

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 22 ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

Издательство Московского университета

№ 4 • 2012 • ОКТЯБРЬ—ДЕКАБРЬ

Выходит один раз в три месяца

Содержание

Дидактика переводческой деятельности (предисловие к изданию)	3
<i>Абдрахманова О.Р.</i> Спецкурс «Перевод деловых переговоров» как комплексная профилактика переводческих ошибок	9
<i>Белякова И.Е.</i> Из опыта разработки курса письменного профессионально-ориентированного перевода	22
<i>Гарбовский Н.К.</i> Семь вопросов дидактики перевода или <i>scopos-дидактика</i> переводческой деятельности	36
<i>Гузман Тирадо Р.</i> Вопросы языковой системы официально-деловой речи в русском и в испанском языках	55
<i>Дезире Ш.</i> Преподаватель перевода — человек-сороконожка. «Синкретический» метод обучения переводу	63
<i>Кару К.</i> О подготовке к социальному переводу в Департаменте полиции и погранохраны Эстонии	73
<i>Никифорова Е.А.</i> Работа с оперативной памятью при формировании речевых навыков на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному (когнитивные и психологические аспекты)	80
<i>Носенко Н.В.</i> Методические основы учебного курса профессионально-ориентированного английского языка для специалистов-филологов	93
<i>Тамбиева Ф.А.</i> О методике преподавания «Практического курса профессионального перевода» (ПКПП)	101
<i>Указатель статей и материалов</i> , опубликованных в журнале «Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода» за 2012 г.	112

Contents

<i>Translation Didactics</i>	3
<i>Abdrakhmanova, O.R.</i> The Specialty Course “Interpreting at Business Negotiations” as a Complex Prevention of Interpreter’s Mistakes	9
<i>Beliakova, I.E.</i> Developing a Course in Professionally Oriented Translation.	22
<i>Garbovsky, N.K.</i> Seven Issues of Translation Didactics: Skopos Didactics of Translation	36
<i>Guzman Tirado, R.</i> The Formal Style in Russian and Spanish: Language System Issues	55
<i>Désirée, Sch.</i> Teacher of Translation as a Centipede Man: The Syncretic Method of Teaching Translation.	63
<i>Karu, K.</i> : On Training Social Interpreting Specialists for Police and Boarder Guard Board of Estonia	73
<i>Nikiforova, Ye.A.</i> Working with Core Memory during the Formation of Verbal Skills at the Initial Stage of Teaching German as a Second Foreign Language: Cognitive and Psychological Aspects	80
<i>Nosenko, N.V.</i> The Methodological Basis for a Professionally Oriented English Course for Philologists	93
<i>Tambieva, F.A.</i> A Teaching Method for the Practical Course in Translation.	

«Существует закон гуманности, по которому каждый, кто только умеет, обязан немедленно помочь своему ближнему, когда тот испытывает затруднения, особенно когда дело идёт, как