игр могут использоваться такие дискурсивные ситуации как дискуссии, конференции, круглые столы, переговоры, презентации, собеседования и т. п.

Второй путь заключается в привлечении специалистов разных профессиональных групп (в том числе, аспирантов, сотрудников университета) и организация деловых игр, предусматривающих перевод выступлений с родного языка на иностранный.

На кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ много лет успешно функционирует «Клуб переводчиков» (руководитель – доц. Е.Ю. Мощанская), на заседания которого с выступлениями приглашаются зарубежные специалисты, работающие в регионе. В данном случае дискурсивные ситуации создаются в формате лекций, презентаций, мастер-классов, предполагающих большую подготовительную работу и «погружение» в дискурс предстоящего события. Такого рода игры могут представлять взаимовыгодный интерес: будущие переводчики приобретают опыт коммуникации с представителями различных предметных областей с индивидуальными особенностями публичной речи; приглашенные докладчики апробируют результаты своих исследований, приобретая дополнительный опыт публичных выступлений при посредничестве переводчика. Дополнительным мотивирующим фактором может служить предоставление приглашенным докладчикам продуктов проектной игровой деятельности: переведенных тезисов, разработанных лексиконов и пр.

В качестве третьего пути предлагаем использование видеоматериалов, передающих, в отличие от аудиозаписей, все компоненты дискурса (вербальный, просодический, паралингвистический, экстралингвистический). Согласимся с мнением коллег [183, с. 80] о том, что для обучения устному переводу необходимо обращение исключительно к аутентичным видеозаписям реальных дискурсивных событий.

В современных условиях поиск видеозаписей ситуаций устного дискурса не представляет каких-либо проблем. Видеохостинги (например, YouTube, Hulu, SciVee), предоставляют доступ к материалам разной степени официальности и спонтанности. Среди материалов, которые мы широко используем в нашей педагогической деятельности, отметим презентации ком-

паний, официальные речи, видеолекции, представляющие собой монологические формы публичных выступлений с информативными, аргументативными, регулятивными, ритуальными и оценочными целями. Поисковые запросы позволяют подобрать видеоматериал по заданной проблематике, временной принадлежности, личности выступающего и т. п. Представим используемые в учебном процессе виды дискурса в зависимости от способа организации работы на занятии в табл. 19.

Таблица 19 – Виды дискурса, моделируемые при обучении устной переводческой деятельности

<b>Способ организации</b> <b>Критерии</b>	<b>Моделирование ситуаций силами студентов</b>	<b>Работа с приглашенными докладчиками</b>	<b>Работа с видеоматериалами</b>
<i>По степени подготовленности</i>	спонтанный / подготовленный	подготовленный	спонтанный / подготовленный
<i>По сфере применения</i>	деловой / научный / общественно-политический	научный / дидактический	деловой / научный / дидактический / общественно-политический / масс-медийный
<i>По цели</i>	информативный / аргументативный / ритуальный	информативный / аргументативный	информативный / аргументативный / регулятивный / ритуальный / оценочный
<i>По расположению участников</i>	контактный	контактный	дистанционный
<i>По форме высказывания</i>	монологический / диалогический	монологический	монологический
<i>По степени реальности</i>	условный	реальный	реальный

Таким образом, при обучении устной переводческой деятельности необходимо моделировать ситуационные условия разных видов дискурса, варьируя определяющие их критерии.

Любой вид деятельности требует адекватной оценки его качества. Будущий переводчик должен иметь полноценное представление о критериях качества перевода, что позволит ему оценивать как собственную работу, так и работу своих коллег.

Категория качества активно обсуждается в современных переводческих исследованиях. В последнее десятилетие активно развивается такой раздел переводоведения как научная критика перевода. Традиционно отечественные исследователи в большей степени критике подвергают письменный перевод (Н. Галь, Н.К. Гарбовский, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, А.В. Федоров, К.И. Чуковский, А.Б. Шевнин и др.), тогда как в зарубежном переводоведении уделяется большее внимание устному переводу (Н. Varik, Н. Bühler, D. Gile, I. Kurz, V. Moser-Mercer, B.C. Ng и др.).

Как справедливо отмечает Д. Жиль [336], проблема оценки качества перевода имеет двойное значение: прагматическое и педагогическое. С одной стороны, потребитель переводческих услуг нацелен на удовлетворение своих потребностей по приемлемой цене, что предполагает соответствие качества определенным стандартам. С другой стороны, перевод, как в реальной, так и в учебной ситуации представляет собой процесс формирования и совершенствования переводческой компетентности.

Впервые попытка аналитического моделирования проблемы оценки качества устного перевода предпринята в 1986 г. Х. Бюлер [316]. Автора разработала ряд лингвистических и экстралингвистических критериев и предложила практикующим переводчикам (членам АПС) распределить их по степени важности. Таким образом, исследователю удалось установить, что ведущим критерием высококачественного перевода 96 % переводчиков признает смысловую точность.

На основе идей Х. Бюлер, И. Курц [Kurz, 2001] составила собственный опрос, к которому помимо переводчиков привлекла потребителей переводческих услуг. Среди критериев исследователь выделила приятный голос, отсутствие акцента, быстрый темп, логическую связность, смысловую точность,

завершенность фраз, грамматически правильное оформление речи, точную терминологию. Результаты опроса позволили прийти к интересному заключению, что важность критериев по-разному оценивается переводчиками и реципиентами. Если для профессионалов важны смысловая точность и адекватное использование терминологии, то для потребителей наиболее существенным являются законченность и логическая связность сообщения на языке перевода.

Последующие исследования (в частности, Д. Жиль, Л. Мик, Б. Мосер-Мерсер, Ф. Пёхакер и др.) выявили различия и внутри ролевой группы «потребители переводческих услуг». Показано, что предпочтения того или иного критерия качества перевода могут зависеть от национальных, гендерных, возрастных, социальных, профессиональных характеристик реципиентов. В частности, опытным путем было определено, что американцы более терпимы к переводческим ошибкам, чем французы [335]; женщины уделяют особое внимание соблюдению грамматических и стилистических норм, мужчины, прежде всего, ценят правильный подбор лексики и быстрый темп речи переводчика [371]. Б. Мосер-Мерсер установила, что речевые сбои вызывают большее раздражение у женской аудитории, нежели у мужской [370]. Более опытные слушатели предпочитают оценить перевод по адекватной передаче содержания оригинала, нежели по корректной форме изложения. Как показали результаты опроса, проведенного Л. Мик, специалисты в той или иной сфере снисходительны к неточностям в терминологии и более требовательны к уровню владения переводчиком темой. По результатам, полученным Д. Жилем [335], научные и инженерные работники практически не обращают внимания на голосовые и интонационные характеристики речи переводчика.

Австрийский исследователь Ф. Пёхакер [377] разработал модель стандартов качества перевода, распределив основные критерии оценки по пяти категориям – от лексико-семантического ядра до социально-прагматических сфер взаимодействия всех участников коммуникации (рис. 13).



Рисунок 13 – Модель стандартов качества перевода (по Ф. Пёхакеру)

Автор подчеркивает двойственную природу перевода как услуги и продукта. Если для услуги осуществления межъязыкового и межкультурного посредничества первостепенным является успешность коммуникации, то для текстопорождающей деятельности особое значение имеет точность перевода.

В одной из наших работ [24] мы предложили схему определения качества перевода (рис. 14).

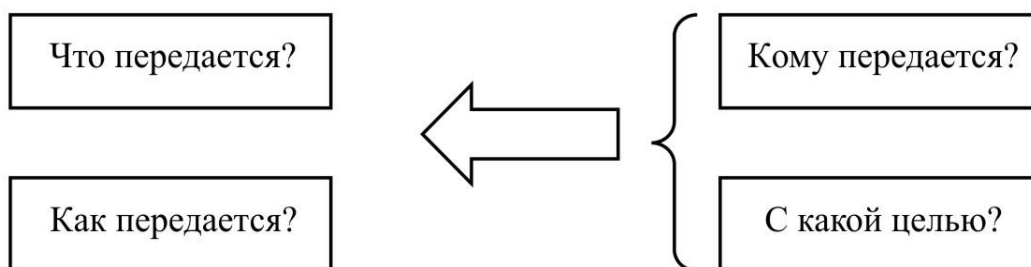


Рисунок 14 – Параметры оценки качества перевода

Согласно схеме, такие параметры качества перевода, «как *“что передается”* (насколько перевод соответствует исходному сообщению с точки зрения его полноты и точности) и *“как передается”* (насколько перевод соответствует нормам публичного представления речи) определяются тем, *“кому передается”* (насколько перевод соответствует ценностям той или иной группы реципиентов) и *“с какой целью”* (насколько перевод соответствует намерениям оратора и ожиданиям реципиентов)» [24, с. 62].

Мы считаем, что в процессе обучения устной переводческой деятельности прагматическая оценка качества перевода (оценка со стороны потреби-



теля) чрезвычайно важна. Для организации оценивания мы предлагаем использовать моделирование профессиональных переводческих ситуаций силами студентов либо приглашать на занятия слушателей, не владеющих языком оригинала. В этой связи примечателен опыт проведения деловых игр в НГЛУ, описанный в работе А.Н. Пановой [191].

Отметим, что в процессе обучения оценка только со стороны реципиента не является достаточной. Это обусловлено тем, что поскольку в реальной ситуации перевода реципиент не имеет возможности сравнивать оригинал и перевод, оценка только со стороны потребителя представляется недостаточной в рамках образовательного процесса. Д. Жиль [340] разделяет в обучении оценку продукта и оценку процесса перевода. Если первая соотносится с оценкой потребителя, то вторая осуществляется преподавателями и самими обучающимися (переводчиками-коллегами). В этом случае речь идет о педагогической оценке перевода, выполняющей диагностирующую, корректирующую и обучающую функции.

Одним из действенных методов оценивания является метод анализа «отрицательного материала», к которому относятся переводческие ошибки. Под переводческой ошибкой мы понимаем «непреднамеренный сбой в реализации переводческой стратегии, нарушающий норму, снижающий качество перевода и мешающий достижению его цели» [24, с. 64]. Работа с ошибками предполагает последовательность: вычленение и идентификация, установление причин и поиск путей предотвращения.

Вычленение ошибки возможно при видеозаписи ответа обучающегося либо при помощи переводческой семантографии (подробнее об этом в Главе 3).

Идентификация ошибки осуществляется за счет определения его типа. Как в переводоведческой, так и педагогической литературе по обучению переводу, описаны различные классификации переводческих ошибок. Наиболее частотно (например, работы Н.К. Гарбовского, Л.К. Латышева, П.Г. Чеботарева, Н.С. Barik, D. Gile и др.) деление на ошибки понимания и ошибки

выражения. Специфика устного последовательного перевода позволяет нам выделить третий тип, который мы обозначаем как ошибки поведения. Рассмотрим подробнее каждый из обозначенных типов.

К ошибкам понимания мы относим опущения или искажения в передаче существенных в функционально-коммуникативном плане инвариантных элементов исходного содержания. Искажения могут касаться как отдельных фактов, так и логики исходного сообщения. Иногда результатом непонимания является добавление отсутствующей в исходном сообщении информации.

В ситуации последовательного перевода переводчик может прибегнуть к переспросу, что является наиболее явным проявлением непонимания. Данный переспрос может быть оценен преподавателем с трех позиций: со стороны реципиенты фиксируется факт переспроса, позиции оратора определяется точность постановки вопроса при переспросе, позиции «билингва» устанавливается адекватность информации исходному сообщению.

В качестве причин ошибок понимания можно назвать недостаточный уровень владения исходным языком, недостаточные экстралингвистические знаниями, неэффективная или недостаточная подготовительная работа, неправильное выделение смысловой гипотезы, проблемы запоминанием и ведением переводческой записи, нерациональное распределение внимания при восприятии и анализе исходного сообщения.

Реципиенты как потребители переводческих услуг в первую очередь оценивают правильность выражения на языке перевода, что предполагает соблюдение определенных языковых и речевых норм. Любые сбои воспринимаются как ошибки. К ним, в частности, относятся лексико-грамматические ошибки как достаточно грубые отклонения, замечаемые слушателями (чрезмерные лексические несоответствия, некорректное использование терминов, опущение слов или словосочетаний, ошибки согласования и спряжения); стилистические ошибки (употребление арготизмов, смешение жанров и стилей, громоздкие фразы, пропуски слов и т. п.); сорные слова и фонологиче-

ские отклонения – фонетические изменения в принятом произношении слов (добавление или опущение звука, замена букв или звуков); самоисправления и повторы – последовательное произнесение вариантов перевода одного и того же отрезка оригинала с целью улучшения переводного сообщения; незаконченные фразы – синтаксически или интонационно незавершенные высказывания.

В качестве причин ошибок данного типа служат недостаточный уровень владения языком перевода (как правило, родным), неэффективная или недостаточная подготовка к ситуации переводу, нерациональное распределение внимания при прочтении переводческой записи и формулировании сообщения на языке перевода.

Наконец, ошибки поведения устанавливаются, исходя из норм профессионального поведения переводчика, которые касаются, вокальных и интонационных характеристик, кинесики. К данной группе ошибок можно отнести несоответствующую громкость голоса (слишком тихая или громкая речь), замедленный темп, излишние паузы, несоответствующую позу, чрезмерное использование жестов, отсутствие зрительного контакта со слушателями. Среди основных причин данной группы следует назвать неумение справляться со стрессом, недостаточную сконцентрированность на процессе перевода, отсутствие опыта публичных выступлений.

С целью формализации описанных выше типов переводческих ошибок мы предложили систему критериального анализа ошибок в последовательном переводе (табл. 20), апробация которой осуществлялась в учебном процессе, начиная с 2006 г.

В зависимости от степени важности ошибки каждый параметр имеет свой коэффициент: от 0,2 до 1.

Таблица 20 – Критериальная система оценки качества  
устного последовательного перевода

Параметр		Балл	2	3	4	5	$k_0$	max
<i>Понимание сообщения на исходном языке</i>	Пропуск фактов	++	+	-	--	1	5	
	Искажение логики и фактов	++	+	-	--	1	5	
	Добавления	++	+	-	--	1	5	
	Переспросы	++	+	-	--	0,5	2,5	
<i>Выражение на языке перевода</i>	Лексико-грамматические ошибки	++	+		--	1	5	
	Стилистические ошибки	++	+	-	--	1	5	
	Самоисправления и повторы	++	+	-	--	0,5	2,5	
	Незаконченные фразы	++	+	-	--	0,5	2,5	
	Сорная лексика и фонологические отклонения	++	+	-	--	0,5	2,5	
<i>Поведение</i>	Излишне тихий или громкий голос	++	+	-	--	0,2	1	
	Паузы и медленный темп	++	+	-	--	0,2	1	
	Отсутствие обращенности	++	+	-	--	0,2	1	
	Несоответствующая поза	++	+	-	--	0,2	1	
	Чрезмерная жестикуляция	++	+	-	--	0,2	1	

++ очень часто; + часто; - редко; -- очень редко

Следует отметить, что предложенная критериальная система применима не только в качестве инструмента оценивания, но, в первую очередь, как средство обучения переводу. Это предполагает, что каждый из студентов, пользуясь данной шкалой, получает возможность оценить и прокомментировать работу своего коллеги в процессе его выступления в роли переводчика. Комментарий может заключаться в сопоставлении ошибочного варианта фрагмента перевода с исходным сообщением, представлении нового варианта, определении причины ошибки, выражении пожелания, позволяющего избежать допущенные ошибки в дальнейшем.

Проведенный анализ переводоведческой и методической литературы (И.С. Алексеева, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, D. Gile, S. Lambert и др.), собственный педагогический опыта преподавания устного перевода позволя-

ет нам предложить ряд корректирующих упражнений на каждую из обозначенных ранее групп причин переводческих ошибок (табл. 21).

Таблица 21 – Упражнения для предотвращения причин переводческих ошибок в устном последовательном переводе

<b>Причина ошибки</b>	<b>Вариант упражнения</b>
Недостаточные лингвистические знания	Парафраз исходного текста при зрительном восприятии или на слух. / Детализированное описание картины, схемы, таблицы. / Анализ образцов выступлений, вычленение типовых дискурсивных формул и их включение в высказывание на заданную тему.
Недостаточные экстралингвистические знания	Заполнение пропусков в тексте с пропущенной информацией, требующей применения фоновых, кросс-культурных знаний о предмете, событии, деятеле и т. п. / Последовательный перевод или комментарий текста, содержащего культурные реалии, лакуны, поговорки, цитаты.
Неэффективная или недостаточная подготовка к ситуации перевода	Составление по заданному количеству или заданному списку источников карты концептов текста выступления. / Последовательный перевод текста по заранее сообщенной тематике, насыщенного терминологией, но не представляющего трудности с точки зрения грамматики и синтаксиса.
Нерациональное распределение внимания	Монологическое спонтанное или подготовленное выступление на заданную тему, в ходе которого по сигналу происходит смена языка. / Повторный перевод одного и того же текста, не представляющего сложность в терминологическом или синтаксическом планах. / Переводческая запись письменного текста при одновременном его прочтении вслух.
Неправильное выделение смысловой гипотезы	Пересказ текста, насыщенного фактами или идеями, но не содержащего терминологических трудностей. / Выдвижение гипотез о содержании текста до его прослушивания по заголовку или ключевым терминам. / Последовательный перевод текста, содержащего логические сдвиги, противоречия, намеренные пропуски информации, вымышленные факты.
Речевые сбои, недостаточно быстрый темп речи	Монологическое выступление на заданную тему, с заданным количеством идей и за установленное время (например, 3 мин.). / Последовательный перевод аудио- или видеозаписи во время установленных пауз между фрагментами исходной речи. / Аудиозапись устного сообщения (или перевода) с последующей его письменной расшифровкой, обозначением всех пустот многоточием и прочтением текста вслух без пауз.
Недостаточный объем оперативной памяти	Упражнения по мнемотехнике (ассоциативное запоминание и воспроизведение прецизионной информации). / Пересказ или устный перевод (без записи) содержания сообщения информационного типа, во время представления которого дается установка мысленно представлять то, о чем идет речь или подсчитывать количество ключевых идей.
Сложности с фиксацией	Прослушивание текста по блокам. Выявление информационных единиц, подлежащих записи, и связи между ними. Восстановление текста на исходном языке и языке перевода по записи. / Воссоздание исходного сообщения без ознакомления с ним по предложенному образцу записи.

Сложности в управлении стрессовой ситуацией	Видеозапись устного выступления или перевода и ее просмотр без звука с последующим комментарием. / Устное выступление или перевод в аудитории с приглашенными слушателями. / Последовательный перевод выступлений приглашенных ораторов. / Моделирование «конфликтных» ситуаций (перебивания, поправки и критика со стороны выступающего, уточняющие вопросы или исправления со стороны слушателей и т.п.).
---	---

Важно заметить, что рассмотренные в рамках данного параграфа типы переводческих ошибок и их причины могут послужить основой для создания классификации переводческих находок как положительных проявлений применения переводческих стратегий. Так, в процессе анализа успешных переводов важно вычленить, что помогло переводчику достичь высокого качества (тщательная подготовка, повышенная стрессоустойчивость, владение переводческой записью и т. д.) и в чем это выразилось (в адекватном поведении, хорошем темпе, удачным подбором термина и т. п.).

### **2.3 Устный переводчик как субъект устной переводческой деятельности**

Применительно к лингвистическому, в том числе, переводческому образованию можно утверждать, что систематизирующим фактором построения его модели является формирование профессиональной языковой личности обучающегося. Однако степень проблемности и парадоксальности данной задачи отражена в самой специфике переводческой деятельности, которая, как отмечают М.В. Загидуллина и Л.А. Нефёдова, такова, что, с одной стороны, личность переводчика должна как можно меньше отражаться на продукте его деятельности, а, с другой, креативный, т. е. личностный характер перевода не может ставиться под сомнение [97].

Прежде чем раскрыть характеристики языковой личности переводчика, очертить возможности гармонизации указанных выше тенденций, считаем целесообразным более детально рассмотреть основополагающие подходы и концепции изучения языковой личности.

В конце XX века, когда доминирующими позициями во многих гуманитарных науках, границы между которыми постепенно стираются, завладел антропоцентризм, проблема комплексного изучения человека в языке породила новое междисциплинарное направление – лингвоперсонологию. Теория языковой личности определила вектор развития современной лингвистики, психологии, педагогики, методики, переводоведения.

Личность является ключевым понятием многих областей знаний. В частности, Б.Г. Ананьев, основатель петербургской школы психологии, определяет данное понятие следующим образом: «Личность – общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Поэтому в характеристиках личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности» [30, с. 188].

В своих работах ученый выделяет четыре уровня человеческой организации: индивид, субъект деятельности, личность, индивидуальность. Поясним кратко каждый уровень. Индивид является носителем определенного биологического вида. В процессе взаимодействия в обществе индивид становится личностью, вместе с тем, он выступает субъектом деятельности – носителем сознания, который формируется и развивается в процессе деятельности. В зависимости от особенностей развития трех предыдущих уровней формируется неповторимая человеческая индивидуальность. Но личность является самым значимым уровнем. Личность – целостное, интегративное образование.

Автор теории личности А.Н. Леонтьева [153] сформулировал ее фундаментальные положения:

1. Личностью не рождаются, личностью становятся: личность возникает в обществе.
2. Индивид как продукт биологической эволюции становится личностью в качестве субъекта общественных отношений.
3. Личность, как и сознание, порождается деятельностью человека.

#### 4. Личность – целостное образование.

В современной психологии личность трактуется как «конкретный человек, взятый в системе его социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и для окружающих» [160].

Учеными выделяются психические свойства личности: способности, темперамент, характер, мотивация, установка, воля, эмоции.

Постижение сущностных характеристик личности возможно в процессе изучения языка, так как внутренний мир человека находит свое естественное отражение и воплощение именно в языке. В этом заключается, по мнению Н.К. Рябцевой, антропоцентричность языка, которая «складывается из целого ряда факторов, проявляющих его «субъективность», «субъектность», «центростремительность», дейктичность относительно положения субъекта познания в пространстве, времени, деятельности, обществе, культуре» [210, с. 80]. Ученый приходит к выводу, что антропоцентричность естественного языка – это присутствие в его структуре, функционировании и эволюции носителя языка как субъекта речи.

Предпосылки появления лингвистических трактовок личности восходят к трудам В.ф. Гумбольдта, А.А. Потебни, А.А. Шахматова, Э. Сепира, А.М. Пешковского и др. Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого, неогумбольдтианца И. Вейсгербера. В отечественной лингвистике в 1930 г. В.В. Виноградов впервые употребил термин «языковая личность» применительно к личности писателя и персонажа в своей работе «О художественной прозе» [56]. Известно высказывание И.А. Бодуэна де Куртене, напрямую связанное с языковой личностью: «Здесь, как и во всех прочих отделах языковедения, реальной величиной является не “язык” в отвлечении от человека, а только человек как носитель языкового мышления. Мы должны не классифицировать языки, а только давать сравни-



тельную характеристику людей по свойственному им языковому мышлению» [43, с. 182].

Лингводидактическая модель языковой личности была создана Г.И. Богинным [42]. В его исследованиях языковой личностью выступает носитель языка способный производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. Автор описывает уровни развитости языковой личности, опираясь на систему социальных оценок речевой деятельности, что позволяет выявить уровень правильности, интериоризации, насыщенности, адекватного выбора и адекватного синтеза. Данные уровни положены ученым в основу построения структурной модели языковой личности.

Концепция языковой личности обретает свой подлинный научный статус в работах Ю.Н. Караулова [115; 116]. Теоретико-гносеологическая модель языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым, включает три уровня: 1) вербально-семантический (слова, предложения), 2) лингвокогнитивный (понятия, идеи, концепты, складывающиеся в картину миру) и 3) мотивационный (цели, мотивы, интересы, установки). Рассмотрим эти уровни.

1. Вербально-семантический или структурно-системный уровень (*лексикон*) определяется как нулевой, т. к. «на уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений еще нет возможностей для проявления индивидуальности» [116, с. 36]. Лексикон предполагает нормальное владение естественным языком и включает фонд лексических и грамматических средств, используемых в дискурсе языковой личности.

2. Лингвокогнитивный или тезаурусный уровень (*семантикон*) содержит понятия, идеи, концепты и характеризует когнитивное устройство языковой личности, представленное в языковой картине мира в виде фразеологических единиц, пословиц, поговорок, афоризмов.

3. Мотивационно-прагматический или прагматический уровень (*прагматикон*) включает цели, мотивы, интересы, установки, интенциональности

языковой личности, стоящие за порождаемыми ею текстами и воплощенные в оценках, дейксисе, пресуппозициях.

Важно подчеркнуть взаимопроникновение уровней, их взаимообусловленность, постоянное взаимодействие в структуре конкретной индивидуальной языковой личности, включенной в речевое общение, что определяет ее социально-деятельностную активность.

Уровневая модель языковой личности, как пишет Ю.Н. Караулов [116], соотносится с трехуровневостью смыслового восприятия (по И.А. Зимней) и понимания, являющимися отправными точками процесса перевода. Так, побуждающий уровень восприятия имеет отношение к мотивационному уровню языковой личности, формирующий уровень соотносится с вербально-семантическим, реализующий уровень – с лингвокогнитивным. Что касается процессов понимания, то понимание замысла соответствует мотивационному уровню языковой личности, понимание концепции текста – тезаурусному уровню, и, наконец, понимание смысла слов и их сочетаний – вербально-семантическому уровню.

Опираясь на модель организации языковой личности Ю.Н. Караулова, С.В. Серебрякова и А.А. Серебряков соотносят ее уровни с определенными компетенциями переводчика: вербально-семантический уровень предусматривает владение лингвистическими компетенциями, тезаурусный – социокультурными и лингвокогнитивными, мотивационный – гуманитарно-коммуникативными. Все они «образуют динамичный и корректируемый в плане совершенствования комплекс, обеспечивающий эффективность межъязыковой лингвокоммуникативной деятельности, лежащей в основе профессиональной компетенции лингвиста-переводчика» [219, с. 98].

Е.В. Шелестюк [288] рассматривает языковую личность как результат сложения компонентов трехуровневой структуры с субкомпонентами, содержание которых также сближает их с категорией компетентности/компетенции. Так, вербально-семантический уровень включает языковую компетентность, речевые способности и умения, позволяющие адекватно се-

мантизировать чужую мысль, и выражать свою с помощью лингвистического материала.

Субкомпонентами лингвокогнитивного уровня являются способность к пониманию, к продуктивной обработке / переработке чужих категориальных структур, фоновые знания, относительно стабильную категориально-смысловую иерархию, способность к переработке собственных смысловых структур в зависимости от когнитивных задач, способность к логическому мышлению и изложению собственной мысли.

Третий уровень – мотивационный – включает в себя устойчивые и ситуативные мотивы, поведенческие стратегии, установки и эмоции, среди которых автор называет склонность к эмпатии, эмотивно-поведенческие характеристики, связанные с константными чертами темперамента и характера, смысловые установки личности, связанные с ее психолого-социальными и этнокультурными характеристиками, общую направленность личности, внеситуативные установки, обусловленные устойчивыми убеждениями, ценностями и значимыми целями личности.

Экспериментальное исследование Е.В. Шелестюк позволило автору только внутри лингвокогнитивного компонента оценить уровни развития языковой личности 30 типов [288]. Можно предположить, что переводчики обладают высоким уровнем развития языковой личности. Наиболее ярко выраженными характеристиками является способность к адекватной семантизации чужой мысли и продуктивной переработке чужих структур, развитая система фоновых знаний и способность к их постоянному накоплению, устойчивые мотивы. Вместе с тем, необходимо отметить профессионально обусловленную нейтрализацию категоричности суждений переводчика. Однако полагаем, что вне рамок переводческого процесса переводчику свойственно критическое мышление, наличие собственных взглядов на проблему и сформированность соответствующих категориальных конструкторов, о которой пишет Е.В. Шелестюк, характеризуя высокоразвитую языковую личность.

Непосредственный интерес в плане изучения личности переводчика представляет градация языковой личности, предлагаемая в работах В.В. Красных [136]. Автор формулирует четыре понятия, составляющую систему личностных феноменов, соотносимую с системой языковых феноменов А.А. Леонтьева «речевая деятельность – язык как предмет – язык как способность – язык как процесс»: человек говорящий, языковая личность, речевая личность, коммуникативная личность [136, с. 50-51].

По мнению Л.В. Кушниной и С.Г. Улитиной, для переводческой деятельности более адекватным является понятие речевой личности, поскольку для обеспечения оптимального взаимопонимания между коммуникантами переводчик осуществляет сознательный выбор той или иной речевой стратегии [146]. В концепции А.В. Пузырёва наряду с языковой, речевой и коммуникативной личностями вводится понятие «личность мыслящая (мыслительная) в пределах конкретного языка» [206]. Мыслящая личность рассматривается автором как личность, за которой стоит всеобщая, универсальная культура, языковая личность (т. е. владеющая определенным языком) представляет общую национальную культуру, речевая или говорящая личность – культуру особенную (социальную, профессиональную), наконец, коммуникативная или коммуницирующая личность – это личность как носитель единичной, неповторимой, уникальной культуры. По нашему убеждению, перспективным становится рассмотрение личности переводчика не только в модусах его профессиональной (речевой) и языковой (многоязычной) личности, но, прежде всего, как мыслительной личности, поскольку вопрос о том, на каком языке переводчик думает во время перевода, является ключевым для постижения сути переводческой деятельности.

Возвращаясь к типологии языковой личности, следует обратить внимание на концепцию С.Н. Плотниковой [196; 197], которая выделяет языковую, коммуникативную и дискурсивную личности. Первая есть человек, обладающий языковой способностью. Один и тот же человек вмещает в себе столько разных языковых личностей, сколькими языками он владеет. Коммуника-

тивная личность участвует в процессе коммуникации, выступая в роли адресата и / или адресанта. Дискурсивная личность порождает определенный дискурс в виде сообщения любого типа и несет ответственность за его содержание. Каждая личность занимает свое пространство (языковое, коммуникативное, дискурсивное), которое может быть независимым или пересекаться друг с другом [196].

В ином ключе рассматривает языковую личность В.И. Карасик [112; 113]. Ученый определяет данный феномен как обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций. Структура языковой личности представлена автором в виде языковой способности, коммуникативной потребности, коммуникативной компетенции, языкового сознания и речевого поведения. «Языковая способность и коммуникативная потребность выступают как предпосылки для овладения языком и осуществления общения, коммуникативная компетенция – как проявление языкового сознания в выборе средств общения... Перечисленные компоненты речевой организации человека неоднородны, наиболее конкретным является акт речевого поведения, наиболее абстрактным – языковое сознание человека» [113, с. 111].

В.И. Карасик выделяет типологию языковых личностей, основываясь на культурогенной значимости порождаемых текстов в ту или иную историческую эпоху. Первый тип текстов (иератический) образуют уникальные сакральные тексты (притчи, проповеди и т. п.), созданные с целью передачи от одного поколения к другому. Данные тексты порождают языковые личности, именуемые «жрецами». Появление второго типа текстов (массово-информационных) связано с осознанием стандарта, жанра (инструкции, корреспонденция, отчеты, кодексы, учебные статьи и т. д.). Такие тексты характеризуются жанровой вариативностью, кратковременностью существования и повсеместностью распространения. Их создают «ремесленники». Тексты третьего типа (дистрактивные) отражают приоритеты эпохи постмодернизма и глобализации и характеризуются гипертекстовыми связями, возможностью

переключения в любой другой текст, жанр, способ передачи и хранения информации, смешением дискурсов, игровой сущностью. Создателями таких текстов являются «фокусники», которые зависят от жрецов и ремесленников, поскольку порождаемые ими тексты всегда вторичны, они создаются с целью карнавализации бытия (по М.М. Бахтину).

В лингводидактике получила широкое распространение разработанная в конце 80-х – начале 90-х гг. И.И. Халеевой [262] концепция *вторичной языковой личности*, формирование которой рассматривается как одна из ведущих целей в обучении иностранным языкам. Новаторство данной концепции заключалось в том, что процесс обучения иностранным языкам стал рассматриваться в аспекте приобщения не только к другому языку, но и стоящей за ним культуре. Согласно И.И. Халеевой и ее последователям, при формировании вторичной языковой личности происходит удвоение языковой и когнитивной сфер сознания за счет приобщения к другим (языковой и концептуальной) картинам мира, при этом мотивационная сфера не удваивается, но обогащается.

Н.Д. Гальскова при определении концепта вторичной языковой личности выдвигает на первый план коммуникативные способности, необходимые для осуществления межкультурной коммуникации. Вторичная языковая личность – это «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [73, с. 49]. В связи с этим определением представляется уместным обратиться к высказыванию А.В. Пузырёва [206], который считает, что в понятии личности необходимо выделять только два лексико-семантических варианта: 1) личность как человек с определенными характеристиками; 2) личность как качество человека. Предложенная выше трактовка Н.Д. Гальсковой соотносится со вторым вариантом, тогда как логичным было бы принять за единицу анализа субъект, а не его качества и свойства.

Подчеркнем, что в приведенных выше определениях речь идет о владении иностранным языком, но не об осуществлении профессиональной переводческой деятельности, которая предполагает, во-первых, как минимум билингвальность, а, во-вторых, заданность извне смысловых программ.

Данная особенность акцентируется в работе К.Н. Хитрика [264], который пишет о том, что вторичная языковая личность способна осуществлять акт межкультурной коммуникации на различных уровнях компетенции общения, а «также (в отличие от переводчика) самостоятельно формировать программу речевого высказывания на лингвокогнитивном уровне сознания во внутриречевом плане и реализовать ее во внешней речи адекватно конвенциональным нормам и правилам иноязычной культуры общения» [264, с. 9].

Размышляя о множественности языковых пространств, формирующихся вокруг человека, овладевшего несколькими языками, С.Н. Плотникова замечает, что вторичная языковая личность обладает меньшей языковой территорией и по отношению к первичной языковой личности является «маленькой», неразвитой, что имеет место, например, на начальном этапе изучения иностранного языка» [197, с. 132]. К тому же, возможны жизненные ситуации, когда не первый по времени усвоения язык становится доминантным [224]. Еще более критически принципиальную позицию по отношению к термину «вторичная языковая личность» занимает Е.И. Пассов: «Неужели нужно доказывать, что личность, которая всегда уникальна (как отпечатки пальцев, как генетический код) в принципе не может быть вторичной!» [193, с. 30], продолжая, что более точным был бы термин Л.К. Мазуновой «бикультурная личность» [159].

Мы полагаем, что билингвальность и бикультурность личности переводчика носит особый характер, обусловленный спецификой переводческой деятельности. Как отмечает Ф. Грожан [344], это предполагает иное знание родного языка, иное знание иностранного языка, иной способ когнитивной обработки данных, что, по словам Т.Г. Пшёнкиной [207], приводит к измене-

ниям в языковом сознании переводчика, а, следовательно, к формированию особого типа языковой личности, характерными чертами которой являются опосредованность мотивов и замыслов внешними факторами, посредническая коммуникативная функция, эмпатия (самоидентификация) по отношению к адресанту и адресату, способность соотносить коммуникативно-равноценные средства контактирующих языков с учетом особенностей конкретного акта общения и др.

Акцентируя внимание на глобальном и поликультурном характере современного общества, Л.П. Халяпина [263] вводит понятие «поликультурная языковая личность». По определению исследователя, такая личность способна активно и позитивно взаимодействовать с представителями разных культур, свободно ориентируясь в кокультурных сферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально культурного типов [263]. С учетом поликультурности профессиональных контактов переводчика даже в условиях постоянной комбинации только двух языков, языковая личность переводчика, безусловно, относится к поликультурной.

Таким образом, солидаризируясь с мнением Т.А. Волковой [60], Л.П. Тарнаевой [245], О.Н. Шевченко [285], считаем, что языковая личность переводчика не является закономерным этапом развития вторичной языковой личности, она возникает в контексте профессиональной деятельности как результат выполнения социальных ролей.

Раскрывая специфику языковой личности переводчика, в первую очередь, следует обратиться к понятию профессиональной языковой личности. Затрагивая проблему типологизации профессиональной языковой личности, Е.Н. Азначеева определяет ее как обобщенный языковой портрет профессионального деятеля [13]. О.Н. Шевченко выделяет три типа языковой личности переводчика: типовая, ситуативная (в данное время и в данном месте) и индивидуальная [285].

Мы склонны согласиться с И.В. Кичевой, которая различает профессиональную языковую личность и профессиональные особенности языковой



личности, накладываемые профессиональной деятельностью. «Профессиональный “отпечаток” в речевой деятельности языковой личности заметен всегда, но в особенности в тех случаях, когда речевая деятельность говорящего относится к сфере “повышенной речевой ответственности”» [123, с. 195]. Среди дифференциальных признаков профессиональной языковой личности И.В. Кичева [123] и Е.Н. Азначеева [13] выделяют владение профессиональным языком (включая владение профессиональной терминологией и терминоворотчество), использование профессиональных знаний в речевой деятельности, развитие языковой научной картины мира, владение профессиональным тезаурусом, следование стереотипам профессионального поведения. Указанный набор признаков скорее характеризует языковую личность переводчика как исследователя (субъекта переводоведческого дискурса) или преподавателя (субъекта педагогического переводоведческого дискурса) и не отражает специфику собственно переводческой практики субъекта переводческого дискурса.

Интересным, на наш взгляд, является представление сущности переводческой деятельности С.Н. Плотниковой: переводчик «призван заменить собой отсутствующую у коммуниканта языковую личность и тем самым обеспечить ему возможность взаимодействия с собеседниками в данном коммуникативном пространстве» [197]. При этом, как отмечает автор, переводчик не должен присваивать себе коммуникативную личность своего клиента, т. е. хороший переводчик старается быть «невидимым» как коммуникативная личность.

Практикующий переводчик Б. Наймушин высказывает противоположную позицию: «миф о невидимости переводчика постепенно уходит на второй план, уступая место более реалистическому положению о том, что и письменный, и устный переводчик всегда “видим” в своих переводах, что переводчик всегда в какой-то степени соперник оригинала, потому что в процессе перевода он создает на языке перевода то, чего до его вмешательства просто не существовало, и поэтому *a priori* является творцом, пусть творцом-

подражателем, но все же творцом, соавтором, а в устном переводе – чутким аккомпаниатором выступающего солиста-оратора» [186, с. 114].

Опираясь на трактовку С.Н. Плотниковой, Е.Ю. Куницына высказывает мысль о том, что переводчик, «переходя из одной области перевода в другую, сменяет одну дискурсивную личность другой, но не в смысле вытеснения, а скорее, в смысле приращения» [141, с. 104], т. е. переводческая личность проявляет себя множеством дискурсивных личностей. Подобную аналогию можно привести и в отношении актера как перевоплощающейся языковой личности. Согласившись с мнением С.Н. Плотниковой и Е.Ю. Куницыной, считаем важным уточнить, что переводчик не создает свой дискурс, а участвует в процессе порождения дискурсов.

В этой связи Л.П. Тарнаева выделяет характеристики языковой личности переводчика с ориентацией на типы дискурса. Автор говорит о преобладающем проявлении креативно-образного либо логико-понятийного аспектов языковой личности художественного или научно-технического переводчика [245, с. 64].

На наш взгляд, языковая личность переводчика в большей мере соответствует типу фокусника (по В.И. Карасику) или игрока. В этой связи обращает внимание людическая теория перевода, разработанная Е.Ю. Куницыной. Перевод рассматривается автором как игра, ключевым игроком в которой выступает переводчик. «Игра осуществляется во времени и пространстве на границе двух языков, двух культур, требует от переводчика свободного воления и ответственности, определяется иллюзорностью цели, повторяемостью движения, наличием когнитивного зазора» [142, с. 75].

Автор определяет языковую личность переводчика как сущность, с четырьмя ипостасями: языковой, коммуникативной, дискурсивной и переводческой личностями. Отличительной характеристикой переводческой личности является способность идти на риск: при осознании возможности множества вариантов перевода переводчик выбирает и предлагает один из них [142, с. 71].

К важным характеристикам языковой личности переводчика исследователи относят социоцентричность, многорольность, поликультурность, толерантность, а также элитарность речевой культуры [245].

Элитарность языковой личности переводчика подробно анализируется в работе Л.В. Кушниной и М.С. Силантьевой [144]. Авторы предполагают, что овладение переводчиком гармоничным переводческим мировоззрением может стать тем вектором развития личности, который предопределяет феномен элитарности. В качестве исходных положений авторы обратились к концепции О.Б. Сиротининой, в которой выстраивается иерархия типов речевой культуры, включая понятие элитарной речевой культуры [229]. Данный тип речевого поведения характеризуется как образцовый и наделяется следующими характеристиками: владение нормами литературного языка, владение этическими и коммуникативными нормами, богатство словарного запаса, свободное использование функционального стиля речи, соответствующего ситуации коммуникации и др. Авторы работы приходят к следующему выводу: «переводчик, создающий текст для другой языковой личности, сам приобретает черты элитарной языковой личности, преобразуя и совершенствуя себя и окружающий мир, окружающих людей. Именно в таком случае, выступая медиатором и гармонизатором двух культур, переводчик выполнит свою гуманитарную миссию» [144, с. 74-75].

Таким образом, мы рассмотрели подходы к определению сути языковой личности, ее типологизации, наметили те черты языковой личности, которые в наибольшей степени коррелируют со спецификой переводческой деятельности. С целью внесения терминологической ясности считаем возможным наряду с понятием «языковая личность переводчика» внести термин «метаязыковая личности переводчика».

Рассуждая о метаязыковой способности детей, И.Г. Овчинникова [189] уточняет, что в психологии термины, начинающиеся с «мета-», имеют общие семы «осознанность, сознательность», «контроль», «оценка». Метаязыковая способность для психологов – это способность к осознанной деятельности

над языком, способность осознавать язык как предмет оценки и контролировать свою речевую деятельность. В лингвистике – это способность использовать язык в метаязыковой функции (по Р. Якобсону), способность пояснять свои высказывания при помощи языка, предполагающая осознание того, что один и тот же смысл может быть передан различными вербальными способами в зависимости от особенностей коммуникативной ситуации [189].

В нашем понимании *метаязыковая личность переводчика* – это профессиональная языковая личность межкультурного и межъязыкового посредника, который:

- а) создает универсальное мыслительное пространство, аккумулирующее мысли других языковых личностей;
- б) является сбалансированным билингвом;
- в) выступает носителем элитарной речевой культуры с высокой степенью речевой ответственности;
- г) на основе эмпатии проявляет себя множеством других дискурсивных личностей;
- д) руководствуется заданными извне мотивами и замыслами;
- е) выстраивает свое речевое и невербальное поведение в соответствии со стратегиями, обеспечивающими максимально положительный эффект коммуникативной ситуации, и осознанием возможных рисков, а также в пределах профессиональных этико-деонтологических норм.

В свою очередь, *языковая личность переводчика* есть профессиональная языковая личность, которая характеризуется такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводоведческой терминологией, тезаурусом переводоведческого дискурса и переводческим мировоззрением.

Если формирование языковой личности соотносится с педагогической целью профессионального развития будущих переводчиков, то формирова-

ние метаязыковой личности переводчика следует рассматривать как дидактическую цель обучения переводу.

Важнейшим аспектом профессиональной подготовки любого специалиста, в том числе, будущего переводчика, является глубокое изучение роли избранной профессии в истории цивилизации и в современном мире. Данный аспект отражен в содержании общекультурной компетенции, сформулированной как способность к «пониманию социальной значимости своей будущей профессии», владение «высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» [ФГОС ВО, специалист 2016].

Еще в XIX веке собственно переводом считался только письменный перевод. Немецкий философ Ф. Шлейермахер подчеркивал, что «устный переводчик работает в деловой сфере, а *переводчик в собственном смысле слова* (курсив наш. – Е.А.) – главным образом в области науки и искусства» [289, с. 128].

Одним из первых особую миссию устного переводчика определил швейцарский преподаватель и практик перевода Ж. Эрбер [347]. Ученый видел основное призвание устного переводчика в оказании профессиональной помощи отдельным людям, говорящим на разных языках, с целью лучшего понимания друг друга, достижения взаимоуважения и согласия [347, р. 3]. В риторике современных исследователей речь идет о посреднической или медиативной деятельности переводчика (И.Ю. Иеронова; Т.Г. Пшёнкина и др.).

Посредничество принято рассматривать применительно к системе конфликтного менеджмента общества, направленного на оптимизацию последствий конфликтных ситуаций, сохранение позитивных функций и уменьшения дисфункций конфликта для всех его участников [33]. Вмешательство третьей стороны предусматривает занятие переходной позиции, оказание содействия поиску решения в спорных вопросах [там же]. Вместе с тем, данный процесс может не сопровождаться конфликтом, а быть направленным на установление межличностных или межгрупповых связей.

Перевод признается особым и самым совершенным видом посредничества [149, с. 11]. Анализ публикаций по структуре профессиональной переводческой деятельности позволяет выделить три вида посредничества: межъязыковое, межкультурное и межличностное.

В условиях межъязыковой коммуникации переводчик занимает центральную позицию, является ее неотъемлемой частью [176; 148] и выполняет услуги межъязыкового посредничества. По словам В.Н. Комиссарова, *межъязыковое посредничество* представляет собой «достаточно сложное средство преодоления языковых барьеров» [Комиссаров, 2003, с. 17] в процессе создания коммуникативно равноценного оригиналу текста [127].

В этой связи следует привести высказывание У. Эко, согласно которому «перевод представляет собою переход не только из одного языка в другой, но и из одной культуры в другую, из одной “энциклопедии” в другую» [293, с. 193]. На пересечении разных культур возникают не только языковые, но и коммуникативные барьеры, которые должен преодолевать переводчик, оказывая *межкультурное посредничество*. Данный вид переводческого посредничества предусматривает сокращение культурной дистанции, минимизацию межкультурной асимметрии, предупреждение межкультурных конфликтов, достижение взаимопонимания между субъектами коммуникативной ситуации (А.И. Алешина, А.В. Белозерцев, И.Ю. Иеронова и др.), передачу культурноспецифической информации (Д.И. Бакало, С.А. Королькова, Л.В. Кушникова, Л.П. Тарнаева, Т.Г. Пшёнкина и др.).

Наиболее полно, по нашему мнению, определение межкультурного посредничества представлено в монографии И.Ю. Иероновой. В трактовке автора, это «процесс обеспечения взаимопонимания субъектов межкультурной коммуникации с целью достижения социальной общности и взаимопонимания» [109, с. 16].

Наконец, перевод, будучи особым видом коммуникации, представляет собой процесс взаимодействия как минимум трех субъектов, имеющих определенные потребности, мотивы, интересы, установки, эмоции и т. п. Как от-

мечает Т.Г. Пшёнкина [207], переводчик, участвует в социальном взаимодействии, активизируя коммуникативно-когнитивную деятельность участников межкультурной коммуникации. Другими словами, он выступает в качестве *alter ego* каждого коммуниканта [141]. Таким образом, переводчик вступает в межличностное общение и оказывает ряд услуг, которые можно определить как межличностное посредничество, осуществляемое в разных условиях: при последовательном или линейном переводе – в непосредственном контакте с коммуникантами, при синхронном переводе в кабине – на дистанции от них, при телефонном или медийном переводе – удаленно. Одновременно с этим участники коммуникативной ситуации могут находиться в равнопартнерских отношениях (например, при переводе переговоров) либо выполнять ассиметричные по отношению друг к другу роли (например, в ситуациях конференц-перевода или коммунального перевода).

Межличностное посредничество, осуществляемое переводчиком, позволяет отнести переводческую профессию к помогающей профессии социального типа. Как показано в исследовании В.В. Милаковой, представители этой гуманитарной группы профессий обладают следующими особенностями: просоциальная активность, преобладание субъект-субъектного взаимодействия, повышенная моральная ответственность, нематериальность продукта деятельности, объективная оценка которого затруднена [167]. Наиболее полно проявления помогающей деятельности прослеживаются в ситуациях коммунального перевода.

Безусловно, функционал устного переводчика не ограничивается посредническими услугами. В современной переводоведческой литературе ролевой репертуар переводчика представлен чрезвычайно широко. Так, например, в контексте герменевтического подхода к переводу И.Ю. Иеронова описывает *преобразующую деятельность* переводчика, заключающуюся в преобразовании коммуникативной ситуации с уровня неопределенности до уровня смыслового единства [110].

Ф. Пёхакер [377] уточняет, что, помимо оказания услуг, переводчик производит некий продукт – собственно перевод в устной или письменной форме, выполняя *текстопорождающую деятельность*. Масштабы данной деятельности таковы, что, в настоящее время перевод переродился в «современную информационную индустрию с гиперактивным обменом текстами, гигантскими финансовыми потоками, современными техническими средствами... и целой армией переводчиков» [250, с. 5]. Всё это свидетельствует о новом, прагматическом подходе к переводу, реализация которого осуществляется, например, в цикле международных научных конференций «Индустрия перевода», проводимых Пермским национальным исследовательским политехническим университетом.

Индустриализация перевода позволяет говорить о значительном расширении границ сугубо лингвистической и межкультурной деятельности переводчика. Так, О.А. Сорокина [236] характеризует переводчиков как квалифицированных *языковых консультантов широкого профиля*, хорошо разбирающихся во многих сферах, к которым можно отнести политику, экономику, науку, культуру. При этом, как уточняет автор, переводчики способны занять гуманистическую позицию по отношению к тем лицам, для которых они работают.

Продолжая перечень видов деятельности переводчика, нельзя не упомянуть *информационную деятельность*, которую А.Ю. Алипичев [29] соотносит в более широком контексте с *когнитивно-информационной деятельностью*. Как поясняет Т.С. Серова [224], следует вести речь об *информационно-аналитической* и *информационно-коммуникативной видах деятельности*, первая из которых направлена на поиск и сбор информации, регулирование информационного потока, тогда как вторая предусматривает подготовку демонстрационных материалов, информирование клиентов, проведение текущих рабочих совещаний с партнерами и т. п. В дополнение автор выделяет подвиды информационной деятельности:



– *организационно-управленческая деятельность*: координация внешнеэкономической деятельности организации или предприятия, создание благоприятной социально-психологической обстановки в коллективе др.;

– *научно-исследовательская деятельность*: изучение специальной литературы, публикация статей, участие в научных конференциях;

– *педагогическая деятельность*: передача опыта другим поколениям [224].

Полагаем, что указанные подвиды деятельности выполняет профессиональная языковая личность переводчика вне рамок собственно переводческой деятельности.

Заслуживает особого внимания описание ролевого репертуара переводчика, представленного Е.Р. Поршневой [204]. Исследователь номинирует роли и соответствующие функции переводчика:

– «потребитель / интерпретатор» – интерпретация речевого поведения участников коммуникации, пояснение ситуации общения;

– «производитель» – создание и производство текста на языке перевода;

– «практический психолог» – корректировка собственного речевого поведения с учетом межличностных отношений, психологического состояния и реакций участников;

– «организатор» – организация условий работы, адаптация к условиям и виду перевода;

– «исследователь» – сбор информации по тематике перевода, предварительные терминологические исследования;

– «адаптатор» – адаптация текста перевода для понимания представителями иной культуры;

– «корректор» – корректура и редакторская правка текста перевода, отслеживание реакции слушателей [204].

Публикации последних лет акцентируют внимание на всё более явных проявлениях в переводе элементов инженерной деятельности: такие компе-

тенции, как эффективное управление информационными средствами и интеллектуальными системами, техническая осведомленность, ориентация на рынке труда, умение работать в проекте и другие, – позволяют рассматривать переводчика как инженера многоязычной мультикультурной коммуникации [342].

Подчеркнем, что переводческие функции варьируются в зависимости от вида перевода. Так, *переводчик конференций* обеспечивает международное сотрудничество на высшем уровне. Как правило, он не высказывает своего мнения, не вносит каких-либо изменений в информацию, соблюдает конфиденциальность и другие деонтологические принципы.

*Социальный переводчик*, напротив, активно участвует в коммуникации, управляет ситуацией, задавая вопросы, поясняя информацию, убеждая в чем-либо или даже скрывая что-либо [358].

В качестве примера приведем функции судебного переводчика. Как отмечается в диссертационном исследовании И.А. Шевелева, «благодаря помощи переводчика участникам, не владеющим или недостаточно владеющим языком судопроизводства, реально гарантируется их право пользоваться родным языком в уголовном процессе», поскольку переводчик «оказывает помощь участникам <...> в разъяснении их процессуальных прав, помогает делать заявления, ходатайства, давать объяснения и показания по делу, знакомиться с материалами уголовного дела, приносить жалобы, выступать в суде» [283, с. 3].

Таким образом, ролевой репертуар устного переводчика настолько широк, что прогнозировать все возможные ситуации переводческой деятельности не представляется возможным. Вместе с тем, переводчику необходимо обладать универсальными качествами, которые позволят ему успешно варьировать роли и функции. К таким качествам мы относим профессиональную эрудицию и интуицию.

Личность переводчика во все времена ассоциировалась с высоким уровнем общей культуры, широким кругом профессиональных интересов и

развитой эрудицией. По роду своей деятельности переводчику приходится погружаться в различные пласты тематических знаний, не являясь при этом специалистом в каждой конкретной сфере. «Переводчик, – по выражению И.С. Алексеевой, – это уникальный накопитель сведений о разных областях человеческих знаний и человеческой деятельности, причем для него одинаково важно знать суть процесса или явления, и то, как всё это называется на родном и – соответственно – иностранном языках... Кроме постоянной установки на расширение эрудиции, переводчику приходится быть готовым к срочному освоению новой, незнакомой области» [15, с. 22].

На особую роль эрудиции в переводческой деятельности указывают многие исследователи теории и практики перевода (И.С. Алексеева, Д. Жиль, Р.К. Миньяр-Белоручев, Б. Мозер-Мерсер, Ф. Пёхакер, С.А. Королькова, Е.Р. Поршнева, Т.А. Фесенко, Г.В. Чернов, А.П. Чужакин и др.). Приведем некоторые высказывания.

Как пишет Д. Жиль, осведомленность переводчика о мире вообще и о проблеме перевода, в частности, имеют для процесса понимания такое же значение, как и знания языков [340]. Б. Кремер считает, что для передачи смысла сообщения переводчик должен разделять культурный, семантический, языковой и интеллектуальный фон всех участников ситуации [361]. По мнению Ж. Чой [322], достаточная осведомленность переводчика о теме перевода является фундаментальным, часто недооцененным аспектом профессии и требует высокого уровня «интеллектуального любопытства». Ж. Чой отмечает, что развитая мотивация к пополнению тематических знаний должна дополняться обширной общей культурой переводчика, которая способна не только дополнить, но и облегчить процесс подготовки к переводу [322]. Д. Селескович именует данный комплекс знаний «когнитивным багажом», Л.К. Латышев «прединформационным запасом» [148], Н.Н. Гавриленко «предпосылочной базой» [65].

Широкая осведомленность о международной ситуации, культуре, экономическом и политическом положении стран, языки которых станут для бу-

дущего переводчика рабочими, является одним из требований к кандидатам при поступлении в ведущие европейские школы перевода. В современном российском образовательном стандарте прописано требование к выпускникам переводческого профиля владеть способами и средствами поиска и структурирования информации, интеграции знаний для интеллектуального развития и повышения культурного уровня обучающихся [282].

Проблема изучения специфики переводческой эрудиции легла в основу диссертационного исследования Ю.О. Швецовой «Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу» [282], защищенного под нашим руководством в 2012 г. Кратко изложим основные положения проведенного исследования.

Опираясь на современные положения дискурсивной лингвистики, когнитивной и интерпретативной теорий перевода, понятие системы экстралингвистических знаний переводчика трактуется как динамическое единство разноуровневых предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях.

В отличие от фоновых знаний, экстралингвистические знания переводчика могут не совпадать, совпадать частично или полностью со знанием других участников коммуникации. Что касается типов экстралингвистических знаний, их можно сгруппировать:

- общие экстралингвистические знания, характерные для многих ситуаций устного перевода (знания о социокультурном и историческом фоне);
- специальные экстралингвистические знания, характерные для конкретной ситуации перевода (предметные тематические знания);
- знания об актуальных событиях (осведомленность о событиях и фактах как текущих, так и за последние 10-15 лет);

– знания о контексте коммуникации (место, время, аудитория, намерения и др.).

В ситуации перевода проявлением системы экстралингвистических знаний выступает профессиональная переводческая эрудиция, которая, в свою очередь, представляет собой компонент общей культуры личности переводчика и характеризуется рядом свойств:

– профессиональная значимость – необходимость обладать достаточными знаниями из разнообразных областей;

– внешняя активация – обусловленность проявления намерениями отправителя сообщения при отсутствии с его стороны экспликации объекта эрудиции;

– внутренняя реактивация – обусловленность проявления потребностями получателя сообщения для экспликации или культурной адаптации объекта эрудиции;

– осознанность пополнения – «интеллектуальное любопытство» как профессиональная обязанность переводчика;

– более развитая широта, чем глубина – необходимость обладать пороговым уровнем знаний в различных сферах;

– взаимодействие с психологическими механизмами устной переводческой деятельности – обусловленность процессами и механизмами мышления, долговременной памяти, внимания, вероятностного прогнозирования;

– соотнесенность с основными этапами осуществления переводческой деятельности – проявление на всех этапах перевода, в том числе при подготовке к ситуации перевода и оценке результата.

Таким образом, переводческая эрудиция – это «способность применять индивидуальный комплекс структурированных экстралингвистических знаний в ситуациях профессиональной деятельности, что соотносимо с глобальной целью обучения – формированием переводческой компетентности» [282, с. 14].

Экспериментальное исследование и опытное обучение, проведенное Ю.О. Швецовой, выявило прямую зависимость качества перевода от уровня переводческой эрудиции. Как показывают опросы, специалисты в той или иной области снисходительно относятся к неточностям в терминологии, форме изложения, паралингвистическим характеристика речи и более требовательны к общему представлению переводчика о проблеме [282].

Эрудиция, несомненно, участвует в процессе принятия переводческого решения, которое частично осуществляется на интуитивном уровне.

Вопрос о статусе переводческого решения в настоящее время остается дискуссионным. В исследовании Н.К. Рябцевой обсуждается проблема лингвистических знаний как основы переводческого решения. Ученый исходит из идеи о том, что «словарное значение слова в одноязычном толковом словаре и словарный эквивалент слова в двуязычном словаре – не одно и то же» [211, с. 91]. При работе со словарем переводчик имеет дело не со значениями слов, а с их межъязыковыми словарными соответствиями, т. к. объемы лексических значений в разных языках не совпадают. Наряду со словарным эквивалентом существует контекстуальное значение, варьирование которого безгранично. Это объясняется динамичностью лексики, способностью слов к модификации, десемантизации, нейтрализации и др. В результате этих процессов при переводе не все семантические компоненты актуализируются, что требует переводческого переосмысления в виде принятия соответствующего переводческого решения.

Проблема переводческого решения исследуется в работе Л.В. Енбаевой [88] при анализе речевой многозначности. Автор дает определение понятия «переводческое решение»: «Переводческое решение речевой многозначности как элемент переводческого пространства в концепции гармонизации выполняет функцию упорядочивания гетерогенных смыслов. Гармоничное переводческое решение определяется как осуществляемый переводчиком выбор из средств переводящего языка, оптимальный и согласовывающийся со всеми принимаемыми решениями, опосредованный комплексным воздействием

полей переводческого пространства, сбалансированно участвующий в создании не противоречащей оригиналу системы образов и продиктованный целью создания гармоничного текста перевода» [88, с. 9].

В рамках нашего исследования важно подчеркнуть, что переводчик находится в поиске оптимальных переводческих решений, и, если устный переводчик не имеет непосредственно дело со словарем, он должен осознавать, что имеющийся в его сознании словарный запас в каждой новой переводческой ситуации требует переосмысления, согласования и гармонизации новых образов и новых контекстов.

Мы предположили, что качественное переводческое решение и порождение уникального текста перевода будут возможны не только благодаря переводческой эрудиции, но и переводческой интуиции, которая будет рассмотрена в следующем разделе работы.

Одним из проявлений профессионального мастерства переводчика помимо эрудиции является его интуиция, уровень развитости которой свидетельствует об интуитивности переводческой личности. «Переводческая интуиция не такая простая штука ... и с ней следует считаться. Однако возникает вопрос: можно ли создать или отточить эту эрудицию..., простите, интуицию? Это было невольной опiskeй, но, видно, есть что-то очень родственное между эрудицией и интуицией...» [260].

Интуиция являлась объектом осмысления выдающихся философов, начиная с периода Античности и Средневековья. Разработкой данного гносеологического феномена занимались Платон, Аристотель, Р. Декарт, Дж. Локк, Б. Спиноза, Г.В.Т. Лейбниц, И. Кант, А. Шопенгауэр, А. Бергсон, А. Пуанкаре и многие другие. Интуиция рассматривалась в соотношении понятий чувственный / интеллектуальный, рациональный / иррациональный, сознательный / бессознательный, логичный / алогичный.

Несмотря на то, что вопрос о существовании интуиции до сих пор является дискуссионным, а механизмы ее действия до конца не раскрыты, интерес к ней со стороны специалистов в области философии, физиологии,

психологии, психиатрии, искусствоведения, лингвистики, педагогики не перестает ослабевать. В настоящее время исследования проводятся, в основном, в рамках когнитологии и синергетической методологии.

О.В. Степаносова, обобщая современные представления об интуиции, определяет ее как «знание, возникающее в неопределенной ситуации, субъективно воспринимаемое как догадка, предчувствие, внутреннее чутье, наличие которого осознается. Процесс возникновения интуитивной догадки не осознается и причины получения или доказательства ее правильности не верифицируемы» [239, с.134].

Считаем наиболее удачной систематизацию толкований интуиции, приведенную в работе Р.М. Грановской и И.Я. Березной [82]. К общим чертам исследователи относят, во-первых, подчеркивание момента непосредственности интуитивного познания, достижимого без предшествующего рассуждения; во-вторых, уверенность в правильности результата (достоверность, безоговорочная несомненность, очевидность), не оправданная никакими умозаключениями); в-третьих, значимость предварительного накопления знаний (длительная подготовка ума, предшествующие знания и опыт) [82].

Идея выделения профессиональных форм интуиции высказывалась В.А. Цапоком [266]. Исследователем упоминались такие формы профессиональной интуиции, как интуиция врача (постановка диагноза и назначение лечения), юриста (выдвижение версий и отбор доказательств), педагога (отбор приемов педагогического воздействия), военного (оценка обстановки и принятие решения), юриста (руководство не только «буквой», но и «духом» закона при вынесении решений), ученого (выдвижение гипотез, совершение открытия) в ситуациях дефицита времени и информации.

Интуитивный компонент присутствует и в переводческой деятельности. Г.Э. Мирам [175], описывая свой профессиональный опыт, замечает, что, при выборе варианта перевода переводчику сложно объяснить свое решение,



в силу того, что он руководствуется «интуицией», «чувством языка», «переводческим чутьем» [171].

Некоторые переводчики-практики отрицают позитивное влияние интуиции на качество перевода, полагая, что ничего не должно быть отдано на волю случая. Так, Д. Робинсон упоминает ситуации, когда переводчик из-за недостатка знаний переводит, «полагаясь на так называемую интуицию, в результате чего рождаются ужасные переводы инструкций, надписей в отелях и др., широко известные во всём мире» [208, с. 89]. При этом автор приводит другой пример, который можно отнести к истинному проявлению переводческой интуиции: «Вы долго не можете найти нужное слово, перебираете тонну синонимов, но безуспешно – кажется, что всё это не подходит. Но вдруг вас осеняет – в голову приходит тот самый вариант, который вписывается в данный контекст. Вы пробуете его со всех сторон и убеждаетесь, что он бесспорно хорош. Откуда взялась такая уверенность? Откуда вы знаете, что нашли именно нужный вариант? Вы просто знаете это [208, с. 90].

Д.А. Жуков в своей книге «Мы – переводчики» однозначно отвечает на вопрос «нужна ли интуиция переводчику?»: «Безусловно. Разумеется, не для поисков аксиом. Но в переводе есть свои маленькие открытия, которых не сделать без вдохновения. Например, передать непереводимую и необъясненную словарями идиому так образно и емко, что она войдет в золотой фонд родного языка. Таких случаев было немало. Иногда это делалось интуитивно» [95, с. 107]. Схожего мнения придерживается и В.Н. Крупнов [138]. По его словам, переводческая интуиция, приобретаемая в ходе практики, заключается не только в легком и быстром поиске эквивалентов, но и в успешной ориентации в вопросах психологии коммуникации.

Разрабатывая алгоритм творческого переводческого решения, И.В. Убоженко объясняет возникающее в процессе перевода «озарение» следующим образом: «неоднократно осознанное рано или поздно при напряжении интеллектуальных усилий непременно будет способствовать инициированию бессознательного, но при этом верного решения в новой неординар-

ной ситуации» [251, с. 289]. Описанный феномен автор именует переводческой интуицией.

Изучению специфики интуиции в переводческой деятельности посвящены работы таких исследователей, как В. Виллс, К. Лейвен-Цварт, А.С. Маганов, И.В. Убоженко и др.

Один из ведущих теоретиков перевода Германии В. Вилсс определяет переводческую интуицию как способность «спонтанно находить решение проблем, не основанное на знании и не опирающееся на логическое рассуждение» (цит. по [126, с. 90]). А.С. Маганов [158] уточняет, что интуиция действует там, где невозможно добиться адекватного перевода ни путем осуществления трансформаций, ни при вербальной замене слов исходного языка эквивалентами языка перевода.

Возникающие в процессе перевода трудные ситуации, когда некие структуры не переводятся спонтанно, заставляют переводчика, по словам А.Г. Минченкова, выдвигать и принимать гипотезы, формирующие в сознании новые мысли и ассоциации. Наряду с дедукцией и индукцией это третий тип рассуждений – абдукция, которая, по сути, является эвристической стратегией нахождения переводческих решений [168]. При этом немаловажную роль играет и эстетический фактор: предложенный вариант перевода должен звучать «красиво». В диссертационном исследовании А.В. Машенцев обращает внимание на то, что при принятии интуитивного решения, как в сознании, так и на бессознательном уровне присутствуют психологические установки, направленные на достижение целостности, гармоничности и совершенства. Стремление к гармонии и красоте может служить определяющим фактором при выборе из множества вариантов решения проблемной ситуации более совершенного [165]. Заметим, что в работах Л.В. Кушниной гармония рассматривается как высший уровень качества перевода [143; 144].

Представляется интересным мнение Т.А. Фесенко [255], которая подчеркивает, что интуитивные суждения наличествуют практически во всех ментальных процессах перевода. По словам ученого, интуиция – это, прежде

всего, выражение индивидуальности переводчика. Именно благодаря интуиции реализуется «поставка» языкового материала и осуществляется «ассоцирование» языковой компетенции переводчика с реальной ситуацией и фрагментом действительности с целью определения семантических «координат понимания» [255].

Как пишет Д. Кирали, активизирующаяся в процессе перевода модель когнитивной системы включает наряду с информационными источниками (долгосрочная память, исходный текст, словари, носители языка, эксперты) и контролируемым обрабатывающим центром относительно неконтролируемое и бессознательное интуитивное пространство [357, р. 100-102]. Таким образом, перевод происходит благодаря взаимодействию контролируемых и интуитивных процессов с опорой на лингвистическую и экстралингвистическую информацию [168, с. 154].

В рамках дипломного исследования Т.В. Мазуниной «Интуиция как составляющая переводческой компетенции», выполненного под нашим руководством в 2009 году, мы рассмотрели переводческую интуицию как составляющую профессиональной компетенции и включающую такие компоненты, как *эвристическая догадка, чувство языка и межкультурная чуткость*.

Эвристическая догадка связана с эвристической или творческой формой интуиции, т. е. с формированием принципиально нового знания, новых гносеологических чувственных или понятийных образов в проблемных ситуациях, когда переводчику совершенно не известны какие-либо вербальные или невербальные элементы коммуникативной ситуации (например, новый термин или жест). Как замечает В.А. Шумаков [290], эвристическая интуиция характеризуется комплексом характеристик, среди которых предельно актуализированная познавательная задача, предварительная осознанная деятельность, неугасающая поисковая доминанта в мотивации научного поиска, волевые усилия, эмотивность, бессознательный характер деятельности, опыт исследователя, творческие усилия, высокая скорость «выдачи» результата в фокус сознания, продуктивность.

В переводческой деятельности эвристическая догадка активируется минимальной информацией контекста или ситуации. Отметим, что внезапно возникшее переводческое решение, к которому можно было бы прийти путем логических умозаключений, можно соотнести с переводческим инсайтом. Если же речь идет о догадке, происхождение которой переводчик не может объяснить и доказать логическим путем, имеет место эвристическая интуиция.

Второй компонент переводческой интуиции – чувство языка – в большинстве случаев определяется как инструмент контроля над правильностью речи. По мнению Е.Д. Божович, чувство языка – «интуитивный компонент восприятия и порождения речи», который предполагает, что человек одновременно учитывает идиоматические, стилистические и другие особенности высказывания [44, с. 75]. И.А. Зимняя предлагает более широкую трактовку: чувство языка есть неосознаваемые говорящим правила, которые появляются при накоплении лингвистического опыта [99, с. 145].

Несмотря на отнесенность чувства языка к сфере бессознательного, в определенных условиях, как пишут М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер [81, с. 140], контроль правильности становится осознанным. Это происходит, например, при произнесении публичной речи, когда оратор контролирует правильность произношения, тембр и громкость голоса, стилистическое оформление высказывания, его грамматические и синтаксические характеристики. Аналогичная ситуация складывается и при говорении на иностранном языке, и в процессе обучения переводчиков.

Чувство языка функционирует как при порождении, так и при восприятии речи. В первом случае оно проявляется в различной степени уверенности в правильности высказывания, в самооценке и коррекции. Во втором – в оценке соответствия услышанного (прочитанного) языковой норме [там же, с. 139].

Е.Д. Божович высказывает предположение, что функция чувства языка не ограничивается контролем правильности / неправильности языковой фор-

мы и реакцией на неправильную структуру. Проведенные исследователем эксперименты позволили установить, что чувство языка участвует также в прогнозировании высказывания [44, с. 70-75]. В этом нам видится взаимосвязь интуиции с таким важнейшим для переводческой деятельности психологическим механизмом, как вероятностное прогнозирование.

Для переводческой деятельности вероятностное прогнозирование является одним из ключевых факторов успеха, поскольку оно реализует весь комплекс механизмов одновременности, лежащий в основе перевода. Согласно исследованию Е.Н. Сладковской [231], в устном последовательном переводе правильность переводческого прогноза при восприятии речи обуславливает возможность скоростной фиксации информации. Без прогноза переводчик просто не успеет закончить записи одновременно с окончанием речи оратора, что является недопустимым.

Описывая точки соприкосновения языковой интуиции и языковой когниции, Е.Н. Боровицкая [46] значительно расширяет функции чувства языка. По словам ученого, оно позволяет внезапно, мгновенно постигать и схватывать языковой смысл, появление которого не зависит от контекстуальной детерминации.

В силу того, что переводчики являются искусственными или профессиональными билингвами, чувства родного и иностранного языков должны стремиться к балансу, что в реальности оказывается недостижимым. В связи с этим, в соответствии с международными стандартами, переводчики на официальном уровне обязаны переводить в направлении с иностранного языка на родной. Это означает, что на рецептивном уровне чувство иностранного языка может приближаться к чувству родного языка, однако на репродуктивном уровне они чаще всего не равнозначны.

Еще одним компонентом переводческой интуиции, как мы писали выше, является межкультурная чуткость (межкультурная сенситивность). Данный термин предложен М. Беннетом [314].

Автор разработал модель стадий межкультурной чуткости в континууме от этноцентризма к этнорелятивизму. Первые три стадии – отрицание межкультурных различий, защита собственного культурного превосходства, преуменьшение различий – относятся к проявлениям этноцентризма, вторые три – принятие возможности и права на существование других культур, адаптация к новой культуре и интеграция – к этнорелятивизму.

По нашему мнению, переводчику необходимо достигнуть, как минимум, уровня адаптации к различиям, т. е. обладать межкультурной или интуитивной эмпатией. По словам М. Беннета [314], на этом уровне эмпатия возникает при близком знакомстве с другой культурой, когда у человека проявляется интуитивное ощущение того, что существует другое мировоззрение. В результате формируется способность адаптировать своё поведение к другой культуре. Иначе говоря, осознанное знакомство с другой культурой приводит к неосознанному изменению поведения в зависимости от культурного окружения.

Данная трактовка интуитивной эмпатии приближает ее к понятию нравственной интуиции, которое рассматривается как сверхрациональное и сверхчувственное познание нравственных ценностей [192]. Деонтологические принципы не исчерпывают все ситуации профессиональной деятельности, и переводчику часто приходится осуществлять этический выбор при решении моральных проблем, руководствуясь собственной интуицией.

Для переводчика как медиатора культур важным представляется не только регулирование собственного поведения, но и способность предсказывать поведение партнеров коммуникации. В экспериментальном исследовании, проведенном Н.В. Волох [61], показано, что эффективность прогнозирования социального поведения напрямую зависит от уровня интуитивности личности. Это означает, что люди с развитой интуицией отличаются высоким уровнем эффективности прогнозирования.

Стремление к более высокой стадии межкультурной чуткости – интеграции – будет свидетельствовать о сформированности мультикультурной

личности переводчика, способной понять множество реальностей и обдуманно совершать поступки в специфической ситуации.

Чувство языка и межкультурная чуткость находятся в тесной взаимосвязи. Л.И. Богатикова объединяет эти два понятия термином «культурно-языковая интуиция», определяемым как неосознанное речевое и неречевое поведение, адекватное и соответствующее конкретной ситуации общения, обусловленное национально-культурными и этнопсихологическими особенностями данной лингвокультурной общности [41].

Итак, мы описали интуитивное пространство переводчика, которое включает эвристическую догадку, проявляющуюся в принятии нестандартного переводческого решения в проблемной ситуации, чувство языка, осуществляющего контроль над правильностью собственной речи переводчика и прогнозирование развертывания речи оратора, и межкультурная чуткость, обеспечивающая владение конвенциональными моделями поведения в условиях адаптации и интеграции различных культур.

Очевидно, что в методике обучения переводческой деятельности ключевым является вопрос – можно ли развивать переводческую интуицию и каким образом? Поскольку мы рассматриваем интуицию как одно из профессиональных качеств переводчика, то, безусловно, предполагаем необходимость его развития и совершенствования.

Так, развитию эвристической догадки будут способствовать упражнения, активизирующие ассоциативное мышление и воображение, например, образное моделирование и вербальное описание ситуаций с инкорпорированием неизвестного или неожиданного элемента (слова / субъекта / обстановки). Упражнения в прогнозировании, переформулировании, создании неологизмов, толковании неизвестных языковых единиц, разгадывание каламбуров, загадок и ребусов окажут влияние на формирования чувства языка. Межкультурная чуткость подлежит развитию в коммуникативных тренингах, направленных на погружение в эмоционально насыщенные состояния. При

этом важно таким образом организовать работу, чтобы при принятии решений обучающиеся не имели возможность вывести их логически.

Другим, не менее важным аспектом становления личности будущего переводчика является этическая составляющая профессиональной деятельности. Выбор любого переводческого решения помимо совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов определяется и этико-деонтологическими рамками, регламентирующими профессиональное поведение в конкретной ситуации перевода. В связи с этим считаем необходимым обратиться к проблеме формирования деонтологической позиции переводчика.

Проблема профессионального поведения специалистов разного профиля является объектом интегрированного рассмотрения философских, культурологических, социальных, психологических и педагогических исследований, в рамках которых формируются теоретические основы деонтологии как науки (И. Бентам, А.А. Грандо, Дж. Милль и др.); разрабатываются концепции профессиональной деонтологии в различных сферах: педагогической (Г.А. Караханова, К.М. Кертаяева, Е.В. Коробова, К.М. Левитан, В.П. Соколов, И.А. Филатова и др.), медицинской (Д.И. Писарев, Б.В. Петровский, Л.А. Лещинский, М.Р. Рокицкий, Т.А. Шамов и др.), юридической (В.М. Горшенев, И.В. Бендик, А.П. Окусов, Н.Н. Штыкова, А.В. Никитова и др.).

Авторы сходятся во мнении, что деонтология представляет собой науку о должном профессиональном поведении, регулирующем отношение членов профессии между собой и с обществом (К.М. Левитан, Г.П. Медведева, Т.А. Шамов, С. Thiéry и др.).

Представления о нормах профессионального поведения складывались, начиная с античных времен. И.А. Филатова [257] выделяет три периода развития деонтологии: имплицитный (VI–IV века до н. э. - нач. XVIII века н.э.), характеризующийся первичным осознанием социокультурной необходимости описания и соблюдения норм профессионального поведения; эксплицитный (нач. XVIII века – нач. XX века), во время которого на научной основе



оформляются нормы и требования к профессиональному поведению; институциональный (нач. XX века – по н. вр.), сопровождающийся закреплением в нормативных документах ожидаемых обществом от субъекта-работника систем социокультурных и профессиональных норм поведения. История переводческой профессии, а вместе с ней и переводческой деонтологии, полностью укладывается в указанную периодизацию.

Как замечает И.А. Филатова, центральной проблемой деонтологии является «проблема должного профессионального поведения, которое предполагает выполнение профессиональных обязанностей наиболее оптимальным для данной ситуации образом» [257, с. 65]. В круг изучения деонтологии входят вопросы сохранения нравственности профессионала, соблюдения профессиональной тайны и меры ответственности, преодоления профессионального стресса [117; 150; 257].

Применительно к переводческой деятельности деонтология «предусматривает соблюдение “негласных” или закреплённых в кодексах этических принципов, регламентирующих поведение переводчика в рамках профессиональных отношений» [24, с. 79].

Несмотря на отсутствие концептуальных исследований в области переводческой деонтологии, вопросы о профессиональной этике и должном профессиональном поведении обращают внимание многих переводоведов (И.С. Алексеева, Г.Э. Мирам, М.Я. Цвиллинг, D. Gree, J. Herbert, E. Kahane, B. Kremer, C. Therry и др.). Анализ работ указанных авторов позволяет выделить несколько деонтологических принципов переводческой деятельности, среди которых ключевыми являются конфиденциальность, порядочность, ответственность, коллегиальная солидарность и нейтральность. Рассмотрим кратко каждый из них.

*Принцип конфиденциальности.* Устный переводчик оказывается невольным, но неизбежным держателем конфиденциальной информации, которая может рассматриваться с юридической и этической позиций.

С юридической точки зрения, конфиденциальная информация включает в себя пять основных видов тайн: коммерческую тайну, банковскую тайну, тайну частной жизни, служебную тайну, профессиональную тайну [156]. Наиболее объемным является последнее понятие. Оно предусматривает «обязанность представителей определенных профессий хранить в тайне сведения, доверенные им в рамках договорных отношений в связи с теми или иными делами, услугами, которые они оказывают гражданам» [32].

Профессия переводчика не входит в реестр профессий, обозначенных как держатели профессиональной тайны. Вместе с тем, по словам Д. Гри, на переводчика накладываются те же требования, что и на его клиента или заказчика [343]. В зависимости от обстоятельств переводчик может стать держателем врачебной, адвокатской, финансовой тайны.

Юридически переводчик не подвержен уголовным санкциям в случае разглашения им профессиональной тайны, однако допустима выплата ущерба. С этических соображений, вся переводимая информация, включая обстоятельства разговора, приобретает статус конфиденциальной. Кроме того, как отмечает Ж. Эрбер [347], переводчик не должен даже случайно выдать то, что узнал, исполняя свои обязанности. Переводчик не имеет право разглашать профессиональную тайну даже спустя многие годы или после смерти своего клиента, именно поэтому переводчики редко пишут мемуары [They, 1985].

Следует отметить, что в настоящее время все большее количество предприятий и организаций, принимающих переводчика на постоянную работу, вносят в трудовой договор пункт о неразглашении конфиденциальной информации.

*Принцип профессиональной порядочности.* Как отмечает Ж. Эрбер [347], профессия переводчика является одной из самых прекрасных и благородных профессий в мире, поскольку переводчик призван помогать представителям разных культур и языков понимать друг друга.

Принцип порядочности предполагает, что переводчику следует соглашаться только на ту работу, которую он в состоянии выполнить при определенном запасе времени на подготовку и обладая необходимыми компетенциями.

Вместе с тем переводчику приходится принимать на себя определенные риски. Будучи ограниченным кругом своих компетенций, переводчик, по справедливому замечанию Б. Эйдена [348], вынужден постоянно заполнять неизбежные языковые, технические и информационные лакуны, действуя так, как будто он в совершенстве владеет всеми параметрами, для того, чтобы наилучшим способом соответствовать ожиданиям клиента и аудитории. К данному принципу относится и запрет на извлечение какой-либо личной выгоды из конфиденциальной информации.

Являясь субъектом рынка перевода, переводчик должен быть в курсе тарифов, уметь договариваться об условиях оплаты, деликатно отказываться от работы в случае необходимости, иметь представление о своих конкурентах.

*Принцип ответственности.* Порядочность соотносится с профессиональной ответственностью переводчика. К. Терри [Therry, 1985] описан случай, когда во время визита президента Никсона во Франции К. Андроников попросил Ш. де Голля заменить его на ужине в посольстве США другим переводчиком, на что президент поинтересовался, сумеет ли переводчик держать ответ. Не ставя под сомнение профессиональную компетенцию, президент хотел знать, готов ли переводчик взять на себя ответственность. К. Терри правомерно задается вопросом: «Перед кем ответственен переводчик?», – и заключает, что в процессе выполнения работы переводчик обязан работать для всех присутствующих, обеспечивая должное качество предоставляемой услуги [Therry, 1985]. Схожую позицию выражает и Н. Гормезано: переводчик должен сделать все возможное, чтобы соответствовать требованиям клиента и оправдывать ожидания получателя сообщения, соблюдая при этом свои собственные профессиональные нормы [342].

Как пишет Е.Р. Поршнева, «в современных условиях на плечи профессионального переводчика, помимо сложнейшей интеллектуальной задачи найти наиболее адекватный контексту и ситуации эквивалент переводимой единицы, ложится большая моральная ответственность, поскольку искажения в <...> переводе могут иметь серьезные последствия: политические конфликты, моральный ущерб, человеческие жертвы» [202, с. 3-4].

Вместе с тем переводчик должен осознавать, что он не несет ответственности за содержание переводимого. Его голос, мимика, слова не должны выдавать мыслей или эмоций по поводу услышанного.

*Принцип коллегиальной солидарности.* Чувство коллегиальности, как отмечает М.Я. Цвиллинг [268], является одной из характерных особенностей переводческого сообщества и проявляется, с одной стороны, в готовности молодых учиться на опыте старших коллег, а, с другой, в желании старших свой опыт. Кроме того, особенность работы переводчика заключается в том, что с начала карьеры на нем лежит индивидуальная ответственность, т. к. он не может быть стажером или помощником более опытного коллеги. При этом «каждый переводчик – это в каком-то смысле витрина всей профессии; поэтому малейшие недостатки будут расценены не переводчиками как неотъемлемая характеристика данной профессиональной группы» [361]. Суть принципа коллегиальной солидарности сводится к следующему: оказание моральной поддержки коллегам, невозможность их дискриминации открытой критикой, отказ от работы, порочащей честь профессии, привлечение в профессию молодых, обмен опытом с ними, поддержка определенного уровня оплаты труда.

Несмотря на то, что устный переводчик выполняет свои функции индивидуально, он вовлечен в разнообразные субъект-субъектные отношения с организаторами мероприятия, выступающим, слушателями, другими переводчиками и техническими работниками. Качество отношений с каждым из них оказывает влияние на качество перевода, профессиональную репутацию, карьеру, формирует общее представление о профессии. Положительное от-

ношение к профессии переводчика позволяет требовать необходимых для обеспечения качества перевода условий труда, среди которых надежность аппаратуры, регламентированный рабочий день, предоставление выходных, организация предварительных встреч и доступ к документации на этапе подготовки к переводу [15].

*Принцип нейтральности.* Одной из сложнейших задач переводчика является оказаться незамеченным, находясь в центре внимания. Достигнуть этого возможно при соблюдении определенных правил речевого и неречевого поведения, к которым относятся выражение уважение к мнениям других, интерес к теме разговора, воздержание от иронии, презрения, фамильярности, нейтральный тон голоса, запрет на предметы с символикой политических партий или движений, соответствующий внешний вид.

Описанные принципы переводческой деонтологии закреплены в различных кодексах профессиональной этики (деонтологических кодексах). Как правило, речь идет не о корпоративных кодексах, актуальных для разрешения этически ориентированных ситуаций, связанных с деятельностью какой-либо организации, а профессиональных кодексах, которые признаются наиболее эффективными для представителей социономических профессий [257], в т. ч. для переводчиков. Такого рода кодексы повышают статус профессии в социуме, уровень доверия общества к представителям профессии.

Полагаем, что разработка целостной концепция деонтологической подготовки будущих переводчиков является одним из наиболее актуальных направлений методика обучения устной переводческой деятельности. Как показали результаты наукометрического исследования, представленные в п. 1.1, проблемы формирования деонтологической позиции и личностно-профессионального становления переводчиков остаются практически неизученными. Не разработаны модели, не подобрано организационно-методическое обеспечение, не выявлены содержательные компоненты деонтологической подготовки, обеспечивающие последовательное формирование

деонтологической грамотности, компетентности, культуры и мировоззрения переводчиков.

Вместе с тем, социальный заказ, отраженный в федеральных государственных образовательных стандартах, четко регламентирует требования к деонтологической позиции профессионального переводчика.

Так, ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) «Перевод и переводоведение» постановляет, что выпускник должен соблюдать нормы профессиональной этики, обеспечивать соблюдение режима секретности [9].

Применительно к выпускнику, освоившему программу бакалавриата, требования к сформированности деонтологической позиции сформулированы целом ряде компетенций, среди которых способность «ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме»; способность «руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентации иноязычного социума»; владение «навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов; готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлять уважение к людям, нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений»; способность «к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации»; «готовность принимать нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию»; способность «к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности»; владение «этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме»; способность «использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации»; вла-

дение «этикой устного перевода»; владение «международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода» [7].

Во ФГОС ВПО по направлению «Лингвистика» (уровень магистратуры) указано, что выпускник должен владеть следующими компетенциями: «руководство принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума»; «готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, готовность нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений»; «способность занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях»; «владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме»; «наличие представления об этике устного перевода» [8].

Анализ компетентного состава образовательных стандартов показывает, что они в достаточной мере соответствуют рассмотренным ранее принципам переводческой деонтологии. Стоит отметить, что наиболее четко деонтологический компонент отражен применительно к устному переводу.

Полагаем, что в рамках образовательных программ на уровне бакалавриата и специалитета формирование деонтологической позиции будущих переводчиков может осуществляться посредством интеграции в содержание дисциплин по практике различных видов перевода, а также таких теоретических дисциплин, как «Философия», «Социология», «Правоведение», «Теория перевода», «Основы межкультурной коммуникации» и др. С целью подготовки магистров целесообразно ввести специальную дисциплину, направленную на формирование теоретических и практических основ переводческой деонтологии.

В качестве примера приведем разработанный нами курс «Деонтология переводческой деятельности» в рамках программы магистратуры. Курс имеет

цель формирования переводческого мировоззрения, опирающегося на нормы профессионального поведения и морально-этические принципы межкультурной посреднической деятельности и решает комплекс педагогических задач:

– *формирование знаний* об основных положениях теории нравственности; структуре ценностей межкультурной коммуникации; основных категориях деонтологии, морали, этики; структуре этического знания; основных учениях о деонтологии; генезисе переводческой деонтологии; типологии личности переводчика; требованиях к профессиональным качествам переводчика; содержании и сути принципов профессиональной переводческой этики; кодексах норм профессионального поведения переводчика; особенностях национальной культуры и национального этикета стран изучаемого языка; нормах профессионального поведения устного переводчика; принципах речевого и невербального этикета, протокола, ритуала; основах дипломатического этикета, протокола, ритуалах общения.

– *формирование умений* определять и классифицировать общечеловеческие, социокультурные, профессиональные и индивидуальные ценности; проводить исторический обзор научных исследований в области деонтологии; эффективно выстраивать взаимоотношения с работодателем, коллегами и клиентами; отстаивать и защищать свои права; определять профессиональные и личностные качества переводчика; следовать принципам профессиональной переводческой этики; обосновывать применение принципов профессиональной переводческой этики; анализировать национальные культуры особенности; определять факторы специфического поведения людей в разных культурах; следовать нормам международного этикета.

– *формирование навыков* применения норм профессионального поведения в зависимости от ситуаций социального взаимодействия; *овладение* этическими нормами профессионального поведения; способами социального взаимодействия в коллективе; правилами ведения деловой переписки; нормами этикета устного перевода; нормами этикета переговоров.



Тематическая организация дисциплины представлена разделами и проблемами:

1. *Основные категории деонтологии как науки*: понятия профессионального долга, норм, принципов профессионального поведения морали, моральных норм и ценностей, исторический обзор учений о деонтологии и генезис переводческой деонтологии, ценности и цели межкультурной коммуникации в переводческой деонтологии.

2. *Профессионально значимые качества переводчика*: профессиональные и личностные качества переводчика, типология личности переводчика, требования к профессиональным качествам переводчика, профессиональные качества письменного и устного переводчика.

3. *Нормы профессионального поведения переводчика*: система норм профессионального поведения переводчика, нравственные аспекты взаимоотношений с работодателем, коллегами и клиентами, принципы профессиональной переводческой этики, понятие и содержание профессиональной тайны и защиты информации, кодексы норм профессионального поведения переводчика, профессиональные переводческие сообщества, защита прав переводчика.

4. *Этикет, ритуал и протокол в переводческой деятельности*: нравственные принципы этикета общения, принципы и нормы дипломатического протокола, этикет в функции социальной идентификации, этикет устного и письменного перевода, правила ведения деловой переписки, искусство и этикет переговоров, особенности национальной культуры и национального этикета, отношение к иным культурам и этносам: толерантность и нравственность, параметры анализа национальных культур: особенности неформального общения; особенности делового общения; предубеждения, суеверия, запреты; предпочтительные темы для общения и темы, которых следует избегать; особенности кухни и столового этикета; приемлемые подарки при деловой встрече и неформальном общении и др.

## Выводы по второй главе

Обобщая содержание второй главы, сформулируем выводы и представим ключевые положения, выдвинутые в ходе решения поставленных исследовательских задач:

1. Исходным положением явилась констатация того, что в настоящее время отсутствует цельное иерархическое строение отдельных видов устного перевода. Изучение переводоведческого дискурса отечественных и зарубежных ученых выявило его терминологическую неоднородность и категориальную неоднозначность, что потребовало создания универсальной таксономии видов устной переводческой деятельности, предполагающей несколько уровней анализа.

2. В результате обобщения теоретического материала в континууме видов устного перевода выявлены три группы: а) перевод-сопровождение, медиа-перевод, телефонный перевод, телеперевод, перевод переговоров; б) коммунальный перевод; в) конференц-перевод. Содержанием таксономического описания устного перевода стала классификация, разработанная по следующим основаниям: способ, форма, сфера применения, расположение участников, направление перевода, объем, использование технических средств.

3. Установлено, что базовым для овладения разными видами устного перевода является устный последовательный перевод. Разновидности устного последовательного перевода, осуществляемого в абзацно-фразовом, сокращенном или полном режимах, представлены во всех трех группах континуума устной переводческой деятельности. Под «классическим» устным последовательным переводом в работе понимается профессиональный вид устной переводческой деятельности, предполагающий звуковую вербальную передачу воспринимаемого на слух исходного сообщения в паузах между за-

конченными по смыслу фрагментами и осуществляемый с опорой на переводческую семантографию.

4. В работе приводится психологическая модель устного последовательного перевода как вида устной переводческой деятельности; проанализировано действие основных психологических механизмов; описана специфика технических, стилистических, содержательных, локально-темпоральных факторов, репрезентируемых использованием переводческой семантографии, стереотипных и эмоционально-оценочных компонентов, однократностью и дискретностью восприятия и др.

5. Исследование устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности потребовало изучения его дискурсивного пространства. В работе конкретизировано определение дискурсивной компетенции переводчика, осуществляющего устный последовательный перевод, под которой понимается способность а) воспринимать длительные фрагменты устного монологического и/или диалогического дискурса в совокупности его вербальных, невербальных и экстралингвистических компонентов; б) анализировать и понимать смысл исходного сообщения; в) вести переводческую семантографию в соответствии с условиями конкретной дискурсивной ситуации; г) на основе переводческой семантографии передавать смысл исходного сообщения, оформляя, структурируя и, при необходимости, адаптируя к условиям дискурсивной ситуации сообщение на языке перевода. В рамках главы представлено описание типичных для устного последовательного перевода видов дискурсивных событий в зависимости от модуса, коммуникативной ситуации и топика, способы моделирования видов дискурса в учебном процессе.

6. Как любой вид профессиональной деятельности, устная переводческая деятельность подлежит качественной оценке. Умение оценивать продукт и процесс переводческой деятельности трактуется не только как важное профессиональное качество самооценки, но и как уникальное средство обучения, в связи с чем в главе описывается педагогическая система оценки ка-

чества перевода. Данная система основана на планомерной работе по выявлению, идентификации, установлению причин переводческих ошибок, поиску путей их предотвращения с помощью соответствующих упражнений. Предложено определение переводческой ошибки как непреднамеренного сбоя в реализации стратегии перевода, описана типология ошибок и находок.

7. Ключевым аспектом в описании сущностно-содержательных характеристик устной переводческой деятельности является изучение ее субъекта. Переводчик как субъект устной переводческой деятельности рассматривается с позиции теории языковой личности. Предлагается авторская трактовка профессиональной языковой личности переводчика, которая обладает такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводческой терминологией, тезаурусом переводческого дискурса и переводческим мировоззрением.

8. В работе показано, что формирование языковой личности соотносится с педагогической целью профессионального развития будущих переводчиков, в то время как методическая и дидактическая цели обучения переводческой деятельности должны быть связаны с формированием метаязыковой личности переводчика – профессиональной языковой личности межкультурного и межязыкового посредника, которая проявляется исключительно в ситуации перевода, создает универсальное мыслительное пространство, аккумулирующее мысли других языковых личностей, является сбалансированным билингом, выступает носителем элитарной речевой культуры с высокой степенью речевой ответственности, на основе эмпатии проявляет себя множеством других дискурсивных личностей, руководствуется заданными извне мотивами и замыслами, выстраивает свое речевое и невербальное поведение в соответствии со стратегиями, обеспечивающими максимально положительный эффект коммуникативной ситуации, и осознанием возможных рисков в пределах профессиональных этико-деонтологических норм.

9. Рассмотренные в главе вопросы о ролевом репертуаре, функциях, эрудиции, интуиции, деонтологической позиции устного переводчика позволили конкретизировать ряд профессионально значимых и личностных качеств и выдвинуть предположение о том, что их формирование в логике разрабатываемой концепции возможно за счет методической интеграции переводческой семантографии в систему высшего лингвистического образования.

### **Глава 3. ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СЕМАНТОГРАФИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ БАЗИС ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **3.1 Переводческая семантография в практике устного последовательного перевода и обучения переводу**

В рамках методики обучения устной переводческой деятельности разработка методик обучения тем или иным видам перевода предполагает выделение доминант, определяющих их специфику и обеспечивающих интегративное формирование профессиональной переводческой компетентности.

Понятие доминанты как главного свойства анализируемого объекта [232, с. 177] имеет широкое распространение в различных научных дисциплинах. Переводоведение не является исключением. На основе идей Р.О. Якобсона в рамках концепции функциональной эквивалентности А.Д. Швейцером введено понятие функциональной доминанты текста перевода [279]. И.С. Алексеева определяет доминанту перевода как главное свойство переводимого текста, на которое должно быть направлено внимание переводчика [15].

Вслед за Н.В. Шутёмовой [291] и А.Ю. Фетисовым [256], под доминантой перевода мы понимаем ведущую переводческую проблему или трудность. Так, например, доминантным признаком или основной трудностью перевода с листа является одновременность прочтения исходного текста и устного порождения сообщения на языке перевода. Следовательно, обучение переводу с листа должно, в первую очередь, способствовать формированию и развитию умений оперативной ориентации в текстовом пространстве переводимого документного дискурса. В синхронном переводе доминантой можно признать одновременность слухового восприятия на одном языке и говорения – на другом, в условиях заданного извне темпа речи, в связи с чем мето-

дики обучения синхронному переводу направлены на обучение распределению, переключению, концентрации внимания, развитие навыков речевой компрессии, антиципации и т. д.

В качестве доминанты устного последовательного перевода мы будем рассматривать большой объем однократно поступающего фрагмента исходного сообщения, что приводит к перенапряжению психических механизмов и создает интенсивную нагрузку на оперативную память. С момента утверждения статуса последовательного перевода как профессионального вида переводческой деятельности основным решением проблемы переработки поступающего объема информации стало использование переводчиком письменной фиксации.

С целью внесения терминологической ясности поясним, что в наших предыдущих работах введено понятие «переводческая семантография» [22], вбирающее в себя целый ряд других наименований, таких как «переводческая запись», «переводческая нотация», «переводческая скоропись», «система записей устного переводчика», «заметки переводчика» и др. Развернутое определение переводческой семантографии будет представлена в п. 3.2 настоящей главы. В рамках данного параграфа, при описании истории становления анализируемого явления и его развития в практике устного перевода в разных странах, мы используем нейтральный термин – «переводческая запись».

По справедливому замечанию Т.В. Воеводиной «правила устного перевода», как и вся переводческая теория, сложились в ответ на потребности практики [58]. Переводческая запись не является исключением. Как свидетельствуют источники, посвященные истории переводческой деятельности, переводчики начали пользоваться специальной записью в 30-е гг. XX в., когда на заседаниях Лиги Наций выступления на французском и английском языках не прерывались переводом, а чередовались с ним. В связи с этим перед переводчиками выставлено требование переводить точно и полно достаточно продолжительные отрезки речи (до 30-40 минут) [347].

В историографических материалах описаны случаи, когда на заседаниях Лиги Наций переводчики переводили речи, продолжавшиеся более двух часов. Иногда после доклада, прослушанного в полной тишине, оратор покидал зал заседаний, и слово предоставлялось переводчику. Переводы производили на слушателей такой эффект, что нередко сопровождались аплодисментами [356]. Секрет успеха заключался не только в феноминальной памяти, но в использовании письменной фиксации речи.

Описанные выше правила непрерывного последовательного перевода выступлений породили необходимость сжато и ярко фиксировать поступающую информацию, изобретая разнообразные знаки, символы, что и явилось толчком к развитию систем записи и концепций ее теоретического обоснования, а техника записи «выдвинулась в западных школах на передний план» [174, с. 3].

Первое описание принципов переводческой записи встречается в пособии для устных переводчиков Ж. Эрбера *Manuel de l'interprète (Учебник устного переводчика)*, вышедшем в свет в 1952 году. Имея со времен Первой мировой войны богатый опыт работы в качестве переводчика Лиги Наций, многих мирных конференций, главы группы переводчиков ООН, Ж. Эрбер изложил в своем пособии основные правила переводческой деятельности. Избранный им рекомендательный стиль представления материала до наших дней является наиболее характерным для зарубежных пособий по переводу. Автор предложил несколько принципов и способов ведения переводческой записи, универсальные знаки и символы, заимствованные из разных областей науки. По мнению многих современных специалистов в данной области, рекомендации Ж. Эрбера до сих пор не утратили своей значимости.

Среди основных правил записи Ж. Эрбер называл: начинать фиксацию с момента начала выступления; осуществлять логический анализ речи с помощью выделения главного, классифицирования, подчеркивания, заключения в скобки; опираться в записи на язык перевода; вести запись наглядно и аккуратно; использовать аббревиатуры, сокращенно записывать многознач-



ные числа; перечеркивать при отрицании; обозначать стрелками ссылки [347].

Несмотря на то, что собственно дидактической организации учебного материала в виде упражнений в пособии Ж. Эрбера не представлено, педагогическую ценность представляют рекомендации автора по усовершенствованию индивидуальной системы записи путем самостоятельных одноязычных упражнений в введении записи текста одновременно с его прочтением вслух и дальнейшим восстановлением [347, р. 49]. Идея Ж. Эрбера о том, что «полезно тренироваться в ведении записи без переключения на другой язык» [347, р. 48] важна для понимания концептуального значения переводческой записи.

Следует подчеркнуть, что дальнейшее развитие переводческой записи в большей степени осуществлялось в рамках методических и учебно-дидактических работ. Данная тенденция в целом характерна для исследований по устному переводу. Как отмечает Д. Жиль, первые работы по устному переводу выпущены практиками на основе обобщения их личного опыта переводческой и преподавательской деятельности и, как правило, в дидактических целях [337, р. 202]. Ретрансляционный и практико-ориентированный характер таких работ обусловлен тем, что и авторы (преподаватели-переводчики), и экспериментальные группы (студенты) принадлежат академической среде. Другая характеристика работ по переводческой записи предложена польскими авторами П. Блащик и Д. Ханушяк [315], которые выделяют дескриптивные и прескриптивные аспекты описания.

Подтверждением указанным выше наблюдениям служит выпущенная в 1956 году книга последователя и коллеги Ж. Эрбера по Женевскому университету Ж.-Ф. Розана *La prise de notes en interprétation consecutive (Zanisci в устном последовательном переводе)* [380]. В настоящее время пособие Ж.-Ф. Розана признано во всем мире классическим. По выражению Р. Джонса, оно стало для устных переводчиков «эпохальной книгой» [354]. В ней автор систематизировал и проиллюстрировал на примерах семь ключевых правил

записи: вычленение идей, использование сокращений, связывание стрелками, отрицание перечеркиванием, усиление подчеркиванием, вертикальное расположение, «ступенчатость».

Сформулированный Ж.-Ф. Розаном принцип вертикального расположения «явился основным синтаксическим правилом записи, свидетельствующим о синтактико-семантической трансформации исходного предложения, происходящей в уме переводчика в процессе его анализа» [380, с. 78]. Это позволило выражать логические отношения между идеями и упорядочивать расположение ключевых элементов высказывания на определенных позициях. Ж.-Ф. Розан ввел способы обозначения грамматических категорий времени, рода и числа.

Именно Ж.-Ф. Розан впервые поставил задачу целенаправленного обучения переводческой записи. В пособии он привел несколько примеров реальных текстов выступлений и собственные варианты их записи, которые снабдил подробными комментариями. Заметим, что Ж.-Ф. Розан приводил примеры на двух языках: французском и английском, используя и тот и другой в зависимости от наличия в них более кратких и наглядных слов-символов.

В конце 50-х годов вышли еще две работы представителей Женевской школы перевода – Э. Кари [319] и Ж. Ильга [350], посвященные вопросам обучения устному последовательному переводу, неотъемлемым атрибутом которого признавалась переводческая запись.

Интроспективный характер по отношению к своей профессиональной переводческой деятельности носила работа известного бельгийского переводчика, преподавателя Высшего Института устных и письменных переводчиков в Брюсселе А. ван Хуфа *Théorie et pratique de l'interprétation (Теория и практика устного перевода)*, опубликованная в 1962 году [392]. Изложенные в ней практические советы студенту-переводчику обобщали индивидуальный опыт автора, а тезис о превосходстве последовательного перевода над синхронным в плане точности передачи содержания по сей день является пред-

метом острых дискуссий. А. ван Хуф впервые разграничил две стадии переводческой записи: 1) собственно письменная фиксация и 2) прочтение записи.

В СССР практика обучения устных переводчиков переводческой записи строилась на основе пособия по устному переводу Р.К. Миньяр-Белоручева [169], вышедшего в 1969 году. Обобщив опыт европейских коллег, ученый ввел в теорию отечественного переводоведения понятие «записи в последовательном переводе».

Автором описана номенклатура данного явления, представлено развернутое теоретическое обоснование с опорой на данные фонологии и синтаксиса. Запись определена как один из методов перевода, выделены три способа ее осуществления: фиксация слов с наибольшей смысловой нагрузкой, трансформация, выбор рельефного слова. Значительную роль в обучении переводческой записи Р.К. Миньяр-Белоручев отводил овладению методами смыслового анализа информации, который «имеет своей целью выделение из воспринятого материала основной нити содержания (экономной формулировки), состоящей из опорных пунктов памяти» [174, с. 12].

Следует подчеркнуть, что Р.К. Миньяр-Белоручев разработал собственную систему записи на основе русского языка и создал функциональную классификацию символов, в основе которой лежит деление символов по способу обозначения понятий (буквенные, ассоциативные, производные) и по главному назначению (предикативные, модальные, символы времени, символы качества) [169].

Впоследствии долгое время в нашей стране развитие переводческой записи было связано исключительно с военным переводом [47] и осуществлялось в практическом, а не исследовательском направлении. Вероятно, в СССР владение переводческой записью военными лингвистами в какой-то мере ассоциировалось с шифровальным делом или тайнописью. Заметим, что исторические корни такого отношения уходят в петровскую эпоху. Как пишет автор книги «История шифровального дела в России» Т.А. Соболева,

«для ведения переписки, в том числе и зашифрованной, все крупные политические и военные деятели России имели специальный штат канцелярских работников. Шифрование и расшифрование текстов сообщений производилось специальными *секретарями-переводчиками* (курсив мой. – Е.А.), каждый из которых владел двумя-тремя иностранными языками» [235, с. 114]. Существовал специальный термин «дипломатическая тайнопись». В советское время, «личный состав отделений Спецотдела проходил по гласному и негласному штату. К негласному штату относились криптографы и переводчики, для которых были установлены должности “эксперт” и “переводчик”» [там же, с. 247].

В современных условиях, как отмечает в своем диссертационном исследовании И.А. Фадеев, в ходе конференций, переговоров, симпозиумов «нередко практикуется привлечение дополнительных специалистов-переводчиков <...> в качестве экспертов по определению благонадежности зарубежных партнеров путем анализа их речевого поведения. Однако из соображений этики и конфиденциальности, а также по ряду технических причин использование записывающей аппаратуры крайне затрудняется, либо полностью исключается. Единственным подспорьем становятся оперативные пометки (как в конспекте лекции), обобщение которых позволяет в дальнейшем прийти к нужному заключению. По завершению указанных встреч переводчику-референту сегодня все чаще поручают составление отчета или обзора по обсужденным вопросам» [253, с. 5].

Упражнения по устному переводу на слух с «заметками» или «пометками», которые наряду с расшифровкой условных тактических знаков и схем относили к военно-переводческим навыкам, включались в учебники по военному переводу (Г.М. Стрелковский, Л.Л. Нелюбин, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.) и методические рекомендации для специального использования.

Один из теоретиков военного перевода Г.М. Стрелковский поясняет, что «при переводе с записями отдельные такты информации могут быть довольно продолжительными, так как в момент передачи сообщения перевод-

чик фиксирует тем или иным способом передаваемое сообщение на ИЯ письменно, а затем восстанавливает в ходе создания транслята весь услышанный и зафиксированный смысл» [241]. Автор утверждает, что существуют различные способы фиксации воспринимаемого на слух содержания, из которых наиболее распространенными, но требующими специальной тренировки являются стенография и сокращенная запись.

Важно отметить, что сравнение со стенографией осуществлялось исключительно в сфере военного перевода, поскольку, как пишет М.Ю. Бродский, это позволяло прочитать запись любому профессионалу такого же уровня подготовки: «Если переводчик погибнет при исполнении обязанностей, на его место придет другой и сможет прочитать основные моменты, скажем, допроса военнопленного» [48, с. 115].

Тем не менее, по признанию Г.М. Стрелковского, для нужд военного перевода в большей степени подходила система сокращенной записи, разработанная Р.К. Миньяр-Белоручевым [169; 170]. В течение почти полувека именно пособия ученого оставались в нашей стране единственным источником информации о переводческой записи. Отметим, что в этот период публикации зарубежных авторов не издавались и не переводились.

Вместе с тем, пособия Ж. Эрбера, Ж.-Ф. Розана, работы А. ван Хуфа послужили толчком для дидактических работ по переводческой записи на других языках. Например, в 1972 году в Майнцком университете вышло немецкоязычное пособие В. Бекера «*Notizenschrift and Symbolschrift*» [313], в котором автор предложил развернутую систему символов переводческой записи.

Одной из первых научных публикаций по переводческой записи стала статья Дж.А. Хендерсона [346]. По словам Дж.А. Хендерсона, опираться исключительно на память, не делая каких-либо записей, возможно, однако, система фиксации существенно повышает качество конечного продукта и имеет значение для передачи сообщения, объем которого превышает несколько предложений. Обобщая принципы, изложенные в литературе 50-х–60-х гг.,

автор предлагает собственные приемы записи и методы обучения ей, основываясь на опыте преподавания в Университете Брэдфорда.

Эпоха экспериментальных исследований переводческой деятельности наступила в конце 70-х гг. XX века, когда интерес к переводу возник у представителей таких наук, как психология, нейропсихология, психолингвистика, социоллингвистика, гносеология, социология, что в дальнейшем обусловило междисциплинарный характер переводоведения. Большое значение для целей нашей работы имеет вклад французского исследователя Д. Селескович [383; 384], автора интерпретативной теории перевода. По словам И.С. Алексеевой, данная теория была одной из первых теорий устного перевода и затрагивала когнитивные аспекты переводческой деятельности [18].

В монографии Д. Селескович [383] задается целью выявления закономерностей речи, языка и памяти на основе анализа записей, выполненных профессиональными переводчиками. Переводческая запись при этом трактуется как материальный результат девербализации – процесса освобождения воспринятой информации от языковых средств, форм и структур исходного языка [187]. Д. Селескович помещает запись в невербальную фазу процесса «речь – мысль – речь». За исключением слов, которые фиксируются напрямую (числительные, имена собственные, технические термины), идеи, передаваемые автором исходного сообщения, записываются переводчиком в неязыковой (символической) форме, помогающей активизировать память.

Д. Селескович установлено, что переводчики по-разному ведут запись, слушая один и тот же фрагмент речи. При этом «узелками» смысла Д. Селескович называет фиксируемые ключевые слова, которые, по мнению автора, не могут сравниться с символами по своей эффективности для воспроизведения. Описав мнемоническую функцию записи, исследователь наметила перспективу развития данной проблемы на стыке теории речи и мышления [383, р. 178]. С практической точки зрения представляют интерес предложенные автором виды объектов переводческой записи: идеи, связи и отношения, термины, числительные, имена собственные, перечисления, первое предложение

каждой новой идеи, последнее предложение и необычное использование слова или выражения [383].

На 70-е – 80-е гг. приходится «пик развития отечественной теории перевода» [211, с. 22]. Помимо расцвета лингвистического переводоведения, акцентирующего внимание преимущественно на проблемах художественного перевода, набирают силу исследования процессов речевой и мыслительной деятельности переводчика в условиях устного (чаще синхронного) перевода. В сферу научного интереса ряда исследователей того времени, занимающихся теорией речевой деятельности, входит и переводческая запись, рассматриваемая как статическая, материализованная графическая репрезентация переводческого процесса.

Так, Е.Н. Сладковская [231], исследуя проблемы перевода смысловых компонентов текста, предприняла попытку выявить семантическую природу переводческой записи, обозначая ее статус как «промежуточное положение между мышлением и речью» [там же, с. 75].

Исходя из предположения о том, что во время фиксации происходит переработка переводчиком как лингвистической, так и содержательной информации, автор делает вывод о творческом, нетехническом характере данного процесса [там же, с. 74], что представляется чрезвычайно важным для концепции нашего исследования.

Е.Н. Сладковская описывает процесс смыслового анализа в последовательном переводе: при аудировании исходного сообщения переводчик на ментальном уровне прогнозирует и идентифицирует семантико-синтаксические сегменты высказывания, после чего информация в виде набора смысловых опорных пунктов переходит во внутреннюю речь с одновременным смысловым запоминанием и обобщением. Переводческая запись как материальная форма отражения данного перехода реализуется в виде набора операций по заполнению логических позиций, стяжению смыслов к ключевым элементам, замещению аббревиатурами, переозначению символами [231].

Опираясь на собственный переводческий и педагогический опыт, Е.Н. Сладковская предлагает использовать логическую систему записи, записи, основанную на выделении трехчлена *деятель – действие – объект*, что, по задумке автора, позволяет «отойти от поверхностной синтаксической структуры и создать семантическую запись, отражающую глубинный смысл высказывания» [там же, с. 69]. Отметим, что этап перехода от записи к внешнему развертыванию речи на языке перевода не получил развития в работе Е.Н. Сладковской.

Тем не менее, следует признать, что именно Е.Н. Сладковская первая среди отечественных переводоведов увидела исследовательский потенциал переводческой записи не только в практическом плане для разработки наиболее оптимальной системы, но и для теоретических изысканий в области смыслового анализа текста перевода. Данная идея получила дальнейшее развитие в статье И.В. Полуяна [200], опубликованной в одном из выпусков научно-теоретического сборника «Тетради переводчика».

Исследуя семантико-синтаксические процессы, ученый сравнивает переводческую запись с «черным ящиком», в котором скрывается «механизм» перевода, что позволяет использовать последовательный перевод для эмпирической проверки интроспективных моделей в области прикладной и общей лингвистики [200, с. 79].

И.В. Полуян находит в системе записи, разработанной Р.К. Миньяр-Белоручевым [Миньяр-Белоручев, 1969], черты четырех уровней представления языка, доминирующими из которых являются семантические уровни.

В частности, к чертам глубинной семантики автор относит представление текста оригинала в виде пространственно-упорядоченной системы, использование реляционных символов для указания предметно-логических отношений, линий-сносок для обозначения дискурсивной когезии. На поверхностном семантическом уровне проявляются такие черты, как ступенчатая фиксация аргументов и предиката, использование символов сравнения и превосходства, а также независимость символов и сокращений от конкретного



языка. Глубинный синтаксис проявляется в сведении сложных синтаксических конструкций к более простым и запись лексем без указания на их синтаксические связи, тогда как поверхностный синтаксис реализуется через развитие записи в линейно-временной последовательности, диктуемой синтаксисом исходного языка, а также в результате редкого использование в записи флексивных форм, предлогов и союзов. Исходя из того, что в записи часто используются символы, автор говорит о необходимости выделения еще одного уровня – экстралингвистического или семиотического [200]. Данная идея впоследствии будет развита в работах Е.В. Цыганковой [269] и Л.-В. Чанг [320].

В работе И.В. Полуяна нам представляется важным понимание преимущественно смыслового характера переводческой записи наряду с малочисленными и редкими проявлениями поверхностного и глубинного синтаксиса. Автор делает значимое для методики обучения переводу заключение о том, что переводчику необходимо овладеть навыками смыслового анализа текста и продуцирования устного сообщения по смысловым вехам, т. е. научиться переходить с уровня поверхностного синтаксиса на семантический уровень и наоборот [200].

Если И.В. Полуян высказывал предположение о возможности использовать продукты фиксации для понимания сути переводческой деятельности, то Н.А. Краевская [133] в условиях реального эксперимента анализировала записи переводчиков для исследования процессов программирования устного высказывания. Ученым установлено, что переводческая запись предшествует этапу семантической и грамматической реализации, являясь аналогом внутренней программы высказывания [133, с. 79] и соответствует основным характеристикам внутренней речи, определенным Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, А.А. Леонтьевым. Среди данных характеристик автор особо выделяет универсальность языкового кода, опора на смысл, предикативность, свернутость, грамматическая аморфность.

Для понимания сути переводческой записи в нетехнологическом ракурсе важен вывод Н.А. Краевской о том, что «система записи отражает не столько то, что воспринято переводчиком, сколько то, что он намерен сказать» [133, с. 76]. В частности, употребление символов заранее направлено на последующее порождение, поскольку в ходе восприятия текста уже имеется установка на воспроизведение, заставляющая переводчика располагать запись в соответствующем порядке [там же, с. 75].

Идеи, высказанные Н.А. Краевской, послужили для нас теоретической базой для разработки методики обучения переводческой записи как программе порождения устного текста перевода (см. подробнее [21]).

Значимым, на наш взгляд, витком в развитии переводческой записи стало диссертационное исследование Е.В. Цыганковой [269], выполненное под руководством Р.К. Миньяр-Белоручева на базе Хабаровского государственного педагогического института.

Во-первых, исследователь, вслед за И.В. Полуяном, определяет семиотический характер записи: переводческая запись – это «упорядоченная система, обладающая определенной организацией знакоформ, обеспечивающая получение информации от каждого знака системы» [269, с. 6]. Во-вторых, в работе Е.В. Цыганковой показано, что переводческая запись как материализованный личностно-смысловой код может рассматриваться в качестве средства обучения иностранным языкам, в частности, для развития навыков и умений монологической речи. «Методические достоинства» переводческой записи автор видит в возможности научить обучающихся фиксировать опорные смысловые пункты воспринимаемой информации, создавать программу собственного высказывания, осуществлять самоконтроль, саморегуляцию и самокоррекцию деятельности по построению монологического высказывания [269].

Идея использования переводческой записи для обучения другим видам речевой деятельности реализована в исследовании А. Сакамото (Великобритания) [382]. Переводческая запись интегрирована автором в методику обу-

чения письменному переводу. Данная педагогическая новация основана на экспериментальных исследованиях, которые показали, что благодаря записи происходит лучшая экспликация текстовой когезии при работе в комбинации английского и японского языков [382, p. 219].

Несмотря на то, что Е.В. Цыганкова не ставила задачу обучения переводческой записи профессиональных переводчиков, считаем ее вклад в развитии теории и методики обучения переводческой записи достаточно значимым.

Что касается собственно методических концепций обучения переводческой записи, то начиная с Ж. Эрбера [347] и его последователей, они строилась преимущественно на рекомендациях начинающему переводчику использовать проверенные практикой приемы и символы, развивая свой собственный стиль записи. Методика представителя Гейдельбергской школы перевода Х. Матиссека [366], изложенная в двухтомном моноязычном издании 1989 года, предполагала высокоструктурированную систему универсальной невербальной записи [368], основанную на многообразии специально изобретенных иконических знаков и символов. Автор задался целью разработать такую систему записи, которая не зависела бы от языка (*Sprachunabhängige Notation*) и минимизировала интерференцию при переводе. Данную систему Ж. Ильг и С. Ламберт обозначили как «изобразительное эсперанто» [351, p. 72], предназначенное для устных переводчиков.

Несмотря на критику идей Х. Матиссека по поводу овладения переводчиком дополнительным иконографическим языком, не вызывают сомнений предложенные им правила использования символов, среди которых обозначим следующие: символы не должны быть привязаны к конкретным словам и языкам; символы должны иметь смысловую перспективу, символы должны легко видоизменяться и комбинироваться друг с другом; каждый переводчик вправе создавать собственную систему символов, а разработанные ранее системы могут служить в качестве образца [366].

В дополнение к приемам Ж.-Ф. Розана, Х. Матиссек ввел обозначение логических связей между идеями на левых полях листа, отчеркивание переведенного фрагмента горизонтальной линией в 2-3 сантиметра, достаточно удобную систему подчеркиваний: один раз для выделения главной информации, два раза – для обозначения усиления, волнистой линией – для ослабления. Система Х. Матиссека позволяет отразить и такие нюансы, как обозначение видовременных форм глагола. Данные приемы используются переводчиками в настоящее время.

С 90-х годов XX века в зарубежном переводоведении получает широкое распространение когнитивная модель перевода Д. Жилия *The Effort Models* [337]. Автор представляет перевод как когнитивный процесс, состоящий из определенного набора трудностей, при разрешении которых переводчику необходимо тратить ресурсы внимания («ментальную энергию»). В связи с тем, что количество данных ресурсов ограничено, качество перевода зависит от способности переводчика эффективно их распределять. Каждая фаза перевода состоит из серии более или менее ресурсно-затратных операций.

Согласно концепции Д. Жилия [336; 337], в последовательном переводе на первом этапе или фазе задействованы ресурсы внимания, необходимые для обработки информации исходного сообщения, ее анализа, хранения и извлечения фоновой информации из памяти, ресурсы, затрачиваемые на осуществление переводческой записи. При этом, по утверждению Д. Жилия, записывая, переводчик лучше понимает речь в процессе ее восприятия, однако чрезмерное внимание к записи может привести к дефициту ресурсов внимания. Результаты проведенного Д. Жилем эксперимента привели автора к предупреждающему выводу: то, что не записано, переводчик имеет шанс вспомнить, однако то, что не воспринято, уже никогда не восстановится [336].

На второй фазе перевода задействованы ресурсы, обеспечивающие извлечение информации из памяти, прочтение записи и порождение речи на языке перевода. При этом каждый из компонентов процесса является «потребителем» ресурсов внимания, конкурирует или взаимодействует друг с дру-

гом: чтение записей помогает восстановить исходное сообщение в памяти, тогда как припоминание содержания исходной речи помогает ее порождению на языке перевода [92].

Главным педагогическим выводом, который следует из работ Д. Жилия, можно считать необходимость развития у студентов-переводчиков умений управлять ресурсами внимания, а именно правильно и эффективно их распределять, выбирать наиболее экономные способы фиксации информации, принимать решения о целесообразности вести запись или отказаться от нее, сосредоточившись на восприятии речи.

Когнитивная теория послужила методологической основой для целого ряда экспериментальных исследований по переводческой записи. В частности, К. Илиеску-Георгиу [352] приводит оценку эффективности записей переводчика по таким критериям, как длина аббревиатур, сложность/легкость написания символов, способы обозначения коннекторов, скудность/избыточность записи. Ж. Бастен [312], изучая тексты записи, анализирует способы маркировки и передачи когезии в последовательном переводе. М. Абуин Гонзалес в работе «*El proceso de interpretacion consecutiva: un estudio del binomio problema/estrategia (Процесс последовательного перевода: исследование биннома проблемы / стратегии)*» [301] описывает типичные трудности как профессионального, так и начинающего переводчика, к которым относит одновременность выполнения разных действий и расшифровку записей.

Активная исследовательская деятельность в области методики обучения устному переводу, в целом, и переводческой записи, в частности, проводится представителями Харьковской научной школы под руководством проф. Л.М. Черноватого (Т.В. Ганічева, А.С. Ольховська, О.В.Рибрій, Є.О.Червінко).

Особую ценность представляют экспериментальные исследования Е.А. Червинко [299], в ходе которых автор выдвигает ряд гипотез о статусе и эффективности переводческой записи. Так, исследователем доказана гипоте-

за о том, что соблюдение основных принципов переводческой скорописи (вертикализм, смысловая основа записей, логичность расположения элементов записей, плотность текста записи) обеспечивает сохранение главной информации во время записи и правильную ее расшифровку в процессе перевода, в то время как нарушения указанных принципов обуславливает потери информации текста оригинала, как во время записи, так и при их расшифровке. В частности, нарушение принципа вертикализма приводит к изменениям функций главных членов предложения, искажению информации. Запись слов и символов в строку становится причиной нарушений логических связей между элементами предложения, а, следовательно, искажений информации в переводе. Излишне частое использование нестандартных сокращений влечет за собой невозможность расшифровки собственных записей во время перевода [298].

На более позднем этапе Е.А. Червинко определен ряд факторов, оказывающих влияние на эффективность записи, среди которых:

- 1) доля блоков существенной информации в записи по отношению к количеству таких блоков в тексте оригинала;
- 2) количество блоков существенной информации в тексте перевода по отношению к общему количеству блоков существенной информации в тексте оригинала;
- 3) доля предложений, записанных вертикально по отношению к количеству предложений в тексте оригинала;
- 4) доля блоков однородных членов предложения в записях по отношению к количеству таких блоков в тексте оригинала;
- 5) процент правильного распознавания блоков однородных членов предложения, записанных столбиком [298].

Полученные в ходе экспериментальных исследований выводы позволили ученому наметить пути моделирования процесса обучения переводческой записи студентов-филологов. Опираясь на нашу учебно-методическую работу [22], автор конкретизирует разработанную нами систему упражнений,

обогащая ее подтипами упражнений в применении переводческих трансформаций в ходе ведения переводческой записи (лексические конверсивы, синтаксические инверсии, транслитерации, калькирования и т.п.), что вносит весомый вклад в развитие теории и методики переводческой семантографии.

Из современных авторов, занимающихся изучением практик переводческой записи, следует назвать германского профессора Д. Андрес [309].

Д. Андрес представляет результаты экспериментального исследования, выполненного на основе анализа текстов записей преподавателей («экспертов») и студентов («стажеров») в ходе перевода одного и того же выступления французского президента Ж. Ширака. Каждый фрагмент исходного текста посекундно размечен автором с указанием элемента записи, который его сопровождает. На основе опроса испытуемых Д. Андрес выделяет два значимых для переводчиков параметра качества записи: скорость фиксации и читабельность (или скорость расшифровки).

Анализ записей позволяет автору сделать ряд выводов о наиболее удачных способах фиксации, временных характеристиках записи, ее плотности по отношению к развитию текста. Д. Андрес [309] констатирует, что в отличие от стажеров, эксперты умеют прибегать к стратегиям, которые наилучшим образом подходят для той или иной тематики и типу дискурса. Это выражается как в выборе определенных приемов записи, так и отказе от записи какой-либо информации. Другим выводом является то, что студенты чаще склонны к тому, чтобы декодировать информацию на уровне слов, в то время как эксперты стремятся интегрировать информацию, опираясь на ситуацию и свои знания о мире. Данные умения, по словам автора, приходят с практикой, но важна и правильная организация процесса обучения. Д. Андрес выделяет тактическое и стратегическое обучение. Тактическое обучение означает овладение правилами, последовательностью действий для решения определенных проблем, тогда как стратегическое касается организации их решения.

Развитие современной когнитивистики нашли отражение в когнитивно-лингвистических моделях последовательного перевода с записью, разработанных Я. Сомейя [386], профессором университета Кансая (Япония), М. Альбл-Микасой [306] из Университета Тюбингена (Германия).

По Я. Сомейя [386], запись является результатом понимания исходного текста. Структура записи может иметь эксплицитную или имплицитную лингвистическую форму и развиваться по тематической схеме «предикат-аргумент» (по аналогии с моделью понимания У. Кинча).

В концепции М. Альбл-Микасы [306] запись рассматривается, с одной стороны, как текст, фиксирующий результаты понимания и переработки исходного сообщения, с другой – как текст, смысл которого должен быть восстановлен в процессе его зрительного восприятия. Другими словами, понимание исходного текста, фиксация смысла в записи, придание смысла тексту переводческой записи и формулирование текста перевода рассматриваются как элементы единого текстопорождающего процесса. Данный тезис соотносится с концептуальной идеей наших предыдущих исследований [24; 25; 26].

Концептуально важным для целей настоящей работы является исследование, проведенное Л.-В. Чанг [320] из Университета Манчестера. Ученый описала феномен переводческой записи с позиции визуальной грамматики в русле нового направления гуманитарных наук – теории социальной визуальной семиотики (М.А. К. Халлидэй, Р. Ходж, Г. Кресс и др.). Визуальная семиотика определяется современными исследователями как «полидисциплинарное исследовательское поле, которое предметно формируется научным интересом к *визуальным способам* коммуникации, осуществляемым в различных “оптически” организованных формах культурной деятельности» [12, с. 21].

Л.-В. Чанг говорит о мультимодальной природе переводческой записи: она переводит мультимодальный (воспринимаемый в слуховой и зрительной форме) устный текст в мультимодальный письменный текст, который, в свою очередь, выражается в форме иного мультимодального устного текста [320,



р. 37]. Текст записи также мультимодален, поскольку включает различные способы и типы смысло-образовательных компонентов (символы, буквенные обозначения, числительные, соединительные элементы и т. п.).

В работе Л.-В. Чанг особое внимание фокусируется на малоизученном этапе последовательного перевода – прочтении записи, который рассматривается как форма визуальной аутокоммуникации. Уточним, что под аутокоммуникацией (синонимические термины «автокоммуникация», «внутриличностная коммуникация», «внутренний диалог») понимается «свойственный человеку, как представителю высшей формы жизни, процесс коммуникации, представляющий особую форму взаимодействия человека с самим собой» [164, с. 4].

Эксперименты, проведенные Л.-В. Чанг на примере англо-китайского перевода показали, что при воспроизведении записи переводчик «считывает» не только видимые знаки, но и другие элементы, такие, как расположение символов, структура записи, выделительные приемы, пустоты и др. Так, например, переводчики графически выделяют определенные элементы, которые должны быть лучше видны в связи с важностью информации, которая за ними закреплена. Выделение может осуществляться за счет подчеркивания, заключения в круг, написания бóльшим размером шрифта, вынесением на поля и пр.

Выводы, к которым пришла Л.-В. Чанг, представляются нам чрезвычайно важными для дальнейшей разработки методической системы обучения переводческой семантографии, поскольку она должна быть направлена не только на формирование умений и навыков вести запись, но и интерпретировать смыслопорождающие вербальные и невербальные знаки в условиях мультимодальной коммуникации в ситуации устного перевода.

В качестве одного из перспективных направлений исследований отметим изучение когнитивных механизмов зрительного восприятия записей при помощи метода айтрекинга (цифровая обработка данных о «геометрических параметрах глазодвигательных реакций регистрация взора человека» [190,

с. 858]). Первые попытки подобных эмпирических исследований проведены группами китайских и тайских ученых [355; 365]. Используя метод айтрекинга, исследователи задались целью проверить эффективность описываемых в литературе принципов переводческой записи. В качестве вариативных характеристик эксперимента рассматривались горизонтальные / диагональные записи, записи на исходном языке / на языке перевода, выполняемые двумя группами испытуемых: студентами-переводчиками и профессиональными переводчиками. Результаты эксперименты позволили прийти к выводам: что направленность взгляда в значительной степени определяет время, необходимое переводчику для прочтения записи; опытные переводчики используют диагональное расположение и ведут записи на языке перевода [355].

Эпоха активного проникновения во все сферы человеческой деятельности новых технологий оказала влияние и на практику работы современного устного переводчика. Выражение «последовательный перевод – это классическое искусство в цифровом мире» [381] начинает ставиться под сомнение [166; 328; 349; 331; 332; 373]. Так, М. Феррари [331; 332] описал новый синтезированный вид устного перевода – *синхронно-последовательный перевод*, предполагающий, что в процессе восприятия исходного сообщения переводчик записывает его на цифровой диктофон, затем переводит в синхронном режиме при повторном прослушивании через наушники. Речь идет о гибридном «автоматизированном устном переводе» [374, р. 39], при котором переводческая запись используется «для подстраховки», в максимально компрессированном виде, например, для фиксации прецизионной информации. Как показало опытное исследование А. Хамиди и Ф. Пёхакера, данное нововведение положительно сказывается на качестве перевода [345].

Австралийский переводчик и преподаватель перевода в Университете Монаша (г. Мельбурн) М. Орландо опубликовал ряд статей, посвященных использованию цифровой ручки (другие названия «цифровое перо», «смарт-ручка») для обучения переводческой записи [373; 374]. Данное устройство (пример на рис. 15), со встроенным микрофоном, наушниками, 3d-

проигрывателем и видеокамерой, пишет чернилами на специальной или обычной бумаге, после чего рукописная запись фиксируется в памяти ручки и оцифровывается на экране компьютера или интерактивной доски.



Рисунок 15 – Цифровая ручка

На занятиях по последовательному переводу данная технология позволяет визуализировать записи студентов в реальном времени, а также анализировать их после выполнения перевода за счет синхронизации звука и графики. Таким образом, по словам М. Орландо [373], обеспечивается процессориентированный контроль овладения записью.

В профессиональных переводческих кругах отмечается интерес к опытам молодого переводчика, работающего в различных европейских организациях, А. Дрекзела [328], который активно предлагает внедрение в практику устного перевода информационных технологий, приложений Android и Apple. В частности, он использует планшет iPad mini в качестве мобильного носителя информации (например, для оперативного обращения к справочной или терминологической базам), как цифровой блокнот для переводческой записи с помощью стилуса.

На рис. 16 приведен пример «электронной переводческой записи», предоставленный нам одним из практикующих переводчиков:

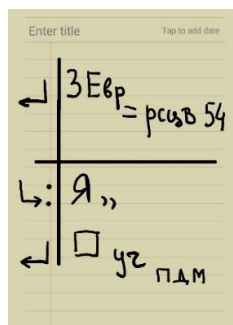


Рисунок 16 – Переводческая запись, выполненная на планшете

Интересна идея, высказанная А. Рутген [381], об использовании «облачного блокнота» – системы мобильного приложения, которое позволяет автоматически переносить рукописный текст и рисунки в облако, сохраняя тем самым записи в памяти цифрового устройства (рис. 17). Такая функция важна при необходимости расшифровки записи после перевода, для составления отчета или резюме переведенной речи.

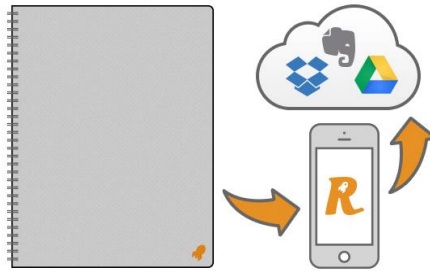


Рисунок 17 – Многофункциональный «облачный блокнот»

Безусловно, новые технологические решения, создающие «новую парадигму последовательного перевода» [374, р. 52], должны приниматься в расчет при моделировании образовательных программ XXI века, однако они могут являться лишь способом применения соответствующих профессиональных компетенций, основу которых составляет способность работать со смыслом исходного сообщения с целью его передачи на другом языке.

### 3.2 Содержание понятия и функции переводческой семантографии

Как мы отмечали в предыдущем параграфе, в рамках нашей методологической концепции мы вводим новое понятие «*переводческая семантография*», которое, с точки зрения содержательного наполнения и функционала представляется более объемным по сравнению с такими терминами, как «*краткая запись*» (В.Н. Комиссаров), «*записи переводчика*» (Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.Э. Мирам), «*переводческая запись*» (С.А. Бурляй, О.И. Попова, Е.Н. Сладковская), «*система записи*» (Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.А. Краевская), «*система скоростной записи*» (Е.А. Червинко, Л.М. Черноватый), «*смысловая, идеографическая запись*» (Т.В. Воеводина), «*(переводческая)*

*скоропись»* (М.Ю. Бродский, Е.И. Дмитриева, О.С. Жаркова, И.В. Зубанова, О.И. Попова, А.В. Ребрий, В.В. Сдобников, Д. Толмачева-Драгоманова, Е.А. Червинко, Е.В. Цыганкова и др.), *«универсальная переводческая скоропись»* (А.П. Чужакин, М.С. Фирстов, С.И. Шиликов), *«переводческая нотация»* (И.С. Алексеева), *«письмо-фиксация»* (М.П. Коваленко, Е.А. Рущкая, Т.С. Серова), *«заметки»* (Г.П. Скворцов), *«пометки»* (И.А. Фадеев). Полагаем, что указанные обозначения принадлежат разным категориальным основаниям, относящим их к системе, средству, процессу, этапу или деятельности. Рассмотрим подробнее трактовку приведенных выше терминов.

*Переводческая семантография как прием /метод / средство перевода*

По справедливому замечанию К. Кона и М. Альбл-Микасы, в подходах, разработанных на основе практики перевода, запись обычно рассматривается как технический прием [360], что сформировало традиционное представление о записи как об индивидуальной технике устного переводчика [307].

Так, уже в 1952 году Ж.-Ф. Эрбер называл запись основным фактором «техники последовательного перевода» [347, р. 34], являющимся «гарантией переводчика от забывания» [347, р. 40]. Е.Н. Сладковская видит в переводческой записи обязательное условие осуществления данного вида перевода: «последовательным переводом называется такой вид устнопереводческой деятельности, при котором переводчик воспринимает и фиксирует с помощью специальной записи сколь угодно длительное высказывание оратора, после чего осуществляет его перевод по записи» [231, с. 75].

Правомерным считаем отнесение переводческой записи к категории метода как к совокупности приемов или способов достижения цели. По определению Дж. Нолана, запись представляет собой метод, предполагающий сокращение слов до идей и фиксацию этих идей в виде символов для дальнейшего воспроизведения на языке перевода [372].

Наиболее распространена точка зрения, согласно которой запись рассматривается как вспомогательное средство перевода. В частности, И.С. Алексеева отмечает, что «вспомогательным средством запоминания в

устном последовательном переводе могут служить записи в блокноте» [17, с. 15]. В.В. Сдобников, О.В. Петрова указывают, что «переводческая скоропись является неперменным атрибутом квалифицированного последовательного перевода, при этом она рассматривается как вспомогательное средство памяти» [217, с. 309]. Одно из определений Р.К. Миньяр-Белоручева описывает запись как «вспомогательное средство памяти переводчика, заключающееся в фиксировании на бумаге наиболее важной с точки зрения переводчика информации» [172, с. 190]. Об опоре для памяти, помогающей переводить продолжительные отрезки речи пишут и другие исследователи [49; 50; 373].

Турецкий исследователь Р. Тунк Озбен [391] поясняет, что, в случае, когда переводчик стремится записать всё, что слышит, без соответствующего смыслового понимания, запись становится самоцелью, а не средством ее достижения. М. Орландо называет такое состояние «синдромом уткнувшегося в записи носа», несовместимого с актом межличностной коммуникации [373, р. 73].

Признаем, что техническая сторона записи наиболее точно отражена в термине «переводческая скоропись», которая часто сопровождается определением «универсальная» (например, серия работ А.П. Чужакина [275; 276; 277]).

По нашему мнению, к универсальности записи стали стремиться в связи с ее развитием в русле военного перевода, о чем написано ранее. В частности, речь идет об универсальности символов записи, которая заключается в том, что они являются носителями лексического значения, проявляя в грамматическом отношении гибкость и индифферентность [174].

Иная интерпретация универсальности прослеживается в высказывании Е.Н. Сладковской, поясняющей, что запись, наряду с индивидуальными способами фиксации, является системой, отражающей общие закономерности восприятия и анализа речи человеком [231]. В понимании В.В. Сдобникова переводческая скоропись представляет собой своеобразную фиксацию в

письменном виде упорядоченного субъективно-зрительного кода [217] и относится к действиям сугубо технического характера [219, с. 207].

Большинство современных теоретиков и практиков перевода считают, что, несмотря на то, что запись основана на общих принципах той или иной системы, она имеет индивидуальный характер, поскольку является актом аутокоммуникации. Ю.М. Лотман, вводя понятие «автокоммуникация» трактовал ее как передачу сообщения по системе «Я – Я» или внутреннюю коммуникацию, состоящую из двух типов: для сохранения имеющейся информации и для приращения информации [157]. Очевидно, переводческая семантография представляет собой аутокоммуникацию первого типа. В этой связи правомерно замечание о том, что текст записи «создается, адресуется и интерпретируется одним и тем же лицом» [360]. Заметим, что для адекватного и эффективного использования в ситуации последовательного перевода запись должна обладать определенными признаками системности. Перейдем к рассмотрению записи как системы.

#### *Переводческая семантография как система*

В общефилософском смысле система определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [2]. Под системой записи понимается ряд правил, принципов отбора и фиксации поступающей информации [173]. В этом, как мы писали ранее, заключается ее универсальный характер. Как подчеркивают Ж. Ильг и С. Ламбер, любая система записи является сугубо индивидуальной, но основанной на общих правилах эффективности и экономности [351, р. 78].

Категория системности присутствует и в определении И.В. Зубановой: «переводческой записью называют особую систему записи, позволяющую устному переводчику “в реальном времени” фиксировать на бумаге достаточное количество смысловых элементов речи оратора-источника, чтобы с опорой на них сформировать через несколько секунд или минут звучащий текст перевода» [105, с. 37]. Как показали исследования С. Шабо [387], Х.-

О. Лим [364], Х. ван Дам [324], системы записи варьируются в зависимости от многих факторов, таких как язык, опыт работы, направление перевода, индивидуальный стиль переводчика и т. п.

В специализированной литературе описаны такие системы переводческой записи, как синтаксическая [174] и семантическая (логическая) [231]. В нашем исследовании, результаты которого отражены в ряде публикаций (например, [21; 22; 24]), мы последовательно развиваем идею использования *коммуникативной системы переводческой семантографии*. В отличие от «синтаксической записи», основанной на выделении позиций, закрепленных за членами предложения, порядок которых варьируется от языка к языку, и «семантической записи», отражающей логический трехчлен «действие – объект», «коммуникативная запись» предполагает фиксацию инварианта исходного сообщения, что является конечной целью перевода. Данный инвариант выражен в тема-рематическом членении записи.

Мы представляем запись как систему приемов фиксации, к которым относим лексические, грамматические и структурно-композиционные приемы, каждый из которых имеют развернутую структуру. Так, лексические приемы делятся на сокращенную буквенную запись, аббревиацию и индексацию частотности употребления префиксов и окончаний. Грамматические приемы включают индексацию для обозначения производных категорий времени, числа, модальности, подчеркивания (для усиления) и перечеркивания (для отрицания). К структурно-композиционным приемам мы относим вертикальное расположение и маркировку логических отношений.

Принципы системности прослеживаются в классификациях символов записи. Наиболее развернутая система переводческих символов разработана Х. Матиссеком [366]. Это свободная от какого-либо естественного языка система иконических символов. Безусловный интерес представляет классификация символов, разработанная Р.К. Миньяр-Белоручевым [174]. По способу обозначения понятий автор выделяет буквенные, ассоциативные и производные символы. Классификация символов по главному назначению включает



предикативные, модальные и символы времени и качества. В монографии М.Ю. Бродского [48] символы разделены на общие, модальные, символы количества и качества, символы времени.

В наших предыдущих работах [22; 24] представлена тематическая классификация символов, включающая символы времени, качества, состояния, эмоций, отношений, изменений и воздействия, движения, восприятия, деятельности, речи, а также символы, относящиеся к политике, экономике, военному делу, науке и технике. Помимо этого, мы выделяем буквенные, графические и смешанные лексические символы.

Иная интерпретация записи как системы представлена в работе С. Аллиони [308], который ввел в теорию перевода понятия грамматики последовательного перевода и грамматической системы записи. В концепции автора, грамматика последовательного перевода включает правила порождения знаков-символов, правила сочетаемости знаков, правила синтезирования семантической структуры исходного текста и ее фиксации, правила расширения текста записи и его интеграции с информацией, хранящейся в памяти [308, р. 82]. Что касается грамматики записи, она описывает элементы морфологии и синтаксиса, которые определяют правила организации, расположения и сочетания знаков, порождения новых знаков. Отметим, что С. Аллиони представил грамматику записи на примере итальянского и английского языков.

Другая плоскость представления переводческой записи как системы – ее семиотический характер. Данный статус записи впервые отмечен в работе Е.В. Цыганковой, которая видит в записи такие черты знаковой системы, как упорядоченность, вскрытие определенных характеристик реальности, иерархическая организация знакоформ, получение информации от каждого знака [269, с. 22]. Обозначенные функции позволили автору заключить, что переводческая запись есть «особая, созданная человеком для осознания упорядочивания, программирования определенного рода деятельности знаковая, семиотическая система» [269, с. 20].

В современных исследованиях семиотическая природа переводческой записи достаточно объемно проанализирована в работе Л.-В. Чанг [320], выполненной в рамках визуальной семиотики. Автор выделяет две мультимодальные категории записей: языковые и неязыковые знаки, а также их субкатегории: буквенные обозначения, геометрические фигуры, обрамления, векторы, усилители (подчеркивания, заключение в круг и т. п.), композицию (поля, интервалы, расположение), которые отражают логику, последовательность, релевантность, важность записанных идей.

*Семантография как деятельность / действие / процесс*

Англоязычные термины *note-taking* и *notes* указывают на процессуальный характер первого из них, тогда как второй соотносится с продуктом фиксации. Действительно, запись представляет собой процесс, разворачивающийся во времени и в пространстве, который, с одной стороны, соотносится с письменной речевой деятельностью, с другой – с действием письменной фиксации.

По словам Р.К. Миньяр-Белоручева, запись есть «фиксирование на бумаге смысловых опорных пунктов, выделенных в исходном сообщении для последующего воспроизведения каждого высказывания, содержащегося в нем» [171, с. 68]. Однако продолжает автор, переводческая скоропись – это не просто письменная фиксация воспринятого текста, но и субъективное осмысление его переводчиком [171]. Другими словами, речь идет не только о моторной, но и когнитивной деятельности переводчика.

Более детально данный процесс описан Т.С. Серовой, согласно которой «в устном последовательном переводе запись программы предметного содержания исходного текста являет собой результат восприятия, выделения, осмысления и фиксации информационных единиц» [225, с. 106]. В работах, посвященных переводческому аудированию, М.П. Коваленко и Т.С. Серова соотносят переводческую запись к факультативным, сопутствующим видам речевой деятельности в условиях устного последовательного перевода [124, с. 111].

Следует уточнить, что работа с записью не завершается фиксацией, процесс продолжается, когда переводчик на основе записей воссоздает переводное сообщение. Таким образом, речь идет, среди прочих, о процессе чтения. Об этом, в частности, писала Д. Селескович: «Записи имеют двойное назначение: они облегчают концентрацию на всех деталях высказывания в момент анализа и заново активизируют воспоминание в момент выражения» [383, р. 87. – перевод наш. – Е.А.]. Другими словами, запись соотносится с процессами кодирования и декодирования информации.

Данное положение дает основание К. Кону и М. Альбл-Микасе утверждать, что запись есть дискурсивный переводческий процесс [360]. В общем контексте устно-переводческой деятельности данный процесс является одним из ее этапов.

#### *Семантография как этап перевода*

С точки зрения получения материального продукта (текста записи) «переводческая скоропись, как пишут В.В. Сдобников и О.В. Петрова, – есть результат селекции информации исходного текста» [216, с. 309]. И.В. Зубанова рассматривает запись как результат членения текста на предикации [105]. Однако в цепочке этапов устного последовательного перевода переводческая запись занимает срединное место: аудирование исходного сообщения сопровождается фиксацией, а порождение перевода осуществляется на основе ранее записанного.

Не можем не согласиться с высказыванием И.В. Полуян о том, что «запись, сделанная по специально разработанной системе, является эксплицитно выраженным промежуточным этапом психической деятельности переводчика» [200, с. 79]. Ж. Бастен называет данный этап результатом быстрого и глобального анализа исходного сообщения, необходимого и достаточного для порождения перевода [312].

В этой связи процесс записи рассматривается и как порождение, и как восприятие текста записи. Таким образом, опосредованным продуктом деятельности переводчика является запись в виде текста.

*Семантография как текст / дискурс*

Исследователь категории текстуальности на материале устного и письменного литературного творчества К.Б. Пастернак предлагает различать текст письменный и записанный. Последний, по мнению автора, наследует значимые элементы вокальности от своего устного прародителя, а его читатель реконструирует голос автора [375].

В рамках рассматриваемой проблематики под текстом (*записанным текстом*) мы понимаем продукт записи в виде зафиксированной информации о конкретной ситуации коммуникации. А. Хмель именуется его «продуктом последовательного перевода» [321, р. 234], понимая под конечным продуктом собственно текст перевода.

В нашем исследовании, проведенном на более ранних этапах [21] показано, что текст записи соответствует таким критериям текстуальности, как внешняя связность, внутренняя осмысленность, возможность своевременного восприятия и служение целям коммуникации. Внешняя связность проявляется в структурировании элементов записи и их расположении на определенных позициях. Внутренняя осмысленность видится в том, что в записи фиксируется интерпретируемый переводчиком смысл исходного сообщения. Стремление к наглядности записи для переводчика обеспечивает возможность ее своевременного восприятия. И, наконец, запись обеспечивает условия, служит средством автокоммуникации (для переводчика) и способствует выполнению условий двуязычной коммуникации (для оратора и слушателя). Полагаем, что запись содержит в себе и другие текстовые характеристики, которые могут быть рассмотрены отдельно.

В исследовании М. Альбл-Микасы [306] показано, что переводческая запись является одной из возможных репрезентаций текста. Текст как продукт записи имеет свое начало и конец, представленная в ней последовательность предложений и логика зависят от исходного текста. В связи с этим К. Кон и М. Альбл-Микаса называют текст записи вспомогательным или опосредованным [360]. Уточняя данную трактовку, мы пришли к выводу, что

характер переводческой записи определяет такое свойство, как производность, поскольку текст записи одновременно является производным, вторичным продуктом по отношению к тексту оригинала и исходным – для текста перевода [221].

К. Кон и М. Альбл-Микаса отмечают, что запись как текст характеризуется высокой сокращенностью, наличием пиктографических и иконических знаков, нелинейной структурой. Такой текст индивидуален, предназначен для немедленной автокоммуникации переводчика и представляет собой исключительный случай интертекстуальности, поскольку может быть понят переводчиком только в связи с сохраненной в памяти ментальной репрезентацией исходного текста [360]. Как отмечает ряд авторов [308; 320; 360], текст записи создается для немедленного и эксклюзивного использования на ограниченный период времени для решения конкретной переводческой задачи.

С. Аллиони расширяет коммуникативные границы текста записи, говоря о том, что посредством него переводчик общается не только сам с собой, но и с аудиторией. Автор грамматики последовательного перевода пишет о том, что записи – это не просто текст, а *метатекст*, который переводчик порождает для собственного использования в рамках ситуации перевода [308]. Данная категория напрямую соотносится с нашим пониманием метаязыковой личности переводчика, представленным в главе 2 настоящей работы.

Всесторонний анализ множества критериев текстуальности, описанных в научной литературе, проведен В.П. Москвиным [180]. Автор заключает, что данные категории чаще всего применимы к так называемому «идеальному» или «престижному» тексту (например, юридическому документу), в то время как существует большое разнообразие других речевых произведений, которые можно отнести к тексту. С этой целью В.П. Москвин предлагает выделять один систематизирующий критерий, обеспечивающий статус текста, и ряд дополнительных параметров.

Считаем возможным отнести к текстообразующему критерию переводческой записи его статус как записанного текста, служащего для порождения устного текста на языке перевода. Среди других параметров отметим, что текст записи – это нелинейный, структурированный, завершённый, когерентный, сокращённый, обладающий интертекстуальным потенциалом информативный текст, предназначенный, на этапе его создания, для автокоммуникации в ситуации устного последовательного перевода.

Рассмотренные выше толкования понятия переводческой записи свидетельствуют о многогранности анализируемого нами феномена. Каждое из толкований акцентирует внимание на той или иной составляющей записи, в большей или меньшей степени относя ее к вспомогательному техническому средству либо дистанцируясь от технических, в т. ч. скоростных характеристик, и придавая ей концептуальное значение.

Придерживаясь в настоящей работе термина переводческая семантография, мы рассматриваем его как наиболее общее понятие, включающее в себя такие частные понятия как система записи, запись как деятельность, запись как текст. Система записи описывает принципы, общие и индивидуальные приемы и методы, символы, знаки, применяемые в ходе фиксирования. Процесс записи соотносим с когнитивной и моторной деятельностью переводчика. Опосредованным продуктом данной деятельности является запись в виде метатекста (семантограммы), а конечным результатом – устный перевод, порождаемый на его основе. В континууме устного последовательного перевода переводческая семантография является срединным этапом и обязательным атрибутом данного вида профессиональной переводческой деятельности. Концептуальным содержанием термина «переводческая семантография» является ориентация на запись смысла, а не слов исходного сообщения.

Таким образом, переводческая семантография определяется нами как *вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной ре-*

чи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода.

Исходя из данного определения, можно сделать вывод о полифункциональности переводческой семантографии. При этом весь спектр функций мы подразделяем на две группы: *собственно переводческие функции*, осуществляемые в момент перевода, и *сопутствующие и / или потенциальные функции*, проявляющиеся вне переводческого процесса, понимание которых позволяет оптимизировать процесс обучения будущих переводчиков. Первая группа функций относится к переводчику как профессиональной языковой личности, вторая группа – к переводчику как к метаязыковой личности.

К собственно переводческим функциям мы относим *мнемоническую функцию* [391; 398]. Для устного переводчика чрезвычайно важно умение создавать вспомогательные структуры как средства для запоминания, о которых писал Л.С. Выготский [63]. Благодаря семантографии переводчик как «по узелкам на память» [Seleskovitch, 1975] может вспомнить все то, о чем шла речь в исходном сообщении. Мнемоническая функция, как отмечал Ю.М. Лотман [157] присуща текстам автокоммуникации, при которой субъект передает сообщение самому себе с целью ее запоминания при перемещении во времени [157]. Именно фактор времени (однократность и относительно большая продолжительность) обуславливает ведение переводческой семантографии. Р. Тунк Озбен [391] видит в мнемонической функции еще две подфункции: *соединительную* (запись содержит те элементы, которые обеспечивают связь с идеями, хранящимися в оперативной памяти переводчика) и *заместительную* (запись замещает функции памяти, когда речь идет о сложных для запоминания элементов, например, числительных).

Мнемонической функции близка *квалитативная функция* записи, поскольку она обеспечивает «относительную гарантию точности и полноты перевода» [106, с. 97], а, следовательно, оказывает непосредственное влияние на качество перевода.

*Концентрирующая функция* заключается в том, что, записывая, переводчик сосредотачивает восприятие и внимание на всех деталях сообщения в момент его анализа. Д. Жиль [340], рассматривающий процесс перевода с точки зрения затраченных усилий на каждом из этапов, ведет речь об *энерго-сберегающей функции* переводческой записи, в нашем понимании, переводческой семантографии, поскольку она помогает лучше понять речь в процессе ее восприятия, что сокращает потребление энергетических ресурсов внимания на стадии восприятия и анализа.

Рассматривая переводческую семантографию как программу порождения текста перевода, мы, вслед за Н.А. Краевской [133], выделяем *программирующую функцию*. Для наиболее полной реализации данной функции нами разработана «коммуникативная система записи», которая предполагает фиксацию инварианта исходного текста. Поскольку инвариант выражен тематическим членением предложения / высказывания, мы ориентируемся на фиксацию темы и ремы как коммуникативных компонентов текста.

Ведя запись, переводчик осуществляет прогностическую оценку ситуации порождения переводного сообщения, поскольку им фиксируется только то, что поможет восстановить смысл исходного сообщения [359]. В связи с этим можно вести речь о *стратегической функции* переводческой семантографии.

Следует отметить, что переводческая семантография имеет другие сопутствующие функции, проявляющиеся вне рамок переводческой деятельности. Среди них мы выделяем чрезвычайно важную, на наш взгляд, *валеологическую функцию*. Ее реализацию мы видим в том, что материализованные на бумаге мысли не остаются в голове переводчика, что, в свою очередь, снижает когнитивную нагрузку в условиях постоянной стрессовой деятельности и способствует обеспечению лучшего психического здоровья на протяжении всей профессиональной карьеры переводчика.

Немаловажной является *исследовательская функция* семантографии. По словам Е.Н. Сладковской, запись «позволяет приоткрыть завесу над од-



ним из важнейших этапов переводческой процесса, обычно скрытого от наблюдения – процесса анализа исходного текста» [231]. Переводческая семантография предоставляет уникальную возможность определить, какие элементы содержания скрываются и как выбирается один из возможных путей реализации программы в переводе.

Помимо описанных ранее проблематик исследований, связанных с переводческой записью, о многогранности ее исследовательского потенциала как методологического инструмента свидетельствует ряд дипломных работ, выполненных под нашим руководством студентами кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ. В качестве примера можно привести следующие исследования: «Переводческая запись как отражение ассоциативного поля переводчика», «Выделение опорных пунктов памяти и их фиксация в переводческой записи», «Функционирование основных психологических механизмов в процессе переводческой записи» и др.

Наконец, мы наделяем переводческую семантографию *учебной* функцией. Е.В. Цыганкова [269] показала возможность использования переводческой записи как опоры при формировании умений формирования и формулирования связного монологического высказывания.

Мы склонны рассматривать потенциальное значение переводческой семантографии в учебном процессе в более широком контексте. Так, анализ продуктов фиксации в виде переводческой семантографии может служить основой для оценки степени сформированности профессиональных навыков и умений. Помимо этого, обучение составлению внешней программы переводчика в виде переводческой семантографии позволяет перенести приобретенный опыт на другие виды переводческой деятельности, для которых характерно наличие лишь внутренней программы.

Исходя из вышеизложенного, заключаем, что понятие переводческой семантографии можно рассматривать как специальный термин, научный потенциал которого в терминосистеме устного последовательного перевода позволяет занять ему особое место. Функциональные характеристики пере-

водческой семантографии позволяют расценивать ее как интегративный базис обучения устной переводческой деятельности, что будет подробно изложено в следующей главе.

### 3.3 Технологии переводческой семантографии

Как показано нами ранее, устный последовательный перевод зародился в XX в. Европе, в связи с чем большинство литературы по переводу написано на европейских языках, а переводческая семантография основана на принципах функционирования индоевропейской языковой семьи: запись читается слева направо и отражает соответствующий порядок слов [Gillis, 2005, p. 9]. Однако это не означает, что семантография не продуктивна в других языковых семьях и что она не может адаптировать эффективные и рациональные приемы из разных языков.

Так, например, арабская запись предполагает фиксацию справа налево, что может использоваться и при переводе в комбинации европейских языков переводчиком-левшой. Диагонально-вертикальная запись применяется не только в европейских языках, но, например, в японском [386].

Одним из наиболее дискуссионных в переводческих кругах технологических вопросов является выбор языка записи. Рассматриваются следующие варианты: запись на исходном языке (Е.Н. Сладковская, В. Alexieva, D. Gile); запись на языке перевода (К. Déjean Le Feal, J. Herbert, E. M.-L. Ju, M. Lederer, H. Mikkelson, J.-F. Rozan, D. Seleskovitch); запись на родном языке или на языке, на котором проводилось обучение (Р.К. Миньяр-Белоручев); запись на английском языке (А.П. Чужакин, С. Szabó); запись на языке символов (Н. Matyssek); смешанный язык (G. Ilg, J. Nolan, R. Jones).

Диаметрально противоположные позиции из указанных выше – первые две. Те, кто считает, что записывать нужно на исходном языке, полагают, что такая запись требует меньших затрат ресурсов внимания на стадии восприятия, переводческое аудирование не осложнено межъязыковым переносом.

Аргументы тех, кто придерживается записи на языке перевода следующие: во-первых, происходит отстранение от поверхностной структуры исходного сообщения; во-вторых, создается более естественная форма устного выражения при порождении переводного сообщения. Как показали результаты эксперимента М. Абуин Гонзалес [302], большее количество полных слов и аббревиатур на исходном языке обеспечивает большую точность перевода, но меньшую его «беглость».

Важным импульсом для изучения проблемы выбора языка записи явился исследовательский проект под руководством профессора Х. ван Дам [323; 324], реализованный в Школе бизнеса и социальных наук Орхусского университета (Дания). Для анализа использовались фрагменты записи, содержащие полные или сокращенные слова и аббревиатуры. Серия экспериментов, проведенных автором, показала, что выбор языка записи определяется не его ролью в ситуации перевода (исходный язык или язык перевода), а личным опытом переводчика (родной, первый или второй иностранный язык) [323]. Так, например, если в переводе используется родной язык, то большинство записей будет осуществляться на нем, если участвуют два иностранных языка (В и С), то запись ведется на первом иностранном языке (языке В).

Эмпирическое исследование, проведенное М. Абуин Гонзалес [302] с привлечением трех групп субъектов с разным уровнем обучения и опытом (начинающие студенты, продвинутые, профессиональные переводчики), подтвердило факт того, что на выбор языка записи влияет опыт перевода: с повышением уровня обучения наблюдается сдвиг от использования исходного языка к языку перевода.

Исследователи из Яггелонского университета (Польша) П. Блащик и Д. Ханушяк [315] показали, что в записи возможно использование кратких словоформ из разных языков, которыми владеет переводчик, даже если данная языковая комбинация не используется в ситуации перевода. Примером для анализа послужили польский, английский, шведский и финские языки.

Не вызывает сомнения, что наиболее частотными являются англоязычные слова-сокращения, такие как *I, OK, No, go*. Однако авторы предлагают примеры и из других языков. Так, шведское однобуквенное слово *ö* (*остров*) намного короче, чем польское *wyspa* или английское *island*, следовательно, его удобно использовать как переводческий символ. Польское *bo* (*потому что*) может служить маркером причинно-следственной связи [315].

Несмотря на то, что финские слова, как правило, длинные, по мнению П. Блащика и Д. Ханушяка [315], это не означает, что переводчик, работающий с финским языком, находится в более сложных условиях при записи. Некоторые решения могут быть найдены в морфологической системе языка. Например, в финском языке есть 15 падежей, шесть из которых относятся к пространственной локализации, например, окончание – *stA* – «вне чего-либо», – *ltA* – «с поверхности чего-либо», – *ssA* – «внутри чего-либо» и т. д. Использование окончания этих падежей в качестве индекса может стать достаточно полезным приемом записи для обозначения действий в пространстве [315].

Авторы предлагают включать в курс обучения переводчиков вводные занятия по новым языкам, что позволит не только расширить их лингвистическую эрудицию, но и пополнить арсенал приемов переводческой записи [там же].

Итальянский переводовед В. Базелли [311] исследовала проблему выбора языка записи на примере переводов в комбинации итальянского, английского и немецкого языков. Автором установлено, что переводчики не ведут запись на каком-либо одном языке. Если родной язык и исходный язык перевода совпадают, то чаще запись ведется на этом языке. При несовпадении вариантов использования разных языков больше. Английский язык используется в записи чаще, чем немецкий. Например, при переводе с итальянского (родного) языка на немецкий в 100 % случаях запись ведется на итальянском, при переводе с итальянского на английский, английские слова составляют 66 %. Интересно, что второй и последующие языки оказывают вли-

яние на «орфографию» записи: например, итальянское или английское *production* некоторые переводчики записывают как немецкое *produktion* [311].

Согласно результатам эмпирического анализа, проведенного венгерским исследователем С. Шабо [387], выбор языка записи определяет конкретная языковая комбинация. Ученый описала опыт ведения переводческой записи при работе в комбинации венгерского и английского языков. Автором установлено, что в указанной комбинации при любом направлении перевода переводчики чаще используют английский язык в силу того, что по сравнению с венгерским он более компактный, легко сокращается, имеет много интернациональных аббревиатур. Исходя из данных психологии памяти о том, что морфологически сложные слова труднее запоминаются, автор делает вывод о предпочтительности английского языка в записях переводчиков, работающих в паре английский – венгерский языки. Другими факторами в пользу английского являются обучение на английском языке и наличие большего количества англоязычных пособий по переводческой записи. Показательно, что даже при наличии более кратких слов на венгерском переводчики фиксируют англоязычный вариант, например, английское *price* (цена) вместо венгерского двухбуквенного *ár* [387]. С. Шабо приходит к важному выводу, что даже в случае исключения английского языка из рабочей комбинации (например, при переводе с венгерского на немецкий) он может рассматриваться как язык-посредник между двумя кодами или языками.

В магистерской диссертации А.В. Реховской [379], выполненной в Тайваньском университете, показано, что английский язык чаще используется в записи у китайских и индонезийских студентов-переводчиков, нежели чем у русских студентов, которые ведут записи на родном языке, что объясняется сложностью написания иероглифов.

Турецкий исследователь Р. Тунк Озбен [Tunk Ozben, 1993] описывает ситуации перевода с языками, принадлежащими разным языковым семьям, в частности, при переводе с итальянского и турецкий. В данном случае сложность в фиксации обусловлена разным синтаксическим строем языков. В си-

лу того, что в турецком подлежащее и сказуемое разделяются обстоятельством времени, места, косвенными и прямыми дополнениями, автор предлагает выносить локативы и темпоративы на левые поля страницы вне зависимости от направления перевода.

В переводной версии нашего пособия, используемой в учебном процессе Университета им. Бар-Илана (Израиль), представлены адаптированные приемы семантографии для языка иврит (*более подробно о приемах в п. данной главы.* – Е.А.). Структурно запись выстраивается, начиная с правого верхнего угла (рис. 18).

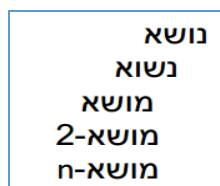


Рисунок 18 – Структура записи на языке иврит

Некоторые различия носят культурологический характер, например, в цифровом обозначении дней недели: *вторник* – ③ (третий день). В силу направленности письма справа налево стрелки разворачиваются в противоположную сторону. Так, для обозначения значений *двигаться вперед*, *уезжать*, *давать что-либо* используется символ ←, причинно-следственная связь маркируется знаком ⇐, а порядковые числительные записываются со скобкой, которая предшествует числительному, например, (1 – *первый*).

Полагаем, что поскольку переводческая семантография направлена на фиксацию мыслей, а не слов, она может быть сопоставлена с *предметно-схемным смысловым кодом* (термин И.А. Зимней), который не имеет конкретной языковой привязанности. Это означает, что переводчик записывает на том языке, на котором ему удобно и рационально это делать в данной ситуации перевода за данную единицу времени, т. к. определяющее значение в организации семантографии имеет скорость.

Фактор скорости объясняет, почему в одной семантограмме наблюдается совмещение различных элементов особого «лингвокультурного кода»: ин-

тернациональные аббревиатуры, телескопические сокращения на родном и иностранном языках, арабские и римские цифры, латинские и греческие буквы, физические, математические, музыкальные символы, химические элементы, пиктографические знаки, абстрактные и предметные символы-концепты и пр. Возникновение и функционирование элементов лингвокультурного кода можно отнести к проявлениям мультилингвального языкового сознания переводчика.

Представляя переводческую семантографию как аналог внутренней программы порождения высказывания, мы ведем речь о коммуникативной системе записи, основанной на фиксации инварианта исходного сообщения в виде тема-рематической прогрессии. Отметим, что коммуникативная система переводческой семантографии позволяет отразить не только то, что было воспринято переводчиком, но и то, что он намерен высказать на языке перевода. При этом, вариантов речевого оформления перевода по одной и той же семантограмме может быть неисчислимо множество, что подчеркивает как индивидуальность, так и мультилингвальность языковой личности переводчика.

Таким образом, владение переводческой семантографией требует от переводчика особым образом организованного языкового сознания профессионального мультилингва, формирование которого следует рассматривать как одну из целей профессиональной подготовки будущих переводчиков, а саму запись – как оптимальное средство ее достижения.

Что касается собственно приемов переводческой семантографии, как мы отмечали ранее, мы разделяем их на четыре группы: организационно-технические, лексические, грамматические и структурно-композиционные. Рассмотрим каждый из них.

#### *Организационно-технические приемы*

Организация записи связана с вопросами о том, *когда, чем, на чем и что записывать*. Что касается временных характеристик записи, они связаны с тем, когда начинать и заканчивать фиксацию. Как отмечает большинство

исследователей и практиков перевода, переводчик должен начинать записи практически одновременно с началом звучания речи оратора, однако после того, как будет понята значимая для формирования идеи порция информации. Это означает, что письменная фиксация осуществляется в режиме, близком к синхронному переводу, когда отставание от начала речи составляет 3-7 слов. В случае возникновения трудностей в понимании, следует прекратить запись, вслушаться, а иногда и всмотреться в оратора, сконцентрировав внимание на смысле поступающей информации.

В ситуации последовательного перевода выступления, сопровождаемого мультимедийной презентацией, «отрыв» или «отказ» от записи происходит чаще, поскольку слуховое восприятие речи сочетается с визуальным восприятием слайдов, при этом «чем выше информационная плотность и наглядность слайдов, тем более компрессированный вид будут иметь записи переводчика» [28], а, следовательно, будут более явно проявляться черты перевода с листа как зрительно-слухового вида устного перевода.

Безусловно, записывать нужно быстро, поскольку скорость речи всегда превышает скорость письменной фиксации. Обязательным временным ограничением для записи является пауза или конец речи оратора. Именно в этот момент переводчик должен прекратить запись и начать переводить.

В зависимости от предпочтений и привычки переводчика записи ведутся ручкой или карандашом (по данным наших опросов, из 100 переводчиков 72 % пишут ручкой). Они должны быть легкими, без лишних декоративных элементов. Необходимо предусмотреть наличие запасного пишущего инструмента, который может висеть на шее, быть прицеплен к лацкану пиджака или лежать в кармане. Данное требование относится и к случаям использования цифровых устройств.

При работе сидя за столом (во время перевода переговоров, бесед, интервью) переводчик использует блокнот либо отдельные листы формата А4. Поскольку в записи важна каждая секунда, некоторые переводчики во время



фиксации придерживают уголок листа блокнота, чтобы быстро перевернуть его после заполнения (рис. 19).

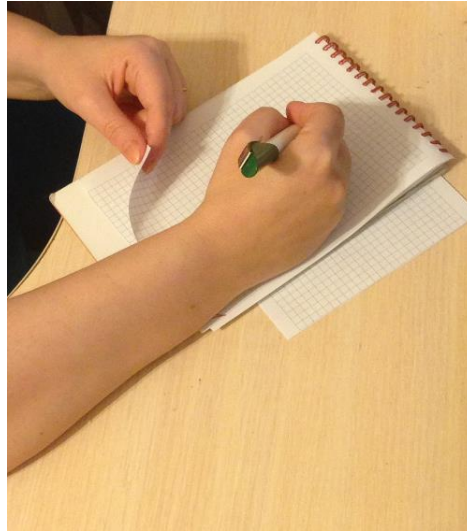


Рисунок 19 – Придерживание угла страницы блокнота при записи

При записи на отдельных листах их необходимо заранее пронумеровать. Запись ведется на одной стороне листа. Когда пачка бумаги заканчивается, она переворачивается, а фиксация продолжается с другой стороны.

Для более компактного и наглядного размещения записи используется прием деления листа, расположенного вертикально – на две колонки или горизонтально – на три (рис. 20, 21).

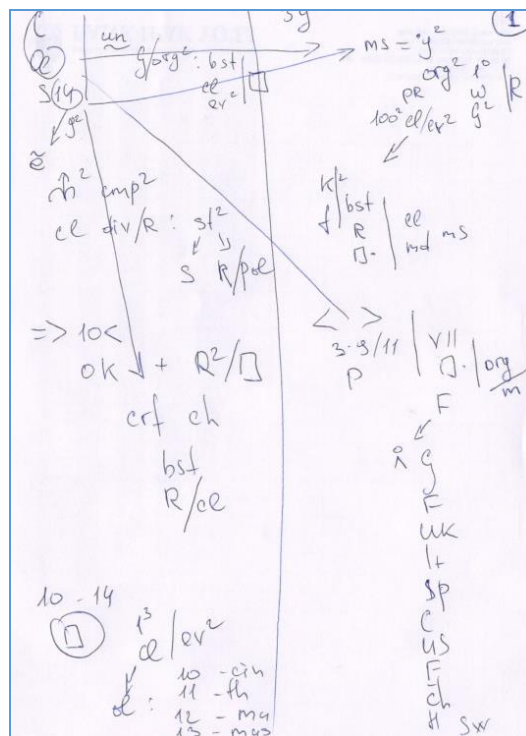


Рисунок 20 – Вертикальное расположение листа для записи

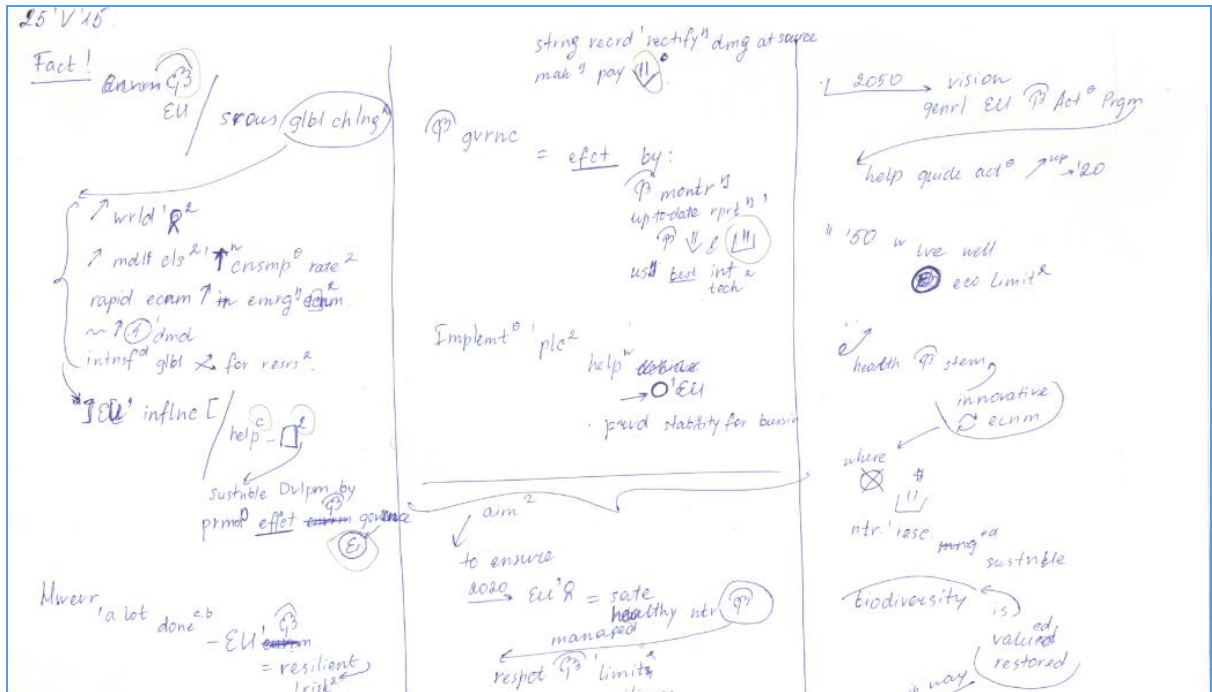


Рисунок 21 – Горизонтальное расположение листа для записи

Данный прием позволяет записать длинное сообщение и быстро найти необходимый фрагмент, не тратя время на перелистывание страниц при чтении записи.

При работе стоя (односторонний перевод публичных выступлений – докладов, презентаций, приветственных речей и т. п.) переводчики используют блокнот формата А<sub>5</sub> с твердой обложкой, поскольку его удобнее держать на весу. Благодаря спирали страницы блокнота быстро перелистываются. Листы могут быть белыми, линованными или в клетку.

Удобны для записи блокнотные листы с полями, при их отсутствии их можно заранее расчертить. На полях переводчик вносит напоминающие пометки (имена собственные, термины и т. д.).

Интересен прием, когда первый лист в блокноте загибается по диагонали, в результате при перелистывании чего перед глазами переводчика всегда будет находиться полоска бумаги, на которой можно заранее сделать необходимые пометки (рис. 22).

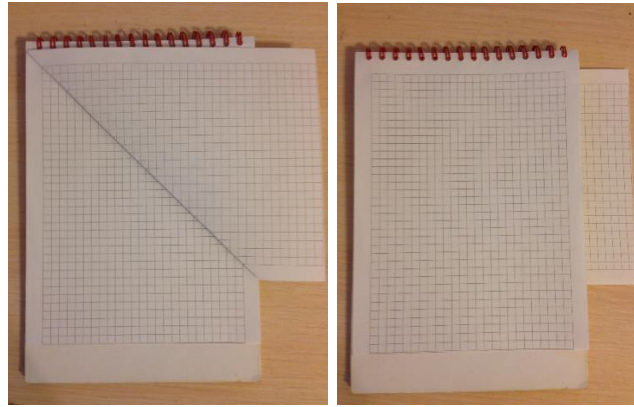


Рисунок 22 – Блокнот с закладкой для пометок

Запись в блокноте ведется на одной стороне листа, таким образом, при перелистывании страниц зрители видят только чистый лист бумаги. Для того чтобы сохранить преемственность записи от одной страницы к другой на этапе прочтения, предыдущая страница блокнота загибается, в результате чего создается «удлиненная страница» (рис. 23).

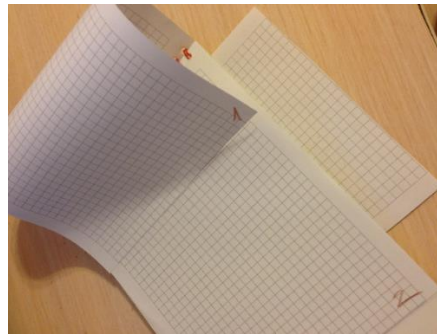


Рисунок 23 – Загиб страниц при прочтении записи

Писать следует достаточно крупным почерком, не экономя места на листе. Во-первых, это позволяет вносить связующие элементы, отражающие логику между информационными блоками. Во-вторых, записи должны бросаться в глаза переводчику (иногда на расстоянии вытянутой руки при работе стоя) при их прочтении.

Что касается объектов записи, к ним можно отнести элементы:

- *ключевые слова* – слова, несущие ключевую информацию [173, с. 168];
- *опорные пункты памяти* – «компактные элементы информации» [277, с. 31), позволяющие активизировать воспоминание услышанного;

– *смысловые вехи*, отражающие временную последовательность изложения фактов;

– *рельефные слова* – неординарные, колоритные слова, обращающие на себя особое внимание [173, с. 172], например, эпитеты;

– *прецизионную лексику* – одноязычные общеупотребительные слова, не вызывающие конкретных ассоциаций: имена собственные, числительные [там же, с. 171];

– *модальность высказывания и логические связи* между элементами.

Важную роль в формировании навыков выделять указанные элементы играет такая дисциплина, как «Лингвистический анализ текста», в содержание которой следует включать упражнения как с анализом печатных, так и устных текстов.

К техническим приемам семантографии следует отнести и технику прочтения записи. Эффект, к которому необходимо стремиться, заключается в том, чтобы у слушателей / зрителей создавалось впечатление, что переводчик лишь иногда подсматривает в свои записи, восстанавливая речь практически по памяти. В этом состоит мнемоническая функция записи. Взгляд переводчика должен быть оторван от блокнота, обращен к публике, обеспечивая зрительный контакт. Данный навык следует формировать в рамках специальных дисциплин, например, «Культура невербального поведения переводчика». Для переводчика важно также уметь опережать перевод одного фрагмента прочтением записи следующего фрагмента подобно тому, как при переводе с листа перевод верхней строки синхронизирован с прочтением нижней строки.

#### *Лексические приемы семантографии*

Среди лексических приемов мы выделяем:

- сокращенная буквенная запись;
- аббревиация;
- индексация;

- цифровое обозначение;
- подчеркивание и перечеркивание;
- символизация – использование общепринятых и индивидуальных, графических и буквенных символических обозначений конкретных и абстрактных понятий.

Прием сокращенной буквенной записи осуществляется за счет:

- упрощенной записи букв: заглавные буквы как большие строчные (f, d, r вместо F, D, R);
- выпадения гласных в середине слова по принципу «арабского письма» в силу того, что согласные имеют более высокую опознаваемость, помехоустойчивость и коммуникативную нагрузку [278]: *переводчик* – првдчк, *strategy* – strtgy, *toujours* – tjг и т. п. (рис. 24)

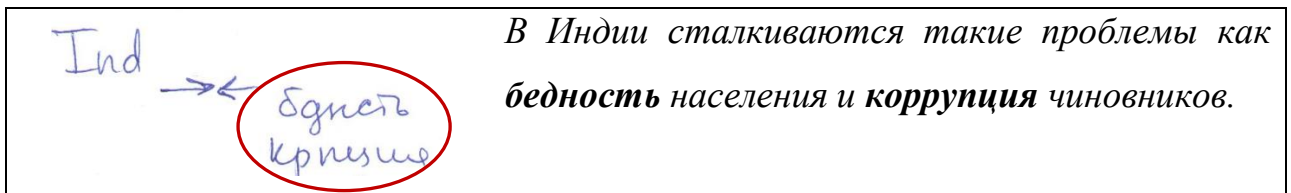
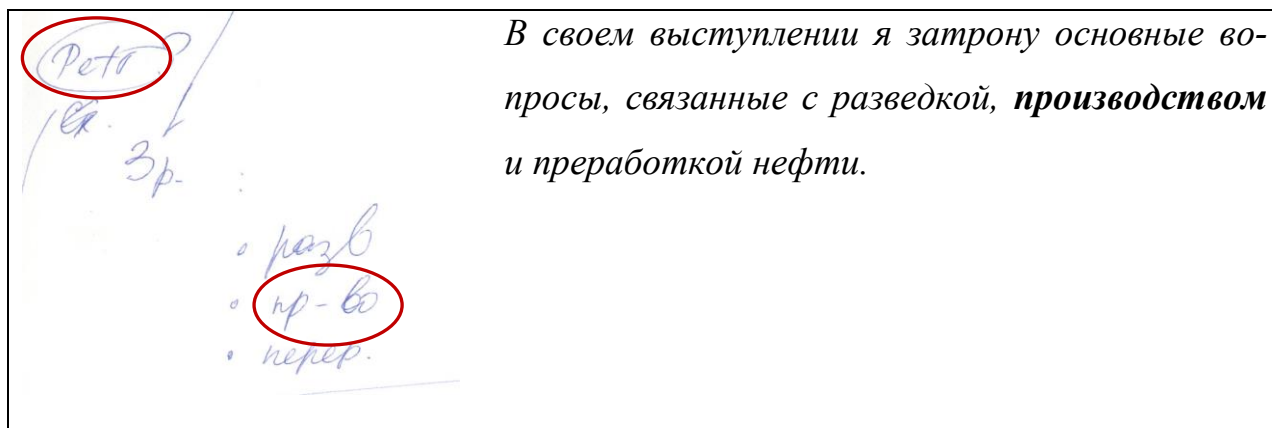


Рисунок 24 – Пример записи (выпадение гласных)

- упрощения двойных согласных: *ценность* – цнсть;
- опущения произносимых букв в буквосочетаниях: *qu* – q; *gu* – g;
- телескопических образований, при которых слова «складываются» за счет записи первой и последней буквы: *например*, н-р (рис. 25);
- начальных, медиальных, финальных усечений: *может быть* – м.б., *information* – info, *autobus* – bus;
- фонетических или визуальных сокращений по типу «ребусной» записи: *element* – lmn, *cassette* – К7, *too late* – 2l8;
- записи с элементами электронной коммуникации: *why* – Y, *at that moment* – АТМ, *as soon as possible* – ASAP, *why* – Y.



В своем выступлении я затрону основные вопросы, связанные с разведкой, **производством** и переработкой нефти.

Рисунок 25 – Пример начального усечения и «телескопическое» образования

При использовании сокращенно-буквенной записи важно, как замечает Р. Джонс [354], не допускать двусмысленности, когда одно и то же сокращение, например, *ind* может заменять слова *industrial* (*промышленный*) или *independent* (*независимый*). Немаловажным является и фактор «опознаваемости» буквенных сокращений: «остающаяся часть сокращаемой единицы должна иметь достаточно отличительных формальных признаков, чтобы соотноситься с единицей плана содержания» [Шаповалова, 2004, с. 10].

Частотным приемом переводческой семантографии является аббревиация. В соответствии с принятой классификацией, аббревиатуры подразделяются на звуковые (МГИМО), буквенные (МГУ), буквенно-звуковые (РУДН), слоговые (Минобр), комбинированные (3D). А.П. Шаповалова [278], автор общей теории аббревиации, относит данные сокращения к *алфавитизмам* (инициальные аббревиатуры, произносимые по алфавитным названиям начальных букв сокращаемых слов или словосочетаний) и *акронимам* (сокращенные слова, образованные из начальных букв или начальных элементов слов исходного полного словосочетания, соответствующие фонетической структуре слова) [278, с. 9].

Применяемые переводчиком алфавитизмы и акронимы могут быть общепринятыми (например, обозначения терминов, названий организаций, стран, национальностей, языков) или контекстными, вводимыми для замены частотного слова в конкретной коммуникативной ситуации. Так, в следую-

щем примере (рис. 26) латинская буква P является контекстным сокращением и заменяет слово *pétrole*:

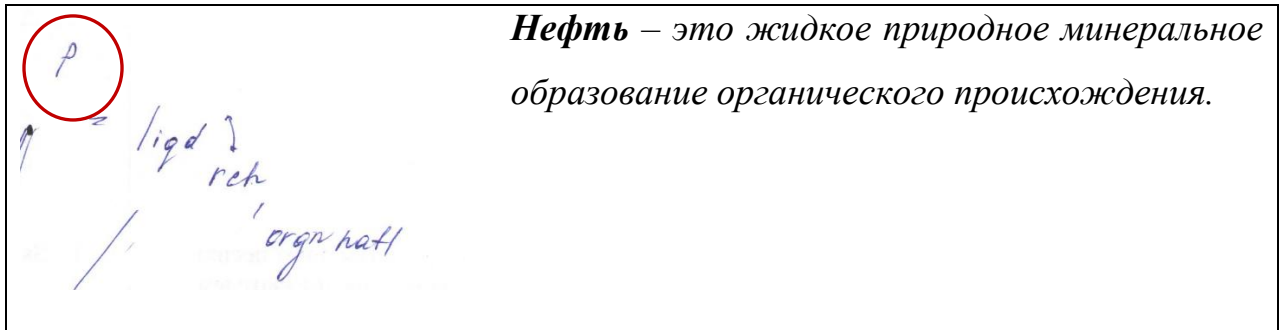


Рисунок 26 – Пример контекстной аббревиатуры

Для овладения общепринятыми аббревиатурами необходимо следовать определенной системе сокращений, чтобы не провоцировать неправильную трактовку при восстановлении записи. В частности, для обозначения стран существуют двухбуквенные и трехбуквенные системы Международной организации по стандартизации, трехбуквенная система Международного олимпийского комитета, в результате чего разные буквенные коды используются для одной и той же страны, например, Бельгия – В или BE, Египет – EG или ET, Швеция – S, SE или SWE, Финляндия – FI, SF или FIN. Полагаем, что для целей семантографии предпочтительнее пользоваться двухбуквенным кодом стран, поскольку одна буква может вводиться в качестве контекстной аббревиатуры, а трехбуквенный код занимает больше времени при написании (рис. 27).

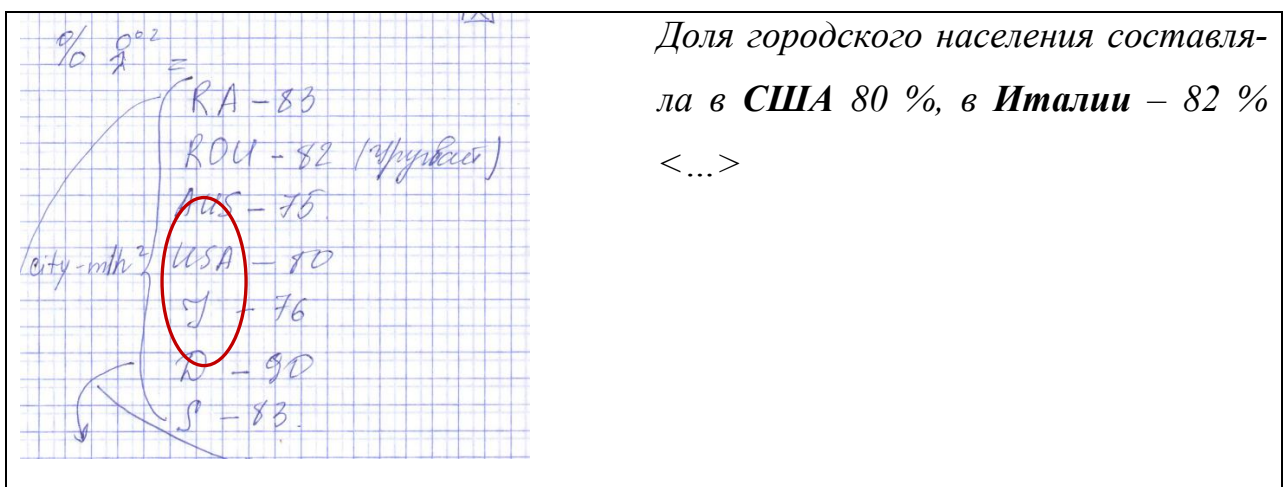


Рисунок 27 – Пример аббревиации стран

Следует внимательно относиться к схожим буквенным обозначениям разных стран, четко различая их и при написании, и при прочтении, например, Австрия – А / Австралия – AUS, Португалия – Р / Польша – PL, Латвия – LV / Литва – LT и др.

При работе в комбинации русский – европейские языки интернациональные или заимствованные слова лучше фиксировать сокращениями на основе латинского алфавита, например: демократия – dmcrcy.

Некоторые алфавитизмы и акронимы имеют статус буквенных символов (например, *π* – политика), которые будут рассмотрены при описании приема символизации.

Перейдем к приему *индексации*, под которой понимается замена частей слова буквенным индексом. Так, например, возможны замены корня слова (*philology* – φλ) или окончания (*meting* – mt<sup>n</sup>, *evolution* – evl<sup>0</sup>, *changement* – chng<sup>l</sup>). Во втором случае индекс занимает место надстрочного знака.

Поскольку «аббревиатуры легче воспринимаются глазом, чем ухом» в силу того, что «глаз способен ощущать пространство» [278, с. 39], при порождении перевода любую, даже самую известную аббревиатуру (например, ООН) переводчику лучше расшифровать. Тем самым, проговаривая полное название организации или наименование какого-либо термина, у переводчика создаются условия для концентрации внимания на более сложных для перевода единицах информации.

Одно из «золотых правил» записи, по словам Ж. Эрбера [347], гласит: то, что может быть записано цифрами, должно быть записано цифрами. Безусловно, наибольшую трудность для восприятия и запоминания в условиях устного перевода представляют многозначные числительные, подлежащие обязательной фиксации. Однако цифровое обозначение широко используется и для фиксации дат, названий месяцев, дней недели.

Для обозначения количественных числительных применяются следующие вариации приемов (рис. 28):



1) однократное, двухкратное или трехкратное подчеркивание числа в соответствии с его порядком, например: *двенадцать тысяч* – 12, *двенадцать миллионов* – 12, *двенадцать триллионов* – 12;

2) написание одного, двух или трех апострофов в соответствии с порядком числа: *двенадцать тысяч* – 12', *двенадцать миллионов* – 12'', *двенадцать триллионов* – 12''';

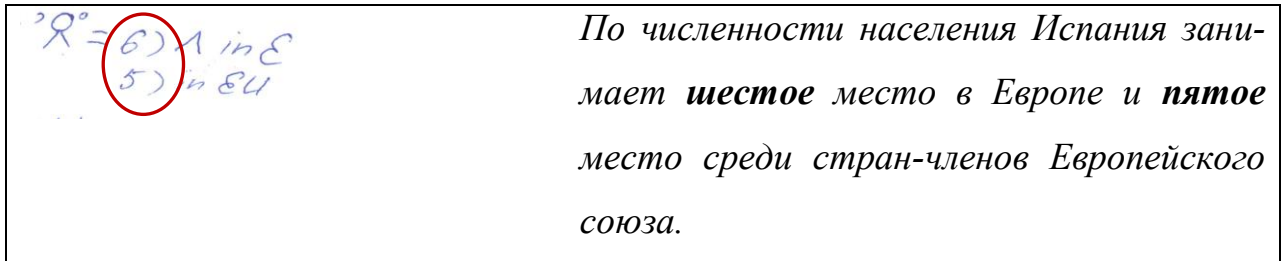
3) замена тысяч индексом <sup>3</sup>, миллионов – <sup>6</sup>, миллиардов – <sup>9</sup>, например: *двенадцать тысяч* – 12<sup>3</sup>.

	<p>Во Франции в 2007 году было <b>два миллиона три тысячи двадцать</b> человек, занимающихся футболом, к июню 2010 года их число сократилось до <b>двух миллионов ста тысяч</b> человек.</p>
	<p>С 2010 по 2014 год на территории всей страны проходят <b>тысячи</b> разнообразных культурных событий.</p>

Рисунок 28 – Пример цифрового обозначения количественных числительных

Указанные приемы ориентированы на фиксацию числительных в языках индоевропейской семьи. В других языках, например, в китайском, числительные кодируются иным способом (10 тысяч – одно слово 万, миллион = 100 по 10 тысяч 百万, миллиард = 10 по 100 миллионов 十亿 [106]), следовательно, релевантными будут другие приемы цифрового обозначения.

С тем, чтобы идентифицировать порядковые числительные, их записывают с круглой скобкой (рис. 29), например, *двенадцатый* – 12) или с индексом «градус» – 12<sup>0</sup>.



По численности населения Испания занимает **шестое** место в Европе и **пятое** место среди стран-членов Европейского союза.

Рисунок 29 – Пример цифрового обозначения порядковых числительных

Сочетание арабских и римских цифр используется для фиксации дат, например, *двенадцатое ноября две тысячи пятнадцатого года* – 12.XI.15. Для обозначения периода года удобно использование апострофа в начале, середине или конце числа, например: *в середине 2015 года* – 20'15. Цифровое обозначение дней недели осуществляется по порядковому номеру от 1 до 7, при этом цифра обводится в круг, например: *среда* – ③. Для фиксации времени применяется запись по типу 12:25 (*двенадцать часов двадцать пять минут*).

Приемы перечеркивания и подчеркивания используются для обозначения отрицания (или противоположного значения), усиления и ослабления семантического значения лексем. Так, отрицание отражается в записи за счет диагонального или поперечного перечеркивания одной линией слова или символа, например: ~~W~~ – *безработица* (от англ. w – *to work*). Двойное перечеркивание конкретизирует отрицательное значение, например: ~~~~W~~~~ – *забастовка*.

Подчеркивание слова или символа усиливает (при использовании прямой линии) или ослабляет (при использовании пунктира) его значение, например: int – *интересный*, int – *очень интересный*, int – *чрезвычайно интересный*, int – *мало интересный*. Подчеркивание плавной волнистой линией  $\sim$  отражает замедленный характер действия, в то время как более сжатая волнистая линия  $\text{^^}$  указывает на быстроту выполнения действия, например:  $\underline{\underline{C}}$  – *медленное развитие*,  $\text{^^}$  – *ускоренное развитие*. Встречаются случаи нижнего и верхнего подчеркивания для разграничения смысловых нюансов од-

нокоренных слов, например: val – *overvalue*, *переоценка*, val – *undervalue*, *недооценка*.

Наибольший интерес и специфичность представляют переводческие символы. Многие исследователи (R. Jones, H. Matyssek, R. Tunk Ozben и др.) говорят о невербальной природе символов переводческой записи. Э. Жиллис [341] уточняет, что символы записываются и прочитываются быстрее и легче, чем слова, они представляют не отдельные лексемы, а ментальные концепты и помогают избежать влияние языковой интерференции.

Прием символизации (рис. 30), действительно, чрезвычайно продуктивен, однако у начинающего переводчика не должно создаваться ложного впечатления, что для владения семантографией необходимо выучить новый язык – язык переводческих символов.

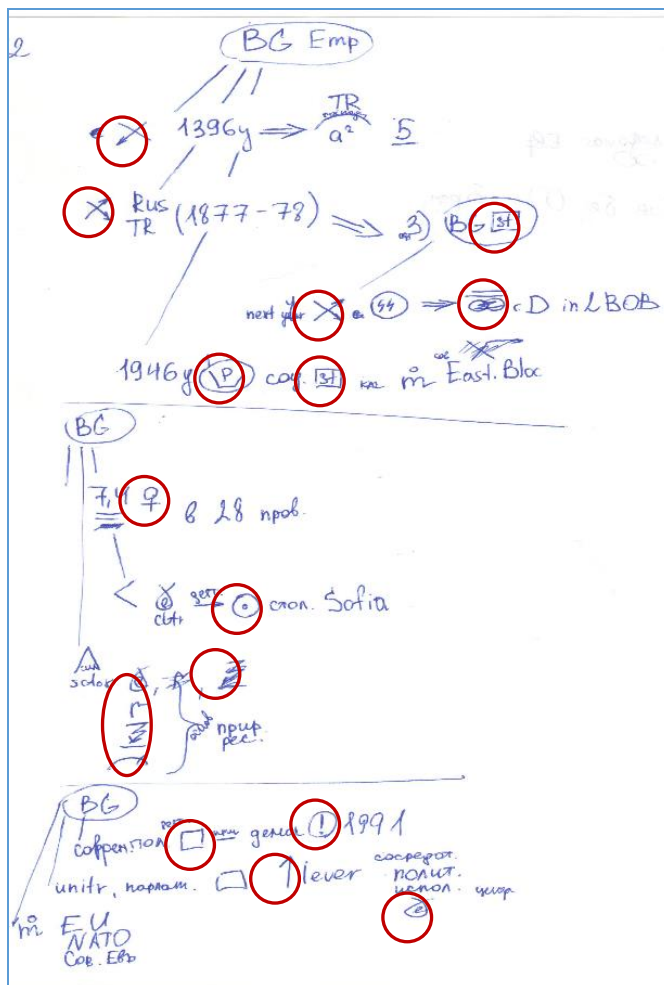


Рисунок 30 – Пример символизации

Мы солидарны с мнением исследователей и практиков [303; 307; 341; 354 и др.], которые отмечают, что выучить наизусть как можно больше символов еще не значит быть способным понять исходный текст и адекватно перевести его. В среднем, символы составляют около не более трети от всех других лексических приемов.

Мы придерживаемся определения символа, предложенного Е.В. Шелестюк: «Символ есть многосмысловой конвенциональный мотивированный знак, репрезентирующий помимо собственного денотата связанный с денотатом, но качественно иной, большей частью, отвлеченный или абстрактный референт, причем прямое и переносное значение объединяются под общим означающим» [287, с. 50].

Любой графический элемент потенциально может стать переводческим символом. Для этого он должен отвечать ряду требований, среди которых *экономность* или *компрессивность* (быстрота и легкость написания при использовании не более 4-5 элементов или движений руки), *мотивированность* (обобщенность, краткость, обозримость), *многозначность* (наличие смысловой перспективы), *комбинаторная простота* (легкость сочетания с другими элементами), *конвенциональность* или *экспрессивность* (высокая степень ассоциативности, исключение возможности противоречивой интерпретации) [303; 341; 366; 374]. С. Аллиони выделяет такие критерии, как *эффективность* (применение минимальных усилий), *продуктивность* (обеспечение максимального результата), *доступность* (легкость в использовании и мгновенная активизация ассоциаций) символов [308, р. 85-87].

В качестве примера приведем символ  $\text{d}$ , который в разных системах записи обозначает понятие «деньги». Легкость фиксации данного символа очевидна, он записывается одним безотрывным движением, четко обозрим при восприятии и заменяет широкую палитру вербальных реализаций (*деньги, финансы, средства, капитал, состояние, богатство* и т. д.). Конвенциональность реализована за счет метонимического использования пиктографического изображения денежного мешка или кошелька. Символ оказывается

чрезвычайно перспективным для образования целой цепочки производных понятий. Так, сочетание символа «деньги» и знака стрелки по направлению в мешок или из него позволяет получить такие символы, как «зарабатывать»  $\$ \rightarrow$ , «тратить»  $\$ \leftarrow$  и «инвестировать»  $\$ \curvearrowright$  (вкладывать деньги в то, что принесет доход). Написание символа с эмотиконом, изображающим положительные или отрицательные эмоции, передает такие понятия, как «прибыль»  $\$ \smile$  или «убыток»  $\$ \frown$ . Минималистское изображение здания в виде трехсторонней рамки и заключенного в нее символа «деньги» порождает новый символ –  $\$ \square$  «банк». Такого рода символы называют «органичными» [341; 354].

Другой пример мотивации производного символа – символ  $\ddagger$  «знание», который является порождением комбинации двух других символов:  $\dagger$  – «вера» и  $\ddagger$  – «убеждение». По замечанию К. Кона и А. Микасы [360], символ  $\dagger$  характеризуется культурно-обусловленностью, поскольку относится к христианской культуре (латинский вид христианского креста), однако используется переводчиками вне зависимости от их национальной, культурной или религиозной принадлежности.

Л.-В. Чанг [320] подразделяет символы на прескриптивные и креативные. Первые можно отнести к общепринятым переводческим символам, которые приводятся в учебниках по переводческой. Так, например, в пособиях России, Великобритании, США, Китая, Польши, Тайваня, Франции, Германии символ квадрат трактуется как «страна, государство». Данный символ был впервые предложен Ж.-Ф. Розаном [380] и прочно вошел в переводческую практику. Перспективные символы, как правило, заимствуются из других систем (например, системы дорожных знаков). Вторая группа – это индивидуальные, авторские символы, порождаемые каждым переводчиком, накапливающиеся в его опыте или возникающие спорадично в конкретной ситуации.

Ценность символа переводческой семантографии определяется, с одной стороны, четкой привязанностью к тому или иному понятию (концепту) и, с другой стороны, количеством его потенциальных значений, реализуемых в

зависимости от контекста. Так, например, символ « $\Delta$ » связан с речевой деятельностью и вербализуется цепочкой значений: *говорить, заявлять, сообщать, отмечать, выражать* и т. д.

Следует принимать во внимание, что в семантографии используются как предметные, так и абстрактные символы. Предметные символы являются пиктографическим, стилизованным изображением того или иного предмета действительности (например,  $\Delta$  – «самолет»,  $\text{☁}$  – «лес»). Многие предметные символы могут использоваться для обобщенного, собирательного обозначения той или иной группы предметов при заключении их в круг (например,  $\Delta$  – «самолет» /  $\text{⊕}$  – «авиация»).

Абстрактные символы переводческой семантографии отражают основные абстрактные понятия современных концептуальных систем, к которым, как отмечает Е.В. Шелестюк, можно отнести *время, количество, состояние, изменение, действие, причина, цель, понятия эмоций* и т. д. [286].

В табл. 22 приведены некоторые примеры символов, относящиеся к данным концептуальным системам:

Таблица 22 – Примеры символов основных концептуальных систем

Концептуальные системы	Примеры символов
Время	$\leftarrow$ – в прошлом, $\uparrow$ – в настоящее время, $\text{☉}$ – всегда
Количество	$=$ – одинаково, $*$ – мало, $\text{⋮}$ – несколько, $\text{⋮⋮}$ – много, $\text{⊖}$ – в среднем
Качество	$\wedge$ – большой, $\text{⋈}$ – дорогой, $\text{⋇}$ – дешевый
Состояние	$\text{⊗}$ – быть связанным, $\text{♂}$ – процветание, $\text{∞}$ – равновесие
Изменение	$\text{↻}$ – развитие, $\text{⇌}$ – расширение, $\text{⚡}$ – ускорение
Действие	$\text{⊗}$ – покидать, уезжать, $\text{↔}$ – приближаться, $\text{↗}$ – путешествовать
Эмоции	$\text{☹}$ – страх, $\text{☺}$ – радость, $\text{⊕}$ – удивление
Отношения	$\text{†}$ – верить, $\text{⤴}$ – поддерживать, $\text{§}$ – судить

Ключом к пониманию и графическому конструированию символов могут служить основные метафоры современной культуры. В этой связи заслуживает внимание когнитивная теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [147], согласно которой понятийная система человеческой

мысли по своей сути метафорична. Авторы выделяют три типа метафор: ориентационные, структурные и онтологические.

*Ориентационные метафоры* придают концепту пространственную ориентацию и строятся на пространственных оппозициях «верх – низ», «впереди – сзади», «внутри – снаружи», «передняя сторона – задняя сторона», «центральный – периферийный» и т. п. Данные метафоры детерминированы культурным и физическим опытом человека. Например, концепты «счастье», «здоровье», «жизнь» соотносятся с направлением вверх (прямая поза человека при позитивном эмоциональном состоянии), тогда как «печаль», «болезнь», «смерть» – вниз (склоненная поза человека или положение лёжа), то же относится к оппозициям «больше» (верх) / «меньше» (вниз), «власть», «сила» (верх) / «подчинение», «контроль» (вниз), «хорошее» (верх) / «плохое» (вниз). Другая пространственная оппозиция «впереди – сзади» формирует такие концепты, как «будущее» / «прошлое», «прогрессивное» / «устаревшее» [147]. Именно ориентационные метафоры, по нашему убеждению, лежат в основе переводческих символов, связанных с многочисленными вариациями графического элемента «стрелка».

*Структурные метафоры* позволяют использовать одно понятие для структурирования другого [147]. Примером служит концепт «спор», описываемый в военных терминах (*победа, проигрыш, поражение, соперник* и т. п.). В семантографии символ  $\times$  (*война*) как изображение скрещенных шпаг также переносится для обозначений таких понятий, как «соревнование», «конкуренция», «борьба» и др.

*Онтологические метафоры* представляют собой способы восприятия событий, деятельности, эмоций, идей как материальных сущностей или субстанций [147]. По словам ученых, «онтологические метафоры настолько естественны и так пронизывают наше мышление, что воспринимаются как самоочевидные, прямые описания мыслительных процессов» [там же, с. 54] В качестве примеров переводческих символов, основанных на онтологической метафоре, приведем следующие:  $\mathfrak{W}$  (*потреблять*) как изображение зу-

бов, ☁ (мечтать) как изображение облака (от «витать в облаках»), ☹ (беспокоиться) или иметь неопределенность в голове, ⚖ (зависеть) в виде подвешенного груза, 🦋 (свобода) в виде крыльев птицы в свободном полете и т. д.

На основе теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона, Е.В. Шелестюк выделила сценарии основных концептуальных метафор: «больше есть верх, меньше – низ, линейные шкалы есть пути, время есть вещь, ход времени есть движение, будущее впереди, прошлое позади, состояния есть места в пространстве, изменения есть движения, причины есть силы, цели есть пункты назначения, внешние события есть большие движущиеся объекты, трудности есть препятствия» [286, с. 130]. Проиллюстрируем указанные сценарии примерами переводческих символов:

– *больше есть верх*: стрелка вверх  $\nearrow$  является одним из базовых символов, означающим увеличение количества или улучшение качества; циркумфлекс  $\wedge$  используется в значении «большой, хороший»; квадратная угловая стрелка вверх  $\Uparrow$  вводит такие действия, как «строить, возводить, создавать»;

– *меньше есть низ*: стрелка вниз  $\searrow$  в противоположность стрелке вверх является символом уменьшения количества или ухудшение качества, нижний циркумфлекс  $\vee$  имеет значение «маленький, плохой», квадратная угловая стрелка вниз  $\Downarrow$  связана с разрушением.

– *линейные шкалы есть пути*: стрелка, направленная вправо,  $\rightarrow$  символизирует любые действия, связанные с движением вперед («двигаться, направляться, передавать» и т. д.), стрелка влево  $\leftarrow$  – обратные движения («возвращаться, забирать» и т. п.);

– *время есть вещь*:  $\dagger$  (сегодня, в настоящий момент);  $\otimes$  (событие);

– *ход времени есть движение*: символ  $\rightsquigarrow$  используется в значении *продолжаться, длиться*;



- будущее впереди: для обозначения будущего времени используется квадратная угловая стрелка вперед  $\hookrightarrow$  (*в будущем, завтра, через ... дней или лет*);
- прошлое позади: противоположная стрелка  $\hookleftarrow$  связана с обозначением прошедшего периода (*в прошлом, вчера, ... дней или лет назад*);
- состояния есть места в пространстве: примером служит цепочка символов  $\times \sqcap$  (*отставание*),  $\overset{\times}{\curvearrowright}$  (*наверстывание*),  $\sqcap \times$  (*опережение*); символы  $[ ]$  (*включать что-либо*) и  $] [$  (*исключать что-либо*);
- изменения есть движения: изображение лестницы  $\lrcorner$  создает ассоциацию с подъемом и используется в значении «прогресс»; волнистая стрелка вниз  $\S$  трактуется как «медленный спад»;
- причины есть силы: поверхность, на которую направлена стрелка сверху  $\downarrow$  (*воздействие сверху, давление*), поверхность, которая пересекается стрелкой сверху  $\downarrow$  (*контроль*);
- цели есть пункты назначения: для обозначения цели используется пиктограмма  $\sqcap$ , напоминающая спортивные ворота.
- внешние события есть большие движущиеся объекты: стрелка соприкасающаяся с поверхностью  $\downarrow$  (*воздействие сверху, давление*), стрелка, пересекающая поверхность  $\downarrow$  (*контроль*);
- трудности есть препятствия: стрелка, огибающая бугорок,  $\curvearrowright$  имеет значение *преодолевать, форсировать, покрывать*.

Полагаем, что, чем лучше переводчик знаком с типами и сценариями концептуальных метафор, тем успешнее он владеет переводческой семантикой и, в результате, лучше осуществляет устный перевод.

Помимо пиктографических знаков в качестве символов используются буквы, буквосочетания или сочетания буквы и графического элемента. Буквенные символы производятся на основе различных алфавитов. По словам

Ю.С. Степанова, алфавит представляет собой мощный и типологически очень древний текстообразующий фактор [238, с. 23].

Буквы алфавита имели ассоциативные связи во многих древних языках (финикийском, греческом, древнееврейском и других), назывались словами, с которых они начинались [178]. Стоит, например, вспомнить букву «азь» в глаголице с символическим значением начала («начинать с азов»), двойственности мироздания (графическое разделение на две части – высшую и низшую, духовную и материальную), по написанию □ напоминала христианский крест и считалась символом Христа [212].

В переводческой семантографии используются буквы различных алфавитов, например: греческие буквы ( $\pi$  – *политика*,  $\alpha$  – *начало*,  $\Omega$  – *конец*,  $\mu$  – *военный*,  $\beta$  – *бюджет*,  $\Delta$  – *изменение*), латинские буквы ( $Z$  – *zero* в значении *никто*,  $Ql$  – *качество*,  $Qn$  – *количество*), кириллица (Р – буква Р с горизонтальной чертой как новый знак российской валюты), китайские иероглифы ( $\text{人}$  – *человек, люди*) и японские ( $\square$  от  $\text{国}$  – *страна*) иероглифы. Польские исследователи П. Блащик и Д. Ханушяк называют буквенные символы «парасимволами» [315].

Потенциал символического статуса букв реализуется благодаря их графической оболочке (например,  $C$  – *виток*,  $X$  – *крест*,  $L$  – *угол, область*), звуковому значению (например,  $U$  – *you*) или семантическому закреплению с тем или иным ключевым понятием по принципу аббревиации (например,  $w$  – *to work*).

Буквы могут разворачиваться в разные стороны, сочетаться с другими графическими элементами, в результате чего получаются новые уникальные маркировки, например:  $d \rightarrow$  – *давать, дарить* (буква  $d$  от лат. *donare* и стрелка вперед),  $\text{L}$  – *свобода* (от англ. *freedom*),  $\text{T}$  – *телекоммуникация*,  $M^{\text{in}}$  – *министерство внутренних дел*,  $\square_3$  – *правительство* (символ квадрат в значении страна и английское *government*). Наиболее частотное сочетание «буква + стрелка». Другой пример сочетания буквы и графического элемента – это

двойная линия одной из сторон буквы для обозначения совместного действия, например:  $P$  (*plan*) –  $\text{P}$  (*joint plan*). Широко используются торговые международные символы ©, £, @, древне-римский Тироновский знак амперсанд & для обозначения добавления и др.

В некоторых случаях буквенные символы представляют собой отдельные слова, например: акроним из азбуки Морзе SOS в значении *помощь*, телеграфные обозначения из деловой лексики  $\text{cak}$  (*contract*), английские OK – согласие, NO – запрет, междометие  $\text{au}$  – страдать, французские  $\text{air}$  – *воздух*,  $\text{ami}$  – *друг*,  $\text{ami}$  – *противник*.

Примером перспективы значений буквенного символа может служить символ  $w$  – от английского *to work* (*работать*) и цепочка производных понятий:  $w \rightarrow$  – *работодатель*;  $\text{€}w$  – *рабочий, служащий*;  $\text{X}$  – *безработица*,  $\text{X}$  – *забастовка*.

Как замечает Р.К. Миньяр-Белоручев, «при выборе символов более рационально основываться на знаках и сокращениях, с которыми мы встречаемся повседневно» [174, с. 60]. В табл. 23 приведены примеры основных источников символов переводческой семантографии.

Таблица 23 – Примеры источников символов

Источники символов	Примеры символов
пиктографические изображения предмета, процесса, действия	$\text{L}$ (лестница = <i>прогресс</i> ), $\text{=}$ (расширяющая дорога = <i>расширение</i> ), $\text{X}$ (подпись = <i>подписать документ</i> ), $\text{O}$ (лицо с глазами = <i>видеть</i> ), $\text{O-O}$ (гантели = <i>прилагать усилия</i> )
изображение предмета на основе метонимического переноса	$\text{H}$ (стул = <i>председатель</i> ), $\text{U}$ (зонтик = <i>защита</i> ), $\text{f}$ (труба = <i>завод, предприятие</i> ), $\text{O}$ (лупа = <i>исследование</i> )
знаки пунктуации	?, !, «, “, (, [ ]
знаки электронной коммуникации	)), :-), :-(. @
символы компьютерной клавиатуры	#, &, *, « », {, \,   , ‘
математические знаки	+, -, =, %, Δ, ∃, ∇, <, >, ≅, X, ±, ∞, ≡
геометрические символы	L, Z, X, B, #, L,   , #, ∴, □

знаки музыкальной нотации	
стрелки	
коллоквиализмы и междометия	hi, go, wow, bye, biz, ай
глагольные формы	to OK, to KO, to EYE, to NET
греческие буквы	$\alpha, \beta, \gamma, \delta, \epsilon, \eta, \theta, \varphi, \psi, \omega$
химические элементы	Au, Zn, H <sub>2</sub> O, CO <sub>2</sub> , Ag
греческие и латинские аффиксы	dia, meso, meta, psy
парные квази-слова	dem/rep, max-min, pro/con, hit-run

Анализ используемых в практике перевода графических символов позволяет нам представить в табл. 24 обобщенную картину способов их смысловой деривации:

Таблица 24 – Способы смысловой деривации переводческих символов

Симметричное расположение вверх (позитив) – вниз (негатив)			
	<i>Поддерживать</i>		<i>Оказывать давление</i>
Симметричное расположение внутрь – изнутри			
	<i>Зарабатывать</i>		<i>Тратить</i>
Симметричное расположение слева – справа			
	<i>Действовать</i>		<i>Реагировать</i>
Перечеркивание			
	<i>Зависимость</i>		<i>Независимость</i>
Заключение в круг (обобщение)			
	<i>Деньги</i>		<i>Финансы</i>
Заключение в квадрат (помещение в пространство)			
	<i>Деньги</i>		<i>Банк</i>
Добавление буквы или буквосочетания (конкретизация)			
	<i>Страна</i>		<i>Государство</i>
Добавление кружка (персонификация)			
	<i>Визит</i>		<i>Гость</i>
Добавление знака плюс (позитив) или минус (негатив)			
	<i>Оптимизм</i>		<i>Пессимизм</i>

Добавление стрелки вверх (позитив) или вниз (негатив)			
	<i>Развитая страна</i>		<i>Развивающаяся страна</i>
Удвоение			
	<i>Разговор, беседа</i>		<i>Диалог, переговоры</i>
Плавность (волнистость) как замедленность			
	<i>Уменьшаться, падать</i>		<i>Медленно снижаться</i>
Добавление точки для обозначения пространственных или временных отношений			
Irl	<i>Ирландия</i>		<i>Северная Ирландия</i>
Ukr	<i>Украина</i>		<i>Западная Украина</i>
y	<i>Год</i>		<i>В этом году</i>
w	<i>Неделя</i>		<i>На прошлой неделе</i>

Одним из источников заимствования буквенных символов служат аббревиатуры современного интернет-дискурса. В разработанном минским исследователем Т.И. Свистун словаре английских интернет-аббревиатур [216] содержится более 1500 сокращений, часть из которых можно успешно использовать в переводческой семантографии (табл. 25).

Таблица 25 – Примеры буквенных символов, заимствованных из электронной коммуникации

Аббревиатура	Значение на английском и русском языках
.doc	<i>Document / Документация</i>
2l8	<i>Too late / Слишком поздно</i>
10q = ty	<i>Thank you / Спасибо</i>
A/D	<i>Analog to digital / Аналого-цифровой</i>
a3	<i>Anyplace, anywhere, anytime / В любом месте, в любое время</i>
awa	<i>As well as / Так же как, такой же как</i>
DP	<i>Data Processing / Обработка данных</i>
ev1	<i>Everyone / Каждый</i>
f2f	<i>Face to face / Лицом к лицу, лично</i>
m/b	<i>Maybe / Может быть</i>

Как видим, используются буквенные аббревиатуры (например, DP, yvw), буквенно-цифровые (например, f2f, ev1, 2l8, a3) и буквенно-графические сокращения (например, S/W, m/b), каждое из которых содержит не более двух-трех знаков.

Что касается тематической классификации символов переводческой семантографии, основы ее представлены в работе Р.К. Миньяр-Белоручева, который подразделяет символы переводческой записи на предикативные, модальные, символы времени, качества и общего назначения [174]. Опираясь на символы, предложенные У. Дейзер-Болингером и Ж. Штадельманом [327], мы разработали и апробировали расширенную систему символов, включив в нее символы времени, качества, состояния, эмоций, отношения, речи, изменения и воздействия, движения, восприятия, деятельности, политические, военные, экономические, научно-технические, естественно-научные, транспортные и антропологические символы (Приложение).

В русле когнитивного подхода к языку и переводы мы соотнесли символы переводческой семантографии с концептами, в результате чего посчитали возможным ввести *концептуальную классификацию символов*, основываясь на системе, предложенной М.В. Пименовой [195]. Автор выделяет трехчленную классификацию мегаклассов концептов. Это, во-первых, *базовые концепты*: космические (метеорологические, биологические, ландшафтные, предметные, антропоконцепты), социальные (страны, социальные статусы, национальности, интерперсональные отношения, мораль, власть, занятия), психологические (характер, эмоции, ментальность); во-вторых, *концепты-дескрипторы*: дименсиональные (измерения), качественные, количественные; и, наконец, *концепты-релятивы*: концепты-оценки, концепты-позиции, привативы. Приведем некоторые примеры (табл. 26).

Таблица 26 – Концептуальная классификация переводческих символов

Классы и типы концептов	Символ	Значение
I. Базовые		
1 Космические		
1.1.1 Метеорологические	$\overline{///}$	Кислотные дожди

1.1.2 Биологические		<i>Рыболовство</i>
1.1.3 Ландшафтные		<i>Лес</i>
1.1.4 Предметные		<i>Завод, предприятие</i>
1.1.5 Антропоконцепты		<i>Человек</i>
1.2 Социальные		
1.2.1 Страны		<i>Страна</i>
1.2.2 Национальности	Rus	<i>Русский</i>
1.2.3 Социальные статусы		<i>Работодатель</i>
1.2.4 Интерперсональные отношения		<i>Независимость</i>
1.2.5 Мораль		<i>Ответственность</i>
1.2.6 Власть		<i>Партия</i>
1.2.7 Занятия		<i>Правосудие</i>
1.3 Психологические		
1.3.1 Характер		<i>Оптимизм</i>
1.3.2 Эмоции		<i>Страх, бояться</i>
1.3.3 Ментальность	:	<i>Думать</i>
II Концепты-дескрипторы		
2.1 Дименсиональные		<i>Плотность</i>
2.2 Квалитативные		<i>Дорогой</i>
2.3 Квантитативные		<i>Равенство</i>
III Концепты-релятивы		
3.1 Концепты-оценки		<i>Преимущество</i>
3.2 Концепты-позиции		<i>Столкновение</i>
3.3 Привативы	[ ]	<i>Включать</i>

Обозначенные ранее объекты переводческой семантографии за исключением модальности и логических связей, относятся к лексическому уровню и, соответственно, подлежат фиксации с помощью лексических приемов. Обратимся к способам фиксации тех или иных классов лексики.

Для обозначения *антонимов* используются виды приемов:

- перечеркивание слова или символа, например: ~~инт~~ – *неинтересный*, ~~ОЖ~~ – *несогласие*;
- зеркальное (симметричное) изображение символа справа налево или сверху вниз, например: ОК (*о'кей*) – *согласие*, КО – *несогласие*;  $\wedge$  – *большой*,  $\vee$  – *маленький*;

– крестик перед словом или символов, например:  $X_w$  – *не работать*.

Таким образом, положительное значение (*хороший, большой* и т. п.) принимается за исходную форму, отрицательное (*плохой, маленький, перечеркнутый* или *перевернутый*) – за производную.

*Гиперонимы* отражаются в записи за счет приема обобщающего круга, например:  $w^{\wedge}$  – *оружие* /  $w^{\circ}$  – *вооружение*.

Среди приемов записи прецизионной *ономастической лексики* отметим:

– использование аббревиатур для обозначений названий стран, городов и организаций, например: F – *Франция*, НН – *Нижний Новгород*, UN – *Организация объединенных наций*;

– замену частного или ключевого имени собственного контекстной аббревиатурой (1-3 буквы), например: L – *Лукойл*, ПК – *Пермский край*;

– сокращенную буквенную запись имен и фамилий, например: Мхл Ивнв – *Михаил Иванов* (чем менее известно для переводчика имя, тем более полно оно фиксируется при первом упоминании; если личность переводчику известна, достаточно записать фамилию, опустив имя, например: Грбчв – *Михаил Горбачев*).

Запись имен собственных, как правило, осуществляется по фонетическому принципу, что предполагает отклонение от орфографических норм, например, имя *Carl Bildt* может быть зафиксировано как Крл Билт (не *Билдт*).

### *Грамматические приемы семантографии*

К грамматическим приемам семантографии мы относим различные виды маркировок или индексаций для обозначения таких грамматических категорий, как падеж (в частности, *поссесивность*), число, род, одушевленность, степени сравнения, время и модальность, для осуществления морфологических дериваций.

Обозначение *поссесивности* в предложных притяжательных конструкциях маркируется знаком «апостроф» ’, который ставится перед существи-



тельным-обладателем (рис. 31), например: S'F – *площадь Франции*, Ⓒ'Rus – *граница России*.

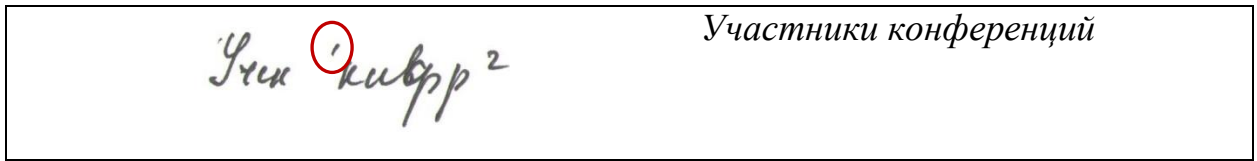


Рисунок 31 – Пример маркировки поссессивности

Для маркировки производных категорий множественного числа и женского рода используются соответственно индексы <sup>2</sup> и <sup>e</sup> (частотное окончание существительных и прилагательных в женском роде во французском и немецком языках) (рис. 32), например: □ – страна / □<sup>2</sup> – *страны*, ♂ – *покупатель* / ♂<sup>e</sup> – *покупательница*.

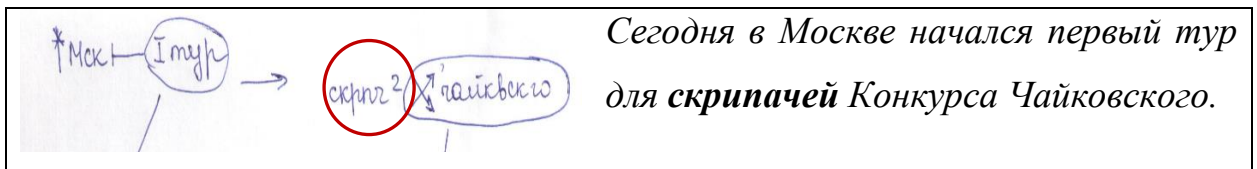


Рисунок 32 – Пример маркировки множественного числа

Следующий грамматический прием позволяет перевести символ из неодушевленного существительного в одушевленное. Для этого над соответствующим символом ставится маркер ° (пиктографическое изображение головы) (рис. 33), таким образом, символ «страна» – □ получает значение «житель страны» – □°.

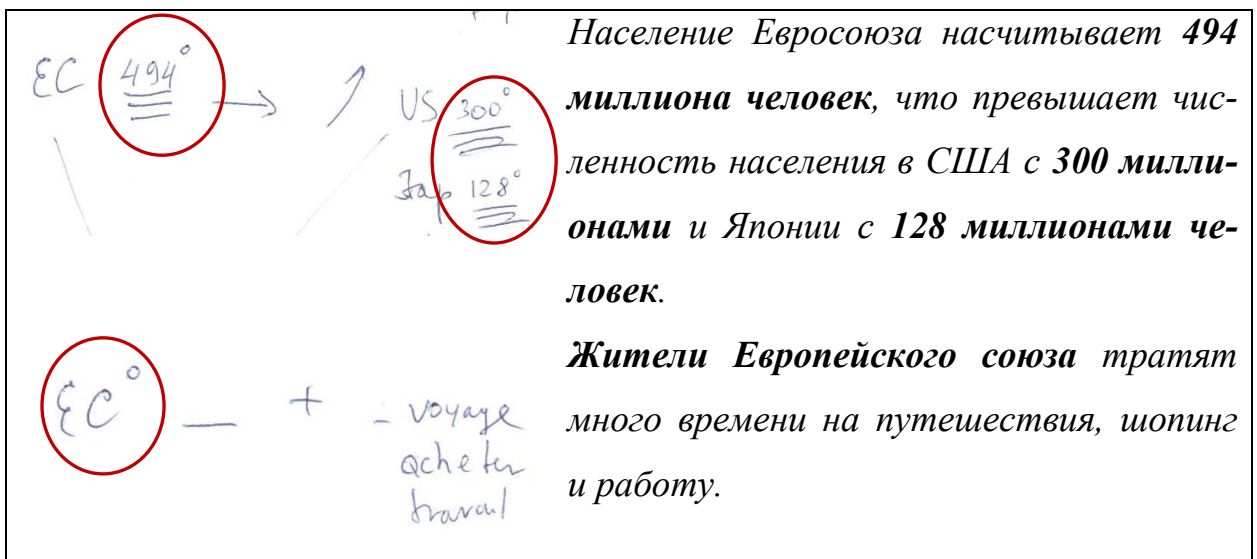


Рисунок 33 – Пример маркировки одушевленности

Степени сравнения прилагательных и наречий передаются за счет использования символов «большой» –  $\wedge$  и «маленький» –  $\vee$  (рис. 34). Для маркировки сравнительной степени данные символы ставятся над соответствующим прилагательным или наречием с индексом <sup>2</sup> (по аналогии с второй степенью прилагательных в немецком языке, поскольку сравниваются два объекта) В соответствии с этой логикой превосходная (третья) степень маркируется индексом <sup>3</sup>. Например:

$\wedge$ – дорогой	$\vee$ – дешевый
$\wedge^2$ – дороже	$\vee^2$ – дешевле
$\wedge^3$ – самый дорогой	$\vee^3$ – самый дешевый

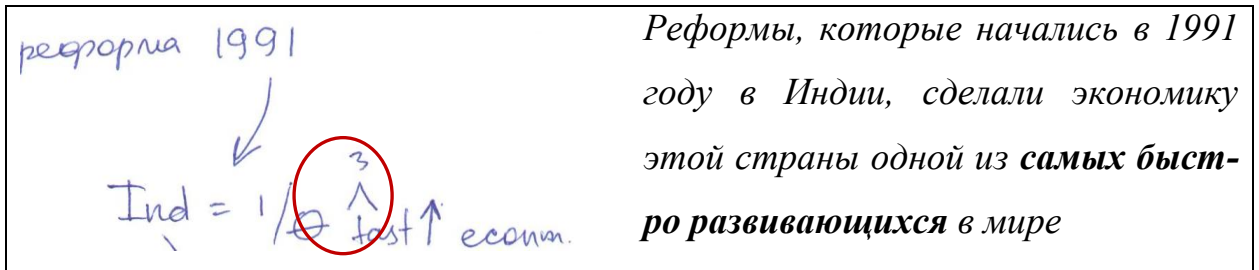


Рисунок 34 – Пример маркировки превосходной степени

Наиболее распространенными способами обозначения времени глаголов является буквенная индексация и использование графического элемента «стрелки» в значение «прошлое» и «будущее». Прошедшее время обозначается индексом <sup>ed</sup> (от английского окончания правильных глаголов в прошедшем времени) или знаком  $\leftarrow$ , который ставится под глаголом (рис. 35), например:  $\Gamma^{\text{ed}}$  или  $\Gamma^{\leftarrow}$  – я рассказал, сообщил.

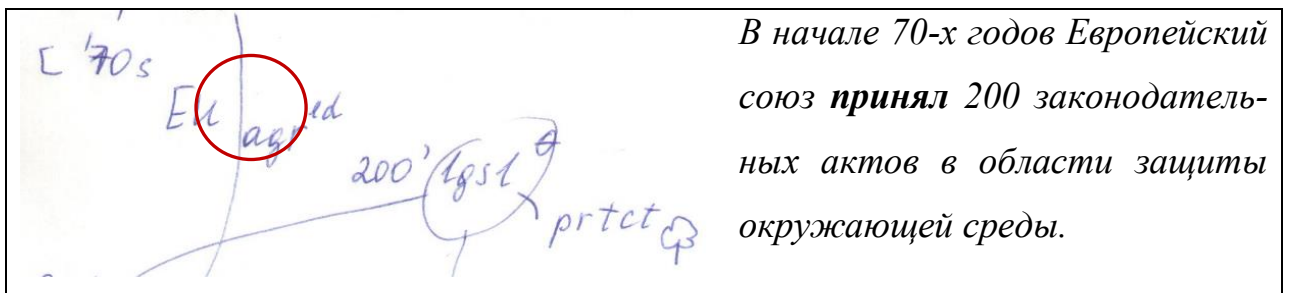


Рисунок 35 – Пример маркировки прошедшего времени

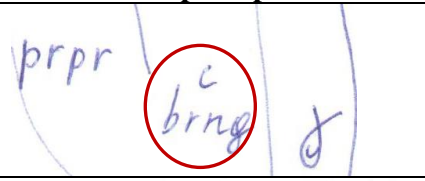
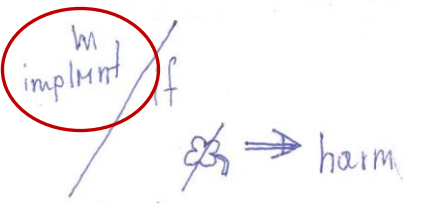
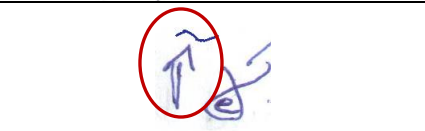
Будущее время маркируется индексом <sup>ll</sup> (от английского *will*) или знаком  $\rightarrow$ , например:  $\Gamma^{\text{ll}}$  или  $\Gamma^{\rightarrow}$  – я расскажу, представлю. Упрощенными вари-

антами маркировки времени являются угловая скобка  $\angle$  или индекс в виде знака «угол»  $\angle$  как взгляд вправо (вперед, в будущее) или влево (назад, в прошлое), например:  $\curvearrowright \angle$  – *будет инициировать*.

Конструкцией для обозначения пассивной формы является сочетание символа глагола «быть» – = перед смысловым глаголом и индекса  $^{ed}$  (от английского окончания причастий), например: = %  $^{ed}$  – *заинтересован*, = [ $^{ed}$  – *открыт*].

Одним из важных объектов записи в переводческой семантографии является модальность, которая маркируется с помощью приема индексации. Рассмотрим варианты обозначений основных видов модальных значений (табл. 27):

Таблица 27 – Маркировка модальности

Виды модальности	Способ обозначения	Пример
Возможность	Индексация с помощью букв p (от лат. <i>posse</i> ) или c (от англ. <i>can</i> ) над смысловым глаголом	
Необходимость	Индексация с помощью букв d (от лат. <i>debere</i> ) или m (от англ. <i>must</i> ) над смысловым глаголом	
Неопределенность	Индексация с помощью знака $\sim$ или $\wedge$ над смысловым глаголом	

Перспективность символов, о которых речь шла в разделе о лексических приемах, проявляется на грамматическом уровне благодаря возможности морфологической деривации за счет приема индексации, например:  $\mathcal{C}$  – *развиваться*,  $\mathcal{C}^n$  – *развитие* (индекс  $^n$  как маркер существительного). Один и тот же символ, маркируемый разными индексами, может переходить из одной части речи в другую, в результате чего получается целая цепочка производных значений, например:  $\square$  – *country* (*страна*);  $\square^{al}$  – *national* (*национальный*);  $\square^{ally}$  – *nationally* (*на национальном уровне*);  $\square^{ze}$  – *nationalize* (*национализировать*).

Чаще всего, принадлежность к части речи закрепляется за символом не с помощью грамматической индексации, а его местом на листе относительно других элементов, что связано со следующей группой приемов переводческой семантографии, а именно со *структурно-композиционными приемами*.

#### *Структурно-композиционные приемы семантографии*

Помимо содержания исходного сообщения в записи отражается его структура [354], последовательность изложения идей, их иерархия и связь между собой. К структурно-композиционным приемам семантографии мы относим выделение визуальных единиц информации, маркировку логических отношений и вертикально-диагональное расположение.

Для выделения визуальных единиц информации в переводческой семантографии используется поля, интервалы, система отчеркиваний [320].

На поля выносятся заранее записанные термины и имена собственные, маркеры когезии, знаки, сигнализирующие переводчику о необходимости обратить внимание на записанный блок информации. С позиции теории дискурса речь идет о фиксации дискурсивов-организаторов. В исследовании Е.Ю. Викторовой [55] показано, что данные вспомогательные коммуникативные единицы, не передавая какой-либо фактуальной информации, помогают адресату структурировать дискурс, а адресанту – правильно интерпретировать его структуру. Приведем несколько примеров (табл. 28).

Таблица 28 – Дискурсивы-организаторы

<b>Дискурсивы-организаторы и их примеры</b>	<b>Переводческие символы, записываемые на полях</b>
Маркеры очередности и последовательности: <i>во-первых, далее, следующий вопрос</i>	1) 2) n)
Маркеры добавления (уточнения) и исключения информации: <i>кроме того, за исключением</i>	⊕ ⊗
Маркеры введения примера: <i>например</i>	ex
Маркеры логических отношений: <i>так как, однако</i>	⇒ 

Интервалы применяются для обозначения начала новой темы/идеи, а также для выделения границ между логическими категориями (субъекта или предиката, темы или ремы). Горизонтальное отчеркивание служит для визуального отделения смысловых блоков друг от друга, например (рис. 36).

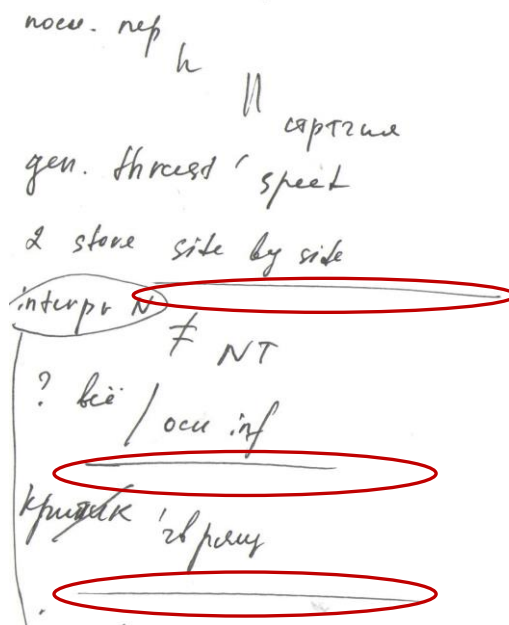


Рисунок 36 – Прием отчеркивания

С целью оперативного нахождения начала переводного фрагмента при перелистывании страниц последний блок предыдущего фрагмента перечеркивается, например (рис. 37).

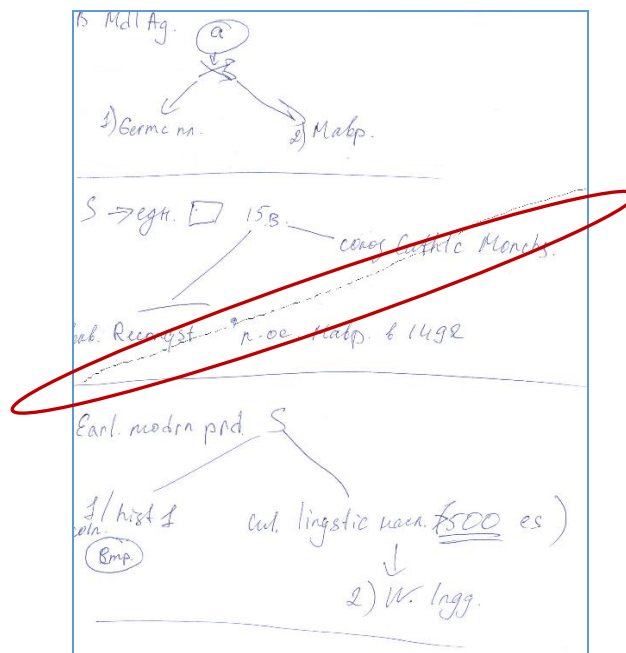


Рисунок 37 – Прием перечеркивания конца фрагмента

Отчеркивания и перечеркивания можно отнести к техническим видам структурно-композиционных приемов семантографии. Идейную нагрузку несут приемы обозначения логических отношений между блоками информации.

Как отмечает Ж. Бастен [312], в последовательном переводе одной из главных задач переводчика является передача логики исходного сообщения. Выполнить данную задачу позволяют маркеры когезии, фиксируемые в записи. Вид логической связи между блоками текста маркируется специальными графическими знаками или аббревиатурами, которые либо выносятся на поля, либо записываются рядом с линией, соединяющие данные блоки. В табл. 29 приведены примеры логических знаков:

Таблица 29 – Маркировка логических связей

Вид логической связи	Маркировка
Причина, следствие	$\Rightarrow$ или <i>cos</i> (от англ. <i>because</i> )
Указание цели	$\triangleright$ или англ. <i>for</i>
Указание условия	<i>if ... /</i>
Уступка	$\neq$
Сопоставление	$\parallel$
Противопоставление	$\nrightarrow$ или англ. <i>bt (but)</i> , или русск. <i>но</i>

В следующем примере (рис. 38) переводчик маркирует знаком  $\Rightarrow$  причинно-следственную связь:

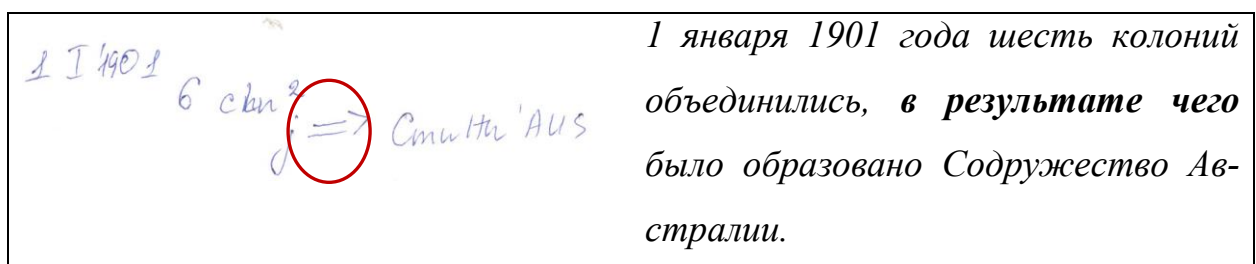


Рисунок 38 – Пример маркировки следствия

Вертикально-диагональное расположение записи является одним из ее основных отличительных признаков. Вертикализм предполагает размещение подчиненной информации под главной с отступом вправо (лесенкой) и носит многофункциональный характер, поскольку сокращает амплитуду движения руки при фиксации, позволяет более наглядно отразить связь между смысловыми блоками, организует синтаксическую структуру записи, создает узкое поле зрения при прочтении (запись «бросается» в глаза). Поясним подробнее синтаксическую функцию вертикально-диагонального расположения.

Многие переводческие символы и сокращения обладают грамматической «аморфностью» и приобретают определенные грамматические и синтаксические признаки в зависимости от их положения на листе. Так, символ ↻, занимая первичную позицию, трактуется как *развитие*, если же он расположен на ступеньку ниже, т.е. на второй позиции, то за ним закрепляется роль предиката – *развиваться*. В связи с этим А. Хмель [321] говорит о том, что пространство в записи является одним из ее символов.

Единицы разных логических и синтаксических категорий (например, субъект и предикат) занимают разные ступеньки, тогда как категории одного и того же статуса записываются столбиком друг под другом (рис. 39).

(левые поля)  <i>Обстоятельства</i>	<i>Субъект</i>
	<p style="text-align: center;"><i>Предикат</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Дополнение-1</i> <i>Дополнение-2</i> <i>Дополнение-n</i></p>

Рисунок 39 – Вертикально-диагональное расположение

Мы разделяем мнение А. Хмель [321], которая говорит о том, что нелинейность записи отражает нелинейность когнитивного процесса понимания смысла исходного сообщения. Ниже приведен фрагмент записи, иллюстрирующий вертикально-диагональное расположение (рис. 40).

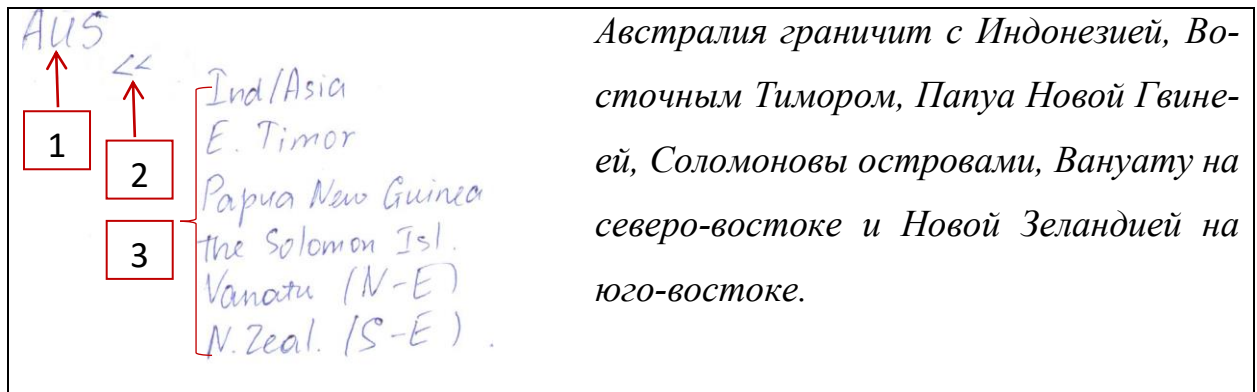


Рисунок 40 – Вертикально-диагональное расположение

В зависимости от структуры языка расположение записей варьируется (ранее мы рассматривали примеры турецкого языка и иврита). Например, в арабском языке запись ведется с верхнего правого угла и начинается с глагола (рис. 41) [304].

	<i>Предикат</i>	(правые поля)
<i>Субъект</i>		
<i>Дополнение-1</i>		<i>Обстоятельства</i>
<i>Дополнение-2</i>		
<i>Дополнение-n</i>		

Рисунок 41 – Запись в арабской письменности

При перечислении, как правило, оратор ускоряет темп речи, в результате чего переводчик не всегда успевает зафиксировать весь ряд однородных членов. В этом случае на месте пропущенного элемента в вертикальной колонке ставится прочерк, который при порождении перевода вербализуется словами «и другие» либо сигнализирует о том, что переводчику следует задать оратору уточняющий вопрос. Таким образом, пустоты тоже несут в записи важную смысловую нагрузку.

Разработанная нами *коммуникативная система записи* [22] несколько дистанцируется от синтаксической записи. Она основана на отражении инварианта исходного сообщения за счет фиксации двух компонентов коммуникации: темы и ремы. Именно тема и рема описывают движение мысли от исходной точки к цели высказывания, очерчивают границы коммуникативной данности и определяют степень коммуникативной значимости, а, следова-



тельно, несут на себе основную смысловую нагрузку переводимого сообщения.

Коммуникативная система переводческой семантографии предполагает выполнение следующей серии операций: информация, относящаяся к главной теме, записывается в центре листа и обводится в круг; блок информации, относящийся к реме, записывается ниже с отступом влево и соединяется линией с соответствующей темой; если одна из рем становится темой, она обводится и записывается ниже; внутри рематической части возможно следование ступенчатой записи по позициям «деятель – предикат – объект» с вертикальным расположением перечислений; параллельно соединительной линии ставится знак, соответствующий характеру логической связи между блоками информации (рис. 42).

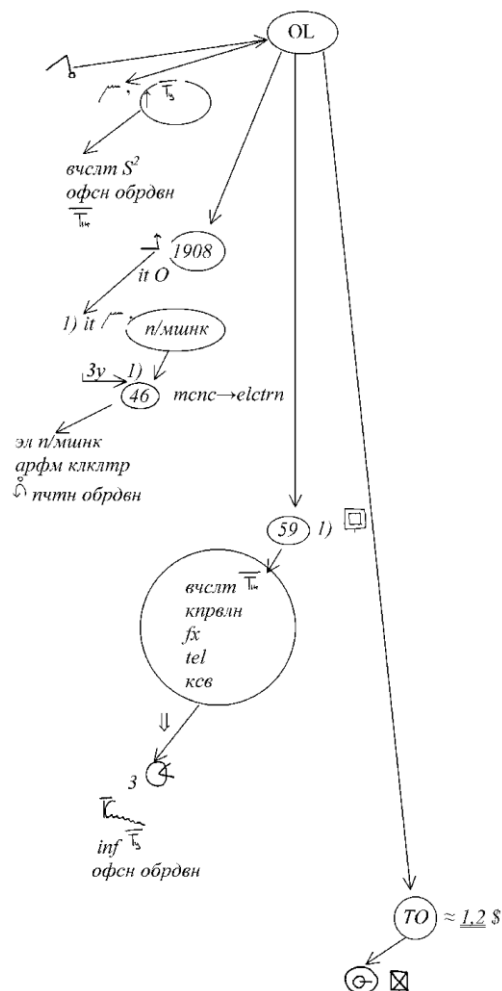


Рисунок 42 – Пример коммуникативной системы переводческой семантографии

Как показывают результаты педагогической и переводческой практики, предложенная система переводческой семантографии дает возможность не только фиксировать инвариант исходного сообщения, что оказывает влияние на качество перевода, в целом, но и сделать сам процесс записи более рациональным. Это происходит по двум причинам: во-первых, переводчик распределяет поступающую информацию не по трем-четырем позициям, а только по двум, оценивая по категориям «старое» – «новое»; во-вторых, стрелки устраняют необходимость повторной фиксации одних и тех же элементов при возврате к теме. Рассматривая переводческую семантографию как программу порождения сообщения на языке перевода, мы акцентируем внимание на том, что коммуникативная система позволяет отразить не только то, что воспринято переводчиком, но и то, что он намерен высказать на языке перевода. При этом обеспечивается максимальная свобода в выборе вариантов речевого оформления перевода по одной и той же семантограмме.

Отметим, что разработанная нами коммуникативная система апробирована в течение 15 лет в различных учебных заведениях России, Белоруссии, Украины, Израиля, Болгарии, внедрена в процесс обучения в рамках курсов по устному переводу, переводческой семантографии и применяется в практике перевода.

## Выводы по третьей главе

В рамках главы предложено обобщение теоретических основ переводческой семантографии, идея интеграции которой в процесс обучения устной переводческой деятельности лежит в основе разрабатываемой методической концепции. На данном этапе исследования считаем возможным сформулировать следующие выводы:

1. Изучение закономерностей переводческой деятельности приводит к предположению о том, что каждый вид перевода выдвигает свою доминанту, характеризующую наибольшую трудность в его осуществлении. В качестве доминанты устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности выступает большой объем однократно поступающего фрагмента исходного сообщения высокой смысловой плотности. В связи с этим возникает необходимость поиска оптимального способа преодоления данной трудности для «фасилитации» деятельности переводчика. По отношению к устному последовательному переводу таким способом является использование профессиональной записи, которая в работе получила название «переводческая семантография». Переводческая семантография трактуется как вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода.

2. Историография становления переводческой семантографии (другие наименования – краткая запись, записи переводчика, система записи, система скоростной записи, смысловая, идеографическая запись, переводческая скоропись, переводческая нотация, письмо-фиксация, заметки переводчика, пометки переводчика) показала, что первое описание ее принципов относится к середине XX века и представлено в работах Ж. Эрбера, Ж.-Ф. Розана, Р.К. Миньяр-Белоручева. В последующие годы переводческая семантография

приобретает глубокое теоретическое осмысление в трудах отечественных и зарубежных ученых (М. Альбл-Микаса, Д. Андрес, Ж. Жиль, К. Илиеску-Георгиу, Н.А. Краевская, И.В. Полуян, Х. Матиссек, Д. Селескович, Е.Н. Сладковская, Л.-В. Чанг, Е.А. Червинко и др.) в связи с исследованиями проблем памяти, мышления, декодирования, внутренней речи, текстопорождения, визуальной аутокоммуникации, когнитивного моделирования процесса перевода и т. д.

3. Содержание понятия переводческой семантографии позволяет представить ее как многоаспектное явление, которое включено в такие научные категории, как система, деятельность, действие, процесс, этап переводческой деятельности, текст, дискурс, метатекст, программа порождения высказывания. Потенциал переводческой семантографии описан двумя группами функций: 1) собственно переводческие функции (мнемоническая соединительная, мнемоническая заместительная, концентрирующая, энергосберегающая, программирующая, стратегическая), реализуемые метаязыковой личностью переводчика непосредственно в ситуации устного последовательного перевода; 2) производные функции (квалитативная, валеологическая, исследовательская, учебная), выполняемые переводчиком как профессиональной языковой личностью вне рамок переводческой ситуации. Особый акцент делается на смыслоориентированный характер переводческой семантографии, что и позволяет рассматривать ее как системообразующий, интегративный базис обучения устной переводческой деятельности.

4. Проблема выбора языка, на котором осуществляется переводческая семантография, не имеет однозначного решения. Описанные преимущества и недостатки различных вариантов (запись на исходном языке, на языке перевода, на языке символов, английском языке, родном языке и т. п.) приводят к выводу о необходимости рационального синтеза мультилингвальных и паралингвальных компонентов. Данный синтез свидетельствует об уровне переводческой компетентности, развитости качеств языковой и метаязыковой личности устного переводчика.

5. В работе описаны неограниченные рамками конкретной языковой комбинации приемы переводческой семантографии, которые систематизированы по четырем аспектам: организационно-техническому, лексическому, грамматическому, структурно-композиционному. Представлены примеры источников переводческих символов, выделены способы их смысловой деривации, создана классификация символов как концептов.

## **Глава 4. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ**

### **4.1 Структура и содержание методической системы обучения устной переводческой деятельности**

Для достижения заявленной в исследовании цели описанные в предыдущих параграфах данной главы методологический, нормативно-правовой и теоретический компоненты концепции должны быть дополнены собственно методическим компонентом, обеспечивающим упорядоченное представление о содержании, методах, средствах и формах обучения устной переводческой деятельности. Способом визуализации методического компонента служит модель методической системы, в структуре которой мы выделяем три блока: *содержательно-целевой, организационно-процессуальный и результативно-оценочный.*

*Содержательно-целевой блок* составляют цели и содержание обучения. Основываясь на сложившейся практике, мы выделяем глобальную (стратегическую) и локальные (тактические) цели. Глобальная цель обучения формулируется как эффективное формирование профессиональной переводческой компетентности в процессе профессионализации личности обучающегося, в то время как локальные цели конкретизируются в зависимости от ступени и уровня образования. Так, на довузовской ступени цель заключается в обеспечении мотивированности и информированности потенциальных абитурантов применительно к устной переводческой деятельности. Целью обучения в бакалавриате является формирование базовых профессиональных переводческих компетенций, в частности, способности осуществлять устный последовательный перевод в ходе различных дискурсивных событий. Целевой направленностью магистратуры признается формирование профессиональной компетентности в области теории и практики устного перевода. Повышение квалификации преподавателей перевода нацелено формирование про-

фессионально-педагогической компетентности, позволяющей осуществлять проектирование, конструирование, моделирование структуры и содержания образовательного процесса в области обучения устной переводческой деятельности.

В содержательно-целевой блок входит и содержание обучения. Вслед за В.В. Краевским, под содержанием обучения мы понимаем «педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [134, с. 349]. *Инвариантным компонентом* содержания обучения являются требования ФГОС к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Лингвистика» (п. 5.1), к *вариативному компоненту* относятся содержание программы профориентации потенциальных абитуриентов, углубленное содержание отдельных разделов дисциплин и модулей, содержание дисциплин по выбору и факультативов, входящих в программу бакалавриата и магистратуры, содержание программ повышения квалификации преподавателей перевода.

Содержание обучения образует набор формируемых компетенций, в которых, опираясь на методологическую базу исследования, мы выделяем *когнитивную, деятельностьную, личностную и дискурсивную* составляющие. Опишем подробнее каждую из них.

*Когнитивная составляющая содержания обучения* понимается как способность использовать сформированную систему знаний и представлений для осуществления устной переводческой деятельности. В данную систему мы включаем теоретические знания из области переводоведения, психологии перевода, языкознания, межкультурной коммуникации, а также лингвистические и экстралингвистические знания, в т. ч. переводческую эрудицию и интуицию.

К необходимым теоретическим знаниям из области переводоведения мы относим знания основных направлений и концепций современного переводоведения, истории и таксономии устного перевода, теорий и моделей уст-

ного перевода, специфики различных его видов, механизмов процесса перевода, основных стратегий, тактик, приемов и методов перевода, способов повышения качества перевода, стратегий подготовки к ситуации перевода, отличий переводческой семантографии от других видов профессиональной обработки информации, общих принципов, основных приемов, базовых символов переводческой семантографии.

В области психологии перевода важны знания основ психологии речевой деятельности, психологических моделей перевода, структуры переводческой деятельности, основных положений психологии личности, психологических качеств личности переводчика, типологии профессиональных конфликтов в переводческой деятельности, источники возникновения психологических конфликтов в ситуациях межкультурной коммуникации, способов психологической подготовки к ситуации перевода, способов преодоления стресса, техник саморегуляции, рационального управления интеллектуальными ресурсами.

В области языкознания следует выделить знания о современной антропоцентрической и когнитивной парадигмах; динамике развития теории языка в его соотношении с познанием и культурой; сущности языка как семиотической системы; закономерностях процессов порождения и восприятия текста и дискурса функциях языка в дискурсе и тексте; речевых и дискурсивных стратегиях, тактиках и языковых средствах их реализации; различиях в построении письменной и устной профессиональной речи; структуре и системе профессиональной деятельности лингвиста; ценностных основах профессиональной деятельности; истории становления и развития лингвистических профессий; месте языковых профессий в современном мире; основных понятиях и терминах лингвистики; месте лингвистических знаний в системе современного научного знания; формах существования языка; структурно-системном устройстве языка; лексических, грамматических, фонетических законах построения высказывания; функциональных разновидностях языков; нормах языка и речи.



Знания в сфере теории межкультурной коммуникации включают знания принципов культурного релятивизма; ценностей и представлений, присущих представителям родной и иноязычной лингвокультур; культурной обусловленности речевого взаимодействия; положений теории речевых актов; основных этнических стереотипах; наиболее значимых прецедентных феноменах; автостереотипах и гетеростереотипах родной и иноязычной лингвокультур; функциях и свойствах стереотипов; структуры межкультурной компетенции.

Лингвистические знания соотносятся со знаниями о структуре и закономерностях родного и иностранных языков, представлениями о специфике лингвистической (терминологической и тематической) подготовки к ситуации перевода. Когнитивная составляющая включает совокупность экстралингвистических знаний переводчика, которая рассматривается как динамическое единство разноуровневых предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях. Указанные знания группируются по четырем типам:

- общие экстралингвистические знания, характерные для многих ситуаций устного перевода (знания о социокультурном и историческом фоне);
- специальные экстралингвистические знания, характерные для конкретной ситуации перевода (предметные тематические знания);
- знания об актуальных событиях (осведомленность о текущих событиях и фактах);
- знания о контексте конкретного дискурсивного события.

Проявлением системы экстралингвистических знаний выступает профессиональная переводческая эрудиция, под которой мы, вслед за Ю.О. Швецовым, понимаем способность применять индивидуальный ком-

плекс структурированных экстралингвистических знаний в ситуациях профессиональной деятельности [Швецова, 2012].

Еще одним компонентом когнитивной составляющей содержания обучения является переводческая интуиция, представляемая в виде эвристической догадки, чувства языка и межкультурной чуткости. Эвристическая догадка проявляется в принятии нестандартного переводческого решения в проблемной ситуации. С помощью чувства языка осуществляется контроль над правильностью собственной речи (речи переводчика) и прогнозирование развертывания речи оратора. Межкультурная чуткость обеспечивает владение конвенциональными моделями поведения в условиях адаптации и интеграции различных культур.

*Деятельностная составляющая содержания обучения* предполагает владение необходимыми умениями и навыками для решения профессиональных задач устной переводческой деятельности, владение техниками перевода и техниками подготовки к переводу.

Любая деятельность, к которой относится и устный перевод, осуществляется в форме действий, побуждаемых мотивом и направленных на решение определенных задач и достижения поставленной цели. Действия, в свою очередь, осуществляются специальными, соответствующими им операциями [153]. Способность осуществлять ту или иную речевую операцию наилучшим образом соотносится с понятием навыка, в то время как способность осуществлять то или иное речевое действие по оптимальным параметрам определяется как умение [99; 154; 193 и др.].

Экстраполируя общие положения о понятиях навыков, мы можем заключить, что *навык устного последовательного перевода* есть способность выполнять операции восприятия и анализа исходного сообщения, запоминания, фиксации и извлечения из памяти его смысла, формулирования сообщения на языке перевода.

Качествами навыка можно считать его автоматизированность (высокая скорость выполнения операций), быстрое ассоциирование воспринимаемых

смыслов с приемами переводческой семантографии, эквивалентами на языке перевода, и наоборот), устойчивость (невосприимчивость к помехам при восприятии), гибкость (независимость от ситуации перевода, предметного плана), сознательность (в процессе перевода внимание переводчика направлено не на способы передачи, а на осуществление переводческих функций). Благодаря указанным качествам навык становится условием успешного выполнения переводческой деятельности.

В результате систематизации описанных в методической литературе навыков устного последовательного перевода мы посчитали возможным разделить их на группы:

- *интерпретативные навыки*, связанные с анализом исходного сообщения (навыки выделения ключевых и рельефных слов, смысловых вех; свертывания известной информации; выделения главной, уточняющей информации);

- *когнитивные навыки*, связанные с управлением мыслительными операциями (навыки распределения ресурсов внимания в зависимости от сложности переводческой ситуации; навыки удержания информации в оперативной памяти и ее экстренного извлечения; навыки управления психическим состоянием, противостояния стрессу).

- *инструментальные навыки*, связанные с реализацией приемов перевода (лексические, грамматические и структурно-композиционные навыки оформления переводческой семантографии; навык переключения с одного кода/языка на другой; навыки синхронизации разных видов деятельности; фонационные навыки оформления устного высказывания) и применением норм профессионального поведения в зависимости от коммуникативных ситуаций перевода;

- *генерирующие навыки* формулирования устного высказывания на языке перевода (лексико-грамматические навыки компрессии, трансформации, генерализации; фонетические навыки ритмичного чередования беглого

и хезитационного периодов, паузирования, интонационного выделения главной информации; навыки невербального общения).

Под *умением устного* последовательного перевода мы будем понимать способность программировать процесс порождения устного сообщения на языке перевода. Как и любые другие виды умений, умения последовательного перевода характеризуются целенаправленностью, динамичностью и интегративностью. В данном случае умения устного последовательного перевода направлены на извлечение смысла из исходного сообщения и его передачу средствами языка перевода. Динамичность предполагает мгновенный поиск способа программирования сообщения на языке перевода в новой ситуации. Интегративность можно трактовать как синтез навыков устного последовательного перевода, тогда как продуктивность предполагает нестандартизированный характер устной переводческой деятельности.

Умения устного последовательного перевода подразделены на группы, среди которых:

- *умения, связанные с подготовкой к переводу* (умения психологической и лингвистической подготовки; оперативного тематического и терминологического поиска; эффективной организации лексики);
- *умения, связанные с пониманием исходного сообщения* (умения извлекать и интерпретировать смысл и смысловую организацию исходного сообщения);
- *умения, связанные с планированием высказывания на языке перевода* (умения выбора переводческих приемов; классифицирования, обобщения, иерархизации информации; создания связности и цельности текста);
- *умения, связанные с программированием высказывания на языке перевода* (умения выделения и фиксации инварианта исходного сообщения, его трансформации в соответствии с образом высказывания на языке перевода);
- *умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода* (умения оформления устного высказывания с учетом норм, узуса,

этикета и стиля речи на языке перевода; поиска межъязыковых эквивалентов, принятия переводческих решений при отсутствии языковых соответствий);

– *умения невербального общения* (умения реализовывать невербальное поведение в соответствии с дискурсивной ситуацией и правильно трактовать невербальное поведение партнеров, умения интерпретировать смыслопорождающие невербальные знаки в условиях мультимодальной коммуникации).

Перейдем далее к *личностной составляющей содержания обучения*, которая понимается нами как совокупность личностных качеств и способностей, необходимых для осуществления устной переводческой деятельности, осознание мотивов и ценностей, понимание профессиональной значимости переводческой деятельности, соблюдение деонтологических норм и принципов поведения.

Как было описано ранее, мы разграничиваем качества языковой и метаязыковой личности переводчика. Профессиональная языковая личность характеризует переводчика вне ситуации перевода (как преподавателя, исследователя, оратора и т. п.) и наделяет его такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводоведческой терминологией, тезаурусом переводоведческого дискурса и переводческим мировоззрением.

Метаязыковая личность переводчика – это профессиональная языковая личность межкультурного и межъязыкового посредника непосредственно в ситуации перевода. Разрабатываемая нами методическая система предполагает развитие следующих свойств метаязыковой личности: способность создавать универсальное мыслительное пространство, аккумулирующее мысли других языковых личностей; сбалансированный билингвизм; роль носителя элитарной речевой культуры с высокой степенью речевой ответственности; эмпатия и проявление себя множеством других дискурсивных личностей; руководство заданными извне мотивами и замыслами; способность выстраивать свое речевое и невербальное поведение в соответствии со стратегиями,

обеспечивающими максимально положительный эффект коммуникативной ситуации, и осознанием возможных рисков.

*Дискурсивная составляющая* содержания обучения включает в себя совокупность релевантных для профессиональной переводческой деятельности коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий мультимодального модуля в рамках делового, социокультурного, социально-общественного, общественно-политического, научно-популярного, научного, научно-технического, масс-медийного, дипломатического, дидактического типов дискурса. В целях методического обеспечения используются методы моделирования дискурсивных событий и переводческих ситуаций, метод проектов, игровые технологии, система интегрированных заданий.

Таким образом, мы рассмотрели компонентный состав содержания обучения. Продолжая описание разрабатываемой методической системы, перейдем от содержательно-целевого к *организационно-процессуальному блоку*. Он соотносится с закономерностями и принципами организации обучения устной переводческой деятельности и реализуется в соответствии с пространственно-временной моделью, представленной ранее.

Технологическая организация образовательного процесса определяет последовательные этапы и периоды обучения, каждый из которых характеризуется определенной целевой направленностью:

- первый этап, профориентационный и пропедевтический периоды («Школа переводческой профориентации, I-II курс бакалавриата и специалитета) – формирование мотивации, направленности на переводческую профессию, формирование представлений о специфике переводческой деятельности;

- второй этап, основной период – формирование навыков и умений видов речевой деятельности с ориентацией на специфику устной переводческой деятельности, формирование системы экстралингвистических знаний; формирование базовых переводческих компетенций, овладение способами

профессионального поведения, развитие системы экстралингвистических знаний (III-IV курс бакалавриата и специалитета);

– третий этап, продвинутый период – развитие профессиональной переводческой компетентности, формирование профессиональной культуры, профессионального мировоззрения (V курс специалитета, магистратура);

– четвертый этап, перформационный период – совершенствование профессионально-педагогической компетентности, педагогического мастерства (повышение квалификации).

Как следует из описания этапов и периодов, на каждом из них актуализируются те или иные составляющие содержания обучения, рассмотренные выше. Соотношение этапов/периодов и содержания обучения представлено в табл. 30.

Взаимодействие всех элементов методической системы на каждом из этапов/периодов обучения обеспечивается благодаря многоаспектной интеграции. Отталкиваясь от ведущей идеи концепции об использовании переводческой семантографии в качестве интегративного базиса методики обучения устной переводческой деятельности, рассмотрим роль переводческой семантографии в обеспечении вертикальной, горизонтальной и радиальной интеграции.

В соответствии с нашей концепцией *вертикальная преемственность* в подготовке к устной переводческой деятельности предполагает, что обучение переводческой семантографии пронизывает все этапы и уровни переводческого образования. Поскольку на довузовском этапе первостепенной задачей является профессиональная ориентация обучающихся, способных в будущем к самореализации в переводческой деятельности, для формирования положительного мотивационно-ценностного отношения к профессии и повышения уровня информированности потенциальных абитуриентов проводится специальный цикл образовательных мероприятий.

Таблица 30 – Характеристика содержания обучения устной переводческой деятельности

Этап	Период	Содержание обучения			
		Когнитивная составляющая	Деятельностная составляющая	Личностная составляющая	Дискурсивная составляющая
1	Профессиональный (двуязычный) / Пропедевтический (вузовский)	Формирование представлений о специфике профессии переводчика, осознание роли переводчика.	Формирование навыков и умений видов речевой деятельности как компонентов устной переводческой деятельности (интерпретативные и генерирующие навыки, умения планирования и оформления устного сообщения)	Формирование психологической готовности к овладению профессией устного переводчика	Коммуникативные ситуации и дискурсивные события мультимедального модуля в рамках социального, социального-общественного, научно-популярного типов топика
2	Основной	Формирование и развитие системы лингвистических и экстралингвистических знаний, релевантных для осуществления устной переводческой деятельности	Формирование навыков и умений устного перевода (когнитивные и технические навыки, умения подготовки к переводу, программирования устного сообщения, невербального общения)	Овладение способами профессионального поведения в различных дискурсивных событиях. Формирование деонтологической грамотности. Формирование качества метаязыковой личности переводчика.	Коммуникативные ситуации и дискурсивные события мультимедального модуля в рамках делового, социального, социального, общественно-ответственного, общественно-политического, научно-популярного типов топика



3	Продвину- тый	Совершенствование си- стемы лингвистических и экстралингвистических знаний, релевантных для осуществления устной пе- реводческой деятельности. Формирование систе- мы методологических знаний в области перево- доведения	Совершенствование всех навы- ков и умений устного перевода	Формирование качества профессиональной языко- вой личности исследова- теля перевода. Формиро- вание профессиональной культуры переводчика. Формирование деонтоло- гической культуры.	Коммуникативные си- туации и дискурсивные события мультимо- дального модуля в рам- ках делового, социо- культурного, социаль- но-общественного, об- щественно- политического, научно- популярного, научного, научно-технического, масс-медийного, ди- пломатического, дидак- тического типов топика
4	Перформа- ционный	Совершенствование си- стемы методологических и методических знаний в области обучения перево- ду	Совершенствование методиче- ских навыков и умений, связан- ных с обучением переводу	Совершенствование ка- чества профессиональной языковой личности пре- подавателя перевода. Со- вершенствование педаго- гического мастерства. Осознание необходимости и готовность к актуализа- ции знаний, умений и опыта для успешной про- фессиональной деятельно- сти и профессионально- личностного развития.	

Содержательная сторона данных мероприятий направлена на те аспекты профессиональной переводческой деятельности, которые в наибольшей степени характеризуют ее специфику и вызывают особый интерес. Переводческая семантография имеет в этом отношении ценный потенциал. Ознакомление учащихся с некоторыми техническими приемами скоростной и смысловой фиксации в рамках мастер-класса, с одной стороны, дает общее представление о специфике работы устного переводчика, а, с другой, «посвящает в тайны» профессионального мастерства.

На ступени вузовского образования преемственность осуществляется как между курсами (пропедевтический, начальный, основной периоды), так и между программами бакалавриата и магистратуры. На уровень бакалавриата приходится основная концентрация интегративно-педагогической деятельности, распределенной по времени на 4 года (при очной форме) или 4,5 года (при очно-заочной форме обучения). Владение основами переводческой семантографии («системы сокращенной переводческой записи») представляет собой одну из профессиональных компетенций, входящих в требования ФГОС всех поколений. Формирование данной компетенции осуществляется поэтапно – от технических навыков фиксации до сложных умений ... с опорой на знания в области языкознания и теории перевода.

На уровне магистратуры приобретенные навыки и умения совершенствуются, вырабатывается индивидуальный стиль записи, развивается рефлексия и самоконтроль качества перевода. В связи с первостепенной ролью научно-исследовательской составляющей переводческая семантография используется в качестве инструментария для проведения экспериментальной работы, для изучения различных аспектов устной переводческой деятельности.

Высшей ступенью в рассматриваемой системе является повышение квалификации преподавателей перевода. Переводческая семантография рассматривается как интегративный базис методики обучения устной переводческой деятельности, демонстрируется ее учебный потенциал для педагоги-

ческой системы оценки качества перевода. Анализ продуктов фиксации в виде семантограмм используется как основа для оценки степени сформированности профессиональных навыков и умений студентов.

*Горизонтальная межпредметность* как план рассмотрения педагогической интеграции предусматривает взаимопроникновение и взаимовлияние дисциплин всех этапов обучения, ступеней и уровней образования. Межпредметность, таким образом, предстает в виде «структурной скрепы» содержания образовательного процесса. Она предполагает, что те или иные элементы переводческой семантографии (способы, приемы, средства) осваиваются в рамках целого ряда дисциплин либо служат опорой для освоения содержания этих дисциплин. В табл. 31 представлен перечень дисциплин, реализующий межпредметный потенциал на каждой из ступеней:

Таблица 31 – Дисциплины, реализующие межпредметный потенциал переводческой семантографии

Ступень образования / уровень	Дисциплины
Довузовская профориентация	Основы переводческого мастерства
Бакалавриат	Лексико-грамматические основы
	Устная речевая практика
	Аудирование
	Практическая фонетика и культура голоса
	Практика речевого общения
	Письменная речевая практика
	Практика письменного перевода
	Практика устного (последовательного) перевода
	Основы языкознания
	Теория перевода
	Культура невербального поведения переводчика
	Переводческая семантография
Магистратура	Когнитивная лингвистика
	Устный последовательный перевод
	Деонтология переводческой деятельности
	Практическая риторика
Повышение квалификации	Методика обучения переводческой деятельности
	Методика обучения устному переводу



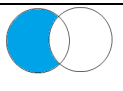
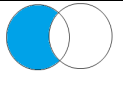
С целью экспликации вариантов взаимодействия переводческой семантографии с другими дисциплинами мы посчитали возможным использовать схематичные изображения в виде диаграмм Эйлера-Венна. Они были изобретены в теории множеств и в настоящее время широко применяются в логике, математике, информатике для моделирования взаимодействий нескольких областей при решении разного рода задач [128]. В табл. 32 представлены восемь выделяемых нами моделей межпредметной интеграции.

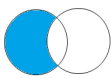





Таблица 32 – Модели межпредметной интеграции



Модель межпредметной интеграции	Название и описание модели
	«Отдельное множество»: Переводческая семантография как самостоятельная дисциплина
	«Пересечение»: Переводческая семантография и содержание другой дисциплины и имеют общие элементы
	«Симметричная разность» Переводческая семантография и содержание другой дисциплины и не имеют общих элементов, но взаимодополняют друг друга
	«Объединение» Переводческая семантография образует единое целое с другой дисциплиной
	«Разность» Некоторые элементы переводческой семантографии входят в содержание другой дисциплины
	«Специфичность» Выделяются специфичные элементы переводческой семантографии
	«Расширение» Переводческая семантография расширяет содержание другой дисциплины
	«Сужение» Переводческая семантография является самостоятельным разделом другой дисциплины

Приведем некоторые примеры реализации межпредметной интеграции на каждой из анализируемых ступеней образования (табл. 33).




Таблица 33 – Примеры интеграции элементов переводческой семантографии в дисциплины разных ступеней образования

Требования к результатам освоения (по ФГОС)	Модель интеграции	Элементы интеграции переводческой семантографии
<b>Довузовская профориентация</b>		
<i>Тренинг «Основы переводческого мастерства»</i>		
Личностные результаты освоения основной образовательной программы: осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем.		общее представление о специфике профессиональной деятельности устного переводчика
Предметные результаты освоения основной углубленного курса иностранного языка: сформированность умения перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля		общее представление о технических приемах переводческой семантографии как атрибута устного последовательного перевода
<b>Вузовская ступень. Уровень бакалавриата</b>		
<i>Дисциплина «Лексико-грамматические основы иностранного языка»</i>		
владение культурой мышления, способность к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи		лексико-грамматические навыки компрессии, трансформации, генерализации информации при ее фиксации
владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей		навык выделения и фиксации темы и ремы исходного сообщения на основе морфологических и синтаксических признаков; навык выделения и фиксации исходных и производных грамматических конструкций; навык схематизации языковых явлений
<i>Дисциплина «Устная речевая практика иностранного языка»</i>		
владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия)		умение порождать устное сообщение на основе зафиксированного плана
умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации		навык выделения ключевых и рельефных слов; навык выделения опорных пунктов и смысловых вех

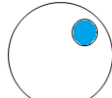
<i>Дисциплина «Фонетика и культура голоса»</i>		
овладение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей		фонетические навыки чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи
<i>Дисциплина «Аудирование иностранного языка»</i>		
владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями		умение синхронизировать выполнение разных видов деятельности (аудирования и письменной фиксации); навык скоростной записи независимо от темпа речи; навык выделения и фиксации ключевых и рельефных слов, опорных пунктов, смысловых вех
владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания		умение прогнозировать развертывание устной речи; навык выделения ключевых слов, рельефных слов, прецизионной информации в устном сообщении; умение классифицировать информацию
<i>Дисциплина «Практика речевого общения»</i>		
владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия)		умение порождать устное сообщение на основе ключевых слов и смысловых вех, умение обеспечивать связность порождаемого устного сообщения; умение обеспечивать цельность порождаемого устного сообщения
<i>Дисциплина «Культура невербального поведения переводчика»</i>		
владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций)		навык ведения записи в положении сидя или стоя в зависимости от условий перевода; навык поддержания зрительного контакта с аудиторией при прочтении записей; навык быстрого оперирования страницами блокнота
<i>Дисциплина «Основы языкознания»</i>		
владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемых языков, их функциональных разновидностей		знание понятий «дискурс», «дискурсивная ситуация», «концепт»; представление о типах концептуальных метафор, служащих основой для создания переводческих символов; представление об актуальном членении предложения, служащем основой для коммуникативной системой записи; умение выделять тему и ремю

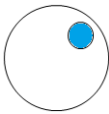
<i>Дисциплина «Теория перевода»</i>		
способность к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности		представление об истории становления устного последовательного перевода, знание особенностей видов перевода; знание таксономии устного перевода
<i>Дисциплина «Практика письменного перевода»</i>		
знание основных способов достижения эквивалентности в переводе и умение применять основные приемы перевода		лексико-грамматические навыки компрессии, трансформации, генерализации
<i>Дисциплина «Практика устного перевода»</i>		
владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода		умение выполнять устный последовательный перевод с записью

### Вузовская ступень. Уровень магистратуры

<i>Дисциплина «Практическая риторика»</i>		
когнитивно-дискурсивные умения, направленные на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах		умение самостоятельно порождать подготовленные монологические выступления с опорой на семантограмму
<i>Дисциплина «Деонтология переводческой деятельности»</i>		
наличие представления об этике устного перевода		соблюдение принципов конфиденциальности записанной информации
<i>Дисциплина «Психология переводческой деятельности»</i>		
стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; возможность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития		совершенствование индивидуальной системы переводческой семантографии
<i>Дисциплина «Когнитивная лингвистика»</i>		
владение методами когнитивного и формального моделирования естественного языка и методами создания метаязыков		изучение продуктов фиксации как элементов переводческого метаязыка
<i>Дисциплина «Устный последовательный перевод»</i>		
владение системой сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода		умение выполнять устный последовательный перевод с записью

### Послевузовская ступень. Повышение квалификации

<i>Дисциплина «Методика обучения переводческой деятельности»</i>		
знание теории и владение умениями проектирования, конструирования, моделирования структуры и содержания образовательного процесса в области перевода		знание теории устного перевода и переводческой семантографии, владение умениями проектирования курса устного последовательного перевода, моделирования дискурсивных событий в учебной ситуации,

<i>Дисциплина «Методика преподавания устного перевода»</i>		
способность к подготовке учебно-методических материалов по различным аспектам преподавания перевода		способность к преподаванию устного последовательного перевода с записью, умение использовать переводческую семантографию как средство контроля и оценки качества перевода в учебной ситуации

Ниже представлены примеры интегративных заданий на каждой из ступеней.

Довузовский этап. Программа «Школа переводческой профориентации». Конкурс переводческого мастерства.

Задание 1. *Выберете понравившееся Вам стихотворение на иностранном языке и постарайтесь изобразить его содержание в виде рисунка.*

Задание 2. *Попробуйте расшифровать надпись, выполненную с помощью «тайной переводческой записи» (семантографии).*

Задание 3. *Придумайте символ переводческой семантографии, который бы отвечал следующим требованиям: состоял из 2-3 графических элементов, был легок в написании, имел смысловую перспективу.*

Задание 4. *Вспомните символы, которые используются в математике, физике, химии. Предложите несколько синонимичных вариантов значений данных символов. Например,  $\Sigma$  – сумма, совокупность, сложение, комплекс, итог и т.п.*

Вузовский этап. Программа бакалавриата. Дисциплина «Устная речевая практика».

Задание 1. *Составьте план выступления на тему ..., зафиксировав его темы.*

Задание 2. *Составьте развернутый план выступления на тему ..., зафиксировав его темы и основные ремы.*

Вузовский этап. Программа бакалавриата. Дисциплина «Аудирование».

Задание 1. *Вам будет предложен для прослушивания текст, посвященный ... Перед началом слушания зафиксируйте 5-7 ключевых идей, которые,*



*по Вашему мнению, будут присутствовать в тексте. В процессе слушания подчеркните идеи, которые совпали с Вашими предположениями.*

*Задание 2. Вам будет предложен для прослушивания текст, посвященный ... Ключевые идеи текста выписаны в центре листа. В процессе прослушивания отметьте логические переходы знаками на полях.*

*Задание 3. Прослушайте высказывания и зафиксируйте их смысл 1-2 словом.*

*Вузовский этап. Программа бакалавриата. Дисциплина «Говорение и аудирование в устном переводе».*

*Задание 1. Прослушайте текст, посвященный ... Во время прослушивания старайтесь мысленно представить его содержание, «нарисовав» в голове картинку. После прослушивания опишите те образы, которые Вы представляли.*

*Задание 2. Подготовьте семантограмму выступления на тему ... Выступите с сообщением с опорой на Вашу семантограмму.*

*Вузовский этап. Программа бакалавриата. Дисциплина «Культура невербального поведения переводчика».*

*Задание 1. Просмотрите видеозапись работы последовательного переводчика. Прокомментируйте невербальное поведение переводчика во время произнесения перевода (действия с блокнотом и ручкой, направленность взгляда).*

*Задание 2. Работая в паре с коллегой-переводчиком подавайте ему звуковой сигнал каждый раз, когда в процессе произнесения перевода он будет не отрывать глаз от блокнота.*

*Вузовский этап. Программа бакалавриата. Дисциплина «Основа языкознания».*

*Задание 1. Каким образом концептуальная метафора движения может быть визуализирована с помощью символов переводческой семантографии? Приведите примеры.*

Вузовский этап. Программа магистратуры. Дисциплина «Когнитивная лингвистика».

Задание 1. *Изучите 5 семантограмм одного и того же выступления. Определите, какие элементы можно отнести к переводческому метаязыку.*

Задание 2. *Проведите опрос студентов-переводчиков о том, на каком языке они ведут переводческую семантографию. Сопоставьте полученные данные со статьей на эту тему ...*

Вузовский этап. Программа магистратуры. Темы магистерских диссертаций: «Переводческие стратегии при записи числительных в процессе устного перевода», «Переводческая семантография как проявление мультязыкового сознания переводчика», «Ассоциативное мышление и переводческая семантография», «Способы пополнения словаря символов переводческой семантографии».

Послевузовский этап. Программа повышения квалификации «Преподаватель перевода». Дисциплина «Методика преподавания устного перевода»:

Задание 1. *Оцените ответ студента по практике устного последовательного перевода. Используйте переводческую семантографию для фиксации ошибок и находок студента в процессе выполнения перевода.*

Задание 2. *Проанализируйте семантограмму студента, выполненную в процессе перевода. Определите, какие элементы семантографии свидетельствуют о причинах допущенных при переводе ошибок.*

Задание 3. *Проанализируйте семантограмму студента, выполненную в процессе перевода. Предложите пути рационализации записи.*

Помимо взаимодействия содержания учебных дисциплин горизонтальный тип интеграции предполагает комбинацию элементов:

- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности (аудирование / письменная фиксация / чтение / говорение) и видам перевода;
- взаимосвязанное обучение видам перевода (устный перевод / письменный перевод; последовательный перевод / перевод с листа; односторонний перевод / двусторонний перевод),

- комбинации языков (родной язык / первый иностранный язык / второй иностранный язык);
- комбинации дискурсивных характеристик (модус / формат / топик);
- комбинации упражнений в смысловом свертывании и развертывании текста.

Третий тип интеграции – *радиальное расширение*, с одной стороны, обуславливает единую содержательно-целевую направленность образовательного процесса на обучение устной переводческой деятельности, а с другой – отражает динамику результатов обучения в пространственно-временном континууме. Это означает, что с течением времени, переходя от этапа к этапу, в процессе реализации межпредметности создаются условия для расширения круга компетенций, совершенствования профессиональных качеств, индивидуализации профессионального стиля и обогащения профессиональной культуры обучающихся. Данная трактовка радиального расширения близка лингвокультурологической концепции концентризма В.В. Воробьева, который выделяет методическую категорию «концентр обучения» и определяет ее как «самодостаточные классы учебного материала, связанные между собой содержательной преемственностью, увеличением и усложнением сведений, движением от основной информации к периферийной, а также соотнесенные с интеллектуальными возможностями учащихся и условиями обучения» [62, с. 259]. В нашем исследовании таким концентром выступает устная переводческая деятельность.

Результатом обучения на каждой ступени или каждом этапе / периоде является достижение определенного качественного уровня. В логике данной работы и руководствуясь пространственно-временной моделью мы выделяем уровни: *мотивационный* (как результат профориентации потенциальных абитуриентов); *базовый переводческий* (результат обучения в бакалавриате); *профессионально-переводческий* (как результат обучения в магистратуре); *профессионально-педагогический* (как результат повышения квалификации преподавателей перевода).

Действие радиального расширения представлено в виде полевой структуры (рис. 43).

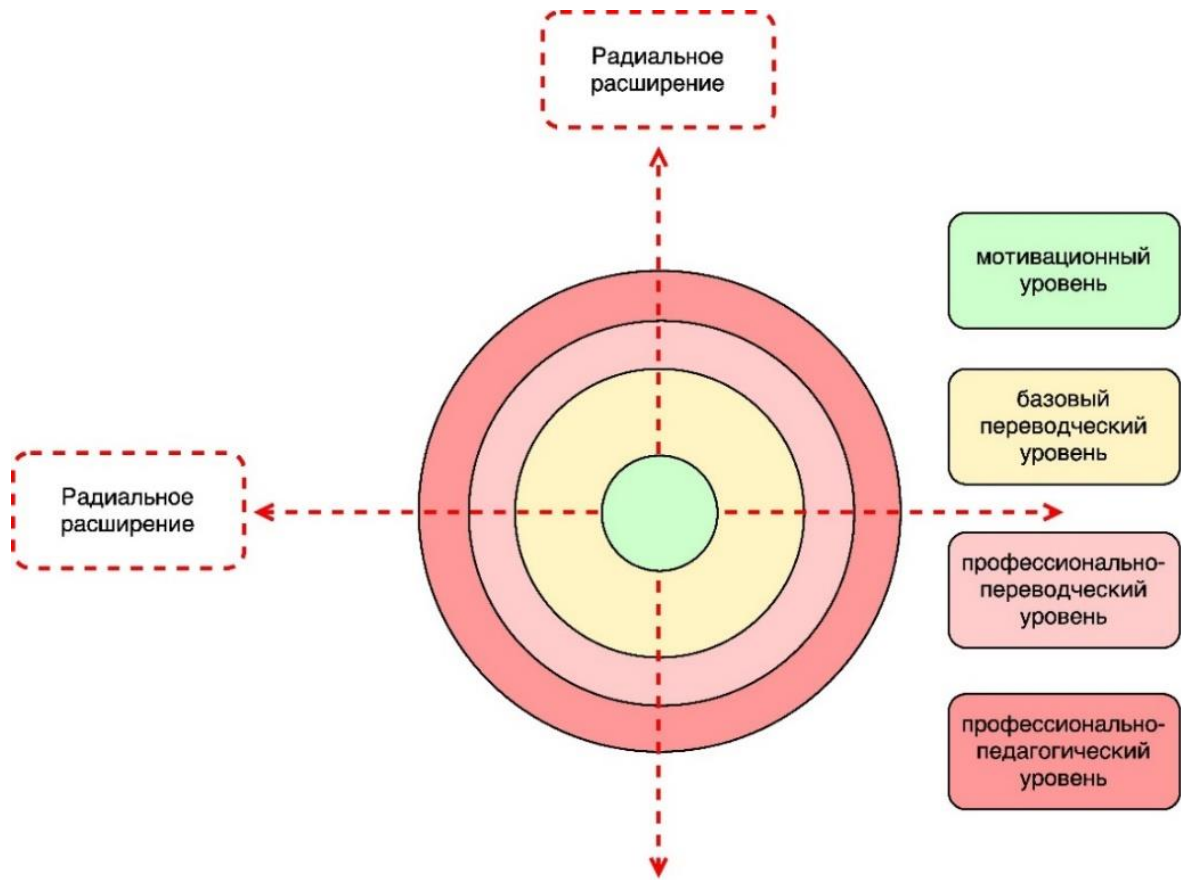


Рисунок 43 – Интеграция по типу радиального расширения

Таким образом, радиальное расширение позволяет представить разрабатываемую методическую систему в развитии, благодаря чему создается возможность для оценки эффективности обучения устной переводческой деятельности на каждой из стадий образовательного процесса. В связи с этим встает вопрос об определении адекватных критериев оценки.

Рассматривая *результативно-оценочный блок* методической системы, следует принимать во внимание, что выбор критериев оценки эффективности методики обучения определяется методологической ориентацией, концептуальной позицией и целевой установкой исследования.

Ввиду того, что настоящее исследование направлено на разработку методики обучения устной переводческой деятельности, ранее мы выделили четыре составляющие профессиональной компетентности: когнитивную, деятельностную, личностную и дискурсивную. Каждая из указанных составля-

ющих рассматривается нами в качестве соответствующего критерия оценки с дифференциацией достигнутых результатов по уровням (профориентационный, базовый переводческий, профессионально-переводческий, профессионально-педагогический) и подуровням (высокий, средний и низкий).

*Когнитивный критерий* определяет способность использовать сформированную систему знаний и представлений для осуществления устной переводческой деятельности.

*Деятельностный критерий* позволяет оценить степень владения необходимыми действиями и операциями, умениями и навыками для решения профессиональных задач устной переводческой деятельности.

*Личностный критерий* служит для выявления уровня сформированности личностных качеств, необходимых для осуществления устной переводческой деятельности, совокупности мотивов обучения, понимание роли профессии переводчика, деонтологической позиции.

*Дискурсивный критерий* применяется для определения степени соответствия профессионального речевого и неречевого поведения к различным обстоятельствам коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий. Описание критериев представлено в табл. 34.

В качестве средств проведения критериального анализа используются анкетирования, тестирования, анализ продуктов фиксации.

Анализируя собственно переводческую деятельность в конкретной ситуации перевода, мы обращаемся к системе педагогической оценки качества перевода, описанной в главе 2. Оценивание осуществляется по трем основным параметрам (понимание, выражение и поведение переводчика), по каждому из которых фиксируется наличие / отсутствие переводческих ошибок и находок.

Итогом теоретического описания методической системы обучения устной переводческой деятельности является визуальная модель, представленная на рис. 43.

Таблица 34 – Поуровневая характеристика сформированности профессиональной компетентности в области устной переводческой деятельности

Уровень	Подуровень	Критерии оценки			
		Когнитивный	Деятельностный	Личностный	Дискурсивный
Проориентационный/ пропедевтический	Высокий	Высокая информированность о специфике профессии устного переводчика	-	Высокая мотивация к обучению, положительное отношение и ярко выраженный интерес к профессии устного переводчика	-
	Средний	Средняя информированность о специфике профессии устного переводчика		Сомнения по поводу выбора профессии устного переводчика, умеренный интерес к профессии устного переводчика	
	Низкий	Низкая информированность о специфике профессии устного переводчика		Отсутствие мотивации к выбору профессии устного переводчика	
Базовый переводческий	Высокий	Полное осознание роли устного переводчика, сформированная система лингвистических и экстралингвистических знаний, релевантных для осуществления устной переводческой деятельности	Навыки и умения устного последовательного перевода сформированы в достаточной степени	Высокая психологическая готовность к переводческой профессии, владение способами профессионального поведения выражено в полной мере	Высокая адаптивность к условиям определенного типа коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий при осуществлении устного последовательного перевода







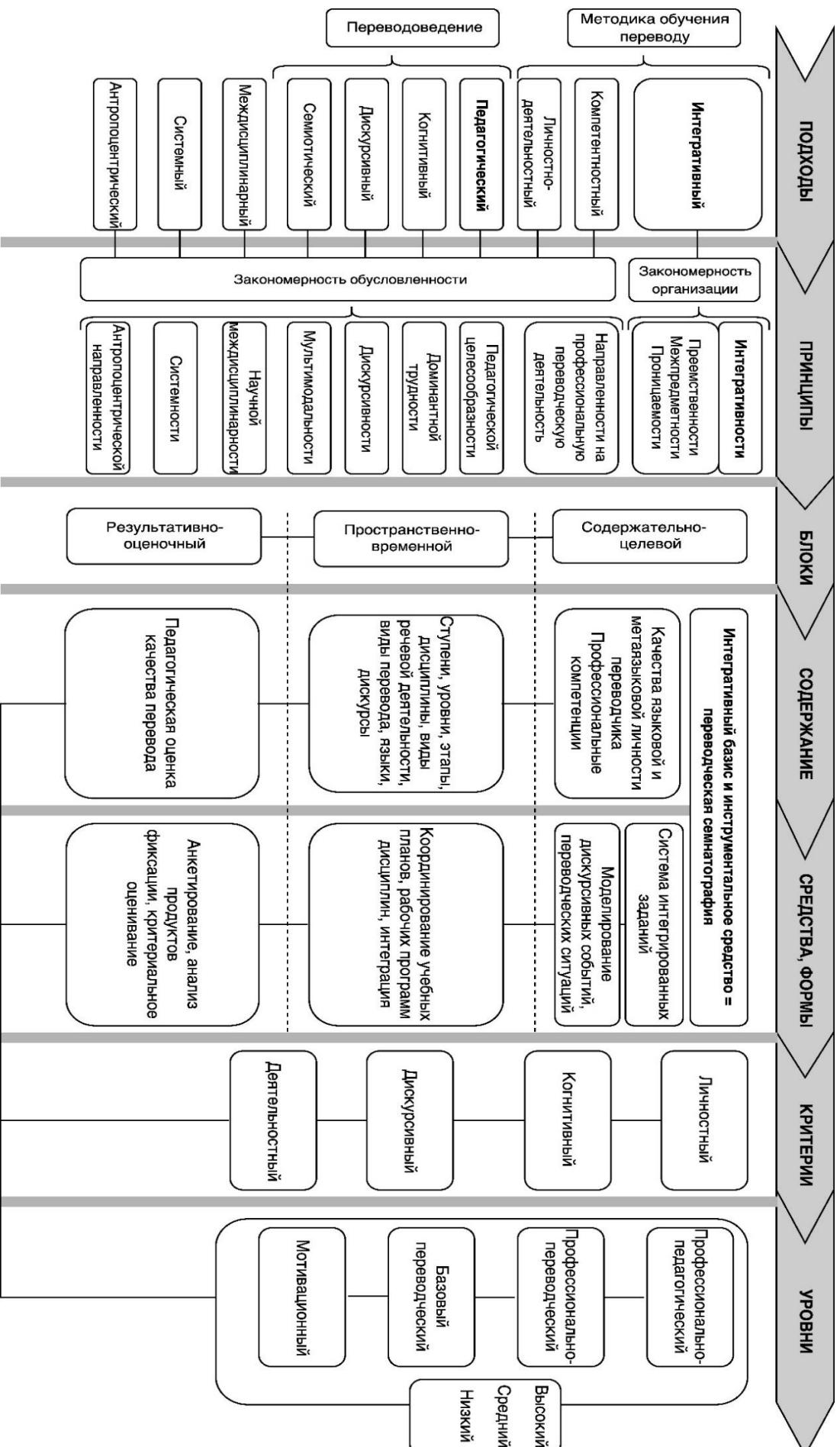


Рисунок 43 – Методическая система обучения устной переводческой деятельности

## **4.2 Анализ учебно-методического обеспечения и практики обучения переводческой семантографии**

Опытно-экспериментальная работа по внедрению разработанной методической системы интегративного обучения устной переводческой деятельности проводилась по нескольким направлениям:

- анализ учебно-методической литературы и практики обучения переводческой семантографии на разных уровнях подготовки переводчиков;
- апробация элементов методической системы в ряде вузов;
- проведение опытного обучения в линейной цепи экспериментальных групп на базе ПНИПУ.

С позиции хронологии, разные направления опытно-экспериментальной работы реализовывались не сукцессивно, а симультанно с относительными сдвигами начальных стадий. Так, анализ учебно-методического обеспечения и практик обучения осуществлялся на всем протяжении исследования, начиная с 2004 г. Апробация элементов методической системы впервые была предпринята в 2005 г. Опытное обучение касалось групп 2008, 2010, 2012 и 2013 гг. набора и продолжалось в каждой группе в течение 4-5 лет. Общая продолжительность опытного обучения составила 9 лет.

Разработанные учеными разных научных школ и направлений теоретические основы переводческой семантографии, о которых шла речь в предыдущей главе, находят отражение в соответствующих учебных пособиях. Не возвращаясь к работам основоположников переводческой записи Ж. Эрбера [347] и Ж.-Ф. Розана [380], опишем основные издания учебно-методического характера, которые дают общее представление о содержании данного вида деятельности.

Как показывают наши опросы членов профессионального переводческого сообщества, в школах Европы и США достаточно распространены

учебные пособия, авторами которых являются Р. Джонс [354] и Э. Жиллис [341]. Дадим их краткую характеристику.

В учебнике Р. Джонса [354] подчеркивается, что переводческая запись является не самоцелью, а служит лишь инструментом для успешного выполнения перевода. Склоняясь к «минималистскому» подходу Ж.-Ф. Розана и дистанцируясь от «максималистской» концепции Х. Матиссека, автор отдает предпочтение записям на языке перевода и видит в них опору для активизации памяти переводчика. Р. Джонс поясняет, что без должного понимания и анализа исходного сообщения самая лучшая система записи не позволит переводчику успешно справиться с переводом.

В другом англоязычном учебнике – *Note-taking for consecutive interpreting: a short course (Переводческая запись для последовательного перевода: краткий курс)*, его автор – преподаватель и переводчик из Краковского университета Э. Жиллис [341] знакомит будущих переводчиков с простой, адаптивной и эффективной системой записи. Автор признает сложность записи смысла и говорит о том, что идеи исходного сообщения могут быть отражены при фиксации группы «субъект – действие – объект». Помимо примеров речей и их комментированных записей, Э. Жиллис приводит ряд упражнений для самостоятельной работы. Автор позиционирует свою работу как компиляцию лучших идей практикующих переводчиков, дополненную собственным опытом обучения устному переводу [341, р. 9].

Оригинальным, на наш взгляд, является пособие Дж. Нолана *Interpretation. Techniques and exercises (Устный перевод. Техники и упражнения)* [372]. Автор отходит от рекомендательного стиля подачи материала, намереваясь побудить будущих переводчиков самостоятельно разрабатывать индивидуальную систему записи. Представляя несколько правил и способов порождения символов, Дж. Нолан в качестве исходного упражнения предлагает обучающимся сравнить трудности при выполнении таких действий как *описать спираль / нарисовать спираль, дать определение слову «движение» / придумать символ для обозначения движения*. Затем следуют задания по

расшифровке «переводческих ребусов» типа  $\pm UK \heartsuit tea$ . Заключительным этапом обучения автор считает пересказ текста на память или с опорой на запись, а также сопоставление самим обучаемым результатов этого процесса. Считаем, что метод, избранный Дж. Ноланом, значительно повышает мотивационную составляющую обучения переводческой записи.

В учебнике последовательного и синхронного перевода (испанский – английский языки) М.Г. Торрес Диаз [390] предлагается использование в переводе технологии *Mind Map* (в русскоязычной терминологии «интеллект-карта», «карта ассоциаций», «диаграмма связей») Т. Бузана [317]. В отличие от ступенчато-диагонального расположения, фиксация осуществляется в виде набора ключевых слов, записанных в центре листа, вокруг которых по часовой стрелке располагаются вспомогательные идеи, соединенные стрелками между собой. Развитие концепции М.Г. Торрес Диаз представлено в работах Й. Джин (Новая Зеландия) [353], Н.Л. Виндиари (Индонезия) [395]. Для нашего исследования данная технология представляет определенный интерес, поскольку отражает смысловой характер записи.

Среди отечественных разработок по переводческой записи следует назвать пособия А.И. Мельникова (1985), Р.К. Миньяр-Белоручева (2005), С.А. Бурляй (2005), О.С. Сачавы (2011), А.П. Чужакина (1998-2004; 2010; 2011), И.В. Зубановой (2013). Первое издание нашего пособия *Переводческая семантография. Запись в устном переводе* датируется 2004 г.

Ссылку на пособие А.И. Мельникова *Скоротпись при последовательном переводе* мы встретили в работе И.В. Зубановой [105]. Данное пособие, представляющее собой 20-страничную брошюру, подготовлено для студентов-переводчиков МГПИИЯ им. Мориса Тореза к Фестивалю молодежи 1985 года и, к сожалению, не приобрело статус полноценного общедоступного издания [105, с. 39].

Наибольшую известность приобрел в нашей стране практический курс обучения, предложенный Р.К. Миньяр-Белоручевым в пособии *Записи в последовательном переводе* [174]. Материал пособия разбит на 20 уроков и

снабжен контрольными текстами для записи под диктовку. Приведем примеры формулировок заданий к упражнениям: *Напишите максимальное количество значений следующих символов. Запишите вертикально, согласно всем изученным правилам. Запишите под диктовку следующие предложения. Запишите вертикально для последующего воспроизведения следующий текст, читаемый в нормальном темпе* [174, с. 146-147]. Как видно, автор выстраивает последовательную систему упражнений, каждое из которых направлено на применение того или иного правила записи, наращивание объема предъявляемых синтаксических конструкций от предложения к тексту.

Ряд учебных пособий посвящены обучению устному переводу, а обучение переводческой записи рассматривается как один из этапов профессиональной подготовки переводчиков. Так, Г.П. Скворцов в *Учебнике по устному последовательному переводу. Французский язык* [230] разместил информацию о переводческой записи в разделе «Основные правила записи в последовательном переводе». В нем автор дает общее представление о системе и языке записей, принципе вертикализма, правилах буквенной записи, основных символах и расположении заметок на бумаге. Для практических заданий используются следующие типы формулировок: *Прослушайте текст, делая заметки. Резюмируйте текст по-русски, пользуясь заметками* [230, с. 117]. Таким образом, автор сводит предназначение записи к резюме, пересказу на родном языке, но не собственно к переводу.

Другое пособие по переводческой записи также ориентировано на комбинацию русский – французский язык. Речь идет о работе С.А. Бурляй *Le Français. Устный перевод. Переводческая запись* [51]. Автор приводит систематическое изложение основ переводческой записи, описывает основные принципы и приемы. На первом этапе обучения С.А. Бурляй предлагает выполнять последовательный перевод по памяти, без использования записи. Упражнения в переводческой записи начинаются с фиксации отдельных слов и словосочетаний, затем – предложений и текста. Каждый урок содержит не-

сколько правил записи, примеры на русском и французском языках, упражнения в применении того или иного приема записи.

А.П. Чужакин в соавторстве с коллегами по МГЛУ выпустил целую серию учебных пособий под названием «Мир перевода» [275; 276; 277]. В каждом из них есть раздел, посвященный теории и практике переводческой скорописи. Автор приводит сведения о роли и месте скорописи, ее общих принципах, синтаксисе, морфологии и основных составляющих. В качестве примера автор приводит ряд текстов, сопровождаемых вариантами записи. Подчеркнем, что в работах А.П. Чужакина [276; 277] используется термин «универсальная переводческая скоропись».

В пособии, разработанном О.С. Сачавой [215], приведен обзор основных практических рекомендаций по ведению записи и предложен ряд упражнений с нарастающим уровнем сложности от знака к тексту. В первую группу упражнений входит работа с общеизвестными и общепринятыми символами, которые студенты должны найти самостоятельно, что способствует развитию их общей культуры и эрудиции. Далее автор предлагает упражнения, способствующие развитию индивидуальной системы условных знаков. Третья группа направлена на развитие умений фиксировать прецизионную информацию. В четвертую группу упражнений входят переводческие задания по записи и воспроизведению текстов на языке перевода. Таким образом, на допереводческих этапах автор пособия использует упражнения, формирующие исключительно лексические навыки записи (символизация и фиксация прецизионной лексики), что, по нашему мнению, затруднит переход к собственно переводческому этапу.

И.В. Зубанова [105] разработала теоретико-практическое пособие по обучению переводческой скорописи, ориентированное на комбинацию русского и английского языков. Основываясь на интерпретативной теории смысла Д. Селескович и М. Ледерер, автор акцентирует внимание на этапе предпереводческого анализа текста, осуществляемого в ходе аудирования и

девербализации. Запись рассматривается как результат членения текста на предикации.

В теоретической части И.В. Зубанова [105] рассматривает понятие устного последовательного перевода, акцентируя внимание на этапах его осуществления и психологических механизмах, обеспечивающих успешное протекание данного процесса. Автор анализирует задачи этапа анализа и этапа синтеза информации. К основам переводческой скорописи отнесены история ее преподавания, основные принципы и приемы.

В практической части представлены группы текстов с заданиями для предварительного анализа и отработки приемов переводческой скорописи, для записи и перевода с предварительной подготовкой, для отработки приемов скорописи и перевода при однократном предъявлении текста на слух, для отработки приемов скорописи и перевода при однократном предъявлении на слух и самостоятельной подготовке.

Автор пособия предлагает около 10 видов упражнений, среди которых назовем следующие: самостоятельный подбор символов или способов фиксации предложенных языковых единиц (словосочетаний, предложений), поиск соответствий фрагментов текста предложенному варианту записи, расшифровка записи тремя-четырьмя вариантами на родном и иностранном языках. Приведем несколько примеров формулировок заданий: *Найдите в тексте места, которым соответствуют приведенные ниже отрезки записи. Объясните, какие мысли, присутствующие в оригинале, нашли отражение в символах скорописи и каким образом, а какие опущены. Правомерны ли эти опущения с вашей точки зрения? Предложите 3-4 способа передачи на русском языке содержания каждого отрезка записи, так чтобы любой из предложенных вариантов мог быть использован при переводе этого текста* [105, с. 113]. *Запишите текст со слуха (по абзацам). Переведите на русский язык с опорой на запись. По окончании перевода выполните послетекстовые задания* [там же, с.168].

Одна из последних разработок по практике переводческой записи – специализированный учебник по конференц-переводу, выпущенный в соавторстве Д.И. Красовским и А.П. Чужакиным [137]. Данное издание содержит два раздела, посвященных скорописи: «Универсальная переводческая скоропись, ее применение, развитие и усвоение», «Практика применения УПС». Приведем примеры формулировок упражнений: *Разбейтесь на пары, один читает, второй – воспринимает информацию, записывает и воспроизводит на языке перевода [137, с. 127]. Возьмите статью из газеты на русском языке. Проанализируйте ее, не читая заранее, по абзацам. Обратите внимание на основную и второстепенную информацию в каждом предложении. Найдите избыточную и прецизионную информацию. Запишите каждое предложение методом УПС, сосредоточив внимание на главной информации, сводя до минимума второстепенную и избавляясь от избыточной. По своим записям восстановите текст на иностранном языке, прочитав вслух, запишите на магнитофон и послушайте себя [137, с. 127-128].*

Несмотря на то, что авторы обращают внимание обучающихся на смысловой анализ исходного текста (выделение основной, второстепенной, избыточной, прецизионной информации на подготовительном этапе), сама запись сводится к поверхностному, синтаксическому уровню, поскольку речь идет о фиксации каждого предложения. Обобщим информацию о пособиях, посвященных переводческой записи (табл. 35).

Таблица 35 – Учебно-методические пособия по переводческой записи

№	Год	Автор(ы)	Название	Язык
1.	1952	Эрбер Ж.	Manuel de l'interprète	Французский
2.	1956	Розан Ж.-Ф.	La prise de notes en interprétation consecutive	Французский
3.	1962	Хуф А. ван	Théorie et pratique de l'interprétation	Французский
4.	1969	Миньяр-Белоручев Р.К.	Пособие по устному переводу (записи в последовательном переводе)	Русский
5.	1975	Бекер В.	Konferenzdolmetschen	Немецкий
6.	1984	Боуэн Д. и М.	Steps to consecutive interpretation	Английский
7.	1985	Мельников А.И.	Скоропись при последовательном	Русский



			переводе	
8.	1989	Матиссек Х.	Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher	Немецкий
9.	1991	Дейзер-Болингер У., Штадельман Г.	Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens	Немецкий
10.	1998	Джонс Р.	Conference interpreting explained	Английский
11.	1998	Торрес Диаз М.Г.	Manual de interpretación consecutiva y simultánea	Испанский
12.	2001	Чужакин А.П.	Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись	Русский
13.	2003	Дюран К.	Une introduction à la prise de notes pour l'interprétation consécutive. Video SCIC	Французский
14.	2003	Чужакин А.П.	Мир перевода-7 – Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций	Русский
15.	2004	Аликина Е.В.	Переводческая семантография. Запись при устном переводе	Русский
16.	2005	Гиллис Э.	Note-taking for consecutive interpreting – a short course	Английский
17.	2005	Миньяр-Белоручев Р.К.	Записи в последовательном переводе	Русский
18.	2005	Бурляй С.А.	Устный перевод. Переводческая запись	Русский
19.	2005	Чужакин А., Бурукина О.	Устный перевод. Универсальная переводческая скоропись	Русский
20.	2005	Нолан Дж.	Interpretation. Techniques and exercises	Английский
21.	2006	Ребрый О. В.	Основы перекладацького скоропису	Украинский
22.	2007	Чужакин А., Спирина С.	Устный перевод: история, теория, практика, скоропись. Для IV курса	Русский
23.	2009	Чужакин А., Ягзунович О.	Основы последовательного перевода и переводческой скорописи	Русский
24.	2011	Сачава О.С.	Переводческая скоропись: теория и практика	Русский
25.	2012	Бош К.	Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas	Испанский
26.	2012	Чужакин А., Де-лизе А., Годар А., Ленгле С.	Interprétation consécutive & Prise de notes / Последовательный перевод и скоропись	Французский
27.	2013	Зубанова И.В.	Скоропись в последовательном переводе. Английский язык	Русский

28.	2013	Сулова Е.Г.	Сборник упражнений по развитию навыков переводческой скорописи и устного последовательного перевода. Немецкий язык	Русский
29.	Эл. (после 2012 г.)	Кабрера Г.	Curso online introducción a la interpretación consecutiva	Испанский
30.	Эл. (после 2012 г.)	Nation Network for interpreting (NNI)	Learning resources. Note-taking	Английский
31.	Эл. (после 2012 г.)	SCICtrain	Demo consec	Английский, немецкий, французский, испанский, итальянский
32.	2014	Красовский Д.И., Чужакин А.П.	Конференц-перевод. Теория и практика	Русский

Как явствует из таблицы, из 32 пособия собственно переводческой записи посвящено 14 (43 %), тогда как в 19 изданиях (59 %) запись рассматривается в рамках отдельной части или главы. Первыми учебными изданиями были франкоязычные работы, подготовленные представителями Высшей школы устных и письменных переводчиков в Женеве. Все последующие работы опирались на опыт швейцарских коллег, многие из них представляли собой адаптированные к другим языкам и языковым комбинациям версии с расширенным арсеналом приемов и символов записи. На момент начала нашей опытно-экспериментальной работы издано 16 пособий, другие 17 изданы после 2004 г.

Небезынтересно отметить наибольшую представленность франкоязычных и русскоязычных пособий. Как признает словацкая исследователь Г. Сиантова [385], в обзорных статьях о научных школах, занимающихся вопросами устного перевода и переводческой записи, наибольшее влияние на их развитие оказывают именно европейские и российские теоретики и практики перевода.

В качестве целевой аудитории во всех пособиях рассматриваются студенты и преподаватели переводческих или языковых отделений и факультетов вузов, а также практикующие переводчики. Большинство пособий охва-

тывают начальный период обучения основам устного последовательного перевода. Разделения по уровням бакалавриата и магистратуры не проводится.

Что касается структуры пособий, можно выделить варианты:

1. Обзор основных правил в первой части, примеры текстов и их записи — во второй (А.П. Чужакин).

2. Последовательное изложение приемов записи с иллюстрацией фрагментов текстов (Д. и М. Боуэн, Р. Джонс, С.А. Бурляй).

3. Вводные теоретические сведения и правила записи в первой части, практический курс обучения, содержащий ряд упражнений — во второй (Е.В. Аликина, Э. Джилли, И.В. Зубанова, Р.К. Миньяр-Белоручев, М.Г. Торрес Диаз).

Неотъемлемый структурным элементом многих пособий является словарь наиболее распространенных символов переводческой записи. Их количество может варьироваться от нескольких десятков до сотен. Как мы отметили выше, наиболее развернутая система символов разработана Х. Матиссеком [366]. Издание У. Дейзер-Болингера и Г. Штадельмана [327] представляет собой самостоятельный словарь символов переводческой записи без каких-либо комментариев и упражнений. В большинстве случаев авторы пособий посвящают переводческим символам отдельный параграф.

Иллюстративный материал приводятся либо на языке пособия, и в этом случае, могут быть использованы независимо от рабочих языков переводчика, либо в определенной языковой комбинации (например, английский и испанский, немецкий и французский языки), что обозначено в названии учебного пособия. Мультиязычные материалы представлены в видеокурсе на портале SCIC ([http://ec.europa.eu/dgs/scic/documents-terminology-and-bibliography/video-and-sound/video\\_scitrain\\_chap\\_3.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/documents-terminology-and-bibliography/video-and-sound/video_scitrain_chap_3.htm)).

Примеры записи выполнены, в основном, в машинописном (компьютерном) варианте, однако встречаются работы с рукописными сканированными вставками [354], что дает более естественное представление о записи.

Среди названных выше пособий имеется два онлайн курса NNI (<http://www.nationalnetworkforinterpreting.ac.uk>) и два видеокурса (К. Дюран, SCICtrain [http://ec.europa.eu/dgs/scic/documents-terminology-and-bibliography/video-and-sound/video\\_scictrain\\_chap\\_3.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/documents-terminology-and-bibliography/video-and-sound/video_scictrain_chap_3.htm)).

Особую ценность представляет онлайн курс Национальной сети по устному переводу (NNI), созданный усилиями представителей семи вузов Великобритании. Один из разделов сайта посвящен переводческой записи. Он реализован на основе инструмента для создания электронных обучающих материалов *Articulate* (<https://www.articulate.com>). Обучающийся имеет возможность увидеть на экране компьютера видеосъемку работы переводчика (перевод с испанского на английский язык), восстанавливающего речь по своим записям, и страницу его блокнота, в котором зафиксирован данный фрагмент речи. Далее каждый прием записи комментируется, сравниваются записи одного и того же фрагмента, выполненные разными переводчиками.

В силу ограниченности иллюстративных материалов, представленных в данном онлайн-ресурсе, его можно рассматривать как образец для создания полноценных курсов по устному переводу и переводческой семантографии.

Таким образом, возможности современных мультимедийных технологий позволяют в наибольшей степени приблизить овладение записью к условиям аудиторной работы, когда, например, зрительно-слуховое восприятие исходной речи сопровождается зрительным восприятием процесса фиксации, выполняемой переводчиком, его последующим комментарием по поводу использования того или иного приема.

Завершим обзор учебно-методической литературы нашим пособием *«Переводческая семантография. Запись при устном переводе»*, первая внутриуниверситетская версия которого вышла в 2004 г., однако его широкая апробация началась в 2005-2006 гг. благодаря получению грифа Учебно-методического объединения по образованию в области лингвистики Министерства образования и науки РФ и публикации в издательстве «Восток-Запад» (г. Москва).

Организационная структура пособия содержит две части: теоретическую и практическую. В первой части излагаются вопросы, отражающие суть понятия «переводческая семантография», приводится обобщение правил рациональной фиксации и организации записи, описывается авторская система коммуникативной записи, основанной на тема-рематическом членении.

Методическая часть пособия включает рекомендации преподавателю и описание системы упражнений. Всего в пособии содержится более 60 видов упражнений в последовательном формировании лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков, навыков адаптации и компрессии исходного текста, умений планирования и программирования текста перевода на основе записи. Приведем несколько примеров.

Упражнение в формировании лексических навыков сокращенной буквенной записи, символизации и цифрового обозначения: *Прослушайте текст о развитии информационных технологий в России. Внесите в таблицу параметр, подлежащий сравнению, символ, обозначающий изменения, и соответствующие ему числительные. Пример:*

Параметр	Символ изменения	Числительные
<i>V 'рынка инфрмцнх тхнл<sup>2</sup> 'Rus</i>	<i>↗</i>	<i>20,3 % <u>213</u> P</i>

*Министр связи и информации объявил, что в текущем году объем рынка информационных технологий в России вырос на 20,3 % – до 213 миллиардов рублей. При этом объем рынка Интернет-услуг вырос на 25 % по сравнению с прошлым годом, составив 220 миллионов долларов. Общее число граждан России, пользующихся глобальной сетью, в течение прошлого года увеличилось в 1,5 раза и, по разным оценкам, составляет в настоящее время 12-14 миллионов человек. По данным Минсвязи, плотность компьютеризации в России увеличилась до 9 персональных компьютеров на 100 человек населения. Общее число эксплуатируемых компьютеров в стране превысило 13 миллионов, их парк в прошедшем году обновился на 8,3 %. По словам министра, в структуре доходов рынка информационных технологий 11 % со-*

ставили закупки программного обеспечения, 25 % – услуги и 64 % – приобретение аппаратных средств.

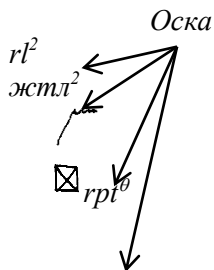
Упражнение в формировании грамматического навыка маркировки модальности: *Запишите предложения, используя приемы обозначения модальности. Пример: «Министр иностранных дел должен выехать в Лондон».*

$M^{ex}$   
 $m$   
 $\rightarrow$   
 $Lnd$

- Необходимо вкладывать средства в расширение производства.
- Мы могли бы обсудить этот вопрос завтра.
- Стороны не могут пойти на компромисс.
- В следующем году следует снизить таможенные пошлины.
- Оборудование предприятия нуждается в частичном обновлении.

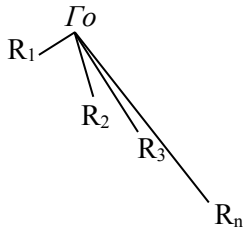
Восстановите предложения по записи, стараясь не повторять их исходную форму. Пример: «Главе внешнеполитического ведомства необходимо направиться в столицу Великобритании».

Упражнение в формировании структурно-композиционных навыков выделения темы и подтем исходного текста: *Прослушайте текст о японском городе Осака. Изучите модель текста, в которой темы записаны по правилам переводческой семантографии, и впишите в модель все подтемы, следуя схеме.*



Осака – самый большой город Западной Японии. В ходе столетий Осака играла различные роли в жизни страны, но она всегда находилась на переднем крае развития. В древности Осака некоторое время была столицей страны. В XVII веке она стала важным центром торговли рисом и многими другими товарами. Кроме того, Осака уже давно является культурным и научным центром. За долгие века жители Осаки создали свою культуру, основанную на прагматизме, духе предпринимательства, уверенности в себе.

Упражнение в формировании структурно-композиционных навыков выделения рем исходного текста: *Прочитайте текст о японской игре «го» и выпишите, используя различные приемы переводческой семантографии, его ремы в соответствии с предложенной схемой.*



*Go is an abstract strategy board game for two players, in which the aim is to surround more territory than the opponent. The game was invented in ancient China more than 2,500 years ago, and is thus the oldest board game continuously played today. It was considered one of the four essential arts of the cultured aristocratic Chinese scholar caste in antiquity. The earliest written reference to the game is generally recognized as the historical annal Zuo Zhuan. The modern game of Go as we know it was formalized in Japan in the 15th century CE.*

Реализуя идею о мультилингвальности языковой личности переводчика, текстовый материал пособия приводится на трех языках (русском, английском, французском), что позволяет сочетать выполнение упражнений на родном, первом и втором иностранном языках. Как правило, тексты на иностранных языках являются параллельными. Приведем пример: *Восстановите текст на иностранном языке, обращая внимание на использованные приемы переводческой семантографии.*

Английский язык	Французский
<p><i>Cnfrnce intrprt<sup>n</sup> dls exclsvly wth the orl cmnc<sup>0</sup>: rndr<sup>n</sup> 1 msge frm 1 lngg into 1thr, natrly &amp; flntly, adpt<sup>n</sup> the dlvry, tne &amp; cnvc<sup>02</sup> 'the spkr &amp; spk<sup>n</sup> in the 1<sup>0</sup> prsn. It shld = cnfs<sup>d</sup> wth trnsl<sup>0</sup> which dls only wht the wrtn txt<sup>2</sup>.</i></p> <p><i>Intrn<sup>01</sup> cnfrnc<sup>2</sup> = atnd<sup>d</sup> by pple frm dfrnt bckgrnd<sup>2</sup> &amp; cltr<sup>2</sup>, &amp; spk<sup>n</sup> dfrnt lngg<sup>2</sup>. It = the jb '1 intrprtr to enble thm to cmnct wth each othr, nt be trnslt<sup>n</sup> evry wrd they uttr, bt cnvey<sup>n</sup> the id<sup>2</sup> which they exprs. Thre = dfrnt knd<sup>2</sup> 'cnfrnc intrprt<sup>n</sup>:</i></p> <p><i>Cnsvctve: the intrprtr sts wth the dlgte<sup>2</sup>,</i></p>	<p><i>Intrprtr n'= pas trnspsr mt à mt: bien au cntrre, c'= rprdre le dscrs avc tt<sup>e</sup> sa chrg smntq, affctve &amp; esthtq dns 1 autre lng, aux myn<sup>2</sup> 'expr<sup>0</sup> dfrnt. Ce qi rvnt à dre q'intrprtr, c'= d'abrd cmprndre prft<sup>t</sup> le msge pr pvr le dtchr ds mt<sup>2</sup> qi le cnsttnt &amp; le rsttuer enste avc tt<sup>e2</sup> ss nuanc<sup>2</sup> dns 1 autre lng. C'= 1 va-&amp;-vnt cnstt entre mntlté<sup>2</sup> &amp; unvrs cltrls. L'intrprt<sup>0</sup> se fait sln dvrs md<sup>2</sup>. On dstng ainsi:</i></p> <p><i>l'intrprt<sup>0</sup> smltné<sup>e</sup>: l'intrprte instllé en cbne dvnt 1 mcrphne entnd dns ss éctrs 1 dscrs dns 1 lng X &amp; trnsmet au mme m' le msge de clui-</i></p>

<p><i>lstns to the spch &amp; rndrs it, at the end, in 1 dfrnt lngg, gnrlly wth the aid 'nte<sup>2</sup>.</i></p> <p><i>Smltns: the intrprtr wrks in 1 snd-prf<sup>d</sup> bth wth at lst 1 clgue. The spkr in the mt<sup>n</sup> rm spks into 1 mcrphne, the intrprtr rcvs the snd thrgh 1 hdst &amp; rndrs the msge into 1 mcrphne almt smltnsly.</i></p> <p><i>Whspr<sup>n</sup>: the intrprtr = st<sup>d</sup> btwn the dlgt<sup>2</sup> &amp; intrprts vrtly smltnsly drctly into the ear 'the dlgt<sup>2</sup>. In othr wrd<sup>2</sup>, it = 1 frm 'smltns intrprt<sup>n</sup> in which the intrprtr = st<sup>d</sup> / stnd<sup>d</sup> btwn the dlgt<sup>2</sup> &amp; in mst cs<sup>2</sup> = dne wtht any frm 'intrprtr<sup>n</sup> eqpmnt.</i></p>	<p><i>ci à l'audtr en 1 lng Y. L'intrprt<sup>0</sup> smltné<sup>e</sup> =, en d'autrs trm<sup>2</sup>, 1 press intnsf 'trt<sup>t</sup> 'l'infrm<sup>0</sup>. Au crs '1 réun<sup>0</sup> '6 heures, l'intrprte «traite» ainsi l'éqvlnt d'envrn 65 pg<sup>2</sup> dctlgrphiés;</i></p> <p><i>l'intrprt<sup>0</sup> cnsctve: l'intrprte, assis à la tble 'cnfrnce, écte tt en prnt ds nt<sup>2</sup> le dscrs ' l'ortr dns 1 lng X &amp; le rprduit imdt<sup>t</sup> aprs (cnsctv<sup>t</sup>) dns 1 lng Y, sns rien omtre &amp; cme si le dscrs = le sien;</i></p> <p><i>le chcht<sup>g</sup>, où l'intrprte trdt drct<sup>t</sup> à l'oreil '1 dlgé (évntl<sup>t</sup> '2 / 3) ce qe dt l'ortr.</i></p>
--	--

*Выделите специфические для каждого языка элементы переводческой семантографии.*

Особое внимание уделено межъязыковому переключению, что позволяет добиться понимания обучающимися универсального характера переводческой семантографии без привязки к конкретному языку. В качестве примера приведем следующее упражнение: *Прослушайте страноведческую информацию и заполните таблицу. Пример:*

Страна	Площадь	Население	Официальные язык(и)	Денежная единица
<i>Fin</i>	<u>338</u>	<u>5 100</u>	<i>fi</i> <i>sv</i>	€

*– В Финляндии проживает 5 100 000 человек. Площадь страны равна 338 000 км<sup>2</sup>. Официальными языками являются финский и шведский. С 2001 года национальная денежная единица – евро.*

*– Австралия занимает площадь в 7 700 000 км<sup>2</sup>. Здесь проживает 17 800 000 человек. Государственный язык – английский. Национальная валюта – австралийский доллар.*

*– 549 000 км<sup>2</sup> – это площадь, которую занимает Франция. Население страны составляет 58 000 000 человек. Французский язык является государственным языком этой страны. До введения единой европейской валюты евро в 2001 году денежной единицей был французский франк.*






*На основе таблицы представьте информацию о странах мира сначала на первом, затем на втором иностранном языке.*



Тематическая подборка текстов отражает профессионально-ориентированную проблематику (тексты о переводческой деятельности), касается социокультурной, общественно-политической, экономической сфер общения и охватывает различные коммуникативные ситуации и дискурсивные события. Текстовый материал подобран таким образом, чтобы работа с ним способствовала развитию переводческой эрудиции. Лексическое наполнение текстов предусматривает насыщенность прецизионной информацией (числительные, имена собственные), перечислениями, логическими маркерами.

В приложении пособия представлен тематический словарь символов переводческой семантографии, снабженный авторскими комментариями, позволяющими установить ассоциацию между начертанием символа и его значением. Приведем один из фрагментов словаря (табл. 36).

Таблица 36 – Фрагмент словаря символов

Тематическая группа: Восприятие		
Символ	Значение	Комментарий
	Видение	Угол зрения
	Видеть	Глаза
	Выслушать	Большое ухо
	Обзор	Бинокль
	Слышать	Ухо
	Сосредоточиться на ч.-л.	Направленный вперед взгляд

Следующим этапом опытно-экспериментального исследования явился анализ практики обучения переводческой семантографии в системе подготовки переводчиков в высших учебных заведениях России и стран СНГ. С этой целью мы изучили организацию образовательного процесса в вузах, реализующих программы специалитета по направлению «Перевод и переводоведение», бакалавриата и магистратуры по направлению «Лингвистика», по программе «Теория и практика переводческой деятельности», содержание регламентирующих документов, учебно-методического обеспечения, а также используемые педагогические технологии и средства обучения.

Следует начать с того, что владение переводческой семантографией входит в число профессиональных компетенций, включенных в различные варианты Федеральных образовательных стандартов высшего образования РФ (табл. 37).

Таблица 37 – Отражение переводческой семантографии в образовательных стандартах

Вид ФГОС	Формулировка компетенции
ФГОС ВПО / ВО бакалавриат «Лингвистика» [7]	Владение <i>основами системы сокращенной переводческой записи</i> при выполнении устного последовательного перевода
ФГОС ВПО магистратура «Лингвистика» [8]	Владение <i>системой сокращенной переводческой записи</i> при выполнении устного последовательного перевода
ФГОС ВПО специалитет «Перевод и переводоведение» [9]	Способность владеть <i>основами применения сокращенной переводческой записи</i> при выполнении устного последовательного перевода
ОС МГУ специалитет «Перевод и переводоведение» [11]	<i>Владение семантографией</i> (системой сокращенной переводческой записи) и умение ее применять при выполнении репрезентативного устного последовательного перевода с записью текстов различных функциональных стилей и типов с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный

Отметим, что в образовательном стандарте, самостоятельно устанавливаемом МГУ им. М.В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования, употребляется термин «семантография»: «владение семантографией (системой сокращенной переводческой записи) и умение ее применять при выполнении репрезентативного устного последовательного перевода с записью текстов различных функциональных стилей и типов с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный (С-ПК-15)» [11, с. 9]. Данный стандарт принят в 2011 г. после публикации нашего учебного пособия «Переводческая семантография: записи в последовательном переводе» [22], в котором впервые в переводоведческий дискурс введен термин «переводческая семантография», и проведенного автором семинара повышения квалификации на кафедре лексикологии и перевода МГУ (в рамках Всероссийского научно-методического семинара «Оптимизация преподавания перевода в вузе», 21-24 июня. 2004 г.). В

настоящее время в учебном плане специалитета факультета иностранных языков и регионоведения МГУ значится курс «Переводческая семантография».

Обратимся к анализу учебных планов вузов, реализующих подготовку переводчиков по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета. В табл. 38 приведены сведения о вузах, в которых обучение переводческой семантографии осуществляется в рамках отдельных дисциплин (наименование «переводческая семантография» выделено курсивом).

Таблица 38 – Включение переводческой семантографии в образовательную практику вузов

Название вуза	Название дисциплины	Уровень образования	Год утверждения программы
Белорусский государственный экономический университет	Скоропись в устной переводческой деятельности	Специалитет	2015
Волгоградский государственный университет	Техника записи	Бакалавриат	2014
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан)	Последовательный перевод <i>и переводческая семантография</i>	Аспирантура	2015
Иркутский государственный лингвистический университет	Переводческая скоропись	Бакалавриат	2015
Казанский (Приволжский) федеральный университет	Переводческая скоропись	Магистратура	2014
Казахский Университет Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана	Техника переводческой записи	Специалитет	2014
Казахский национальный университет им. аль-Фараби	Основы <i>переводческой семантографии</i> восточного языка	Бакалавриат	2015
Кемеровский государственный университет	Переводческая скоропись и система нотации	Бакалавриат	2014, 2016
Костанайский филиал Челябинского государственного университета (Казахстан)	Техника переводческой записи	Бакалавриат	2016
Минский лингвистический университет	<i>Семантография</i>	Магистратура	2012

Московский государственный университет	<i>Переводческая семантография</i>	Специалитет	2011
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова (Казахстан)	Техника переводческой записи	Специалитет	б/г
Пермский национальный исследовательский политехнический университет	<i>Переводческая семантография</i> в устном переводе на первом иностранном языке; <i>Переводческая семантография</i> в устном переводе на втором иностранном языке	Бакалавриат	2016
Пермский национальный исследовательский политехнический университет	Техника переводческой записи; Переводческая запись на первом иностранном языке; Переводческая запись на втором иностранном языке	Специалитет	2006; 2011
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации Волгоградский филиал	Техника записи; Переводческая скоропись в последовательном переводе	Бакалавриат	2011
Саратовский государственный социально-экономический университет	<i>Основы семантографии</i> (английский язык)	Специалитет	2011
Сургутский государственный университет	<i>Переводческая семантография</i>	Специалитет, Бакалавриат	2011, 2015
Томский государственный педагогический университет	Переводческая скоропись	Магистр	2015
Тюменский государственный университет	Скоропись	Специалитет	2014
Челябинский государственный университет	Основы переводческой нотации	Бакалавриат	2014

Как явствует из таблицы, в названии дисциплин, программа которых включает в себя изучение переводческой семантографии, не прослеживается единства. Речь идет и о переводческой записи, и о скорописи, и о системе нотации. Из таблицы видно, что в наибольшей степени дисциплина представлена в учебных планах Пермского национального исследовательского политехнического университета на всех уровнях образования. Кроме того, в поле нашего анализа оказались вузы Белоруссии и Казахстана, в которых обуче-

ние переводческой записи осуществляется в рамках программы специалитета «Переводческое дело».

В других вузах переводческая семантография входит в тематический раздел программ, как теоретических дисциплин, так и дисциплин, связанных с практикой устного (последовательного) перевода.

Так, например, в Сибирском федеральном университете в программе дисциплины «Теория перевода» для студентов бакалавриата в разделе «Профессиональные виды устного и письменного перевода и их характеристики» обозначен вопрос о специфике переводческой скорописи. В Херсонском государственном университете (Украина) в программу курса «Теоретические и практические основы перевода» включен раздел о видах устного перевода, в рамках которого студенты изучают основы переводческой семантографии.

Овладение переводческой записью формулируется как одна из задач практического курса перевода в большинстве анализируемых нами учебных программах дисциплин. В таблице 39 приведены несколько примеров.

Таблица 39 – Включение переводческой семантографии  
в дисциплины учебных планов вузов

Название вуза	Дисциплина	Тематический раздел в рабочей программе дисциплины	Год
Амурский государственный университет	Последовательный перевод	Система записей в последовательном переводе: сокращенная буквенная запись, принцип вертикализма, символы	2015
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы	Последовательный и синхронный устный перевод	Владение техникой переводческой записи для осуществления последовательного и синхронного перевода	2014
Белгородский государственный национальный исследовательский университет	Устный перевод	Тренировка универсальной переводческой скорописи	б/г
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка	Современная лингвистика	Переводческая нотация (запись) и <i>семантография</i>	2014
Белорусский государственный эконо-	Устный перевод	Переводческая запись	б/г

мический университет			
Брянский государственный технический университет	Устный последовательный перевод	Обучение навыкам техники и приемам скорописи, оформление записи логико-синтаксических отношений	2010
Волгоградский государственный университет	Устный перевод	Двусторонний / односторонний последовательный перевод с записью	2012
Гомельский государственный университет	Практика устного перевода	Теоретические основы <i>переводческой семантографии</i> . Техника <i>переводческой семантографии</i>	2012
Евразийский лингвистический институт в г. Иркутске (филиал МГЛУ)	Устный перевод 2ИЯ	Ознакомление с переводческой скорописью	2012
	Переводческая скоропись	Переводческая скоропись (запись, нотация, <i>семантография</i> ) в последовательном переводе в контексте современных научных представлений.	2015
Казанский государственный финансово-экономический институт	Практика устного перевода	Универсальная переводческая скоропись	2009
Липецкий государственный педагогический университет	Особенности устного перевода	Оперативный односторонний и двусторонний последовательный перевод на слух с опорой на рабочую запись отрезков оригинала длительностью звучания до 5 минут	2016
МГУ, кафедра иберо-романского языкознания	Актуальные проблемы перевода (иберо-романистика)	Переводческая скоропись. История преподавания переводческой скорописи. Назначение переводческой скорописи и ее модели	2015
Московская международная академия	Введение в профессию переводчика	Основы <i>переводческой семантографии</i>	2016
Московский государственный лингвистический университет	Устный последовательный перевод информационных текстов (первый иностранный язык – испанский), Устный последовательный перевод специальных текстов (первый иностранный язык – испанский)	Умение применять систему сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода; - расширять набор собственных символов, уточняющих и компенсирующих существующие системы сокращенной записи	2014

Мурманский государственный гуманитарный университет	Практикум по устному переводу	Основные принципы и технические приемы <i>переводческой семантиграфии</i> (записи при устном переводе / переводческой скорописи)	2011
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого	Устный перевод (первый и второй иностранный язык)	Система сокращенной переводческой записи	2015
Пермский национальный исследовательский политехнический университет	Устный перевод (первый и второй иностранные языки)	Овладение основными лексическими, грамматическими, структурно-композиционными навыками <i>переводческой семантиграфии</i>	2015
	Устный последовательный перевод (первый и второй иностранные языки)	Овладение техникой <i>переводческой семантиграфии</i>	2014
	Методика преподавания перевода	Обучение способам обработки устной информации (фиксация, конспектирование, <i>семантиграфия</i> )	2015
	Теория и методика профессионального образования (лингвистика и перевод)	Обучение устной переводческой деятельности и <i>переводческой семантиграфии</i>	2015
Пятигорский государственный лингвистический университет	Кандидатский экзамен по специальности 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»	Переводческая скоропись. Методы перевода – сегментация текста, краткая запись, трансформация исходного текста. История развития переводческой скорописи. Научные точки зрения на ПС.	2012
Российский университет дружбы народов	Общая теория перевода	<i>Переводческая семантиграфия</i> . Запись при устном переводе	2016
Саратовский государственный технический университет	Практикум по устному переводу	Владение <i>семантиграфией</i> (системой сокращенной переводческой записи)	2013
Санкт-Петербургский государственный институт культуры	Практический курс последовательного перевода	Основы <i>переводческой семантиграфии</i>	2016
Тверской государственный университет	Устный и письменный перевод	Техника переводческой записи: определение и функции, принципы и приемы	2015
	Практика устного перевода, Перевод текстов конференций	Представление о технике <i>переводческой семантиграфии</i>	2015

	Производственная практика	Принципы и способы <i>переводческой семантографии</i>	2015
Томский государственный педагогический университет	Практический курс устного последовательного перевода	Тренировка универсальной переводческой скорописи	2009
	Проблемы перевода	Совершенствование навыков универсальной переводческой скорописи	2009
Тюменский государственный университет	Последовательный перевод	Модуль « <i>Переводческая семантография</i> »: Нотация как инструмент последовательного переводчика. Принципы ведения переводческих записей.	2011
Челябинский государственный университет	Практический курс перевода первого иностранного языка Устный последовательный перевод	Лексические, грамматические, структурно-композиционные приемы ведения <i>переводческой семантографии</i>	2011
Челябинский государственный педагогический университет	Устный перевод первого иностранного языка	Составление собственного перечня <i>семантографических знаков</i>	2012

Таким образом, в семи вузах России и стран СНГ «Переводческая семантография» является отдельной дисциплиной, еще в 13 университетах она введена в содержание обучения других дисциплин. В Московской международной академии основы переводческой семантографии входят в программу профориентационной дисциплины «Введение в профессию переводчика» для учащихся 10-х классов. Большинство программ утверждены после 2011 г.

Как показал наш анализ, несмотря на представленные выше примеры активного внедрения переводческой семантографии в практику переводческого образования, во многих вузах обучение устному переводу строится на основе дисциплин, направленных на овладение мнемотехническими приемами и основами абзацно-фразового перевода. В то же время дисциплины, обеспечивающие формирование специальных навыков и умений переводческой семантографии, не предусмотрены, что подчеркивает важность разработки соответствующей методической системы.



Работа по апробации элементов предлагаемой методической системы обучения устной переводческой деятельности проводилась, начиная с 2005 г., в ходе мастер-классов для студентов вузов, семинаров повышения квалификации преподавателей, семинаров и вебинаров для практикующих переводчиков, при реализации проекта профорientации учащихся старших классов образовательных школ.

Общая выборка участников опытно-экспериментального исследования составила 1 573 чел. В табл. 40 приведены данные по участникам в зависимости от их социально-профессиональной категории.

Таблица 40 – Участники опытно-экспериментального исследования

Категория	Объем выборки, чел.
Преподаватели	189
Студенты	858
Школьники <sup>1</sup>	490
Переводчики <sup>2</sup>	36
<b>Всего:</b>	<b>1573</b>

В табл. 41 представлены данные об институциональной принадлежности участников опытно-экспериментального исследования:

Таблица 41 – Площадки опытно-экспериментального исследования

Вуз	Преподаватели, чел.	Студенты, чел.
ПНИПУ (кафедра ИЯЛП)	53	704
ПНИПУ	34	-
ПГППУ, Нижневартковский ГУ, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова <sup>3</sup>	20	71
МГУ им. М.В. Ломоносова	25	-
ОренбургскийГУ	27	-
ЧелГУ	10	40
СППУ им. Петра Великого	3	31
Вузы Болгарии	17	12
<b>Всего:</b>	<b>189</b>	<b>858</b>

<sup>1</sup> Учащиеся средних учебных заведений г. Перми и Пермского края в рамках проекта «Школа переводческой профорientации» (2011-2015 гг.).

<sup>2</sup> Переводчики-волонтеры Олимпиады Сочи-2014 в рамках вебинара по переводческой семантографии (2013 г.).

<sup>3</sup> Участники анкетирования и опросов, в т.ч. онлайн.

Приведенные в табл. 41 данные показывают, что основной опытно-экспериментальной базой исследования являлась кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (53 преподавателя и 704 студента). Студенты именно этого вуза вошли в состав экспериментальных групп опытного обучения.

В период с 2005 по 2016 г. нами проведены семинары повышения квалификации преподавателей иностранных языков и перевода:

– «Обучение переводческой семантографии» (в рамках Всероссийского семинара «Оптимизация преподавания перевода в вузе», Москва, МГУ, кафедра лексикологии и перевода, 2005 г.) – 6 ауд. ч., 25 участников.

– «Обучение переводческой семантографии» и «Педагогический анализ ошибок в устном переводе» (в рамках Всероссийского семинара «Актуальные проблемы перевода» (Тюмень, ТюмГУ, 2005 г.) – 10 ауд. ч., 27 участников.

– «Введение в переводческую семантографию» (Челябинск, ЧелГУ, кафедра теории и практики перевода, 2006 г.) – 6 ауд. ч., 10 участников.

– Методология переводческой семантографии (в рамках научной конференции «Индустрия перевода», Пермь, ПГТУ, 2012) – 2 ауд. ч., 34 участника.

– «Интегративное обучение переводческой семантографии» в рамках методического российско-болгарского семинара «Подготовка переводческих кадров XXI века» (София, Новый болгарский университет, 2013 г.) – 2 ауд. ч., 17 участников.

– «Переводческая семантография как интегративная основа методики обучения устной переводческой деятельности» (Оренбург, ОГУ, 2016) – 2 ауд. ч., 15 участников.

Помимо этого, разработана программа повышения квалификации «Методика преподавания русского языка и перевода в сфере научно-технической коммуникации» (72 ч.), в которой приняли участие в очной и дистанционной

формах 26 представителей вузов и школ США. Данная программа представлена в виде электронного курса на портале Пермского центра проекта «Образование на русском»: <http://pushkinedu.pstu.ru>.

В указанный промежуток времени проведен ряд образовательных мероприятий для студентов вузов:

- Семинар «Введение в переводческую семантографию» (Челябинск, ЧелГУ, факультет лингвистики и перевода, 2006 г.) – 6 ауд. ч., 40 участников (студенты специалитета).

- Мастер-класс «Переводческая семантография» (Санкт-Петербург, СПбГУ, Гуманитарный институт, 2015 г.) – 4 ауд. ч., 31 участник (студенты магистратуры).

- Семинар «Теория и практика переводческой семантографии» (Оренбург, ОГУ, факультет филологии и журналистики, 2016 г.) – 2 ауд. ч., 27 участников (студенты бакалавриата).

Инновационной формой апробации разрабатываемой методической системы явилось проведение вебинара «Тренинг переводческой семантографии» по заказу Департамента лингвистических услуг оргкомитета Олимпиады Сочи-2014 для переводчиков-волонтеров (2013 г., 2 ч., 56 участников). Для данного вебинара создана обучающая видеолекция, размещенная на хостингах Rutube и Vimeo: <https://vimeo.com/54105444> (общее количество просмотров – 544). Содержание учебных материалов вебинара ориентировано на спортивную тематику.

Наконец, к апробации можно отнести включение авторского учебного пособия «Переводческая семантография. Запись в последовательном переводе» в списки основной и дополнительной литературы таких дисциплин, как «Устный перевод», «Практический курс перевода», «Теория перевода», «Переводческая скоропись / запись / нотация / семантография» по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры ряда вузов России и стран СНГ. Приведем примеры.

Таблица 42 – Апробация учебных пособий по устному последовательному переводу и переводческой семантографии

Название вуза и дисциплины	Выдержка из рабочей программы дисциплины
Белорусский государственный экономический университет, дисциплина «Скоропись в устной переводческой деятельности»	<p align="center"><b>ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ</b></p> <p align="center"><b>Литература</b></p> <p align="center"><b>Основная:</b></p> <p>1. Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е. В. Аликина – М.: Аст – Восток-Запад, 2006. – 100с.</p>
Гомельский государственный университет, дисциплина «Практика устного перевода»	<p align="center"><i>Рекомендуемая литература</i></p> <p align="center"><b>Основная</b></p> <p>1 Hambrook, J. Interpreting matters / J. Hambrook, J. Lonergan, 1999.  2 Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие/ И.С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.  3 Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: Учеб. пособие / Е.В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 192 с.  4 Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е.В. Аликина. – М.: АСТ : Восток-Запад, 2006. – 156 с.</p>
Евразийский лингвистический институт в г. Иркутске (филиал МГЛУ), дисциплина «Переводческая скоропись»	<p align="center"><b>6. Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины</b></p> <p align="center"><b>а) основная:</b></p> <p>1. Аликина Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006, 156 с.</p>
Казанский (Приволжский) федеральный университет, дисциплина «Практикум по последовательному переводу»	<p><b>7.2. Дополнительная литература:</b></p> <p>1. Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: учебное пособие. - М.: Восточная книга, 2010. - 192 с. (электронная версия).  2. Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. - 156 с. (электронная версия).</p>
Кемеровский государственный университет, «Практический курс перевода в специальных областях»	<p><b>7. Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины (модуля)</b></p> <p><b>а) основная учебная литература:</b></p> <p>1. Аликина, Е. В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе [Текст] : практ. учеб. пособие / Е. В. Аликина. - М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. - 158 с. : табл. - (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия). - Библиогр. : с. 113-116. - ISBN 978-5-17-035825-0. - ISBN 978-5-478-00205-3  2. Аликина, Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Аликина. - М. : Восточная книга, 2010. - 191 с. : табл., рис. - Библиогр. в сносках. - Библиогр. в конце глав. - ISBN 978-5-7873-0413-8</p>
МГУ, программа дисциплины «Актуальные проблемы перевода (иберо-романистика)»	<p><b>7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины</b></p> <p>Обязательная литература:</p> <p>1. Аликина Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. М., 2007.</p>
Московский государственный лингвистический университет, дисциплина «Устный последовательный перевод информационных текстов»	<p><b>б) дополнительная:</b></p> <p>1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2004.  2. Аликина Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. - М.: Восток-Запад, АСТ, 2006.</p>

<p>Мурманский государственный гуманитарный университет, дисциплина «Практикум по устному переводу»</p>	<p style="text-align: center;"><b>Дополнительная литература</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ИЦ «Академия», 2006.</li> <li>2. Алексеева И. С. Основы теории перевода. – СПб.: ИИЯ, 1998.</li> <li>3. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2003.</li> <li>4. Аликина Е. В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. – М.: АСТ; Восток-Запад, 2007.</li> </ol>
<p>РУДН, программа дисциплины «Практический курс устного перевода»</p>	<p><b>9. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины:</b>  <b>А) ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – Санкт-Петербург: Перспектива, 2008. – 288 с.</li> <li>2. Аликина Е.В. Переводческая семантография. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 156 с.</li> </ol>
<p>Саратовский государственный социально-экономический университет, дисциплина «Основы семантографии»</p>	<p><b>7 Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины «Основы семантографии» (английский язык)</b>  <b>а) основная литература:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аликина Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. Практическое учебное пособие по специальности «Перевод и переводоведение». - М.: Восток-Запад, 2006. -156с.</li> </ol>

По запросу кафедры перевода и переводоведения Университета им. Бар-Илана (Израиль) был осуществлен адаптированный перевод на иврит и впоследствии внедрен в учебный процесс в качестве учебно-методического материала раздел другого пособия – «Введение в теорию и практику устного последовательного перевода».

Проведенные семинары, вебинары, мастер-классы, отзывы и рецензии на учебные пособия позволили не только осуществить апробацию методической системы, но и собрать информацию, которая отнесена к материалам разведывательного этапа опытного обучения. В частности, до начала семинаров участникам задавался вопрос «Владеете ли вы переводческой семантографией?». Из всех опрошенных (166 чел.) 18 % ответили положительно, большинство – 55 % ответили «не совсем» и 27 % посчитали, что ей не владеют. По завершении семинара участникам необходимо было ответить еще на два вопроса открытой формы: «Чему вы научились?» и «Чему бы вы хотели научиться в дальнейшем?». Варианты ответов сгруппированы по смыслу и обобщены соответствующей формулировкой (статистика ответов приведена в Приложении 1).

Как показывают ответы, большинство из них относятся к технической стороне переводческой семантографии. Опрошенные хорошо осознают, что им необходимо целенаправленно формировать, развивать и совершенствовать

вать навыки и умения, связанные со смысловой переработкой информации и адекватным профессиональным поведением.

В более широком контексте для изучения уровня информированности студентов о профессии переводчика с помощью онлайн формы сервиса Google проведен опрос «Мир устного перевода» (Приложение 2). Респондентам предложено ответить на серию вопросов открытого типа об известных теоретиках и практиках устного перевода, профессиональных переводческих сообществах, профессионально значимых качествах устного переводчика.

В опросе приняли участие студенты выпускных курсов, обучающиеся по специальности «Перевод и переводоведение» (43 чел.) и профилю бакалавриата «Перевод и переводоведение» (42 чел.) из образовательных организаций: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижневартовский государственный университет.

Результаты опроса показали, что треть респондентов (31,2 %) в качестве известного теоретика устного перевода называют Р.К. Миньяр-Белоручева. Примерно такое же число респондентов (29,8 %) затруднилось с ответом, а 27,7 % назвали имя В.Н. Комиссарова. 10 % опрошенных привели в качестве примера И.С. Алексееву, Я.И. Рецкера и В.В. Сдобникова. Менее 6 % назвали Л.С. Бархударова, А.В. Федорова и А.Д. Швейцера. Среди ответов встречались упоминания и ведущих преподавателей того или иного вуза. Подавляющее большинство названных исследователей принадлежат отечественной школе перевода. Среди зарубежных теоретиков назван Э. Доле, М. Ледерер, Э. Пим, Д. Селескович (2,1 %).

Второй вопрос касался знаменитых переводчиков. Несмотря на то, что весь опрос посвящен миру устного перевода, респонденты назвали большое количество переводчиков художественной литературы разных эпох: М.В. Ломоносова, В.А. Жуковского, С.Я. Маршака, Б.Л. Пастернака, К.И. Чуковского, В.В. Набокова, Н. Галь, Н.М. Демурова. Ряд респондентов

упомянули имена устных переводчиков высшего уровня, среди которых М. Суходрев (14,9 %), П.Р. Палажченко (6,4 %), В.М. Бережков (4,3 %), активных представителей современного переводческого сообщества – Л.О. Гуревича, М.А. Загота. Названы имена авторов учебников по устному переводу: К.Р. Миньяр-Белоручев, М.Я. Цвиллинг, И.С. Алексеева, В.В. Сдобников, И.В. Зубанова. Однако наибольшее количество респондентов (40,4 %) затруднились с ответом.

Среди профессиональных переводческих сообществ названы Союз переводчиков России (29,8 %) и Международная федерация переводчиков FIT (21,3 %). 27,7 % респондентов не смогли назвать ни одной профессиональной организации. Никто из респондентов не упомянул Международную ассоциацию конференц-переводчиков АПС. Единичные ответы относили к профессиональным организациям конкретные переводческие бюро и агентства, промышленную палату.

Следующий вопрос был направлен на выявление представлений о необходимых профессиональных качествах устного переводчика. Подавляющее большинство респондентов отметили требования к языковой компетентности: «знать иностранный язык» – 55,3 % или «знать иностранный и родной язык» – 31,9 %. Отличное знание только родного языка отметили 6,4 % респондентов. Среди конкретных требований к языковому оформлению перевода были выделены грамотная речь, владение узусом, знание фразеологии и клише, хорошая дикция. Достаточно высокий процент опрошенных указали на важность широкого кругозора, эрудиции переводчика (31,9 %). Другие характеристики относились к тематической, культурной, деонтологической подготовке: 10,6 % респондентов считают, что переводчик должен хорошо разбираться в теме перевода, знать культурные особенности и правила этикета. Такое же количество опрошенных выделили в качестве специфического умения устного переводчика владение переводческой записью. От 2 до 6 % ответов касались тех или иных психологических качеств переводчика, среди которых стрессоустойчивость, хорошая память, коммуникабельность, уве-

ренность в себе, быстрая реакция, самообладание, способность переключаться и концентрироваться. 2,1 % опрошенных считают, что важным для устного переводчика является хорошее физическое здоровье.

Заключительный вопрос «что не должен делать устный переводчик?» относился к деонтологической составляющей профессиональной деятельности. Наибольшее количество респондентов (29,8 %) сошлись во мнении, что переводчик не должен исказить информацию (в эту же категорию вошли ответы «обманывать», «лгать»). Сопоставимое число опрошенных (27,7 %) считают, что устному переводчику не стоит во время перевода волноваться, нервничать. 23,4 % полагают, что переводчик не может высказывать свое мнение, влиять каким-либо образом на ситуацию. К некорректным проявлениям 21,3 % респондентов отнесли вызывающее поведение и молчание переводчика. Только 2,1 % отметили, что переводчик не должен разглашать профессиональную тайну. От 6 до 10 % опрошенных полагают, что переводчику не следует перебивать оратора, чрезмерно жестикулировать, бросать перевод или признаваться в неспособности что-либо перевести. Таким образом, большинство ответов касались поведения переводчика непосредственно в ситуации перевода.

В процессе опытно-экспериментальной работы автором исследования совместно с коллегами по кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ разрабатывались и корректировались программы дисциплин и практик для каждого из проектируемых уровней методической системы.

Таблица 43 – Разработанные программы дисциплин и практик

Уровень	Название программы дисциплины или практики	Контингент
Профориентационный	Школа переводческой профориентации	Школьники 10-11 классов
Базовый переводческий	Устный перевод* <sup>4</sup>	Студенты бакалавриата и специалитета
	Устная разговорная практика*	Студенты специалитета
	Переводческая запись	Студенты специалитета
	Переводческая семантография	Студенты бакалавриата

4 – знаком \* отмечены программы, разработанные в соавторстве



	Устный перевод с листа*	Студенты бакалавриата и специалитета
	Профессиональная культура переводчика	Студенты бакалавриата
	Учебная практика	Студенты бакалавриата
	Производственная практика*	Студенты бакалавриата
	Преддипломная практика	Студенты бакалавриата
Профессионально-переводческий	Деонтология переводческой деятельности	Магистранты
	Устный последовательный перевод	Магистранты
	Организационно-управленческая деятельность в индустрии перевода	Магистранты
	Синхронный перевод*	Магистранты
	Профессиональная коммуникация в научно-технической сфере	Магистранты
	Методика преподавания перевода	Магистранты
	Перевод корпоративной коммуникации	Магистранты
	Менеджмент международных мероприятий*	Магистранты
	Производственная практика*	Магистранты
	Преддипломная практика	Магистранты
Профессионально-педагогический	Теория и методика профессионального образования (лингвистика и перевод)	Аспиранты
	Современные технологии обучения языкам и переводу*	Аспиранты
	Межкультурная коммуникация и диалог языков и культур	Аспиранты
	Педагогическая практика*	Аспиранты
	Методика преподавания русского языка и перевода в сфере научно-технической коммуникации	Слушатели курсов повышения квалификации

Примеры рабочей программы и оценочных средств к ним приведены в Приложениях 3 и 4.

Апробация осуществлялась как самим автором, так и другими преподавателями кафедры. Все программы прошли экспертную оценку, что позволило подтвердить правомерность принципов предложенной методической системы и учесть полученные рекомендации в организации опытного обучения.

### 4.3 Описание результатов опытно-экспериментальной работы

Опытное обучение проводилось по методу независимого эксперимента в естественных условиях учебного процесса с вовлечением линейной цепи экспериментальных групп путем накопления и сопоставления данных для ве-

рификации поставленной гипотезы на двух уровнях разработанной методической системы: профориентационном и базовом переводческом (бакалавриат, специалитет). Профессионально-переводческий и профессионально-педагогический уровни рассматриваются в настоящей работе как элементы методического проектирования и требуют проверки в рамках самостоятельного исследования.

#### *Профориентационный уровень*

С целью оказания содействия профессиональному самоопределению старшеклассников и привлечения их внимания к переводческой отрасли нами была разработана концепция проекта «Школа переводческой профориентации» (далее – ШПП), которая, начиная с 2010 года, в опытно-режимном режиме внедрялась на кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ. Целевой аудиторией проекта являются учащиеся 9-11 классов из школ г. Перми и Пермского края.

Проект ШПП предусматривает проведение в течение одного учебного года 2-3 сессий (по 1-3 дня) на базе кафедры ИЯЛП, ряда межсессионных мероприятий (дистанционные конкурсы, выездные семинары, научное консультирование) и форм академической интеграции в крупные мероприятия кафедры (переводческие конкурсы, научные конференции, мастер-классы, семинары).

Во время сессий организуются презентации деятельности кафедры и направления подготовки; брифинги с представителями руководства вуза, кафедры, выпускниками, практикующими переводчиками; открытые занятия со студентами; пробные уроки по новому иностранному языку; мастер-классы, открытые лекции и тренинги ведущих преподавателей кафедры, приглашенных докладчиков, носителей иностранных языков по различным аспектам профессиональной деятельности переводчика; интеллектуальные игры на лингвистическую интуицию и общую эрудицию.

Межсессионные конкурсы, организуемые для участников ШПП, включают в себя задания, направленные на выявление потенциальных профессио-

нально значимых переводческих качеств, таких как уровень владения родным языком, аналитические способности, чувство стиля, способность к точному и ясному формулированию мысли, наблюдательность, внимание, пунктуальность.

В качестве конкурсных заданий предлагаются следующие виды работ: редактирование русскоязычного текста, переведенного с иностранного языка онлайн-переводчиком; перевод поэтических произведений; художественная иллюстрация стихотворного произведения; фотографирование городских вывесок, содержащих оригинальное или нелепое сочетание иностранных слов и букв и их лингвистический комментарий и т. д. Приведем пример одного из заданий. Участникам конкурса необходимо было выбрать поэтическое произведение на иностранном языке и визуализировать его идейный смысл в виде художественной иллюстрации (рис. 44).



Рисунок 44 – Иллюстрации к поэтическим произведениям на иностранных языках

Подобные задания, сопоставимые с межсемиотическим переводом, позволяют школьникам, проявляющим интерес к переводческой деятельности, представить процесс вербализации смысла исходного произведения на языке перевода.

Ежегодно в ШПП принимало участие до 150 учащихся средних учебных заведений г. Перми и Пермского края. Их интересы изначально сопряжены с изучением иностранных языков и культур, практики перевода, научными исследованиями в области лингвистики, психологии, межкультурной

коммуникации, переводоведения. Всего за период опытного обучения с 2011 по 2016 гг. в нем приняло участие 490 школьников.

Ранее была представлена поуровневая характеристика сформированности профессиональной компетентности в области устной переводческой деятельности. Данная характеристика выстроена на основании четырех критериев (когнитивный, деятельностный, личностный, дискурсивный) и дифференциацией достигнутых результатов по четырем уровням (профориентационный, базовый переводческий, профессионально-переводческий, профессионально-педагогический) и трем подуровням (высокий, средний и низкий).

Для профориентационного уровня применяются когнитивный и личностный критерий, обеспечивающие оценку готовности школьников к переводческой деятельности. На основе исследований о профессиональной готовности [177; 237], изучались такие параметры, как *мотивационно-ценностное отношение* школьников (по личностному критерию) и *информированность* (по когнитивному критерию).

Результаты опросов участников ШПП (всего 490 чел.) показывают, что 93 % респондентов планируют связать будущую профессиональную деятельность с иностранными языками, 87 % рассматривают перевод как свою будущую профессию. 47 % хотели бы получить переводческое образование в качестве основного, 72 % – в качестве дополнительного.

Более детальное изучение мотивационно-ценностного отношения потенциальных абитуриентов проводилось в начале сессии ШПП 2014/15 уч. г. и охватывало 98 респондентов. Для исследования использовалось анкетирование по методике Э.Ш. Докутович «Мотивы выбора деятельности переводчика» [87]. Респондентам предлагалось оценить значимость причин выбора профессии переводчика по 10-балльной шкале (Приложение 5). Анкетирование проводилось дважды: в начале учебного года и в конце (результаты представлены в табл. 44).

Таблица 44 – Результаты анкетирования участников  
«Школы переводческой профориентации»  
(оценка мотивационно-ценностного отношения)

№ п.п.	Мотив выбора переводческой профессии	Ранг мотива		Изменения в ранге
		Начало уч. года	Конец уч. года	
1	Возможность общения с известными людьми	4	6	+2
2	Возможность получить высокооплачиваемую работу	5	5	0
3	Возможность работать за границей или путешествовать	2	4	+2
4	Возможность работать по свободному рабочему графику	12	11	-1
5	Возможность совмещения с преподавательской работой	11	12	+1
6	Желание находиться в среде высокообразованных людей	9	10	+1
7	Интерес к изучению иностранных языков	1	1	0
8	Интерес к работе, связанной с общением	3	2	-1
9	Необходимость постоянного самосовершенствования	8	9	+1
10	Осознание полезности и важности переводческой деятельности	6	3	+3
11	Стремление к самоутверждению, повышению статуса	7	8	+1
12	Творческий характер переводческой деятельности	10	7	+3

Как видим, ведущими мотивами для школьников являются интерес к иностранным языкам (№ 8), коммуникативная направленность деятельности (№ 1, 8) и ее общественная полезность (№ 10). Важно отметить, что мотивы интереса к иностранным языкам, общения, пользы, самосовершенствования и творчества относятся, как пишет Э.Ш. Докутович [87], к внутренним мотивам деятельности переводчика, что формирует понятие «переводческое призвание». Данные показывают, что наибольшее изменение (+3) прослеживается в отношении к профессиональной переводческой деятельности как важной, полезной и творческой (№ 10, 12).

Для изучения уровня информированности о переводческой деятельности применялась психологическая методика А.П. Чернявской «Профессио-

нальная готовность» [273]. Создан модифицированный вариант анкеты (Приложение 6), адаптированных для изучения информированности о профессии переводчика. Приведем процентное соотношение ответов по параметрам информированности (табл. 45).

Таблица 45 – Результаты анкетирования участников  
«Школы переводческой профориентации»  
(оценка информированности)

№ п.п.	Параметр оценки информированности	%
1	Зависимость между объемом знаний о профессии переводчика и легкостью выбора профессии	53,1
2	Стремление целенаправленно узнавать о профессии переводчика, учебных заведениях, где готовят переводчиков, и потенциальных местах их работы	52,0
3	Представление о перспективах, которые дает профессия переводчика	45,9
4	Представление об условиях работы переводчика	44,9
5	Представление об устройстве переводческой отрасли	42,9
6	Представление об обязанностях, которые выполняет переводчик	41,8
7	Зависимость между подробными знаниями о профессии переводчика и степенью разочарований профессией	39,8

Как показала обработка результатов, из 98 респондентов, опрошенных в 2014/15 уч.г., 58,2 % демонстрировали средний уровень выраженности информированности (3-5 баллов). Низкий уровень информированности (1-2 балла) отмечен у 37,7 %, высокий уровень (6-7 баллов) – у 4,1 %, что свидетельствует о недостаточном уровне знаний особенностей профессии переводчика.

В соответствии с полученными данными, более половины респондентов (53,1 %) ответили, что легкость выбора профессии обусловлена большим объемом знаний о ней, 52 % стремятся получить данные знания. Представления о перспективах, условиях работы и обязанностях переводчика есть у 45,9 %, 44,9 % и 41,8 % соответственно. Таким образом, мы констатируем, что для потенциальных абитуриентов важно получение как можно более полноценного представления о профессии переводчика. Высокий процент

респондентов с низкой информированностью (37,7 %) подтверждает стратегическую верность проводимой профориентационной работы.

С целью формирования положительного мотивационно-ценностного отношения к переводческой профессии и повышения уровня информированности потенциальных абитуриентов во время сессий ШПП проводится ряд мастер-классов, лекций и тренингов ведущих преподавателей кафедры ИЯЛП по таким аспектам профессиональной переводческой деятельности, которые в наибольшей степени характеризуют ее специфику и вызывают особый интерес. В частности, для участников ШПП проводятся занятия по культуре голоса переводчика, практике межкультурной коммуникации, невербальному поведению. Одним из неотъемлемых аспектов является ознакомление с основами переводческой семантографии.

По завершении сессий ШПП в каждом учебном году проводится письменный опрос участников о приобретенном опыте. Приведем несколько примеров из ответов участников:

*«Занятия были очень интересными. Я получила много информации об университете и факультете. Было интересно увидеть работу переводчиков. Сейчас я еще больше хочу стать переводчиком, чем раньше».*

*«Для меня стало ясно, что мне нравится профессия переводчика. Кроме того, я получила много позитивных впечатлений от общения со студентами».*

*«Нам очень повезло, что мы попали в этот университет. Сейчас я еще больше хочу стать переводчиком, хотя пока не знаю, какой вуз выбрать».*

*«Мне понравились занятия. Они заставили меня еще больше думать о моей будущей профессии и образовании. Я узнала много нового о профессии устного и письменного».*

*«Я познакомилась со студенткой 4-го курса, которая хочет работать письменным переводчиком. Я тоже об этом думаю, но пока еще не*

*уверена. Мне всё очень понравилось. Хотела бы поблагодарить организаторов и вновь прийти сюда».*

*«Мне особо понравились занятия по культуре голоса переводчика и переводческой скорописи. Мне захотелось овладеть этими навыками».*

В 2013 г. проект ШПП ПНИПУ стал участником Всероссийского конкурса лучших проектов, содействующих самоопределению молодежи.

В качестве важных тактических результатов проекта следует выделить ряд моментов:

- осуществление разноаспектной профориентационной деятельности среди старшеклассников средних учебных заведений;
- создание точек информационного взаимодействия с учителями и учениками средних образовательных школ;
- выявление наиболее способных к профессиональной переводческой деятельности абитуриентов;
- определение намерений потенциальных абитуриентов к получению переводческого образования в качестве основного или дополнительного;
- привлечение учащихся к научно-исследовательской деятельности в области лингвистики, межкультурной коммуникации, переводоведения;
- установление межличностных контактов между учащимися разных школ города и края, имеющими общие интересы;
- привлечение внимания руководителей учебных заведений, учителей, родителей абитуриентов к деятельности вуза и кафедры, заключений соглашений о сотрудничестве;
- повышение квалификации преподавателей иностранных языков;
- вовлечение студентов-переводчиков в организационно-управленческую деятельность в рамках проекта;
- повышение качественного уровня поступающих абитуриентов.

Прагматическим результатом реализации проекта ШПП являются итоги приемной кампании. За время реализации проекта в рамках опытного обу-



чения существенно выросли такие показатели, как количество поданных заявлений абитуриентов, средний балл ЕГЭ и количество зачисленных на студентов (статистика за 2011-2016 гг., составленная на основе приказов о зачислении, представлена в табл. 46).

Таблица 46 – Результаты приемных кампаний

Год поступления	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>1. Количество поданных заявлений</b>			95	103	265	117
- из них участники ШПП					71 (27 %)	43 (36 %)
<b>2. Количество зачисленных на 1 курс</b>						
- бюджет	6	6	18	21	10	0
- контракт	8	17	11	11	44	44
- всего	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>54</b>	<b>44</b>
- из них участники ШПП	1	3	5	8	12 (23 %)	8 (18 %)
<b>3. Средний балл ЕГЭ</b>	69	62	64	75	75	68

Отметим, что положительная динамика роста количества поданных заявлений нарушена в 2016 г. в связи с отсутствием бюджетных мест по направлению подготовки «Лингвистика», при этом доля участников проекта ШПП оставалась стабильно высокой.

По данным приемной комиссии гуманитарного факультета ПНИПУ, в среднем 69 % участников ШПП подают заявление на обучение по профилю «Перевод и переводоведение» (уровень бакалавриата), около 21 % участников проекта ШПП становятся студентами кафедры ИЯЛП ПНИПУ. Среди студентов, обучающихся на кафедре ИЯЛП, 39 % являются выпускниками средних образовательных учреждений, входящих в партнерскую сеть ШПП.

#### *Базовый переводческий уровень*

Для верификации гипотезы применительно к базовому переводческому уровню опытное обучение организовано, начиная с набора 2008 г. и длилось на протяжении всего периода обучения. Всего проведено четыре цикла опытного обучения, которые осуществлялись как самим автором, так и его аспирантами и коллегами по кафедре по заранее согласованному плану. Об-

щая продолжительность опытного обучения составила 8 лет. В нем приняли участие четыре группы (две группы по программе специалитета и две группы по программе бакалавриата). Варьируемыми параметрами были тип образовательной программы (специалитет / бакалавриат) и типы методической интеграции:

1) в группе набора 2008 г., обучающейся по программе специалитета (далее – ЭГ<sub>с1</sub>) – с элементами интеграции;

2) в группе набора 2010 г., обучающейся по программе специалитета (далее – ЭГ<sub>с2</sub>) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности;

3) в группе набора 2012 г., обучающейся по программе бакалавриата (далее – ЭГ<sub>б1</sub>) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности и горизонтальной межпредметности;

4) в группе набора 2013 г., обучающейся по программе бакалавриата (далее – ЭГ<sub>б2</sub>) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности, горизонтальной межпредметности и радиального расширения.

Результаты опытного обучения в экспериментальных группах сопоставлялись как между собой, так и с результатами контрольных групп набора специалитета 2009 г. (далее – КГ<sub>с</sub>) и набора бакалавриата 2012 г. (далее – КГ<sub>б</sub>).

Для оценки достижений базового переводческого уровня использовались четыре критерия:

1) когнитивный (информированность о профессии, осознание роли переводчика, система лингвистических и экстралингвистических знаний);

2) деятельностный (навыки и умения устного последовательного перевода);

3) личностный (стрессоустойчивость, владение нормами профессионального поведения, деонтологическая готовность);

4) дискурсивный (адаптивность к коммуникативным ситуациям и дискурсивным событиям при выполнении устного последовательного перевода).

В связи с тем, что опытное обучение проводилось на базе цикла теоретических дисциплин и дисциплин, связанных с изучением второго иностранного языка, исходный уровень во всех группах принимался за нулевой. Измерительные процедуры осуществлялись на экзаменах по таким дисциплинам, как «Переводческая запись» (по программе специалитета), «Переводческая семантография» (по программе бакалавриата), «Устный перевод на втором иностранном языке», во время государственного экзамена по второму иностранному языку. Перейдем к описанию результатов опытного обучения по установленным ранее критериям.

#### *Когнитивный критерий*

Студентам предлагалось выступить с профессиональной самопрезентацией, в которой необходимо выразить отношение к переводческой профессии, описать имеющийся опыт устной переводческой деятельности, рассказать о профессиональных планах, ответить на уточняющие вопросы, содержание которых требовало проявления переводческой эрудиции. Задание выполнялось на втором иностранном языке, что позволяло объективизировать исходный уровень лингвистических знаний. Время выступления ограничивалось пятью минутами. Данное задание позволило провести оценку по следующим параметрам и показателям: осознание роли устного переводчика (качество содержания), уровень развития системы лингвистических (качество выражения), уровень развития системы экстралингвистических знаний (проявление переводческой эрудиции при ответах на вопросы). Каждый из показателей оценивался по трехбалльной шкале: 3 – высокий уровень (далее – В), 2 – средний уровень (далее – С), 1 – низкий уровень (далее – Н). Полученные результаты представлены в табл. 1 (Приложение 7). На рис. 45 приведен средний балл по каждой из групп.

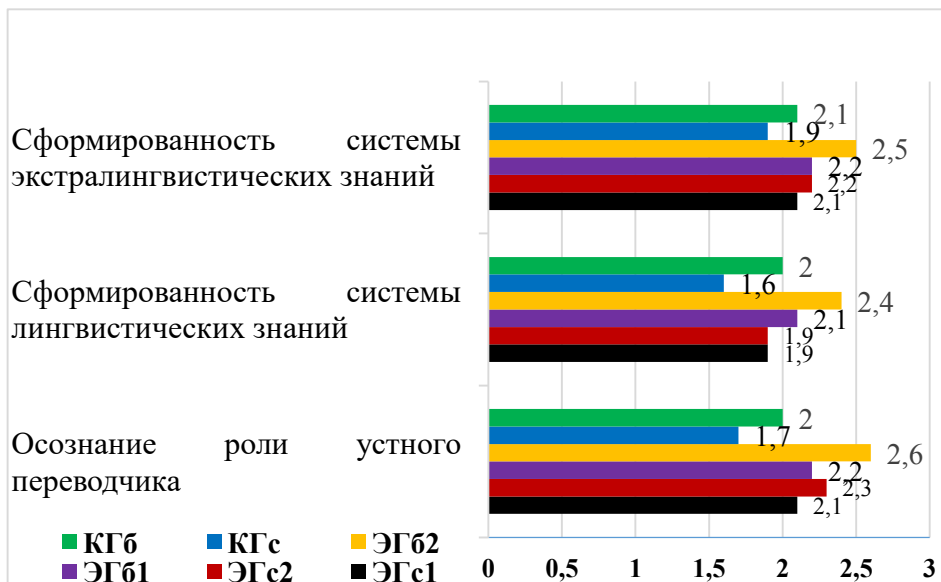


Рисунок 45 – Средние показатели оценок по когнитивному критерию

Результаты показывают, что в ЭГ<sub>с1</sub> и ЭГ<sub>с2</sub> показатели достаточно близки и они значительно превышают показатели в КГ<sub>с</sub>, что подтверждает эффективность внедрения интегративных элементов в процесс обучения. В группах, обучающихся по программе бакалавриата, наибольшие результаты отмечены в ЭГ<sub>б2</sub>, они даже превосходят показатели, зафиксированные в группах специалитета. Именно в ЭГ<sub>б2</sub> интеграция осуществлялась по всем трем планам. В группе ЭГ<sub>б1</sub> результаты сопоставимы с данными, полученными в ЭГ специалитета, что также свидетельствует о позитивном влиянии разработанной методической системы.

*Деятельностный критерий* применялся для определения уровня сформированности навыков и умений устного последовательного перевода путем оценки его качества, качества понимания исходного сообщения и качества выражения на языке перевода.

К проявлениям качества понимания мы отнесли отсутствие смысловых искажений (интерпретативные навыки и умения; умения, связанные с подготовкой к переводу; умения, связанные с планированием высказывания на языке перевода) и полноту выполнения перевода в виде отсутствия пропус-

ков информации (когнитивные навыки; умения, связанные с программированием устного высказывания на языке перевода). Качество выражения оценивалось по функционально-стилевому соответствию перевода оригиналу (умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода), уместности переводческих преобразований (инструментальные навыки), соблюдению правил оформления устного высказывания (умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода) и отсутствию нарушений нормативно-языкового плана (генерирующие навыки; умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода).

Для всех участников предъявлялся один и тот же текст на иностранном языке по заранее известной тематике, что позволяло осуществить необходимую подготовку к переводу. Задание состояло в осуществлении устного последовательного перевода с применением переводческой семантографии. Общая продолжительность исходного сообщения – 4,5 минуты, разбитых на три смысловых фрагмента по 1,5 минуты. В табл. 2 (Приложение 7) приведены данные по процентному соотношению участников ОГ, КГ1 и КГ2 с высоким, средним и низким уровнем сформированности анализируемых навыков и умений. На рис. 46 даны средние показатели оценок по деятельностному критерию.

Специальным образом изучалось влияние качества переводческой семантографии на наличие / отсутствие смысловых искажений и пропусков информации. Переводы без смысловых искажений были осуществлены в тех случаях, когда в семантограммах отмечались проявления: малообъемность записи, непривязанность к какому-либо языку, маркировка логических связей, использование символов. Отсутствие пропусков информации явилось следствием четкой записи прецизионной лексики, вертикальной фиксации.

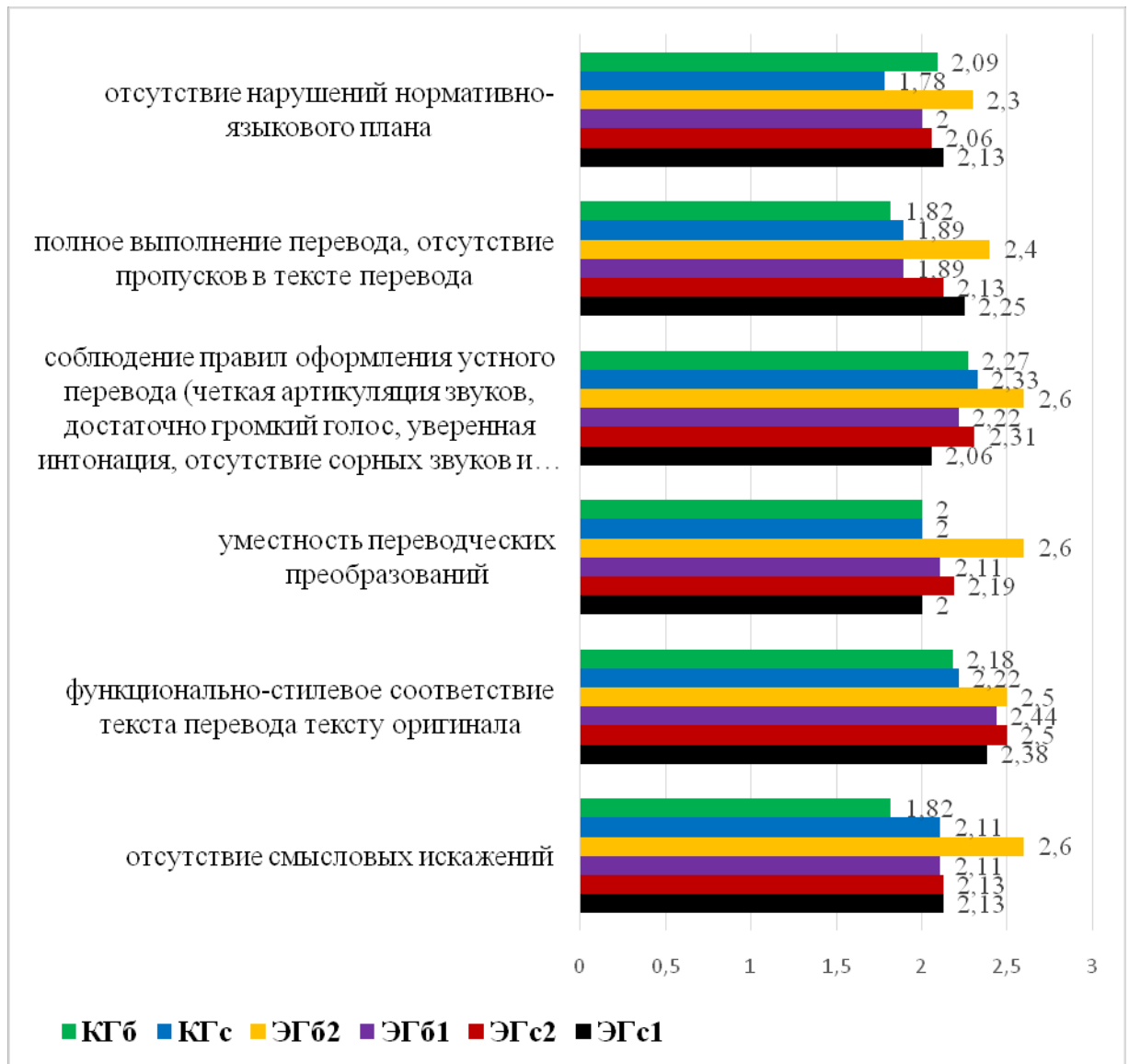


Рисунок 46 – Средние показатели оценок по деятельностному критерию

В табл. 47 представлены данные о причинах нарушения качества перевода, выявленных при анализе семантограмм у испытуемых всех экспериментальных групп.

Таблица 47 – Причины нарушения качества перевода

Нарушения в семантограмме	Искажения	Пропуски
Фиксация на исходном языке	+	
Горизонтальное расположение	+	+
Скудность графических элементов и символов по отношению к буквенному и словесному письму	+	+
Подробная запись	+	
Неоднозначность графических обозначений	+	
Отсутствие маркировки логических связей	+	
Мелкий почерк		+

Приведем примеры семантограмм (рис. 47):

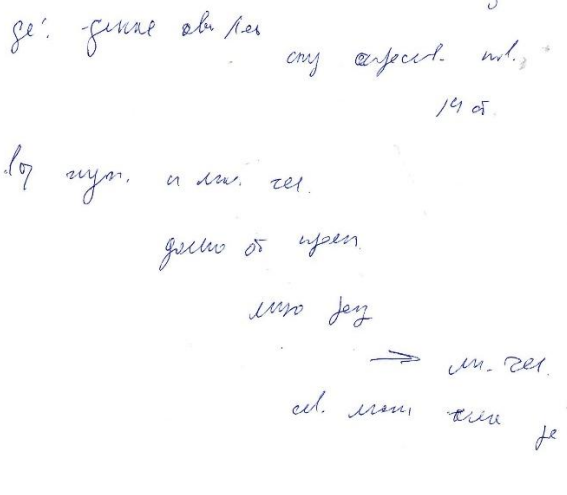
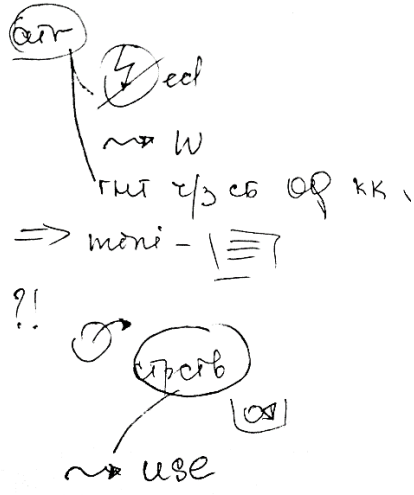
Фрагмент 1 семантограммы, на основе которой в переводе были допущены смысловые искажения и пропуски	Фрагмент 2 семантограммы, на основе которой в переводе не было допущено искажений и пропусков
	

Рисунок 47 – Примеры семантограмм со смысловыми искажениями (справа) и без смысловых искажений (слева)

Другие примеры семантограмм представлены в Приложении 8.

*Личностный критерий* использовался для определения уровня стрессоустойчивости, владения профессиональным переводческим поведением и деонтологической готовности к переводческой деятельности.

Уровень стрессоустойчивости измерялся при помощи психодиагностической методики Спилперга по шкале ситуативной тревожности [162]. Тест (Приложение 9) предъявлялся участникам опытного обучения сразу же после выполнения устного перевода, что намеренно создавало ситуацию повышенной тревожности. Результаты представлены на рис. 48.

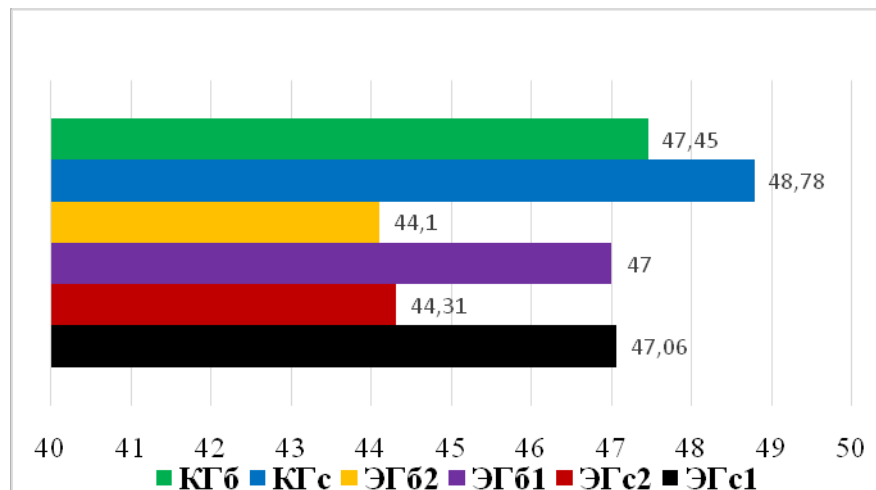


Рисунок 48 – Средние показатели оценок по личностному критерию

Интерпретация результатов по шкале ситуативной тревожности показывает, что у ЭГ<sub>62</sub> и ЭГ<sub>с2</sub> уровень стресса относится к среднему (средним считается итог в 30-45 баллов), тогда как у ЭГ<sub>61</sub>, ЭГ<sub>с1</sub>, КГ<sub>с</sub> и КГ<sub>6</sub> повышен. Наибольшая тревожность отмечена в КГ<sub>с</sub>. (распределение процента средних и высоких показателей в каждой из групп – табл. 48).

Таблица 48 – Распределение средних и высоких показателей по личностному критерию

Группа	Уровень	Параметр оценки
		Ситуативная тревожность
ЭГ <sub>с1</sub>	В	62,50
	С	37,50
ЭГ <sub>с2</sub>	В	56,25
	С	43,75
ЭГ <sub>61</sub>	В	55,56
	С	44,44
ЭГ <sub>62</sub>	В	50,0
	С	50,0
КГ <sub>с</sub>	В	33,33
	С	66,67
КГ <sub>6</sub>	В	63,64
	С	36,36

На рис. 49. представлен средний балл по стрессоустойчивости в каждой их групп.

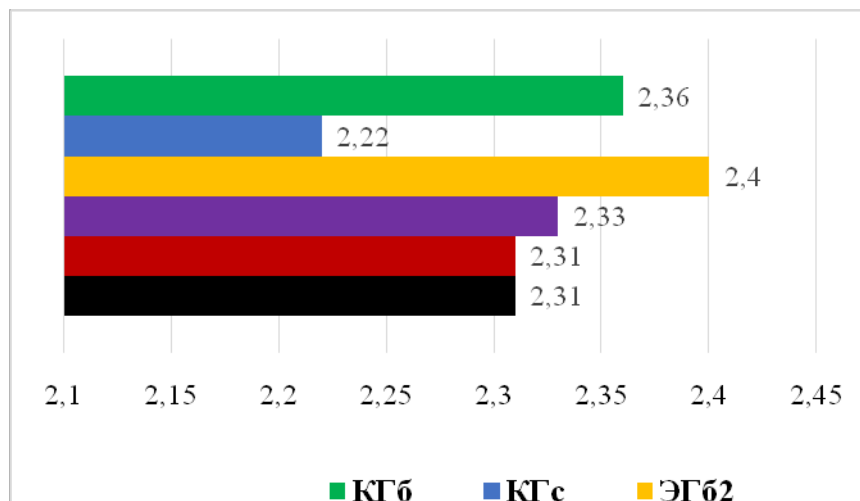


Рисунок 49 – Средние показатели оценок стрессоустойчивости

Отмеченные проявления тревожности, в принципе, характерны для психологически напряженной профессиональной переводческой деятельности и обусловлены, как выявлено в исследовании С.Б. Величковой [53],





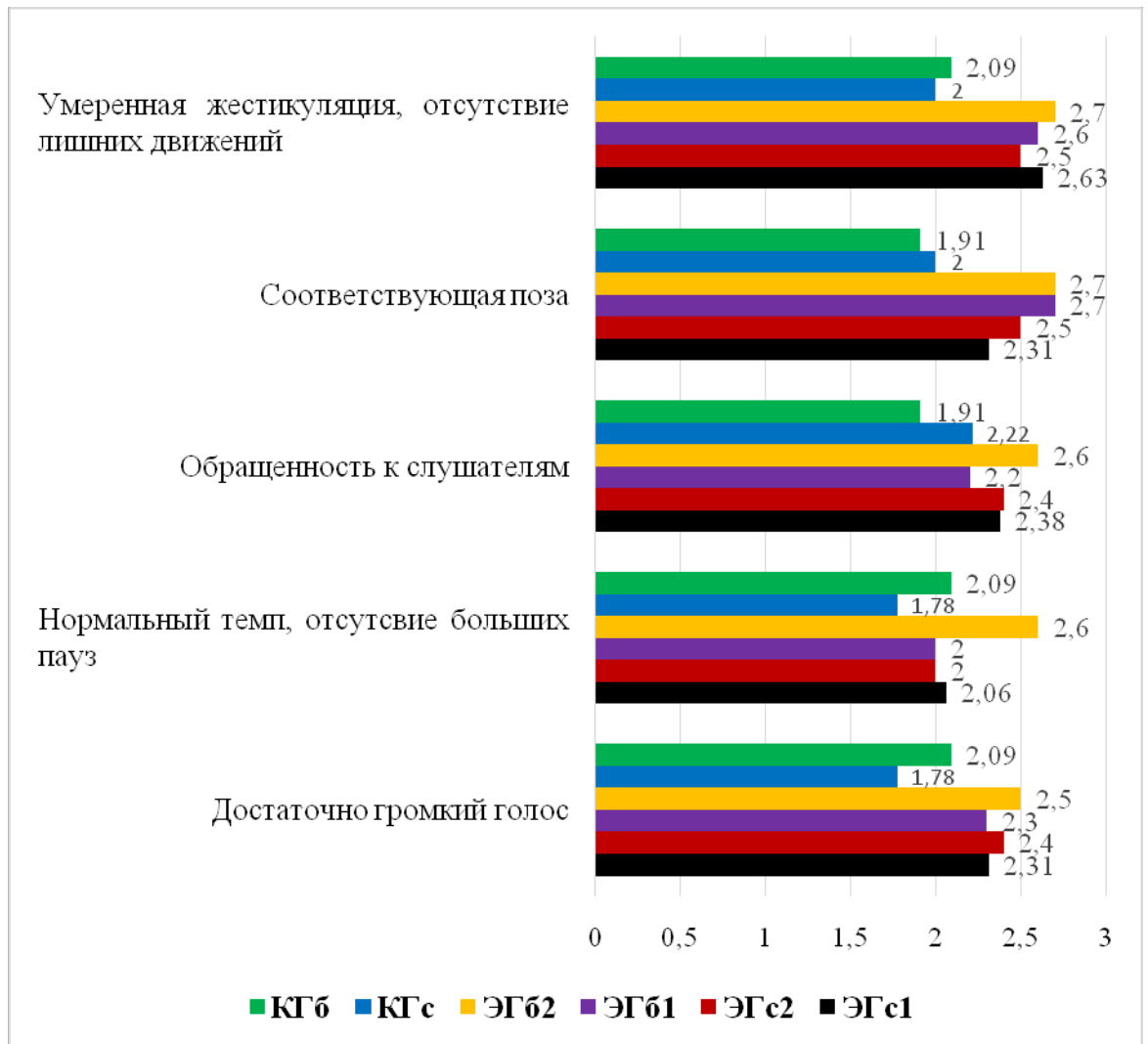


Рисунок 51 – Показатели оценки профессионального поведения

Общий средний балл по каждой из групп приведен на рис. 52.

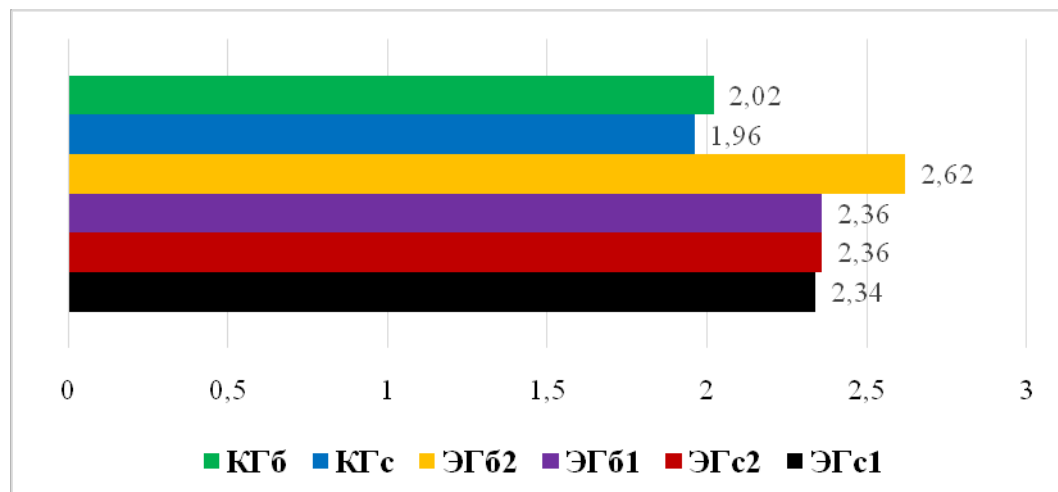


Рисунок 52 – Средние показатели оценки профессионального поведения

Особое внимание уделялось использованию переводческой семантиграфии при выполнении устного перевода. Методом наблюдения установле-

но, что при возникновении проблем с прочтением семантограммы громкость голоса и темп речи снижались, нарушался зрительный контакт с аудиторией, появлялись излишние неконтролируемые движения (перебирание ручки, поднесение ручки к губам и т. д.), изменялась мимика (прищуривание, поджатие губ и т. д.). В табл. 49 представлены зафиксированные изменения в поведении.

Таблица 49 – Изменения в поведении при сложностях в прочтении семантограммы (в %)

Виды изменений	ЭГ <sub>с1</sub>	ЭГ <sub>с2</sub>	ЭГ <sub>б1</sub>	ЭГ <sub>б2</sub>	КГ <sub>с</sub>	КГ <sub>б</sub>
Изменения громкости голоса	62,5	56,25	55,56	40,0	44,44	45,45
Замедление темпа речи	75,0	68,75	66,67	40,0	33,3	54,55
Потеря обращенности	68,75	75,0	55,56	30,0	55,56	45,5
Изменение позы и мимики	43,75	31,25	33,33	40,0	22,22	27,27
Излишняя жестикуляция	18,75	12,5	22,22	10,0	11,11	18,18

Как видно из таблицы, студенты ЭГ<sub>б2</sub> реже проявляли негативные изменения в поведении при возникновении трудностей в прочтении текста переводческой семантографии.

Для определения уровня развития деонтологической готовности к переводческой деятельности обучающимся задан вопрос о том, что не должен делать устный переводчик. Полученные варианты ответов распределялись по пяти ключевым принципам переводческой деонтологии (коллегиальность, порядочность, ответственность, нейтральность, конфиденциальность). Так, например, ответы «привносить личное мнение, эмоциональный окрас», «вступать в дискуссию», «трактовать сказанное оратором» были отнесены к принципу нейтральности. В табл. 50 указан процент ответов, отнесенных к тому или иному принципу.

Таблица 50 – Результаты оценки деонтологической готовности

	ЭГ <sub>с1</sub>	ЭГ <sub>с2</sub>	ЭГ <sub>б1</sub>	ЭГ <sub>б2</sub>	КГ <sub>с</sub>	КГ <sub>б</sub>
Коллегиальность	37,5	37,5	44,44	50,0	33,3	36,36
Порядочность	68,75	56,25	44,44	60,0	44,4	45,45
Ответственность	68,75	81,25	66,67	80,0	66,7	72,73
Нейтральность	62,5	50,0	55,56	60,0	33,3	36,36
Конфиденциальность	68,75	87,5	88,89	90,0	44,4	63,64

Как свидетельствуют данные, во всех группах большинство участников опроса признают важность принципа ответственности, достаточно серьезно

относятся к соблюдению конфиденциальности в ходе осуществления переводческой деятельности. В наименьшей степени респонденты признают значимость принципа коллегиальности. В ЭГ<sub>62</sub> зафиксировано незначительное превосходство в упоминании требований, которые можно отнести к коллегиальности и нейтральности.

На рис. 53 представлена оценка деонтологической готовности в каждой из групп в расчете 3 балла, если отмечено 4-5 принципов, 2 балла – за 2-3 принципа, 1 балл – за 1 принцип.

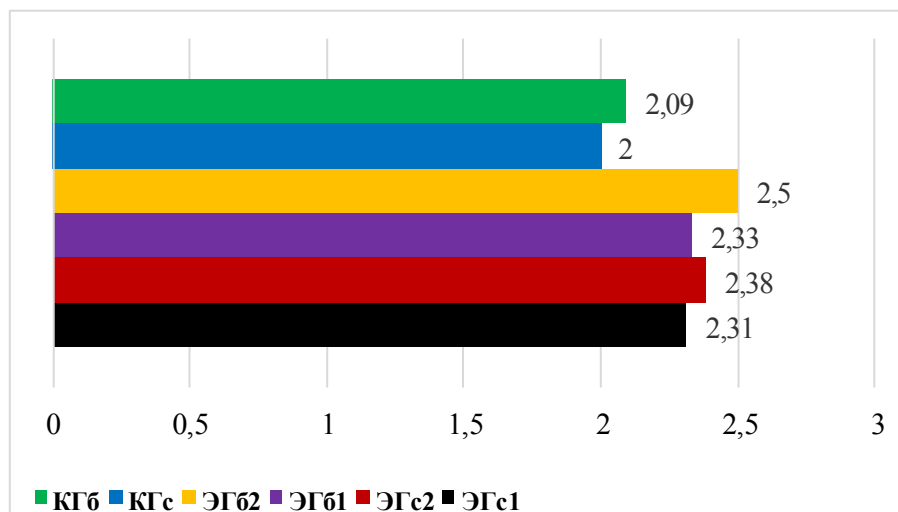


Рисунок 53 – Средние показатели оценки деонтологической готовности

Завершим описание результатов оценки по личностному критерию обобщенной оценкой по всем анализируемым параметрам (уровень стрессоустойчивости, профессиональное поведение, деонтологическая готовность) (рис. 54).

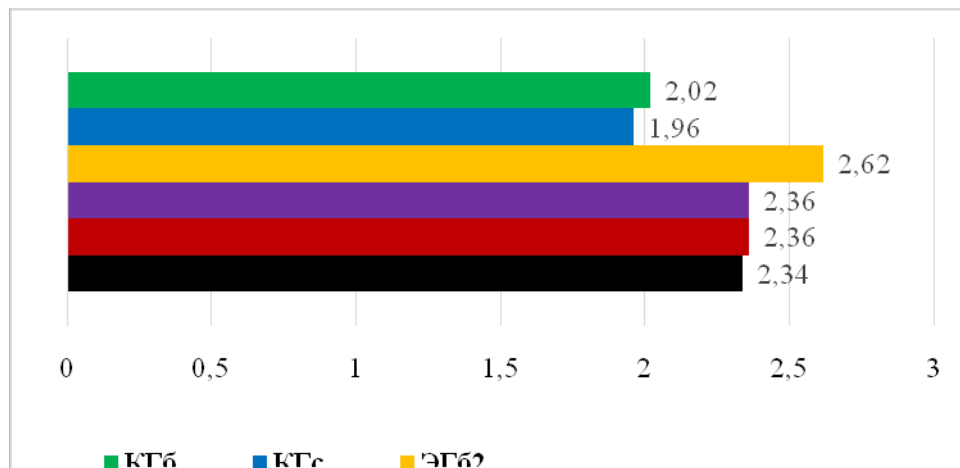


Рисунок 54 – Средние показатели оценки по личностному критерию

*Дискурсивный критерий* позволил определить уровень адаптивности испытуемых к различным коммуникативным ситуациям и дискурсивным событиям устного последовательного перевода. С этой целью каждому из участников необходимо было выполнить по два перевода подряд, при этом виды коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий не повторялись. Например, одному участнику предложены: 1) коммуникативная ситуация переговоров, дискурсивное событие «переговоры о сотрудничестве»; 2) коммуникативная ситуация конференции, дискурсивное событие «приветственная речь на открытии научной конференции». Показателями адаптивности служили разность употребления дискурсивных маркеров (качество выражения) и разность поведенческих проявлений (качество поведения). Принималось, что чем больше разность, тем уровень адаптивности выше. Результаты оценки приведены в табл. 4 (Приложение 7). Средние показатели по дискурсивному критерию приведены на рис. 55.

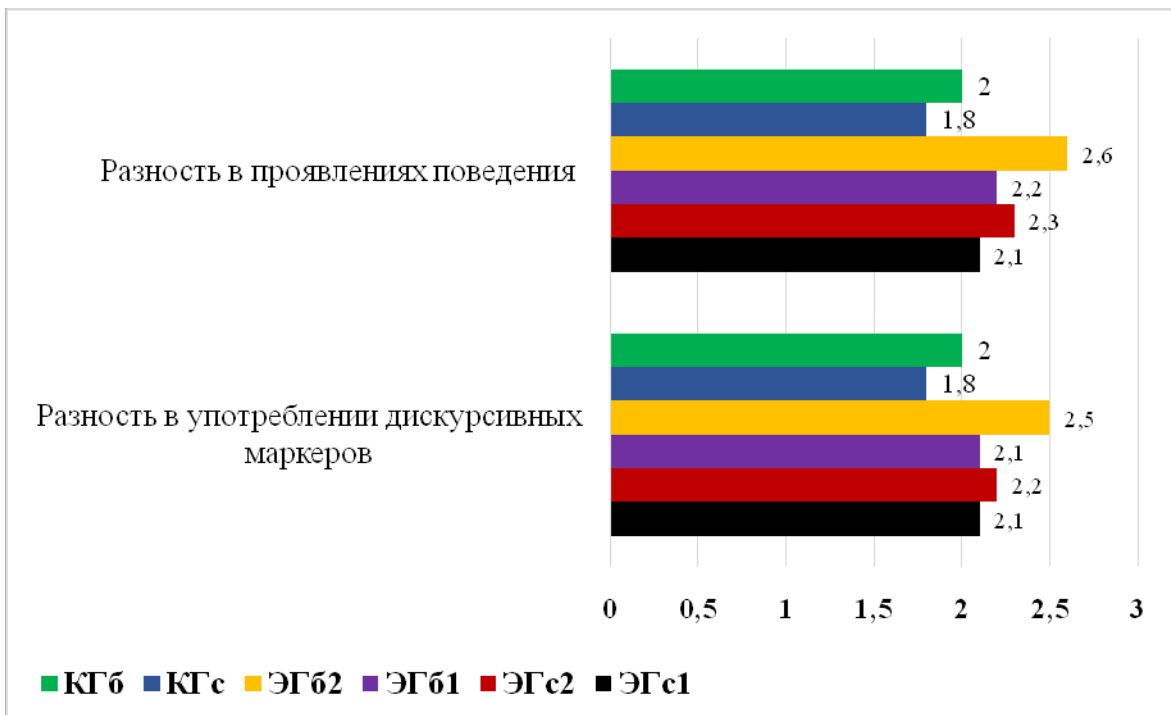


Рисунок 55 – Средние показатели оценки по дискурсивному критерию

У студентов с высокой адаптивностью в текстах семантограмм выявлены ряд особенностей, обобщенные в табл. 51.

Таблица 51 – Особенности семантограмм в зависимости от коммуникативной ситуации и дискурсивного события

Коммуникативная ситуация	Дискурсивное событие	Отличительные черты семантограмм
Интервью	Информационное интервью	Преобладание записи прецизионной информации. Контекстные аббревиатуры. Маркировка производных грамматических конструкций
	Персональное интервью	Запись рельефной лексики. Символы модальности
Конференция	Приветственная речь на открытии	Буквенные символы. Символы-эмотиконы
	Доклад	Контекстные аббревиатуры. Производные символы. Логические маркеры на полях
	Ответы на вопросы после доклада	Запись рельефной лексики
Лекция	Учебная лекция	Контекстные аббревиатуры. Производные символы
	Ответы на вопросы лектору	Символы модальности
Переговоры	Переговоры о сотрудничестве	Запись на листе А4 в горизонтальном положении с делением листа на 3 колонки. Контекстные аббревиатуры
	Переговоры о конфликте	Запись на листе А4 в горизонтальном положении с делением листа на 3 колонки. Символы модальности. Подчеркивания и перечеркивания
	Кадровые переговоры	«Скудная» запись (ключевые слова вопроса)
Презентация	Презентация-рассказ	Производные символы. Маркировка производных грамматических конструкций. Логические маркеры на полях
	Презентация-демонстрация	Контекстные аббревиатуры
Ритуально-протокольное выступление	Протокольная речь	Буквенные символы
	Торжественная речь	Символы-эмотиконы

Для обобщения результатов опытного обучения мы суммировали средние баллы по четырем критериям (когнитивному, деятельностному, личностному, дискурсивному) в каждой группе студентов и визуализировали результаты с помощью лепестковой диаграммы рис. 56.

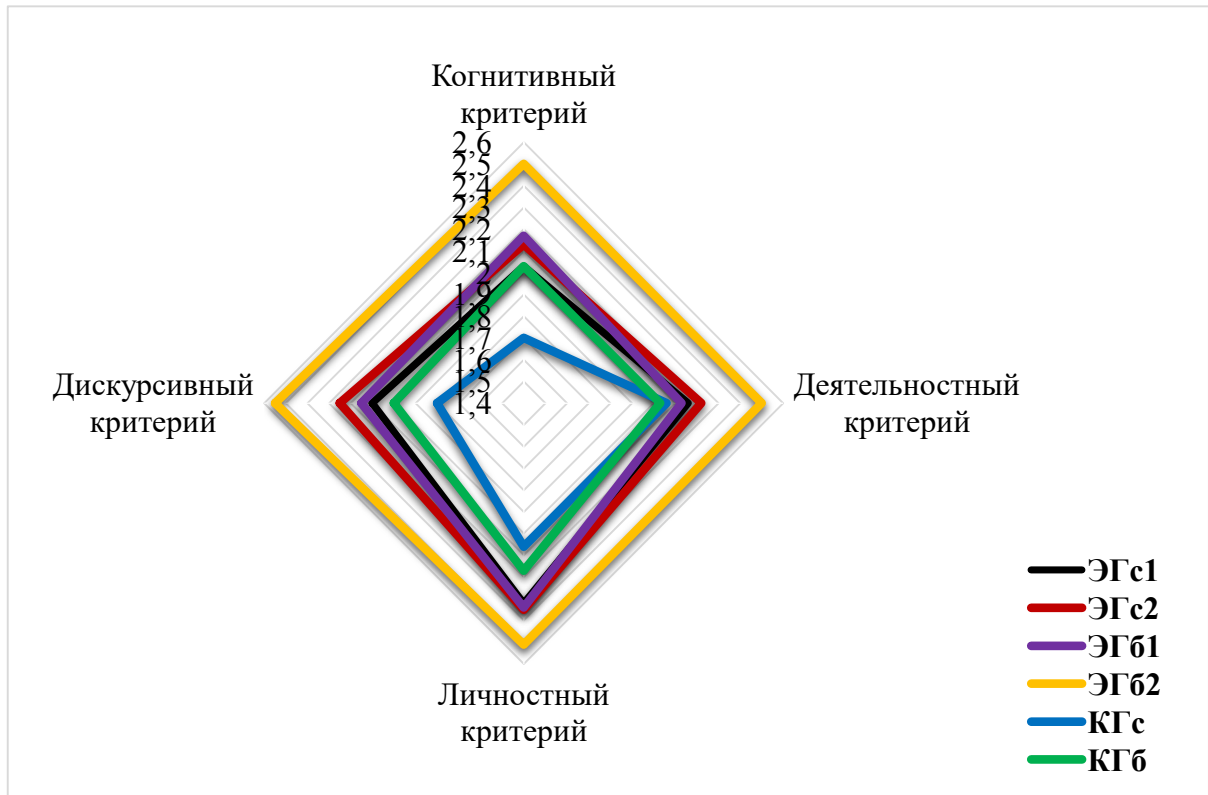


Рисунок 56 – Комплексная оценки результатов опытного обучения

Диаграмма демонстрирует явное преимущество результатов, полученных в ЭГ<sub>б2</sub> по всем критериям. С целью установления статистической зависимости между эффективностью разработанной методической системы и полученными результатами опытного обучения проведен корреляционный анализ среднего значения по формулам:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}, \quad \bar{y} = \frac{\sum y_i}{n},$$

где:  $n$  – объём выборки, равное количеству задействованных групп;

$x_i$  – степень внедрения методической системы;

$y_i$  – оценка уровня владения устной переводческой деятельностью по каждому из четырех критериев;

$\bar{x}$  – среднее значение степени внедрения методической системы;

$\bar{y}$  – среднее значение уровня владения устной переводческой деятельностью.

Степень внедрения методической системы  $x_i$  оценивалась от 0 до 4 в зависимости от условий:

- 0 – интеграция не осуществлялась (для КГ<sub>с</sub> и КГ<sub>б</sub>);
- 1 – осуществлялась апробация элементов интеграции (для ЭГ<sub>с1</sub>);

- 2 – интеграция осуществлялась по одному направлению (вертикальная преюмственность для ЭГ<sub>с2</sub>);
- 3 – интеграция осуществлялась по двум направлениям (вертикальная преюмственность и горизонтальная межпредметность для ЭГ<sub>б1</sub>);
- 4 – интеграция осуществлялась по трем направлениям (вертикальная преюмственность, горизонтальная межпредметность и радиальное расширение для ЭГ<sub>б2</sub>).

Полученные результаты расчетов показали, что  $\bar{x}$  равно 1,67,  $\bar{y}$  по когнитивному критерию равен – 2,09, по деятельностному критерию – 2,18, по личностному критерию – 2,29, по дискурсивному критерию – 2,14.

Далее определено среднее квадратическое отклонение ( $s$ ), которое является мерой варьирования и отражает меру рассеянности данных по отношению к среднему значению. Использовались формулы:

$$s_x = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}; \quad s_y = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}$$

Установлено, что среднее квадратическое отклонение  $s_x$  равно 1,63. По когнитивному критерию среднее квадратическое отклонение  $s_y$  составило 0,26, по деятельностному критерию – 0,17, по личностному критерию – 0,16, по дискурсивному критерию – 0,25. Для расчета линейного коэффициента корреляции использованы средние значения, среднее квадратическое отклонение, количество пар в группе данных (обозначаемых  $n$ ) по формуле:

$$r_{xy} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n \left( \frac{x_i - \bar{x}}{s_x} \right) \left( \frac{y_i - \bar{y}}{s_y} \right),$$

где:  $r$  – коэффициент корреляции.

Таким образом, коэффициент корреляции между степенью внедрения методической системы и уровнем владения устной переводческой деятельностью по каждому из четырех критериев получился следующим:

- по когнитивному критерию – 0,88;
- по деятельностному критерию – 0,84;
- по личностному критерию – 0,91;



– по дискурсивному критерию – 0,89.

Для получения выводов о тесноте связи используем шкалу Чеддока:

Показания тесноты связи	Характеристика силы связи
до $ \pm 0,1 $	Практически отсутствует
$ \pm 0,1  -  \pm 0,3 $	Слабая
$ \pm 0,3  -  \pm 0,5 $	Умеренная
$ \pm 0,5  -  \pm 0,7 $	Заметная
$ \pm 0,7  -  \pm 0,9 $	Высокая
$ \pm 0,9  -  \pm 0,99 $	Весьма высокая

В силу того, что полученные коэффициенты превышают значение 0,7, сила корреляции между анализируемыми параметрами характеризуется как высокая, что и доказывает эффективность предложенной методической системы интегративного обучения устной переводческой деятельности.

Таким образом, мы констатируем, что в наибольшей степени эффективность разработанной системы проявилась в ЭГ<sub>62</sub>, где интеграция внедрена в полной мере по всем трем направлениям. В ЭГ<sub>с2</sub> интеграция осуществлялась только по типу вертикальной преемственности, однако сопоставимо близкие с ЭГ<sub>62</sub> результаты достигнуты за счет более продолжительного периода обучения по программе специалитета.

Отмеченные тенденции позволяют утверждать, что в случае дальнейшего обучения в магистратуре студенты ЭГ<sub>62</sub> достигнут более высоких результатов, чем выпускники специалитета. В настоящее время 44,44 % студентов ЭГ<sub>61</sub> и 9,09 % студентов КГ<sub>6</sub> продолжают обучение в магистратуре по направлению 45.04.03 «Лингвистика». Среди студентов ЭГ<sub>62</sub> 60 % планируют продолжение обучения в магистратуре. У 41 % участников ЭГ и КГ, являющихся выпускниками разных лет, текущая профессиональная деятельность связана с устным переводом. С момента начала опытного обучения 16 выпускников поступили в аспирантуру по специальностям 13.00.02, 13.00.08 и 10.02.19, 11 защитили диссертации на соискание степени кандидата наук, семь работают в качестве преподавателей перевода, шесть – в качестве переводчиков. Полагаем, что данные сведения косвенным образом также указывают на эффективность предложенной системы.

## Выводы по четвертой главе

В данной главе описана методическая система обучения устной переводческой деятельности, разработанная в русле предложенной концепции, и осуществлена ее опытно-экспериментальная верификация. В ходе исследования получены научные результаты:

1. Модель методической системы обучения устной переводческой деятельности, репрезентирующая методический компонент концепции, создана для упорядоченного представления о содержании, методах, средствах, формах обучения и включает три блока: содержательно-целевой, организационно-процессуальный, результативно-оценочный.

2. Целевой компонент содержательно-целевого блока методической системы образуют глобальная цель обучения, заключающаяся в формировании профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, и локальные цели, конкретизирующиеся в зависимости от ступени и уровня образования. На довузовской ступени целевая установка направлено на формирование мотивированности и информированности потенциальных абитуриентов. Целью обучения в бакалавриате является формирование базовых профессиональных переводческих компетенций, в частности, способности осуществлять устный последовательный перевод в ходе различных дискурсивных событий. Целевой направленностью магистратуры признается формирование профессиональной компетентности в области теории и практики устного перевода.

3. Содержательный компонент образуют когнитивная, деятельностная, личностная и дискурсивная составляющие профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности. Когнитивная составляющая концентрирует внимание на навыках и умениях устного переводчика. Личностная составляющая содержания обучения трактуется как совокупность личностных качеств и способностей, необходимых

для осуществления устной переводческой деятельности, осознание мотивов и целей этой деятельности, понимание профессиональной значимости, соблюдение деонтологических принципов и норм. Дискурсивная составляющая содержания обучения включает совокупность коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий.

4. Организационно-процессуальный блок содержит закономерности и принципы организации обучения в соответствии с разработанной пространственно-временной моделью. Описаны этапы обучения устной переводческой деятельности: профориентационный (в рамках «Школы переводческой профориентации»), начальный и основной (в рамках бакалавриата), продвинутый (в рамках магистратуры), перформационный (в рамках повышения квалификации преподавателей перевода). Результаты описания организационно-процессуального блока представлены в виде таблицы, раскрывающей взаимодействие элементов методической системы, в рамках которой реализуется сформулированный ведущий принцип многоаспектной интеграции. В этом же блоке описаны модели интеграции переводческой семантографии в этапы и содержание обучения.

5. Результативно-оценочный блок выделен в самостоятельную единицу анализа с целью определения критериев оценки эффективности разработанной методики. В основу критериального анализа положены когнитивный, деятельностный, личностный и дискурсивный критерии. Итогом представления блока явилась таблица, содержащая поуровневую характеристику сформированности профессиональной компетентности в области устной переводческой деятельности.

6. Верификация разработанной методической системы осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы на профориентационном и базовом переводческом уровнях. На профориентационном уровне оценивалась готовность школьников к переводческой деятельности. Количественный и качественный анализ результатов позволил выявить положительную динамику в степени информированности (когнитивный критерий) и мотивационной

заинтересованности (личный критерий) абитуриентов, вовлеченных в опытно-экспериментальное исследование.

7. Применительно к базовому переводческому уровню изучалось влияние типа методической интеграции на эффективность обучения устной переводческой деятельности. Сформированы четыре экспериментальные группы, в каждой из которых применялся особый тип интеграции: 1) отдельные интегративные элементы; 2) интеграция по типу вертикальной преемственности; 3) интеграция по типу вертикальной преемственности и горизонтальной межпредметности; 4) интеграция по типу вертикальной преемственности, горизонтальной межпредметности и радиального расширения. Полученные в экспериментальных группах результаты по когнитивному, деятельностному, личностному и дискурсивному критериям сопоставлялись с данными контрольных групп, в которых методическая система не внедрялась.

8. Наиболее высокие результаты зафиксированы в экспериментальной группе, в которой интеграция осуществлялась по всем направлениям. Корреляционный анализ установил статистическую зависимость между эффективностью разработанной методической системы и полученными результатами опытного обучения, что позволило сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальная потребность в квалифицированных устных переводчиках, обеспечивающих межкультурную и межъязыковую коммуникацию, требования образовательных стандартов и квалификационных характеристик к профессиональной переводческой компетентности обусловили необходимость разработки теоретико-методологического основ эффективного обучения устной переводческой деятельности в современной системе высшего лингвистического образования. Результаты проведенного диссертационного исследования позволили сформулировать выводы.

1. За последние десятилетия в отечественной педагогике сформировалось и активно развивается самостоятельное научное направление интегративного типа – методика обучения переводческой деятельности, объектом изучения которой является целостная и открытая система лингвистического (переводческого) образования, а предметом выступает процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося.

2. Концепция обучения устной переводческой деятельности, созданная в рамках общей методики обучения переводческой деятельности, представлена совокупностью методологических, нормативно-правовых, теоретических и методических компонентов. Ведущим инструментальным подходом, организующим единство методологической базы концепции, избран интегративный подход. Интегративный подход позволяет обеспечить цельность и непрерывность обучения на всех этапах и уровнях высшего лингвистического образования, руководствуясь принципами антропоцентрической направленности, системности, научной междисциплинарности, мультимодальности, дискурсивности, доминантой трудности, педагогической целесообразности, профессиональной ориентированности, интегративности. В качестве стратегической цели обучения, регламентируемой нормативно-правовым компонентом концепции, рассматривается формирование профессиональной пере-

водческой компетентности как способности переводческой личности качественно осуществлять устную переводческую деятельность.

3. Руководствуясь логикой интегративного подхода, выдвинута идея о необходимости определения интегративного базиса, обеспечивающего цельность и непрерывность формирования переводческой компетентности. В качестве интегративного базиса предложено рассматривать способ преодоления доминантной трудности того или иного вида перевода. Механизмы методической интеграции в образовательном процессе представлены тремя планами: вертикальная преемственность (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений); горизонтальная межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий); радиальное расширение (динамика результатов обучения).

4. На основе анализа специфики устной переводческой деятельности установлено, что базовым видом для освоения других видов устного перевода является устный последовательный перевод. Данный вид перевода предполагает звуковую вербальную передачу воспринимаемого на слух исходного сообщения в паузах между законченными по смыслу фрагментами. Устный последовательный перевод репрезентируется такими специфическими чертами, как использование переводческой семантографии, обилие стереотипных и эмоционально-оценочных компонентов, однократность и дискретность восприятия. Дискурсивное пространство устного последовательного перевода образуют дискурсивные события научного, научно-технического, научно-популярного, общественно-политического, дидактического, делового, социокультурного, социально-общественного, политического, дипломатического, масс-медийного топиков в коммуникативных ситуациях конференции, лекции, презентации, интервью, переговоров, ритуально-протокольных выступлений мультимодального модуса.

5. Переводчик как субъект устной переводческой деятельности рассматривается с позиции теории языковой личности. Профессиональная языковая личность переводчика характеризуется такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводоведческой терминологией, тезаурусом переводоведческого дискурса и переводческим мировоззрением. Формирование профессиональной языковой личности соотносится с педагогической целью профессионального развития будущих переводчиков. Для конкретизации методической и дидактической целей обучения вводится понятие метаязыковой личности переводчика как профессиональной языковой личности межкультурного и межъязыкового посредника, которая проявляется исключительно в ситуации перевода, создает универсальное мыслительное пространство, аккумулирующее мысли других языковых личностей, является сбалансированным билингом, выступает носителем элитарной речевой культуры с высокой степенью речевой ответственности, на основе эмпатии проявляет себя множеством других дискурсивных личностей, руководствуется заданными извне мотивами и замыслами, выстраивает свое речевое и невербальное поведение в соответствии со стратегиями, обеспечивающими максимально положительный эффект коммуникативной ситуации, осознанием возможных рисков и в пределах профессиональных этико-деонтологических норм.

6. Определено, что доминантная трудность устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности заключается в большом объеме однократно поступающего фрагмента исходного сообщения высокой смысловой плотности. В связи с тем, что основным способом преодоления данной трудности является переводческая семантография, в работе выдвинута идея об использовании переводческой семантографии как интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности.

7. Переводческая семантография трактуется как вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода. Осуществлено обобщение теоретических основ переводческой семантографии: описана ее историография, рассмотрена многоаспектная категоризация, определен функциональный потенциал переводческой семантографии. К собственно переводческим функциям отнесены мнемоническая (соединительная и заместительная), концентрирующая, энергосберегающая, программирующая, стратегическая функция, к производным – квалитативная, валеологическая, исследовательская, учебная функции. Систематизированы неограниченные рамками конкретной языковой комбинации технологии переводческой семантографии. Выделены и проиллюстрированы примерами организационно-технические, лексические, грамматические и структурно-композиционные приемы семантографии. Описаны примеры источников переводческих символов, выделены способы их смысловой деривации, предложена классификация символов-концептов.

8. Описана методическая система обучения устной переводческой деятельности, являющая технологическим воплощением разработанной концепции. Методическая система представлена содержательно-целевым, организационно-процессуальным и результативно-оценочным блоками. Содержательно-целевой блок эксплицирует глобальную и локальные цели обучения на каждом их этапов и уровней высшего лингвистического образования, составляющие профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности (когнитивная, деятельностная, личностная, дискурсивная). Организационно-процессуальный блок отражает закономерности и принципы организации обучения на каждом из его этапов. Результативно-оценочный блок номинирует критерии оценки эффективности разработанной методической системы и описывает уровни сформированно-



сти переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

9. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что целенаправленная и полноценная реализация методической системы обучения устной переводческой деятельности позволила обучающимся экспериментальных групп достичь статистически значимого более высокого уровня сформированности когнитивной, деятельностной, личностной и дискурсивной составляющих переводческой компетентности, чем обучающимся контрольных групп.

Таким образом, основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, проведенная опытно-экспериментальная работа свидетельствуют о том, что гипотеза подтверждена, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута, а результаты внедрения позволяют утверждать, что исследование имеет научную новизну, теоретическую значимость и практическую ценность.

Результаты исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшее исследование может быть реализовано в направлении проведения опытной верификации предложенной методической системы на профессионально-переводческом и профессионально-педагогическом уровнях лингвистического образования, экстраполяции положений концепции на другие виды переводческой деятельности (письменной, консультационной, организационно-управленческой и т. д.) и другие образовательные среды, экспериментальной проверки эффективности различных приемов переводческой семантографии, технологизация процесса обучения устному последовательному переводу, конкретизация или расширение критериев оценки качества устного перевода и сформированной переводческой компетентности и др.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности // Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности»: Приказ Минздравсоцразвития России от 16.05.2012 № 547н. [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=130674&dst=100001#0> (дата обращения: 24.11.2016).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017). [Электронный ресурс]. 2017. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (дата обращения: 24.03.2017).
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы: Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р. [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/) (дата обращения: 08.09.2016).
4. О Национальной доктрине образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: постановление Правительства Рос. Федерации от 4 окт. 2000 г. № 751 // КонсультантПлюс: справ. правовая система. Версия Проф. Электрон. дан. М., 2010. (дата обращения: 02.04.2016).
5. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февр. 2005 г. № 40. [Электронный ресурс]. 2005. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=360195#0> (дата обращения: 30.06.2015).

6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: (ред. от 3 июля 2012 г.; с изм. от 1 сент. 2016 г.) [Электронный ресурс], 2016. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 06.02.2017).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 7 авг. 2014 г. № 940. [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (дата обращения: 24.05.2016).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры): приказ Минобрнауки России от 1 июля 2016 г. № 7837. [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf> (дата обращения: 27.03.2017).

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета): приказ Минобрнауки России от 17 окт. 2016 г. № 1290. [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/450501.pdf> (дата обращения: 12.02.2017).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 24.03.2017).

11. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по специальности «Перевод и переводоведение». [Электронный ресурс].

2011. Режим доступа: [http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035701\\_perevod\\_i\\_perevodovedenie.pdf](http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035701_perevod_i_perevodovedenie.pdf) (дата обращения: 07.10.2015).

12. Аванесов, С.С. Что можно назвать визуальной семиотикой? / С.С. Аванесов // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. Томск, 2014. Вып. 2. С. 10-22.

13. Азначеева, Е.Н. К проблеме типологизации профессиональной языковой личности музыканта / Е.Н. Азначеева // Вестник ЧелГУ. 2009. № 43. С. 5-9.

14. Аكوпова, М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Аكوпова Мария Алексеевна. СПб, 2003. 368 с.

15. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. СПб., 2001. 288 с.

16. Алексеева, И.С. Текст и перевод. Вопросы теории / И.С. Алексеева. М.: Междунар. отношения, 2008. 184 с.

17. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. высш. проф. обр. / И.С. Алексеева. СПб.: Филол. фак-т СПбГУ; М.: Академия, 2011. 368 с.

18. Алексеева, И.С. Место интерпретативной теории в современной теории и практике перевода / И.С. Алексеева // Язык и межкультурная коммуникация: материалы Второй Междунар. науч-практ. конф. Великий Новгород, 19-20 мая 2011 г.; отв. ред. О.А. Александрова, Е.Ф. Жукова. Т. 2. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. С. 202-206.

19. Алефиренко, Н.Ф. Фраземосемиозис в свете когнитивно-прагматической теории текста / Н.Ф. Алефиренко, Е.И. Перехватова // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2011. № 18 (113). Вып.11. С. 5-15.

20. Алешина, А.И. Формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алешина Алла Ивановна. Оренбург, 2010. 23 с.

21. Аликина, Е.В. Обучение переводческой записи как программе порождения устного текста перевода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Аликина Елена Вадимовна. Екатеринбург, 2002. 201 с.

22. Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е.В. Аликина. М.: Аст: Восток-Запад, 2006. 192 с.

23. Аликина, Е.В. Наукометрический анализ исследований в области устного перевода: традиции и инновации / Е.В. Аликина // Стереотипность и творчество: межвуз. сб. науч. тр. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2007. Вып. 11. С. 100-111.

24. Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода / Е.В. Аликина. М.: Восточная книга, 2010. 192 с.

25. Аликина, Е.В. Таксономический аспект устного перевода / Е.В. Аликина // Вестник Удм. ун-та. Сер. 5(2): История и филология. 2011а. Вып. 2. С. 56-66.

26. Аликина, Е.В. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Сибирский педагогический журнал. 2011б. № 12. С. 93-100.

27. Аликина Е.В. Психологическая модель устного последовательного перевода / Е.В. Аликина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. С. 285.

28. Аликина, Е.В. Специфика аудиовизуальной компетенции в устном последовательном переводе выступления с мультимедийной презентацией / Е.В. Аликина, М.П. Коваленко // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (57). С. 1110.

29. Алипичев, А.Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алипичев Алексей Юрьевич. М., 2007. 25 с.
30. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
31. Андреев, В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. М.: Народ. образование, 1995.
32. Анищенко, И.И. Правовой режим профессиональной тайны [Электронный ресурс] / И.И. Анищенко // Тр. юр. фак-та СевКавГТУ: сб. науч. тр. Вып. 3. Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2004. Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>. (дата обращения: 22.03.2014).
33. Багринцев, А.Ф. Типология коммуникативных ситуаций в переводе: дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / Багринцев Алексей Федорович. М., 2001. 227 с.
34. Бакало, Д.И. Формирование готовности к переводу лингвокультурологических особенностей устного высказывания: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бакало Дина Ивановна. Томск, 2003. 20 с.
35. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. М.: Междунар. отношения, 1975. 204 с.
36. Батрак, А.В. Профессиональная компетенция переводчика / А.В. Батрак // Теория и практика перевода: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 295. М., 1987. С. 124-131.
37. Белозерцев, А.В. Личностно ориентированная коммуникация в процессе перевода / А.В. Белозерцев // Вестник ЧелГУ. 2011. № 24. С.193-195.
38. Бенедиктов, Б.А. Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Бенедиктов Борис Андреевич. Л., 1972. 331 с.
39. Бобрикова, О.С. Формирование социолингвистической компетенции будущих переводчиков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бобрикова Ольга Сергеевна. Тула, 2014. 24 с.

40. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович. СПб, 2007. 46 с.
41. Богатикова, Л.И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции / Л.И. Богатикова // Иностранные языки в школе. 2007. № 3. С. 34-38.
42. Богин, Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. Калинин: КГУ, 1986. 86 с.
43. Бодуэн де Куртене, И.А. Избр. тр. по общ. языкознанию. Т. 2 / И.А. Бодуэн де Куртене. М.: Изд-во АН СССР. 391 с.
44. Божович, Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 70-78.
45. Болдырев, Н.Н. Роль когнитивного контекста в интерпретации мира и знаний о мире / Н.Н. Болдырев // Вестник ЧелГУ. 2014. № 6 (335). С. 118-122.
46. Боровицкая, Е.Н. Языковая интуиция и языковая когниция: точки соприкосновения и сопротивления / Е.Н. Боровицкая // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. Вып. XIV. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы. С. 60-64.
47. Бродский, М.Ю. Устный перевод: страницы истории / М.Ю. Бродский // Мосты. Журнал переводчиков. 2011. № 4 (32). С. 54-72.
48. Бродский, М.Ю. Устный перевод: история и современность / М.Ю. Бродский. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2012. 266 с.
49. Бурляй, С.А. Смысловой анализ текста – подготовительный этап последовательного перевода / С.А. Бурляй // Смысл текста как объект перевода: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 278. М., 1986. С. 42-47.
50. Бурляй, С.А. Последовательный перевод = переводческая запись? / С.А. Бурляй // Тетради переводчика. Вып. 24. М., 1999. С. 91-96.
51. Бурляй, С.А. Французский язык. Устный перевод. Переводческая запись. / С.А. Бурляй. М.: Р. Валент, 2005. 153 с.

52. Вашурина, З.П. Родословная военных переводчиков [Электронный ресурс] / З.П. Вашурина, А.И. Шишканов // Независимое военное обозрение. 2000. Режим доступа: [http://nvo.ng.ru/notes/2000-05-19/8\\_interpreters.html](http://nvo.ng.ru/notes/2000-05-19/8_interpreters.html). (дата обращения: 24.05.2017).

53. Величковская, С.Б. Особенности развития профессионального стресса в деятельности переводчиков / С.Б. Величковская // Вестник МГЛУ. 2010. № 586. С. 79-92.

54. Вершинина, Н.А. Структура педагогики: Методология исследования: моногр. / Н.А. Вершинина. СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. 313 с.

55. Викторова, Е.Ю. Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования: дис... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Викторова Елена Юрьевна. Саратов, 2016. 617 с.

56. Виноградов, В.В. Избр. тр. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. М.: Наука, 1980. 360 с.

57. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. М.: Изд-во ин-та общ. сред. образ. РАО, 2001. 224 с.

58. Воеводина, Т.В. Устный перевод в коммуникативном аспекте и его соотношение с другими видами перевода / Т.В. Воеводина // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. Вып. 20. М.: Высшая школа, 1983. С. 66-77.

59. Волкова, Т.А. Дискурсивно-коммуникативная модель перевода: моногр. / Т.А. Волкова. М.: Флинта: Наука, 2010. 128 с.

60. Волкова, Т.А. Стратегия перевода как параметр изучения языковой личности переводчика / Т.А. Волкова // Вестник ЧГПУ. 2012. № 6. С. 192-209.

61. Волох, Н.В. Роль интуиции в эффективности прогнозирования поведения / Н.В. Волох // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. Минск: Изд-во РИВШ, 2009. Вып. 8 (13). Ч. 2. С. 55-63.

62. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: моногр. / В.В. Воробьев. М.: РУДН, 2008. 336 с.



63. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

64. 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... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гавриленко Наталия Николаевна. М., 2006. 578 с.

65. Гавриленко, Н.Н. Информационно-справочный и терминологический поиск в деятельности переводчика текстов по специальности / Н.Н. Гавриленко. // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2009а. № 1. С. 54-60.

66. Гавриленко, Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Кн. 1 / Н.Н. Гавриленко. М.: Науч-тех. общество им. акад. С.И. Вавилова, 2009б. 178 с.

67. Гавриленко, Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. Кн. 2 / Н.Н. Гавриленко. М.: Науч-тех. общество им. акад. С.И. Вавилова, 2010. 206 с.

68. Гавриленко, Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов. Кн. 3 / Н.Н. Гавриленко. М.: Науч-тех. общество им. акад. С.И. Вавилова, 2011а. 122 с.

69. Гавриленко, Н.Н. Формирование умений информационно-справочного поиска при переводе профессионально ориентированных текстов / Н. Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. 2011б. № 618. С. 81-89.

70. Гавриленко, Н.Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу / Н.Н. Гавриленко // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. 2015. № 14 (725). С. 113-127.

71. Галеева, Н.Л. Основы деятельностной теории перевода / Н.Л. Галеева. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. 450 с.

72. Галеева, Н.Л. Перевод в культуре: уточнение статуса и понятий / Н.Л. Галеева // Критика и семиотика. Вып. 9. 2006. С. 24-35.

73. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
74. Гарбовский, Н.К. Теория перевода: учебн. / Н.К. Гарбовский. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
75. Гарбовский, Н.К. Курс устного перевода. Французский язык – русский язык / Н.К. Гарбовский, О.И. Костикова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. 304 с.
76. Гарбовский, Н.К. Семь вопросов дидактики перевода или scopus-дидактика переводческой деятельности / Н.К. Гарбовский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2012. № 4. С. 36-54.
77. Гарбовский, Н.К. Системологическая модель науки о переводе. Трансдисциплинарность и система научных знаний / Н.К. Гарбовский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2015. № 1. С. 3-20.
78. Гарбовский, Н.К. От лингводидактики к дидактике переводческой деятельности / Н.К. Гарбовский // Русский язык в мировом контексте и международных организациях: Междунар. форум, г. Рим, 28.09-3.10 2016 г.: материалы конф. М.: Изд-во «Форум», 2016. С. 78-84.
79. Герт, В.А. К методологической целостности в профессиональном образовании специалиста / В.А. Герт // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 6-13.
80. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. М.: Совершенство, 1998. С. 34-107.
81. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. 1983. № 6. С. 137-142.
82. Грановская, Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская, И.Я. Березная. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. 272 с.
83. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гураль Светлана Константиновна. Томск, 2009. 47 с.

84. Дзида, Н.Н. Асимметрия концепта в свете когнитивно-деятельностного подхода в переводоведении: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / Дзида Наталья Николаевна. Тюмень: ТюмГУ, 2010. 24 с.

85. Дмитриева, Е.И. Обучение переводческой скорописи как элемент филологического образования / Е.И. Дмитриева // European Social Science Journal. 2013. № 9-1 (36). С. 113-116.

86. Добров, Г.М. Наука о науке. Введение в общее науковедение / Г.М. Добров. Киев: Наук. думка, 1989. 301 с.

87. Докутович, Э.Ш. Структура и динамика мотивации учебной деятельности студентов лингвистической специальности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Докутович Эльмира Шамилевна. Смоленск, 2007. 27 с.

88. Енбаева, Л.В. Переводческое решение речевой многозначности: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / Енбаева Людмила Валерьевна. Тюмень, 2009. 24 с.

89. Ефимов, Р.В. Учебник военного перевода. Немецкий язык. Кн. 2. Специальный курс / Р.В. Ефимов, Б.Л. Бойко, Л.К. Латышев, А.А. Родионов. М.: Воениздат, 1985. 334 с.

90. Ефимова, Г.З. Анализ эффективности наукометрических показателей при оценке научной деятельности / Г.З. Ефимова // Вестник ТюмГУ. 2012. № 8. С. 101-108.

91. Жаркова, О.С. Обучение переводческой скорописи в рамках профессиональной подготовки переводчиков / О.С. Жаркова // Вестник Моск. ун-та. Серия 22: Теория перевода. 2008. № 1. С. 151-158.

92. Жиль, Д. Трудности устного последовательного перевода: когнитивный аспект / Д. Жиль, Е.В. Аликина // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности: межвуз. сб. науч. тр. Перм. гос. тех. ун-т. Пермь, 2003. С. 300-304.

93. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26-38.

94. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. М.: Наука, 1982. 160 с.
95. Жуков, Д.А. Мы – переводчики / Д.А. Жуков. М.: Знание, 1975. 112 с.
96. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. М.: Педагогика, 1982. 158 с.
97. Загидуллина, М.В. Введение / М.В. Загидуллина, Л.А. Нефёдова // Языковая личность переводчика: колл. моногр. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2011. С. 4-7.
98. Зайченко, А.А. Методика сопереживания языка и перевода: программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», английский язык: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Зайченко Андрей Александрович. Пятигорск, 2006. 41 с.
99. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
100. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. 384 с.
101. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. М.: Исслед. центр качества подг. спец-тов, 2004. 42 с.
102. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-22.
103. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.
104. Зингерман, К. Специфика работы судебных переводчиков Эстонии / К. Зингерман. Тарту: Тарт. ун-т, 2012. 90 с.
105. Зубанова, И.В. Скоропись в последовательном переводе. Английский язык (с аудио- и видеоприложением) / И.В. Зубанова. М.: Р. Валент,

2013. 216 с.

106. Зульхаят, А. Формирование профессиональных качеств устного переводчика: русский и китайский языки / А. Зульхаят // Вестник Новосиб. гос. пед. ун-та. 2015. № 2 (24). С. 93-102.

107. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2002. 200 с.

108. Иеронова, И.Ю. Коммуникативные ошибки в деятельности лингвиста-переводчика и способы их предупреждения: моногр. / И.Ю. Иеронова. Калининград: Изд-во КГУ, 2004. 126 с.

109. Иеронова, И.Ю. Теоретические основы подготовки будущих переводчиков к межкультурному посредничеству: моногр. / И.Ю. Иеронова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. 230 с.

110. Иеронова, И.Ю. Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Иеронова Ирина Юрьевна. Калининград, 2008. 351 с.

111. Исаева, А.А. О специфике перевода спонтанной речи / А.А. Исаева // Социокультурные проблемы перевода: сб. науч. тр. Вып.5. Воронеж, 2002. С. 66-74.

112. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр.; под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000. С. 5-20.

113. Карасик, В.И. Языковая личность как предмет изучения антропологической лингвистики / В.И. Карасик // Известия ВГПУ. 2011. № 8 (62). С. 109-115.

114. Карасик, В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус / В.И. Карасик // Известия ВГПУ. 2015. № 1 (96). С. 73-79.

115. Караулов, Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М., 1989. С. 3-8.

116. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 264 с.
117. Караханова, Г.А. Нравственные аспекты деонтологической культуры учителя / Г.А. Караханова. М.: Спутник+, 2007. 192 с.
118. Карпова, Ю.А. Коммуникативные умения эмотивно-эмпатийного взаимодействия переводчика в ситуациях устного последовательного двустороннего перевода / Ю.А. Карпова, Т.С. Серова // Язык и культура. 2010. № 3. С. 108-118.
119. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.
120. Кибрик, А.А. Каналы мультимодальной коммуникации: относительный вклад в понимание дискурса / А.А. Кибрик, Н.Б. Молчанова // Мультимодальная коммуникация: теоретические и эмпирические исследования: сб. ст. М., 2014. С. 99-114.
121. Кибрик, А.А. Структура устного дискурса: взгляд со стороны мультимодальной лингвистики / А.А. Кибрик, Ю.В. Николаева, О.В. Федорова // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2015. № 14 (21). С. 469-480.
122. Кирюшина, О.Н. Научный потенциал системы образования как объект наукометрического исследования / О.Н. Кирюшина // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-2. С. 42-46.
123. Кичева, И.В. К вопросу о профессиональной языковой личности / И.В. Кичева // Вестник ПГЛУ. 2012. № 1. С. 193-196.
124. Коваленко, М.П. Переводческое аудирование в речедейательностной единице устного последовательного одностороннего перевода / М.П. Коваленко, Т.С. Серова // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 110-119.
125. Комарова, З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике / З.И. Комарова. М.: Флинта: Наук, 2013. 820 с.

126. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
127. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. М.: Изд-во «ЭТС», 2001. 424 с.
128. Кондурар, М.В. Развитие индуктивной компетентности через изучение графических инструментов теории множеств / М.В. Кондурар // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (22). С. 383-388.
129. Корзун, О.О. Совершенствование темпа речи будущих переводчиков как лингводидактическая проблема / О.О. Корзун // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 73 (2). С. 87-90.
130. Королева, Н.Е. Формирование культуросообразных ценностей в процессе образовательной подготовки студентов-переводчиков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Королева Нина Евгеньевна. Рязань, 2008. 27 с.
131. Королькова, С.А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Королькова Светлана Азадовна. Волгоград, 2006. 198 с.
132. Королькова, С.А. Эрудиция переводчика: как ее совершенствовать в процессе обучения / С.А. Королькова // Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслятологии): сб. ст. Вып. 5. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. С. 80-87.
133. Краевская, Н.А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания: дис... канд. филол. наук / Краевская Наталия Александровна. М., 1981. 145 с.
134. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 65 с.
135. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций / В.В. Красных. М.: Гносиз, 2001. 270 с.

136. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
137. Красовский, Д.И. Конференц-перевод (теория и практика) / Д.И. Красовский, А.П. Чужакин. М.: Р. Валент, 2014. 200 с.
138. Крупнов, В.Н. В творческой лаборатории переводчика / В.Н. Крупнов. М.: Прогресс, 2000. 50 с.
139. Крюкова, Т.В. Методическая система подготовки студентов по специальности «Преподаватель перевода» в языковом вузе (на материале английского языка): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Викторовна Крюкова. М., 2003. 24 с.
140. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. М.: РГГУ, 1995. С. 144-238.
141. Куницына, Е.Ю. Языковая личность переводчика как сущность и ипостась // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Филологические науки. Волгоград, 2008. № 10 (34). С. 103-106.
142. Куницына, Е.Ю. Людическая модель перевода: переводчик как его играющее eo ipso его рискующее / Е.Ю. Куницына // Известия Санкт-Петербург. ун-та экономики и финансов. СПб., 2010. № 6. С. 67-72.
143. Кушнина, Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства: моногр. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2009. 196 с.
144. Кушнина, Л.В. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства / Л.В. Кушнина, М.С. Силантьева // Вестник Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2010. № 6. С.71-75.
145. Кушнина, Л.В. Переводческая деятельность как эвристический процесс / Л.В. Кушнина // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 490.
146. Кушнина, Л.В. От коммуникативных компетенций – к коммуникативной личности переводчика / Л.В. Кушнина, С.Г. Улитина / Известия ВГПУ. 2013. № 9 (84). С. 16-18.



147. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
148. Латышев, Л.К. Технология перевода: учеб. пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.) / Л.К. Латышев. М.: НВИ-Тезаурус, 2000. 280 с.
149. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. М.: Академия, 2003. 192 с.
150. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология. / К.М. Левитан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 269 с.
151. Левковская, Я.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Левковская Яна Владимировна. Магнитогорск, 2007. 23 с.
152. Ленартович, Ю.С. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров лингвистики к профессиональной переводческой деятельности: дис... канд. пед.: 13.00.08 / Ленартович Юлия Сергеевна. Тула, 2015. 224 с.
153. Леонтьев, А.Н. Деятельность и личность / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 87-97.
154. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
155. Лобанова, Т.Н. Формирование базовых элементов толерантности у студентов-лингвистов Дальнего Востока России в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лобанова Татьяна Николаевна. Владивосток, 2006. 28 с.
156. Лопатин В.Н. Правовая охрана и защита служебной тайны / В.Н. Лопатин // Государство и право. М.: Наука, 2000, № 6. С. 85-91.
157. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
158. Маганов, А.С. Переводческая интуиция и способы ее развития / А.С. Маганов // Вестник Моск. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 107-111.

159. Мазунова, Л.К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Мазунова Лидия Константиновна. М., 2005. 56 с.
160. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Малаков. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
161. Макшанцева, Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в вузе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Макшанцева Наталия Вениаминовна. Шуя, 2011. 422 с.
162. Марищук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю. М. Блудов и др. М.: Просвещение, 1984. 192 с.
163. Матюшина, Ю.И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Матюшина Юлия Изидоровна. Калининград, 2010. 22 с.
164. Мацута, В.В. Аутокоммуникация человека: функциональный аспект: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мацута Валерия Владимировна. Томск, 2010. 24 с.
165. Машенцев, А.В. Интуиция и ценностная ориентация в познании: дис... канд. филос. наук: 09.00.01 / Машенцев Алексей Валентинович. СПб., 2003. 197 с.
166. Мерзлякова, А.В. Об использовании современных технологий распознавания речи в устном переводе / А.В. Мерзлякова // Проблемы современной лингводидактики. 2014. № 11. С. 28-31.
167. Милакова, В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социального типа: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Милакова Валентина Викторовна. Астрахань, 2007. 23 с.
168. Минченков, А.Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности / А.Г. Минченков. СПб.: Антология, 2007. 256 с.

169. Миньяр-Белоручев, Р.К. Пособие по устному переводу (Записи в последовательном переводе) для институтов и факультетов иностранных языков / Р.К. Миньяр-Белоручев. М.: Высшая школа, 1969. 191 с.

170. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения последовательному переводу: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / Миньяр-Белоручев Рюрик Константинович. М., 1970. 49 с.

171. Миньяр-Белоручев, Р.К. Переводческая скоропись как селектор информации / Р.К. Миньяр-Белоручев // Информационно-коммуникативные аспекты перевода: межвуз. сб. науч. тр. Н. Новгород: НГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1991. С. 62-64.

172. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.

173. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. М.: Готика, 1999. 176 с.

174. Миньяр-Белоручев, Р.К. Записи в последовательном переводе / Р.К. Миньяр-Белоручев. М.: ООО «Изд. дом «Перспектив-АП», 2005. 176 с.

175. Мирам, Г.Э. Профессия: переводчик / Г.Э. Мирам. Киев: Ника-Центр, 1999. 160 с.

176. Митрюхина, И.Н. Методика формирования коммуникативно-познавательного интереса при обучении иноязычному говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Митрюхина Ирина Николаевна. Екатеринбург, 2010. 24 с.

177. Мокроусова, Л.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере индустриально-педагогического факультета): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мокроусова Людмила Васильевна. Курск, 2007. 23 с.

178. Мони́на, Т.С. Когнитивный смысл русского письма / Т.С. Мони́на // Истоки и традиции славянской письменности и культуры. М.: МГОГИ, 2012. 13 с.

179. Морозова, Т.С. Особенности литературной публичной речи (в сфере синтаксиса и построения текста) / Т.С. Морозова // Разновидности городской устной речи. М., 1988. С. 182-208.

180. Москвин, В.П. Интертекстуальность: категориальный аппарат и типология / В.П. Москвин // Известия ВГПУ. 2013. № 6 (81). С. 54-61.

181. Мощанская Е.Ю. Дискурс в ситуации устного последовательного перевода / Е.Ю. Мощанская // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: устный перевод: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 1-3 фев. 2006 г.). Пермь: ПГТУ, 2008. С. 64-101.

182. Мощанская, Е.Ю. Дидактические аспекты обучения устному переводу приветственной речи как типу дискурса / Е.Ю. Мощанская // Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной и образовательной: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 4-5 фев. 2010 г.). Пермь: ПГТУ, 2010. С. 156-163.

183. Мощанская, Е.Ю. Тост как устно-речевой дискурс / Е.Ю. Мощанская, А.С. Савчук // Вестник Нижегород. гос. лингв. ун-та. Вып. 16. 2011. С. 80-90.

184. Мощанская, Е.Ю. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков / Е.Ю. Мощанская, Е.А. Руцкая // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 69-74.

185. Мурзин, Л.Н. Антропологическая ниша в языковой науке / Л.Н. Мурзин // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: тез. докл. и сообщ. междунар. науч. конф. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1995. С.11-12.

186. Наймушин, Б.А. Нестыдливый переводчик / Б.А. Наймушин // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 1 (11). С. 112-118.

187. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта, 2003. 320 с.

188. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Оберемко Ольга Георгиевна. Н. Новгород, 2003. 422 с.
189. Овчинникова, И.Г. Что такое метаязыковая способность / И.Г. Овчинникова // Филолог. Пермь, 2005. № 7. С. 84-90.
190. Огнев, А.С. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, Д.В. Мельникова // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-5. С. 858-862.
191. Панова, А.Н. Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панова Анна Николаевна. Н. Новгород, 2014. 200 с.
192. Панова Н.А. Роль интуиции в морали: дис... канд. филос. наук: 09.00.05 / Панова Наталья Александровна. Воронеж, 2005. 136 с.
193. Пассов Е.И. Термины-симулякры как фундамент образования // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 1. С. 18-33.
194. Пивкин, С.Д. Самореализация языковой личности переводчика в системе дополнительного профессионального образования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пивкин Сергей Дмитриевич. – Ульяновск, 2012. – 496 с.
195. Пименова, М.В. Коды культуры и типы концептов / М.В. Пименова // Язык. Текст. Дискурс. 2013. № 11. С. 121-130.
196. Плотникова, С.Н. Языковая, коммуникативная и дискурсивная личность: к проблеме разграничения понятий / С.Н. Плотникова // Вестник ИГЛУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Иркутск, 2005. №4. С. 5-16.
197. Плотникова, С.Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность / С.Н. Плотникова // Вестник НВГУ. 2008. № 4. С. 37-42.

198. Подлесская, В.И. Коррекция в устной русской монологической речи по данным корпусного исследования / В.И. Подлесская, А.А. Кибрик // Русский язык в научном освещении. 2006. № 12 (2). С. 7-55.

199. Поликарпов, А.М. Синтаксические особенности устно-порождаемой речи и перевод // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Устный перевод: материалы междунар. науч-метод. конф. (Пермь, 30 нояб. – 02 дек. 2007г.). Пермь: Изд-во ПГТУ, 2008. С. 131-148.

200. Полуян, И.В. Опыт эмпирической проверки интроспективной модели / И.В. Полуян // Тетради переводчика. Вып. 22. 1987. С. 79-86.

201. Попов, Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики / Л.Н. Попов // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 15-21.

202. Поршнева, Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: моногр. / Е.Р. Поршнева. Н. Новгород, 2002. 148 с.

203. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Поршнева Елена Рафаэлевна. Казань, 2004. 425 с.

204. Поршнева, Е.Р. Подготовка к устному переводу при обучении иностранному языку / Е.Р. Поршнева // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Устный перевод: материалы научно-метод. коллоквиума (Пермь, 30 нояб. – 2 дек. 2007 г.). Пермь: ПГТУ, 2007. С. 149-169.

205. Поршнева, Е.Р. Дидактика перевода – раздел переводоведения или лингводидактики? / Е.Р. Поршнева // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой междунар. конф. (Москва, 14-16 апр. 2016 г.). М.: ООО «Языки народов мира», 2016а. С. 444-449.

206. Пузырев А.В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности / А.В. Пузырев. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2002. 163 с.
207. Пшёнкина, Т. Г. Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика: моногр. / Т.Г. Пшёнкина. Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 2005. 240 с.
208. Робинсон, Д. Как стать переводчиков? Введение в теорию и практику перевода / Д. Робинсон. М.: Р.-Валент, 2014. 276 с.
209. Романцев, Г.М. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса / Г.М. Романцев, Н.В. Ронжина // Теория и методика профессионального образования. М., 2013. С. 111-115.
210. Рябцева, Н.К. Язык и естественный интеллект / Н.К. Рябцева. М.: Academia, 2005. 639 с.
211. Рябцева, Н.К. Прикладные проблемы переводоведения. Лингвистический аспект: учеб. пособие / Н.К. Рябцева. М.: Флинта: Наука, 2013. 224 с.
212. Савельева, Л.В. Славянская азбука: Дешифровка и интерпретация первого славянского поэтического текста / Л.В. Савельева // Евангельский текст в русской литературе XVIII-XX вв.: материалы 1-й междунар. конф. «Евангельский текст в русской литературе» 7-12 июн. 1994 г. Петрозаводск: Изд-во Петрозав. ун-та, 1994. С. 12-31.
213. Садовская, Т.А. Формирование готовности переводчика к управлению профессиональными конфликтами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Садовская Татьяна Анатольевна. Калининград, 2011. 24 с.
214. Самойленко, Г.А. Методика обучения устному переводу: Первый этап (на материале французского языка): дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Самойленко Галина Алексеевна. Липецк, 1998. 134 с.
215. Сачава, О.С. Переводческая скоропись: теория и практика: учеб. пособие / О.С. Сачава. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 41 с.

216. Свистун, Т.И. Словарь английских интернет-аббревиатур. Сетевое электронное учебное издание [Электронный ресурс] / Т.И. Свистун. Минск: МГЛУ, 2013. Режим доступа: <http://elearning.mslu.by/assignments/46/> (дата обращения: 11.04.2016).

217. Сдобников, В.В. Теория перевода: учебн. / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. М.: АСТ, Восток-Запад, 2006. 448 с.

218. Сдобников, В.В. Оценка качества перевода: коммуникативно-функциональный подход: моногр. / В.В. Сдобников. М.: Флинта: Наука, 2015. 112 с.

219. Сдобников, В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: моногр. / В.В. Сдобников. М.: Флинта: Наука, 2015. 464 с.

220. Серебрякова, С.В. К проблеме формирования языковой личности лингвиста-переводчика / С.В. Серебрякова, А.А. Серебряков // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2012. С. 95-100.

221. Серова, Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Серова Тамара Сергеевна. Пермь, 1989. 56 с.

222. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Т.С. Серова. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2001. 211 с.

223. Серова, Т.С. Упражнения в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: материалы междунар. науч-практ. конф. (Пермь, 16-17 фев. 2005 г.). Пермь: Изд-во ПГТУ, 2005. С. 103.

224. Серова, Т.С. Профессиональные задачи и функции специалиста-переводчика на предприятии / Т.С. Серова // Теория и практика перевода: материалы междунар. конф. (Пермь, 1-3 фев. 2006 г.). Пермь: Изд. ПГТУ, 2006. С. 103-113.



225. Серова, Т.С. Осмысление понимания и фиксация предметного содержания текста как программы письменного перевода / Т.С. Серова // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2009. № 5. С. 105-108.
226. Серова, Т.С. Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 149-160.
227. Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур / Т.С. Серова // Язык и культура. 2010б. № 4. С. 44-56.
228. Серова, Т.С. Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Язык и культура. 2011. № 4. С. 106-117.
229. Сиротинина, О.Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь / О.Б. Сиротинина. Саратов, 2001. С. 16-28.
230. Скворцов, Г.П. Учебник по устному последовательному переводу. Французский язык / Г.П. Скворцов. СПб.: Союз, 2000. 160 с.
231. Сладковская, Е.Н. Основные смысловые компоненты высказывания, переводческая трансформация и запись при последовательном переводе / Е.Н. Сладковская // Смысл текста как объект перевода: сб. науч. тр. МГПИИЯ им М. Тореза. Вып. 278. М., 1986. С. 67-76.
232. Словарь иностранных слов / ред. Ф.Н. Петров. М.: Рус. яз., 1989. 624 с.
233. Сметанина-Болдвин, Ю.В. Социальный перевод как зарождающееся направление в коммуникативной лингвистике – проблемы и опыт / Ю.В. Сметанина-Болдвин // Мир перевода. 2008. № 2 (20). С. 37-40.
234. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1. С. 111-117.

235. Соболева, Т.А. История шифровального дела в России / Т.А. Соболева. М.: Изд-во ОлмаПресс, 2002. 264 с.
236. Сорокина, О.А. Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков / О.А. Сорокина // Человек. Спорт. Медицина. 2006. № 16 (71). С. 61-66.
237. Стеблецова, А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации): автореф. дис... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Стеблецова Анна Олеговна. Тверь, 2015. 44 с.
238. Степанов, Ю.С. Несколько гипотез об именах букв славянских алфавитов в связи с историей культуры / Ю.С. Степанов // Вопросы языкознания. 1991. № 3. С. 23-46.
239. Степаносова, О.В. Современные представления об интуиции / О.В. Степаносова // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 133-143.
240. Стрелковский, Г.М. Учебник военного перевода. Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. М.: Военное изд-во Мин-ва обороны СССР, 1973. 610 с.
241. Стрелковский, Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. М.: Воениздат, 1979. 272 с.
242. Тарасюк, Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Тарасюк Наталья Александровна. М., 2002. 30 с.
243. Тарева, Е.Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тарева Елена Генриховна. Иркутск, 2002. 34 с.
244. Тарева, Е.Г. Инновационные тенденции в развитии лингвистического образования / Е.Г. Тарева // Вестник МГЛУ. 2010. № 582. С. 95-99.
245. Тарнаева, Л.П. Концепция языковой личности в контексте проблем переводоведения / Л.П. Тарнаева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 2 (13). С. 55-70.

246. Тарнаева, Л.П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. СПб., 2011. 545 с.

247. Терехова, Е.В. Двусторонний перевод общественно-политических текстов (с элементами скорописи в английском языке): учеб. пособие / Е.В. Терехова. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 320 с.

248. Тихонова, Е.В. Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу / Е.В. Тихонова // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 132-136.

249. Толмачёва-Драгоманова, Д. О пользе переводческой скорописи / Д. Толмачёва-Драгоманова // Мосты. Журнал переводчиков. 2007. № 2 (14). С. 77-79.

250. Убин, И.И. Перевод в европейском сообществе: объем перевода и оценка качества перевода (обзор) / И.И. Убин, И.А. Пушнов. М.: ВЦП науч.-тех. лит-ра и документации, 2011. 56 с.

251. Убоженко, И.В. Алгоритм творческого переводческого решения: теоретико-методический подход / И.В. Убоженко // Язык и межкультурная коммуникация: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. Великий Новгород, 19-20 мая 2011 г.: в 2 т. Т. 2.; отв. ред. О.А. Александрова, Е.Ф. Жукова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. С. 278-289.

252. Ушаков, Е.В. Введение в философию и методологию науки: учебн. / Е.В. Ушаков. М.: Изд-во «Экзамен», 2005. 528 с.

253. Фадеев, И.А. Обучение конспективной системе записи (КОНСИ) при подготовке специалистов-переводчиков: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фадеев Игорь Александрович. Н. Новгород, 2001. 241 с.

254. Федюченко, Л.Г. Когнитивный подход в описании уровня сложности текста на перевод / Л.Г. Федюченко // Lingua mobilis. 2010. №2 (21). С. 170-175.

255. Фесенко, Т.А. Лингвоментальная модель процесса перевода / Т.А. Фесенко // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст.; отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 20. 140 с.
256. Фетисов, А.Ю. Роль переводческих доминант в формулировании стратегии перевода / А.Ю. Фетисов // Иностранные языки Герценовские чтения: материалы Всерос. межвуз. науч. конф. РГПУ им. А.И. Герцена. М., 2013. С. 118-120.
257. Филатова, И.А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Филатова Ирина Александровна. Екатеринбург, 2015. 468 с.
258. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с. (ФЭС)
259. Фирстов, М.С. Порядок операций при последовательном переводе и необходимые специфические компетенции / М.С. Фирстов // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. 2010. № 588. С. 142-155.
260. Флорин, С. Муки переводческие. Практика перевода / С. Флорин. М.: Высшая школа, 1983. 213 с.
261. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; 10.02.19 / Халеева Ирина Ивановна. М., 1990. 36 с.
262. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – Текст. Язык – способность. М., 1996. С. 277-283.
263. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Халяпина Людмила Петровна. СПб., 2006. 427 с.
264. Хитрик, К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Хитрик Константин Никитич. М., 2001. 43 с.

265. Хромов, С.С. Интонация как дифференатор предикации и номинации в современном русском языке / С.С. Хромов // Ярославский пед. вестник. 2013. Т. 1. № 3. С. 127-132.
266. Цапок, В.А. Взаимосвязь интуитивного и дискурсивного в творческом процессе: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.01 / Цапок Василий Андреевич. Кишинев, 1974. 20 с.
267. Цвиллинг, М.Я. Когнитивные модели и перевод (к постановке проблемы) / М.Я. Цвиллинг // Вестник МГЛУ. 2003. Вып. 480. С. 21-26.
268. Цвиллинг, М.Я. Профессиональный путь переводчика / М.Я. Цвиллинг // Мосты. 2004. № 1. С. 8-13.
269. Цыганкова, Е.В. Использование переводческой скорописи при обучении монологической речи (языковой вуз, французский язык): дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цыганкова Елена Владиленовна. М., 1989. 159 с.
270. Цыцура, С.А. Обучение невербальной коммуникации студентов-переводчиков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цыцура Светлана Анатольевна. Оренбург, 2003. 20 с.
271. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. Екатеринбург, 1998. 462 с.
272. Чеботарев, П.Г. Перевод как средство и предмет обучения: науч.-метод. пособие / П.Г. Чеботарев. М.: Высшая школа, 2006. 320 с.
273. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 96 с.
274. Чичерина, Н.В. Профессионально-ориентированное обучение гидов-переводчиков в старших классах гуманитарной гимназии (межкультурный аспект): дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чичерина Наталья Васильевна. СПб., 1996. 239с.
275. Чужакин, А.П. Мир перевода или Вечный поиск взаимопонимания / А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко. М.: Р. Валент, 1997. 167 с.

276. Чужакин, А.П. Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись: учебн. для студ. курса перевод. фак-тов (including English – American and English – Australian glossaries) / А.П. Чужакин. М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2001. 256 с.

277. Чужакин, А.П. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций. Мир перевода-7 / А.П. Чужакин. М.: Р. Валент, 2002. 160 с.

278. Шаповалова, А.П. Опыт построения общей теории аббревиации: дис... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Шаповалова Александра Петровна. Ростов на/Д., 2004. 421 с.

279. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.

280. Швец, С.В. Содержание понятия «Переводчик» в российском уголовном судопроизводстве / С.В. Швец // Теория и практика общественного развития. 2014. № 7. С. 124-126.

281. Швецова, Ю.О. Наукометрический анализ исследований в области теории и методики профессионального обучения устных переводчиков / Ю.О. Швецова // Известия ВГПУ. 2010. Т. 51. № 7. С. 67-70.

282. Швецова, Ю.О. Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Швецова Юлия Олеговна. Н. Новгород, 2012. 228 с.

283. Шевелев, И.А. Язык судопроизводства и участие переводчика в уголовном процессе России: автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.09 / Шевелев Игорь Александрович. Волгоград, 2008. 25 с.

284. Шевнин, А.Б. Категория качества перевода и эрратология / А.Б. Шевнин // РЕМА: проблемы перевода и межкультурной коммуникации: науч.-метод. вестник. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. № 2. С. 60-63.

285. Шевченко, О.Н. Языковая личность переводчика: на материале дискурса Б.В. Заходера: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / Шевченко Ольга Николаевна. Волгоград, 2005. 20 с.

286. Шелестюк, Е.В. О лингвистическом исследовании символа / Е.В. Шелестюк // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1997. № 4. С. 125-143.

287. Шелестюк, Е.В. Символ versus троп: сравнительный анализ семантики / Е.В. Шелестюк // Филологические науки. М.: 2001. № 6. С. 50-58.

288. Шелестюк, Е.В. Психосоциальный аспект языковой личности / Е.В. Шелестюк // Вестник ЧелГУ. 2011. № 24. С. 286-290.

289. Шлейермахер, Ф. О разных методах перевода // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2000. С. 127-145.

290. Шумаков, В.А. Эвристическая интуиция в свете общих методологических идей синергетики: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.01 / Шумаков Вадим Анатольевич. Челябинск, 2007. 24 с.

291. Шутёмова, Н.В. Понятие доминанты в типологии перевода / Н.В. Шутёмова // Вестник Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2015. № 3 (31). С. 46-51.

292. Щерба, С.П. Переводчик в российском уголовном процессе. М.: Экзамен, 2005. 416 с.

293. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / Умберто Эко. СПб.: Symposium, 2006. 568 с.

294. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. М.: Наука, 1978. 70 с.

\*\*\*

295. Ганічева, Т.В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна. Харків, 2008. 182 с.

296. Ольховська, А.С. Методика формування граматичних навичок усного перекладу з української мови на англійську у майбутніх філологів:

дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольховська Алла Сергіївна. Харків, 2012. 274 с.

297. Ребрій, О.В. Основи перекладацького скоропису: навч. посіб. / О.В. Ребрій; за ред. Л.М. Черноватого, В.І. Карабана. Вінниця: Нова книга, 2006. 152 с.

298. Червінко, Є.О. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з опорою на систему перекладацького скоропису / Є.О. Червінко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. 2013. № 2. С. 121-128.

299. Червінко, Є.О. Модель навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з опорою на систему скороченого запису / Є.О. Червінко // Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. Харківський нац. пед.ун-т ім. Г.С. Сковороди. Вип. 44. Харків, 2013. С. 22-38.

300. Черноватій, Л.М. Система вправ для навчання послідовного перекладу з опорою на систему перекладацького скоропису [Электронный ресурс] / Л.М. Черноватій, Є.О. Червінко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини 2013. Частина 3. Умань, 2013. Режим доступа: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2013/2013\\_3\\_47.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_3_47.pdf) (дата обращения: 15.05.2016).

301. Abuin Gonzales, M. El proceso de interpretacion consecutiva: un estudio del binomio problema/estrategia / M. Abuin Gonzales. Granada: Interlingua, Editorial Comares. 2007. 216 p.

302. Abuin Gonzales, M. The language of consecutive interpreters' notes: Differences across levels of expertise / M. Abuin Gonzales // Interpreting. 2012. Vol. 14 (1). P. 55-72.

303. Ahrens, B. Hieroglyphen auf dem Block: Uber den Nutzen der Symbole beim Notieren / B. Ahrens // TransRelations. 2002. Vol. 3 (2). P. 3-4.



304. Al-Zahran, A. The consecutive conference interpreter as intercultural mediator: a cognitive-pragmatic approach to the interpreter's role: PhD thesis / A. Al-Zahran. Salford: University of Salford, 2007. 298 p.
305. Albir, A.H. La traduction: classification et éléments d'analyse / A.H. Albir // Meta. 1996. Vol. 41. № 3. P. 366-377.
306. Albl-Mikasa, M. Reduction and expansion in notation texts / M. Albl-Mikasa // Text and Translation. Theory and Methodology of Translation; Editors: C. Heine, K Schubert, H. Gerzymisch-Arbogast. Tübingen: Narr, 2006. P. 195-214
307. Albl-Mikasa, M. (Non-) Sense in Note-Taking for Consecutive Interpreting / M. Albl-Mikasa // Interpreting. 2008. Vol. 10 (2). P. 197-231.
308. Allioni, S. Towards the grammar of consecutive interpretation / S. Allioni // The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation; Editors: Gran L., Dodds J. Udine: Campanotto, 1989. P. 191-197.
309. Andres, D. Konsektivdolmetschen und Notation [Электронный ресурс] / D. Andres. 2002. Режим доступа: [http://www.fask.uni-mainz.de/dolmetschwissenschaft/Dateien/Konsektivdolmetschen\\_und\\_Notation\\_DoerteAndres.pdf](http://www.fask.uni-mainz.de/dolmetschwissenschaft/Dateien/Konsektivdolmetschen_und_Notation_DoerteAndres.pdf) (дата обращения: 14.10.2015).
310. Angelli, C. Interpretation as a communicative event: a look through Hymes' Lenses / C. Angelli // Meta. 2000. Vol. 4. № 45. P. 580-592.
311. Baselli, V. Which language do interpreters use in Consecutive Interpreting? / V. Baselli // Advanced Research in Scientific Areas 2012. Vol. 3 (7). P. 1252-1256.
312. Bastin, G. Les marqueurs de cohérence en interprétation consécutive / G. Bastin // The Interpreter Newsletter. 2003. Vol. 2. P. 175-187.
313. Becker, W. Notizentechnik / W. Becker. Germersheim: Gesellschaft für moderne Sprachen. 1972.
314. Bennett, M.J. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity / M.J. Bennett // International Journal of Intercultural Relations. 1986. Vol. 10 (2). P. 179-196.

315. Błaszczyk, P. The Choice of Language for Note-taking for Consecutive Interpreting: A Polish Perspective / P. Błaszczyk, D. Hanusiak // Electronic proceedings of the Kätu symposium on translation and interpreting studies. 2010. № 4. P. 1-10.

316. Bühler, H. Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters / H. Bühler // *Multilingua*. 1986. № 5 (4). P. 231-235.

317. Buzan, T. The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential / T. Buzan, B. Buzan. Dutton, 1994.

318. Capaldo, S. An apology to consecutive interpretation / S. Capaldo // *Meta*, 1980. Vol. 25 (2). P. 244-248.

319. Cary, E. Comment faut-il traduire? / E. Cary. Presses Univ. de Lille, 1956. 94 p.

320. Chang, L.-W. Investigating note-taking in consecutive interpreting – using the concept of visual grammar: PhD thesis / L.-W. Chang. University of Manchester, 2014. 267 p.

321. Chmiel, A. How Effective is Teaching Note-Taking to Trainee Interpreters? / A. Chmiel // *The Interpreter and Translator Trainer*. 2010. № 4 (2). P. 233-250.

322. Choi, J. Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Электронный ресурс] / J. Choi // Pour une traductologie proactive: colloque international du 50e anniversaire de Meta. Université de Montréal, 2005. Режим доступа: <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000229co.pdf> (дата обращения: 09.08.2016).

323. Dam, H.V. Interpreter's notes: on the choice of language / H.V. Dam // *Interpreting*, 2004. № 6 (1). P. 1-17.

324. Dam, H.V. What makes interpreters' notes efficient? Features of (non)efficiency in interpreters' notes for consecutive / H.V. Dam // *Doubts and Directions in Translation Studies: Contributions from the EST Congress, Lisbon*

2004; Editors: Y. Gambier, M. Shlesinger and R. Stolze. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007. P. 183-198.

325. Déjean Le Feal, K. L'enseignement des méthodes de l'interprétation / K. Déjean Le Feal // L'enseignement de l'interprétation et de la traduction simultanée; Editor: J. Delisle. Ottawa: University of Ottawa Press, 1981. P. 79-90.

326. Delisle, J. L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie / J. Delisle // Cahier de traductologie. Vol. 4. Ottawa: Université d'Ottawa, 1981. 296 p.

327. Deiser-Bolinger, U. Symbolschrift des Konsektivdolmetschens / U. Deiser-Bolinger, G. Stadelmann. München: Sprachen und Dolmetscher Institut, 1991. 53 p.

328. Drechsel A. The tablet interpreter / A. Drechsel. EU Edition, 2015. 22 p.

329. European Masters in Conference Interpreting [Электронный ресурс]. 2006. Режим доступа: <http://www.emcinterpreting.net/default.htm> (дата обращения: 17.06.2015).

330. Fenton, S. Expressing a Well-Founded Fear: Interpreting in Convention Refugee Hearings [Электронный ресурс] / S. Fenton. 2001. Режим доступа: <http://www.refugee.org.nz/Reference/Sabine.html> (дата обращения: 05.02.2016).

331. Ferrari, M. Consecutive simultaneous? [Электронный ресурс] / M. Ferrari // SCIC News 26. 2001. P. 2-4. Режим доступа: [http://scic.cec.eu.int/scicnews/2001/011121/default\\_26.htm](http://scic.cec.eu.int/scicnews/2001/011121/default_26.htm) (дата обращения: 12.09.2014).

332. Ferrari, M. Traditional vs. 'simultaneous' consecutive [Электронный ресурс] / M. Ferrari // SCIC News 29. 2001. P. 6-7. Режим доступа: [http://scic.cec.eu.int/scicnews/2002/020130/default\\_29.htm](http://scic.cec.eu.int/scicnews/2002/020130/default_29.htm) (дата обращения: 26.03.2015).

333. Gambier, Y. La traduction audiovisuelle: un genre en expansion / Y. Gambier // Meta. 2004. № 49. Vol. 1. P. 1-11.

334. Garber, N. Community Interpreting: A Personal View / N. Garber // *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam: John Benjamins. 2000. P. 9-20.
335. Gile, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas / D. Gile // *The Interpreters' Newsletter*. 1990. Vol. 3. P. 66-71.
336. Gile, D. Les fautes de traduction: une analyse pédagogique / D. Gile // *Meta*. 1992. Vol. 37 (2). P. 251-262.
337. Gile, D. Regards sur la recherche en interprétation de conférence / D. Gile. Lille: Presse Universitaire de Lille, 1995. 276 p.
338. Gile, D. Citation patterns in the T and I didactics literature / D. Gile // *Forum*. 2005. Vol. 3 (2). P. 85-103.
339. Gile, D. L'interdisciplinarité en traduction: une optique scientométrique / D. Gile // *Relations d'interdisciplinarité en traduction. Actes du 11e Colloque International sur la Traduction organisé par l'Université Technique de Yildiz, 2002; Editor: Öztürk Kasar. Vol. II. Istanbul, 2006. P. 23-37*
340. Gile, D. Basic concepts and models for translator and interpreter training / D. Gile. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 284 p.
341. Gillies, A. Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course / A. Gillies. Manchester: St Jerome Publishing, 2005. 239 p.
342. Gormenzano, N. L'éthique de la qualité [Электронный ресурс] / N. Gormenzano // *La traduction, et après? Ethique et professions*. Liège. 2007. Режим доступа: <http://www.l3.ulg.ac.be/colloquetraduction2007/actes.html> (дата обращения: 21.11.2013).
343. Gree, D. Le secret professionnel: jusqu'à ce que mort s'ensuive? [Электронный ресурс] / D. Gree. 2001. Режим доступа: <http://www.aiic.net/View Page.cfm/article411.htm> (дата обращения: 15.12.2012).
344. Grosjean, F. Life with two languages. An introduction to bilingualism. Harvard Univ / F. Grosjean. Press. Cambridge, Mass., 1982. 384 p.

345. Hamidi, A. Simultaneous consecutive interpreting: a new technique put to the test / A. Hamidi, F. Pochhacker // *Meta*. 2007. № 52 (2). P. 276-289.
346. Henderson, J.A. Note-Taking for Consecutive Interpreting / J.A. Henderson // *Babel*. Vol. 22. 1976. Vol. 3. P. 107-116
347. Herbert, J. Manuel de l'interprète: Comment on devient l'interprète de conférences / J. Herbert. Genève, 1952. P. 74.
348. Heyden, B. Entre éthique et grand écart: la nécessaire imposture du traducteur débutant? [Электронный ресурс] / B. Heyden // *La traduction, et après? Ethique et professions*. Liège. 2007. Режим доступа: <http://www.l3.ulg.ac.be/colloquetraduction2007/actes.html> (дата обращения: 16.04.2014).
349. Hof, M.H. iPad: The ideal boothmate? [Электронный ресурс] / M.H. Hof. 2012. Режим доступа: <http://aiic.net/page/6354/ipad-the-ideal-boothmate/lang/1> (дата обращения: 24.05.2016).
350. Ilg, G. L'enseignement de l'interprétation à l'École d'interprètes de Genève. Université de Genève, 1959.
351. Ilg, G. Teaching Consecutive Interpretation / G. Ilg, S. Lambert // *Interpreting*. Vol. 1 (1). 1996. P. 69-99.
352. Iliescu Gheorghiu, C. Introduccion a la interpretacion. La modalidad consecutiva / C. Iliescu Gheorghiu. Alicante: Universidad de Alicante, 2001.
353. Jin, Y. The conceptual mapping model in consecutive interpreting teaching / Y. Jin // *Translation in transition*. Vol. 7. 2010. P. 1-16.
354. Jones, R. Conference Interpreting Explained / R. Jones. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002. 142 p.
355. Ju, E. M-L. An Eye Tracking Study of English-Chinese Consecutive Interpreting Note-taking Practices: Trainees vs. Professional Interpreters / Elma Ming-Li Ju, Donna Hu, Jei-Li Tsai // *Conference: International Conference for the Interpreting Profession & Interpreter Trainers*. Newcastle University, 2013. P. 102-115.

356. Keiser, W. L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953 / W. Keiser // Meta. 2004. № 49 (3). P. 576-608.

357. Kiraly, D.C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. Kent: The Kent State University Press, 1995. 176 p.

358. Klimkiewicz A. L'interprétation communautaire: un modèle de communication «trialogue» / A. Klimkiewicz // Traduction, terminologie, rédaction. 2005. Vol. 18. № 2. P. 209-224.

359. Kohn, K. The strategic dimension of interpreting / K. Kohn, S. Kalina // Meta. 1996. № 41 (1). P. 118-138.

360. Kohn, K. Note-taking in consecutive interpreting. On the reconstruction of an individualised language / K. Kohn, M. Albl-Mikasa // Linguistics and Translation Studies. Translation Studies and Linguistics. Reihe Linguistica Antverpiensia. Hogeschool Antwerpen, Hoger Instituutvoor Vertalers & Tolken, 2002. P. 257-272.

361. Kremer, B. A brief reflection on interpretation and professionalism [Электронный ресурс] / B. Kremer. 2007. Режим доступа: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article1892.htm> (дата обращения: 18.03.2013).

362. Kurtz, I. Conference interpreting: quality in the ears of the user / I. Kurtz // Meta. 2001. Vol. 46 (2). P. 394-409.

363. Lederer, M. L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème? / M. Lederer // Cahier de traductologie. Editions de l'Université d'Ottawa. Canada, 1981. Vol. 4. P. 99-112.

364. Lim, H.-O., A post-mortem of note-taking / H.-O. Lim // Forum, 2006. Vol. 4 (2). P. 89-111.

365. Ma Shih-Yang E. An Eye Tracking Study of Note-Taking Practices in English-Chinese Consecutive / Ma, Shih-Yang E. Ming-Li Ju, Jie-Li Tsai and Chen Chia-Hsing // Interpretation: International Conference on Translation and Interpretation – Quality Enhancement and Professionalization. 2012. P. 222-251.

366. Matyssek, H. Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation / H. Matyssek. Heidelberg: Julius Groos, 1989.

367. Mead, P. Evolution des pauses dans l'apprentissage de l'interprétation consecutive: Thèse de doctorat / P. Mead. Université Lumière Lyon-2, 2002. 217 p.

368. Merlini, R. Interpret – consecutive interpretation module / R. Merlini // The Interpreters' Newsletter. Trieste, Edizioni LINT. 1996. Vol. 7. P. 31-41.

369. Mikkelsen, H. Community interpreting: an emerging profession / H. Mikkelsen // Interpreting. 1996. Vol. 1. P. 125-129.

370. Moser-Mercer, B. Quality in interpreting: some methodological issues / B. Moser-Mercer // The Interpreters' Newsletter. 1996. № 7. P. 43-55.

371. Ng, B.C. End users' subjective reaction to the performance of student interpreters / B.C. Ng // The Interpreters' Newsletter. 1992. Spec. issue 1. P. 35-41.

372. Nolan, J. Interpretation. Techniques and exercises / L. Nolan. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual matters Ltd, 2005.

373. Orlando, M. Digital pen technology and consecutive interpreting: another dimension in note-taking training and assessment / M. Orlando // The Interpreters' Newsletter. 2010. Vol. 15. P. 71-86.

374. Orlando, M. A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes / M. Orlando // Translation & Interpreting. 2014. Vol. 6 (2). P. 39-54.

375. Pasternack, C.B. The textuality of Old English poetry / C.B. Pasternack. Cambridge Univ. Press, 1995. P. 2.

376. Pöchhacker, F. Writings and Research on Interpreting: A Bibliographic Analysis F. Pöchhacker // The Interpreters' Newsletter. 1995. Vol. 6. P. 17-31.

377. Pöchhacker, F. Quality assessment in conference and community interpreting / F. Pöchhacker // Meta. 2001. Vol. 46 (2). P. 410-425.

378. Pöchhacker, F. Quality research revisited / F. Pöchhacker // The interpreters' newsletter, 2005. Vol. 13. P. 143-166.

379. Rekhovskaya, A.V. Language choice in consecutive interpretation note-taking for mixed-language interpreting training: master thesis / A.V. Rekhovskaya. National Taiwan Univ., 2012. 120 p.
380. Rozan, J.-F. La prise de notes en interprétation consecutive / J.F. Rozan. Genève: Université de Genève, 1956
381. Rütten, A. Handwriting vs. typing: What does research tell us? [Электронный ресурс] / A. Rütten. 2015. Режим доступа: <http://aiic.net/page/pdf/7216> (дата обращения: 24.05.2017).
382. Sacamoto, A. An empirical study on the use of note-taking for Consecutive Interpreting in the teaching of written translation / A. Sacamoto // The Journal of Specialised Translation. 2011. Vol. 16. P. 203-223.
383. Seleskovitch, D. Langage, langue et memoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive / D. Seleskovitch. P.: Minard, 1975.
384. Seleskovitch, D. Pédagogie raisonnée de l'interprétation / D. Seleskovitch. Luxembourg, 1989.
385. Siantova, G. Consecutive Interpretation and Note-Taking from the Perspective of Some Translatology Schools and Researchers / G. Siantova // International Journal of Scientific Research and Innovative Technology. 2015. Vol. 2 (1). P. 44-51.
386. Someya, Y. A Cognitive-Linguistic Model of Interpreter's Notes and Note-taking / Y.A. Someya // Interpretation Studies. 2005. Vol. 5. P. 1-29.
387. Szabó, C. Language choice in note-taking for consecutive interpreting / C. Szabó // Interpreting. 2006. Vol. 8 (2). P. 129-147.
388. Tareva, E.G. Translator and Interpreter (T&I educators: steps of professional skills development / E. G. Tareva // Журнал Сиб. фед. ун-та. Серия: гуманитарные науки. 2012. Т. 5. № 6. С. 889-896.
389. Thiéry, C. La responsabilité de l'interprète de conférence professionnel ou pourquoi nous ne pouvons pas écrire nos mémoires / C. Thiéry // Meta. 1985. Vol. 30 (1). P. 78-81.



390. Torres Díaz, M.G. Manual de interpretación consecutiva y simultánea / M.G. Torres Díaz. Málaga: Servicios de publicaciones. Univ. de Málaga, 1998.
391. Tunk Ozben R. Considerations on the note-taking process during consecutive interpretation from Italian into Turkish / R. Tunk Ozben // The Interpreters' Newsletter. 1993. Vol. 5. P 42-48.
392. Van Hoof, H. Théorie et Pratique de l'Interprétation, avec Application Particulière à l'Anglais et au Français / H. Van Hoof. München: Hueber, 1962. 190 p.
393. Voinova, T. From Taken-for-grantedness to Professional Awareness: Self-presentations of Student-Interpreters in a Community Interpreting Course [Электронный ресурс] / T. Voinova // A CETRA Paper. 2012. <http://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/voinova> (дата обращения: 12.05.2016).
394. Weiler, B Australian Postgraduate Theses in Interpretation, Tour Guiding, and Environmental Education / B. Weiler, R. Black, R. Ballantyne // Journal of interpretation research. Vol. 14 (1). 2009. P. 63-71.
395. Windiari, N.L. Note taking and the power of mind mapping in consecutive interpreting [Электронный ресурс] / N.L. Windiari // TranslationPapers Bali, 2013. <http://translationpapersbali.com/2013/06/14/note-taking-and-the-power-of-mind-mapping-in-consecutive-interpreting/> (дата обращения: 04.10.2015).
396. Wu, G. Consecutive interpretation: a discourse approach. Towards a revision of Gile's Effort model / G. Wu, K. Wang // Meta. 2009. Vol. 54 (3). P. 401-416.
397. Wu, H.C., Chen Wei-Li J. A 20 years overview and prospect of graduate interpretive research in Taiwan: 1984-2003 / H.C. Wu, J. Chen Wei-Li // Journal of Interpretation Research, 2005. Vol. 10 (1). P. 59-66.
398. Zhang, M. The study of note-taking and memory in consecutive interpretation / M. Zhang // International Conference on Education Technology and Management Engineering. 2012. Vol. 16-17. P. 178-184.

**Ответы участников семинаров и вебинаров по переводческой семантографии**

<b>Чему вы научились на семинаре / вебинаре?</b>	
1) использовать знаки и символы	64%
2) структурировать записи	38%
3) создавать опору для памяти	32%
4) использовать аббревиатуры и сокращения	30%
5) располагать записи на листе	30%
6) отражать логические связи в записи	28%
7) записывать числительные	28%
8) записывать прецизионную информацию	21%
9) выделять ключевые слова	19%
10) писать без гласных	19%
11) выделять главную и второстепенную информацию	17%
12) вести запись компактно	17%
13) выделять темы и рему	15%
<b>Чему бы вы хотели научиться в дальнейшем?</b>	
14) быстро записывать речь	47%
15) быстро восстанавливать речь	47%
16) выделять главные мысли	47%
17) концентрировать внимание при слушании	25%
18) восстанавливать речь по записям	21%
19) самостоятельно создавать символы	19%
20) записывать мысли, а не слова	17%
21) одновременно слушать и писать, читать и говорить	15%
22) правильно вести себя в ситуации последовательного перевода	15%
23) вести запись вне зависимости от языковой комбинации	11%
24) точно воспроизводить исходное сообщение	13%

**Онлайн-опрос  
«Мир устного перевода»**

**Какие виды устного перевода вы знаете?**

**Какие виды устного перевода вы практикуете?**

**Каких теоретиков устного перевода вы знаете?**

**Каких знаменитых переводчиков вы знаете?**

**Какие профессиональные переводческие организации вы знаете?**

**В каких организациях, предприятиях вашего города может найти работу устный переводчик?**

**Каковы, по вашему мнению, пять основных качеств устного переводчика?**

- хорошая память
- хорошее знание языка
- богатый словарный запас
- умение быстро ориентироваться
- коммуникабельность
- тактичность
- эрудированность, широкий кругозор
- отличное владение двумя языками
- стремление к саморазвитию
- ответственность
- владение собой
- хорошая дикция
- гибкое мышление
- быстрая реакция
- толерантность
- внимательность
- Другое:

**Что должен знать и чем владеть устный переводчик?**

**Что не должен делать устный переводчик ни при каких условиях?**

**Владеете ли вы переводческой скорописью (записью)?**

- да
- не совсем
- нет

**В каком вузе вы учитесь и на каком курсе? / Какой вуз вы закончили и в каком году?**

**Пример**  
**рабочей программы дисциплины**  
**«Переводческая семантография»**  
**(направление 45.03.02 – Лингвистика, уровень бакалавриата)**

## 1 Цели и задачи освоения дисциплины

### 1.1 Цель учебной дисциплины

Цель учебной дисциплины – овладение профессиональным видом фиксации информации в процессе устного последовательного перевода.

В процессе изучения данной дисциплины студент осваивает следующие компетенции:

- способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-12);
- владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-13).

### 1.2 Задачи учебной дисциплины

- **формирование знаний** о специфике устного последовательного перевода; отличиях переводческой семантографии от других видов профессиональной обработки информации; функциях, общих принципах и основных составляющих переводческой семантографии; истории становления переводческой семантографии; базовых символах переводческой семантографии основных тематических групп.

- **формирование умений** выделять и фиксировать, прецизионную, рельефную лексику; классифицировать информацию при восприятии и фиксации; синхронизировать выполнение разных видов деятельности.

- **формирование навыков** фонетических навыков чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи; лексических, грамматических, структурно-композиционных навыков переводческой записи.

### 1.3 Предметом освоения дисциплины являются следующие объекты:

- специфика устного последовательного перевода;
- способы анализа и обработки информации в ситуации устного последовательного перевода;
- функции, общие принципы и основные составляющие переводческой семантографии;
- история становления переводческой семантографии;
- символика основных тематических групп;
- ключевая, прецизионная, рельефная лексика;
- приемы переводческой семантографии.

### 1.4 Место учебной дисциплины в структуре образовательной программы

Дисциплина «Переводческая семантография на первом иностранном языке» относится к *вариативной части* блока 1 «Дисциплины (модули)» и является *дисциплиной по выбору* при освоении ОПОП по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профилю «Перевод и переводоведение».

После изучения дисциплины «Переводческая семантография на первом иностранном языке» обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты:

- **знать:** специфику устного последовательного перевода; отличия переводческой семантографии от других видов профессиональной обработки информации функции; функции, общие принципы и основные составляющие переводческой семантографии; историю становления переводческой семантографии; базовые символы переводческой семантографии основных тематических групп.

- **уметь:** выделять и фиксировать, прецизионную, рельефную лексику; классифицировать информацию при восприятии и фиксации; синхронизировать выполнение разных видов деятельности.

- **владеть:** фонетическими навыками чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи; лексическими, грамматическими, структурно-композиционными навыками переводческой записи.

## 2 Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы

Учебная дисциплина обеспечивает формирование части компетенций ПК-12, ПК-13.

### 2.1 Дисциплинарная карта компетенции ПК-12

Код ПК-12	<b>Формулировка компетенции</b> способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста
Код ПК-12 Б1.ДВ.06.1	<b>Формулировка дисциплинарной части компетенции</b> способность осуществлять устный последовательный перевод с записью (переводческой семантографией) в комбинации родного и первого иностранного языка

### Требования к компонентному составу части компетенции

Перечень компонентов	Виды учебной работы	Средства оценки
<b>Знает:</b> – специфику устного последовательного перевода.	Самостоятельная работа студентов по изучению теоретического материала.	Собеседование. Текущие практические и тестовые задания.
<b>Умеет:</b> – выделять и фиксировать, прецизионную, рельефную лексику; – классифицировать информацию.	Практические занятия. Самостоятельная работа студентов по подготовке к аудиторным занятиям.	Практические задания.
<b>Владеет:</b> – фонетическими навыками чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи.	Практические занятия. Самостоятельная работа студентов по подготовке к аудиторным занятиям.	Практические задания для дифференцированного зачета.

## 2.2 Дисциплинарная карта компетенции ПК-13

Код ПК-13	<b>Формулировка компетенции</b> владеет основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода.
Код ПК-13 Б1.ДВ.06.1	<b>Формулировка дисциплинарной части компетенции</b> владеет системой сокращенной переводческой записи (переводческой семантографии) при выполнении устного последовательного перевода в комбинации родного и первого иностранного языка.

### Требования к компонентному составу части компетенции

Перечень компонентов	Виды учебной работы	Средства оценки
<b>Знает:</b> – отличия переводческой семантографии от других видов профессиональной обработки информации; – функции, общие принципы и основные составляющие переводческой семантографии; – историю становления переводческой семантографии; – базовые символы переводческой семантографии основных тематических групп.	Самостоятельная работа студентов по изучению теоретического материала.	Собеседование. Текущие практические и тестовые задания.
<b>Умеет:</b> – синхронизировать выполнение разных видов деятельности (аудирование / фиксация; фиксация / чтение / говорение).	Практические занятия. Самостоятельная работа студентов по подготовке к аудиторным занятиям.	Практические задания.
<b>Владеет:</b> – лексическими навыками переводческой семантографии (сокращенной буквенной записи слов и словоблоков, цифрового обозначения прецизионной информации, аббревиации, символизации понятий); – грамматическими навыками переводческой семантографии (маркировки синтаксических и логических конструкций); – структурно-композиционными навыками переводческой семантографии (вертикального расположения записи, наглядного и экономного ведения).	Практические занятия. Самостоятельная работа студентов по подготовке к аудиторным занятиям.	Практические задания для дифференцированного зачета.

### 3 Структура учебной дисциплины по видам и формам учебной работы

Объем дисциплины в зачетных единицах составляет 3 ЗЕ. Количество часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся указано в таблице 3.1.

№ п.п.	Виды учебной работы	Трудоёмкость, ч	
		по семестрам	всего
1	2		
1	<b>Аудиторная (контактная) работа</b>	<b>44</b>	<b>44</b>
	- в том числе в интерактивной форме	10	10
	- практические занятия (ПЗ)	<b>44</b>	<b>44</b>
	- в том числе в интерактивной форме	10	10
2	<b>Контроль самостоятельной работы (КСР)</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
3	<b>Самостоятельная работа студентов (СРС)</b>	<b>60</b>	<b>60</b>
	- изучение теоретического материала	10	10
	- подготовка к аудиторным занятиям	50	50
4	Итоговый контроль (промежуточная аттестация обучающихся) по дисциплине: диф. зачет	<b>0</b>	<b>0</b>
5	<b>Трудоёмкость дисциплины, всего:</b> <b>в часах (ч)</b> <b>в зачётных единицах (ЗЕ)</b>	<b>108 ч</b> <b>3 ЗЕ</b>	<b>108 ч</b> <b>3 ЗЕ</b>

#### 4 Содержание учебной дисциплины

##### 4.1 Модульный тематический план

Таблица 4.1 – Тематический план по модулям учебной дисциплины

Но- мер учеб- ного мо- ду- ля	Номер раздела дисци- плины	Номер темы дисци- плины	Количество часов и виды занятий (очная форма обучения)					Трудо- ёмк, ч / ЗЕ	
			аудиторная работа			КСР	Итого- вый кон- троль		СРС
			всего	Л	ПЗ				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Раздел 1	Тема 1	3		3			3	6
		Тема 2	3		3			3	6
		Тема 3	3		3			3	6
	Раздел 2	Тема 4	3		3			3	6
		Тема 5	3		3			3	6
		Тема 6	3		3	2		4	9
	<b>Всего по модулю:</b>			<b>18</b>		<b>18</b>	<b>2</b>		<b>19</b>
2.	Раздел 3	Тема 7	3		3			4	7
		Тема 8	3		3			5	8
	Раздел 4	Тема 9	3		3			5	8
		Тема 10	3		3			5	9
	<b>Всего по модулю:</b>			<b>12</b>		<b>12</b>			<b>19</b>
3.	Раздел 5	Тема 11	6		6			12	18
		Тема 12	8		8	2		10	20
	<b>Всего по модулю:</b>			<b>14</b>		<b>14</b>	<b>2</b>		<b>22</b>
Промежуточная аттестация: диф. зачет							<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Итого:</b>			<b>44</b>		<b>44</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>108 / 3</b>

## 4.2 Содержание разделов и тем учебной дисциплины

### Модуль 1. Техника переводческой семантографии

#### Раздел 1. Организация переводческой семантографии

ПЗ – 9 ч, СРС – 9 ч.

*Тема 1. Роль переводческой семантографии в устном переводе.* Формирование умений классифицировать информацию.

*Тема 2. Время, средства и язык записи.* Формирование умений классифицировать информацию.

*Тема 3. Единицы записи (прецизионная лексика, ключевые слова, смысловые вехи, рельефные слова).* Формирование умений выделять и фиксировать, прецизионную, рельефную лексику. Формирование умений классифицировать информацию.

#### Раздел 2. Лексические приемы переводческой семантографии

ПЗ – 9 ч, СРС – 10 ч.

*Тема 4. Сокращенная буквенная запись, аббревиация. Перевод информационных сообщений (1).* Формирование лексических навыков переводческой семантографии.

*Тема 5. Цифровое обозначение. Перевод статистических отчетов, прогнозов.* Формирование лексических навыков переводческой семантографии.

*Тема 6. Символизация. Перевод информационных сообщений (2).* Формирование лексических навыков переводческой записи.

### Модуль 2. Структура переводческой семантографии

#### Раздел 3. Грамматические приемы семантографии

ПЗ – 6 ч, СРС – 9 ч

*Тема 7. Маркировка рода, числа существительных, времени и лица глаголов, степеней сравнения прилагательных и наречий. Перевод новостных сообщений (1).* Формирование грамматических навыков переводческой семантографии.

*Тема 8. Маркировка модальности. Перевод новостных сообщений (2).* Формирование грамматических навыков переводческой семантографии.

#### Раздел 4. Структурно-композиционные приемы переводческой семантографии

ПЗ – 6 ч, СРС – 10 ч

*Тема 9. Вертикальное расположение записи. Перевод презентаций (1).* Формирование структурно-композиционных навыков переводческой семантографии. Формирование фонетических навыков чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи.

*Тема 10. Маркировка логических отношений. Перевод презентаций (2).* Формирование структурно-композиционных навыков переводческой семантографии. Формирование фонетических навыков чередования темпа речи, паузирования, интонационного выделения при прочтении записи.

### Модуль 3. Устный последовательный перевод с записью

#### Раздел 5. Системы записи

ПЗ – 14 ч, СРС – 22 ч.

*Тема 11. Синтаксическая и логическая записи. Перевод переговоров / интервью.* Формирование умений синхронизировать выполнение разных видов деятельности.

*Тема 12. Коммуникативная система записи. Перевод публичной речи (конференции, дискуссии).* Формирование умений синхронизировать выполнение разных видов деятельности.

### 4.3 Тематика для самостоятельного изучения дисциплины:

– Специфика устного последовательного перевода. История становления переводческой семантографии.

– Отличия переводческой семантографии от других видов профессиональной обработки информации.



- Функции, общие принципы и основные составляющие переводческой семантографии.
- Символика основных тематических групп.

### **5 Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины**

#### *Основная литература*

1. Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе. М.: АСТ, Восток-Запад, 2008.
2. Зубанова, И.В. Скоропись в последовательном переводе. Английский язык. М.: Р-Валент, 2013.















#### *Дополнительная литература*

1. Аликина, Е.В. Переводческая семантография в последовательном переводе: проблема выбора языка записи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7-2. С. 22-24.
2. Аликина, Е.В. Устный последовательный перевод: ключевые аспекты теории и практики: учеб. пособие. Пермь: ПНИПУ, 2008.
3. Бурляй, С.А. Переводческая запись: учеб. пособие (для студ. IV курса перевод. фак-та). М.: МГЛУ, 2001.
4. Бурляй, С.А. Последовательный перевод = переводческая запись? / С.А. Бурляй // Тетради переводчика: Вып. 24. – М.: Межд. отношения, 1999. – С. 91–96.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Записи в последовательном переводе. М.: Проспект, 2005
6. Чужакин А.П. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи. М.: Экспримо, 2007.
7. Chuzhakin A., Delizee A., Godart A., Lenglet C. Interpretation consecutive & Prise de notes. Mons – Moscou, 2012.
8. Dam v. H. Interpreter's notes: on the choice of language // Interpreting, 2004. – №6 (1). – P. 3–17.
9. Duran C. Une introduction a la prise de notes pour l'interpretation consecutive. 2003.
10. Gillis A. Note-taking for consecutive interpreting - short course. Manchester: St Jerome, 2005.
11. Herbert J. Manuel de l'interprete: Comment on devient l'interprete de conférences / J. Herbert. – Genève, 1952.
12. Nolan J. Interpretation: Techniques and Exercises. Multilingual Matters, Ltd., 2005.

**Пример**  
**оценочных средств по дисциплине**  
**«Переводческая семантография»**  
**(направление 45.03.02 «Лингвистика, уровень бакалавриата»)**

## Тестовое задание № 1

*Соотнесите базовые символы переводческой семантографии и их значения:*

1) 	a) Авиация
2) 	b) Выборы
3) 	c) Исследование
4) 	d) Сфера, область
5) 	e) Деньги, финансы
6) 	f) Иметь честь
7) 	g) Защита окружающей среды
8) 	h) Охватывать, содержать
9) 	i) Победа
10) 	j) Производство
11) 	k) Развитие
12) 	l) Соревнование, конкуренция, война
13) 	m) Страна
14) 	n) Экспорт
15) 	o) Ярмарка

## Тестовое задание № 2

*Соотнесите вид логической связи с символом и запишите по два примера:*

Вид логической связи	Символ логической связи	Примеры
1) причина, следствие	a) if ... /	1. 2.
2) указание цели	b)	1. 2.
3) указание условия	c) ⇒	1. 2.
4) уступка	d) ≠	1. 2.

## Практическое задание №1

*Прослушайте текст и заполните сетку ключевых слов.*

**Английский язык**

MESSAGE FROM COUNCIL OF EUROPE SECRETARY GENERAL  
THORBJØRN JAGLAND

The European Day of Languages is celebrated every year on 26 September. It's a day to encourage language learning for young and old. This year's European Language Day is also an opportunity to highlight the huge value of Europe's cultural diversity. Europe's nations are always at their strongest and most prosperous when we are open and outward-facing, willing to embrace other ways of life, and when we welcome those who can contribute to our societies. By pausing to celebrate the dozens of languages spoken across our communities we can send a powerful message: that Europe is a place where all backgrounds are welcome and individuals of every heritage can feel at home. Hundreds of events have been organized by schools, universities and cultural establishments to mark the day. I would like to send my best wishes to all those taking part.

**Французский язык**

MESSAGE DU SECRETAIRE GENERAL DU CONSEIL DE L'EUROPE,  
THORBJØRN JAGLAND

La Journée européenne des langues est célébrée chaque année le 26 septembre. C'est une journée qui permet d'encourager l'apprentissage des langues pour les petits et les grands. La Journée européenne des langues de cette année représente également une occasion de faire ressortir la valeur immense de la diversité culturelle de l'Europe. C'est en étant ouvertes et orientées vers l'extérieur, disposées à englober d'autres modes de vie et en accueillant ceux qui peuvent contribuer à nos sociétés que les nations d'Europe sont toujours les plus fortes et les plus prospères. En prenant le temps de célébrer les dizaines de langues parlées dans toutes nos communautés, il nous est possible d'envoyer un message puissant : l'Europe est un lieu où les individus de tous horizons, quel que soit leur patrimoine, sont les bienvenus et peuvent se sentir chez eux. Des centaines d'événements ont été organisés par les écoles, les universités et les établissements culturels pour marquer la journée. Je voudrais présenter mes meilleurs vœux à tous ceux qui y prennent part.

## Практическое задание № 2

*Прослушайте тексты о международных спортивных федерациях и заполните таблицу, записав информацию известными вам приемами переводческой семантографии.*

Название	История	Руководство	Состав	Прочее
1.				

1. Штаб-квартира Международной федерации хоккея с шайбой расположена в Цюрихе. Эта организация была основана 15 мая 1908 года. Ее официальным языком является английский. Генеральный секретарь федерации – Хорст Лихтнер.

2. Международный союз конькобежцев – это международная федерация, управляющая коньковыми видами спорта: фигурное катание, спортивные танцы на льду, конькобежный спорт и шорт-трек. Союз был создан в Нидерландах в 1892 году и является одной из старейших международных спортивных федераций. Сейчас штаб-квартира находится в Швейцарии. По состоянию на лето 2008 года, союз конькобежцев состоит из 63 государств-членов, из которых 11 членов входят в совет управляющих.

3. Международная федерация лыжного спорта была основана 14 национальными федерациями в 1924 году во Франции, в городе Шамони. Сегодня членство в федерации имеет 111 национальных объединений лыжного спорта. Французская аббревиатура FIS

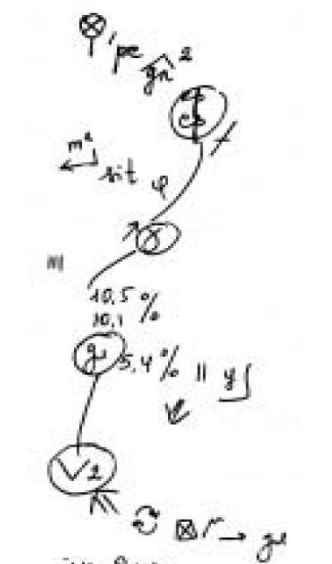
используется во всех языках. При этом официальными языками федерации являются английский, французский, немецкий и русский.

4. Международная федерация санного спорта – главная всемирная организация, занимающаяся координированием соревнований по санному спорту. Она была создана в 1957 году тринадцатью государствами в городе Давос (Швейцария). В неё входят 53 национальные саночные ассоциации, а штаб-квартира находится в Германии. В 2004 году руководство федерации объявило о создании так называемого Зала славы, куда включаются величайшие саночники всех времён. По состоянию на 2010 год такая честь оказана только шести спортсменам: это Клаус Бонзак, Маргит Шуман, Ханс Ринн из Германии, Пауль Хильдгартнер из Италии, австриец Йозеф Файштмантль и советская спортсменка Вера Зозуля.

*Задайте уточняющие вопросы, если Вы не успели что-либо записать. На основе записанных данных расскажите на иностранном языке об одной из федераций.*

### Контрольное практическое задание № 1

#### 1. Изучите семантограмму.



2. Как можно охарактеризовать расположение записи? Как записаны однородные члены предложения?
3. Какие символы переводческой семантографии вам знакомы?
4. Определите, о чем шла речь в исходном сообщении.

### Контрольное практическое задание № 2

*Прочитайте текст, сделайте его запись. Восстановите содержание на исходном языке и прокомментируйте использованные приемы переводческой семантографии.*

#### Английский язык

#### PREFACE BY THE PRESIDENT

The European Union is based on a fascinating idea of peace, freedom, stability and prosperity. After centuries suffering under devastating conflicts and the catastrophe of two world wars, a new era dawned with the foundation of the European Communities. The absence of war, together with Europe's open borders, has made one of humankind's oldest dreams come true. A war between EU Member States is unthinkable today. The common market is a daily reality for half a billion Europeans. Today we live in a free, open Europe – a Europe which can be proud of its cultural diversity, its commitment to defending citizens' rights and common values. We managed to turn enemies into friends, overcome national, religious and philosophical differences and grow together as a united Europe. This is because we realised that our interests can no longer be separated from those of our neighbours; either we all lose – or we all win.

**Французский язык****PRÉFACE DU PRÉSIDENT**

L'Union européenne est fondée sur les idées exaltantes que sont la paix, la liberté, la stabilité et la prospérité. Après des siècles de souffrances engendrées par des conflits dévastateurs et la catastrophe de deux guerres mondiales, la création de l'Union européenne a ouvert une nouvelle ère. L'absence de guerres, associée à l'ouverture des frontières de l'Europe, a permis à l'un des plus vieux rêves de l'humanité de se concrétiser. Désormais, une guerre entre des États membres de l'Union est impensable. Le marché commun est une réalité quotidienne pour un demi-milliard d'Européens. Aujourd'hui, nous vivons dans une Europe libre et ouverte; dans une Europe qui peut être fière de sa diversité culturelle, de son engagement à défendre les droits des citoyens et les valeurs communes. Nous avons réussi à transformer d'anciens ennemis en amis, à dépasser les différences nationales, religieuses et philosophiques et à former ensemble une Europe unie, car nous nous sommes rendu compte que nos intérêts ne pouvaient plus différer de ceux de nos voisins. Ou nous régressons ensemble, ou nous progressons ensemble!

Контрольное практическое задание № 3

*Запишите предъявляемый на слух фрагмент текста, восстановите содержание на исходном языке и прокомментируйте использованные приемы переводческой семантиграфии.*

**Английский язык**

Madam President, the Iran Nuclear Agreement was a big achievement for European and international diplomacy. It is an important signal that nuclear non-proliferation is possible in our world. The EU strategy which followed, fully supported by my report, is about Europe fully upholding our obligations under that agreement. To do so, I support the opening of an EU delegation in Tehran and cooperation on maritime security in the Persian Gulf as a concrete step towards a new regional security structure for the whole region; setting the aim for a partnership and cooperation agreement for a bilateral investment treaty and of Iran joining the World Trade Organisation. Supporting the major deal for Airbus and efforts for banks themselves to support the lifting of sanctions; to restore our own interparliamentary dialogue with the Majlis.

Colleagues, this is a balanced and inclusive report incorporating 22 compromise paragraphs from no less than 139 amendments from different Members of this Parliament. I thank the shadows, and Mr Brok in particular, for their cooperation. On human rights: the human rights NGO Reprieve called the language of my report 'excellent'. Human Rights Watch said: it is 'good language'. The words 'human rights' actually appears 34 times in my report. By focusing on ending the death penalty for children and for all drug offenses I am supporting efforts which are already under way in Iranian society itself and that I dearly hope will actually be agreed.

**Французский язык**

Madame la Présidente, je suis ravi de ce débat sur la répercussion des sanctions américaines contre les activités des entreprises européennes en Iran parce que, d'abord, j'ai posé moi-même, il y a deux mois, une question écrite en ce sens à la Commission, dont j'attends toujours la réponse; ensuite, parce que l'actualité de ces derniers jours montre que l'administration américaine favorise ses entreprises nationales contre leurs concurrentes européennes. L'administration américaine a levé les sanctions pour les entreprises américaines et elle maintient la menace pour les entreprises européennes. Voilà la réalité.

Le secrétaire d'État, John Kerry, proclame partout que les Européens peuvent faire des affaires en Iran mais Airbus, par exemple, attend depuis cinq mois le feu vert de l'OFAC, l'Office of Foreign Assets Control, pour pouvoir concrétiser la vente d'avions conclue en janvier. Sans ce feu vert, aucune banque, échaudée par l'amende faramineuse imposée à la banque BNP Paribas – ce ne sont pas des millions de dollars, ce sont des milliards de dollars, neuf milliards pour la seule banque BNP Paribas dans l'indifférence complète de la Commission et de toutes les

autorités européennes. C'est une honte, c'est un véritable scandale qui révèle l'état de vassalité dans lequel vous êtes à l'égard des autorités de Washington.

Комплексное задания для дифференцированного зачета

*Выполните переводческую семантографию текста на иностранном языке и представьте его перевод. Прокомментируйте используемые вами принципы и приемы переводческой семантографии.*

### **Английский язык**

#### THE EUROPEAN UNION: WHAT AND WHY

The European Union is a unique economic and political partnership comprised of 28 European Member States. It was created after the Second World War to foster economic cooperation: the idea being that countries that trade with one another become economically interdependent and thus more likely to avoid conflict. The EU is based on the rule of law: everything that it does is founded on treaties, agreed by all Member States. Some of the main achievements of the EU are illustrated in the infographic.

The EU remains focused on keeping its institutions transparent and democratic. The European Parliament is a unique multinational parliamentary assembly elected directly by the citizens. The 751 members of the European Parliament represent over 500 million citizens from 28 Member States. European citizens can take part in the political process in a number of ways. For instance, they can vote in elections, contact their member of the European Parliament (MEP), petition the European Parliament or launch a citizen's initiative requesting the European Commission to prepare a legislative proposal.

### **Французский язык**

#### L'UNION EUROPÉENNE: POURQUOI ET COMMENT?

L'Union européenne (UE) est un partenariat économique et politique unique en son genre, réunissant 28 États membres. Elle a vu le jour après la Seconde Guerre mondiale dans le but de favoriser la coopération économique. L'idée était de favoriser les échanges commerciaux afin de créer une interdépendance économique entre les pays et ainsi éviter les conflits. L'Union européenne est fondée sur le principe de l'état de droit: chacun de ses actes s'appuie sur des traités, approuvés par tous les États membres. Voici quelques-unes des principales réalisations de l'Union européenne:

L'Union européenne demeure soucieuse de rendre ses institutions plus transparentes et plus démocratiques. Le Parlement européen est l'unique assemblée parlementaire multinationale élue directement par les citoyens de l'Union européenne. Les 751 députés au Parlement européen représentent plus de 500 millions de citoyens dans 28 États membres. Les citoyens européens peuvent participer au processus politique de diverses manières. Ils votent aux élections européennes, peuvent contacter leurs députés au Parlement européen, adresser des pétitions au Parlement européen ou lancer une initiative citoyenne demandant à la Commission européenne d'élaborer une proposition législative.

**Анкета**  
**по методике Э.Ш. Докутович**  
**«Мотивы выбора деятельности переводчика» [87]**

*Оцените по 10-бальной шкале Ваши мотивы выбора профессии устного переводчика*

1. Возможность общения с известными людьми
2. Возможность общения с известными людьми
3. Возможность общения с известными людьми
4. Возможность получить высокооплачиваемую работу
5. Возможность получить высокооплачиваемую работу
6. Возможность получить высокооплачиваемую работу
7. Возможность работать за границей или путешествовать
8. Возможность работать за границей или путешествовать
9. Возможность работать за границей или путешествовать
10. Возможность работать по свободному рабочему графику
11. Возможность работать по свободному рабочему графику
12. Возможность работать по свободному рабочему графику
13. Возможность совмещения с преподавательской работой
14. Возможность совмещения с преподавательской работой
15. Возможность совмещения с преподавательской работой
16. Желание находиться в среде высокообразованных людей
17. Желание находиться в среде высокообразованных людей
18. Желание находиться в среде высокообразованных людей
19. Интерес к изучению иностранных языков
20. Интерес к изучению иностранных языков
21. Интерес к изучению иностранных языков
22. Интерес к работе, связанной с общением
23. Интерес к работе, связанной с общением
24. Интерес к работе, связанной с общением
25. Необходимость постоянного самосовершенствования
26. Необходимость постоянного самосовершенствования
27. Необходимость постоянного самосовершенствования
28. Осознание полезности и важности переводческой деятельности
29. Осознание полезности и важности переводческой деятельности
30. Осознание полезности и важности переводческой деятельности
31. Стремление к самоутверждению, повышению статуса
32. Стремление к самоутверждению, повышению статуса
33. Стремление к самоутверждению, повышению статуса
34. Творческий характер переводческой деятельности
35. Творческий характер переводческой деятельности
36. Творческий характер переводческой деятельности

**Анкета**  
**по методике А.П. Чернявской «Профессиональная готовность» [273]**

*Вам предлагается ряд утверждений об особенностях ваших представлений о профессии переводчика. Если вы согласны с тем, что написано в утверждении, то поставьте в бланке ответов плюс, если не согласны – минус.*

1. Я отношусь к тем людям, которые выбирают не конкретную профессию переводчика, а уровень образования.
2. Я знаю, в каких условиях работает переводчик.
3. Я знаю обязанности, которые выполняет переводчик.
4. По моему мнению, знание будущей работы до мельчайших подробностей не гарантирует от разочарований.
5. Я буду менять места работы до тех пор, пока не найду то, что мне нужно.
6. Чем больше профессий я узнаю, тем легче мне будет выбрать.
7. Мне трудно думать о перспективах, которые дает профессия переводчика.
8. Чтение справочников о профессиях ничего мне не дает.
9. Я стремлюсь целенаправленно узнавать о профессии переводчика, учебных заведениях и местах работы.
10. Было время, когда я строил образ «идеальной профессии» без конкретного названия.
11. Я никогда не задумывался, по каким законам устроен мир перевода.
12. Практическая работа очень помогла мне в понимании мира профессии переводчика.
13. Я не доверяю тому, что написано в книгах о переводчиках.
14. Лучший способ познакомиться с профессией — поговорить с тем, кто по ней работает.
15. Заранее известных способов изучения мира профессий не существует.
16. Большинство сведений о профессии я воспринимаю как ненужные.
17. Я не доверяю рекламе профессий.



Таблица 1 – Результаты оценки по когнитивному критерию

Группа	Уровень	Параметры оценки и показатели		
		Осознание роли устного переводчика <i>качество содержания</i>	Сформированность системы лингвистических знаний <i>качество выражения</i>	Сформированность системы экстралингвистических знаний <i>проявление переводческой эрудиции при ответах на вопросы</i>
ЭГ <sub>а1</sub>	В	37,5	31,25	43,75
	С	37,5	25,0	18,75
	Н	25,0	43,75	37,5
ЭГ <sub>а2</sub>	В	43,75	31,25	31,25
	С	37,5	31,25	56,25
	Н	18,75	37,5	12,5
ЭГ <sub>б1</sub>	В	44,44	33,33	44,44
	С	33,33	44,44	33,33
	Н	22,22	22,22	22,22
ЭГ <sub>б2</sub>	В	60,0	50,0	60,0
	С	40,0	40,0	30,0
	Н	0	10,0	10,0
КГ <sub>с</sub>	В	11,1	0	11,1
	С	44,4	55,56	66,67
	Н	44,4	44,4	22,22
КГ <sub>б</sub>	В	27,27	36,36	36,36
	С	45,45	27,27	36,36
	Н	27,27	36,36	27,27

Таблица 2 – Результаты оценки по деятельностиному критерию

Группа		Уровень		Параметры оценки и показатели					
				Интерпретативные навыки и умения; умения, связанные с подготовкой к переводу; умения, связанные с планированием высказывания на языке перевода	Умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода	Технические навыки устного последовательного перевода	Генерирующие навыки; умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода	Когнитивные навыки; умения, связанные с программированием высказывания на языке перевода	Умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода
ЭГ <sub>1</sub>	В	50	56,25	25,0	37,50	43,75	37,50	43,75	37,50
	С	31,25	43,75	68,75	50,0	50,0	50,0	50,0	56,25
ЭГ <sub>2</sub>	В	37,50	56,25	25,0	37,50	37,50	37,50	37,50	31,25
	С	37,50	37,50	68,75	56,25	31,25	31,25	31,25	43,75
ЭГ <sub>3</sub>	В	44,44	55,56	33,33	33,3	22,22	22,22	22,22	33,33
	С	22,22	33,33	44,44	44,4	44,44	44,44	44,44	33,33
ЭГ <sub>4</sub>	В	70,0	60,0	70,0	60,0	50,0	50,0	40,0	40,0
	С	20,0	30,0	20,	40,0	40,0	40,0	40,0	50,0
ЭГ <sub>5</sub>	В	22,22	22,22	11,1	33,33	0	0	0	0
	С	66,67	77,78	77,77	66,67	88,89	88,89	77,78	77,78
КГ <sub>6</sub>	В	18,18	27,27	18,18	27,27	18,18	27,27	18,18	27,27
	С	45,45	63,64	63,64	72,73	45,45	45,45	45,45	45,45
КГ <sub>6</sub>	В	36,36	9,09	18,18	0	36,36	36,36	18,18	18,18
	С	36,36	9,09	18,18	0	36,36	36,36	18,18	18,18

Таблица 3 – Результаты оценки профессионального поведения

Группа	Уровень	Параметры оценки и показатели					
		Голос	Темп и паузы	Обращенность	Поза	Жесты/жестикация	
ЭГ <sub>1</sub>	В	Достаточно громкий и уверенный голос	Нормальный и ровный темп, отсутствие длинных пауз	Обращенность к оратору (при слушании) и слушателям (при говорении)	Соответствующая ситуация уверенная поза	Умеренная жестикация/движений	
		56,25	18,75	43,75	37,5	62,5	
		18,75	68,75	50	56,25	37,5	
ЭГ <sub>2</sub>	Н	25	12,5	6,25	6,25	0	
		В	50	25	43,75	56,25	62,5
		С	37,5	50	50	37,5	25
ЭГ <sub>61</sub>	В	12,4	25	6,25	6,25	12,5	
		С	55,56	33,33	44,44	66,67	55,56
		Н	22,22	33,33	33,33	33,33	44,44
ЭГ <sub>62</sub>	В	22,22	33,33	22,22	0	0	
		С	60	80	60	70	70
		Н	30	0	40	30	30
КГ <sub>6</sub>	В	10	20	0	0	0	
		С	22,22	11,11	44,44	11,11	22,22
		Н	33,33	55,56	33,33	77,78	55,56
КГ <sub>6</sub>	В	44,44	33,33	22,22	11,11	22,22	
		С	27,27	27,27	27,27	9,09	27,27
		Н	54,55	54,55	36,36	72,73	54,55
КГ <sub>6</sub>	Н	18,18	18,18	36,36	18,18	18,18	
		С	18,18	18,18	36,36	18,18	18,18

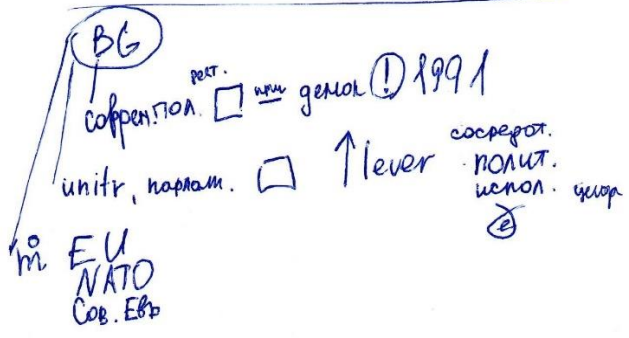
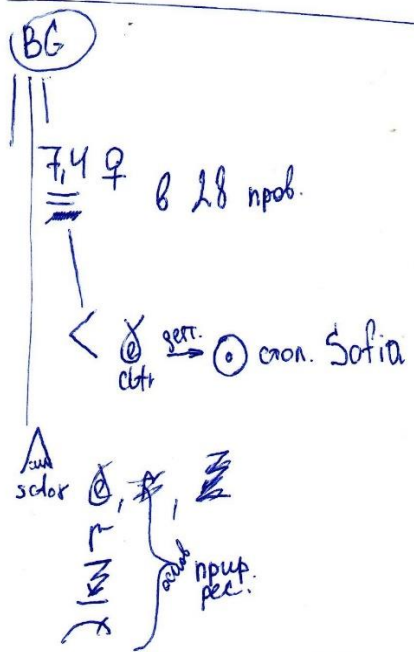
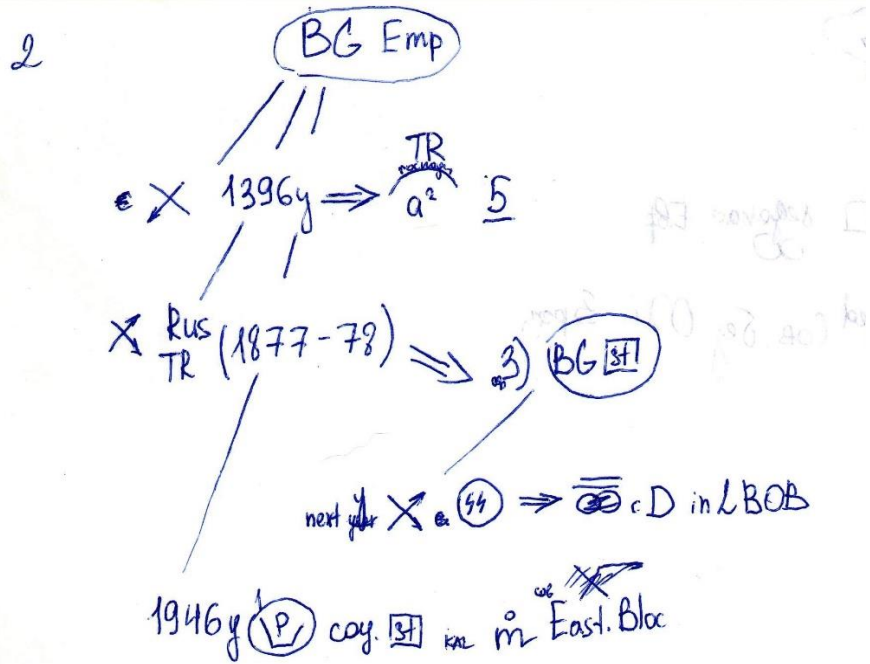
Таблица 4 – Результаты оценки деонтологической готовности

	ЭГ <sub>с1</sub>	ЭГ <sub>с2</sub>	ЭГ <sub>с1</sub>	ЭГ <sub>с2</sub>	КГ <sub>с</sub>	КГ <sub>с</sub>
Коллегиальность	37,5	37,5	44,44	50,0	33,3	36,36
Порядочность	68,75	56,25	44,44	60,0	44,4	45,45
Ответственность	68,75	81,25	66,67	80,0	66,7	72,73
Нейтральность	62,5	50,0	55,56	60,0	33,3	36,36
Конфиденциальность	68,75	87,5	88,89	90,0	44,4	63,64

Таблица 5 – Результаты оценки по дискурсивному критерию

Группа	Уровень	Параметры оценки			
		Различия в употреблении дискурсивных маркеров		Различия в проявлениях поведения	
ЭГ <sub>с1</sub>	В	43,75		37,5	
	С	25,0		37,5	
	Н	31,25		25,0	
ЭГ <sub>с2</sub>	В	43,75		37,50	
	С	31,25		50,0	
	Н	25,0		12,5	
ЭГ <sub>с1</sub>	В	44,44		33,33	
	С	22,22		55,56	
	Н	33,33		11,11	
ЭГ <sub>с2</sub>	В	60,0		70,0	
	С	30,0		20,0	
	Н	10,0		10,0	
КГ <sub>с</sub>	В	11,11		11,11	
	С	66,67		55,56	
	Н	22,22		22,22	
КГ <sub>с</sub>	В	18,18		36,36	
	С	63,54		27,27	
	Н	18,18		36,36	

Примеры семантограмм



1 (NT) 2

разн. нум.  
 num + N  
 NT  
 как-то  
 оц. f2 'NT

Ген 'купп<sup>2</sup> = LL → NT

all num  
 hlp through. num  
 транск

---

Sona Ber

if 'o / w flush

if smth = num / numko

1978.

вещ: возпр. возпр.

NT dpnt → intprt

нов. rep h // capture

gen. threst ' speak

2 stone side by side

intpr N ≠ NT

? ki / oca inf

Кругок 'il pacy

↓ время  
 уст. speaker

complete

(NT) возпр. 'intpr.

list compt

needs skill exp.

оц. прит = уст. 'NT

оц. f2 = decal f2

разб. камен. бисел. анализ речи ритм страт

processing границ

NO

i / u

↑ тран. возпр. оц. геопри. зрения конит инпр.

оц. буми.

2 н.

What to N

low

к' il LL → reading

→ = imp / how to N

капитал & маюо прече = капиал

---

Qly 'NT

---

how 'NT

= flexible effie

7 оц. прит

Урса: правина одобв. свиду 'урса

верна разумею. → лонка

N велом.л

разумею sh → 2

! анализ. прот. философ.

системат. NT.

как to N 1970.

'Бакеп системат. систем. адор.

Мартиса

Март<sup>2</sup> = коротко

i: il LL → 1

кто говорит эпидемиолог.

предвещени

на 2 и 2

Кис. на опит. и' → трансект.

2 н.

> int<sup>2</sup> LL → асеп. сист. оц. миния ↑ миния

N sh. = as злонина as возитта.

2-3 / 1 время

! в памяти хранит

притата компет. устант б возит.

с фр. стот. имене возр на джуре

N reading = i!

оц. кон. прот. эи.

реш. аналитика / джурнал

не пар системат

**Тест**  
**психодиагностической методики Спилперга**  
**по шкале ситуативной тревожности [162]**

<i>Прочитайте внимательно каждое из приведенных предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет</i>		Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	2	3	4	5	6
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничего не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я испытываю сожаление	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4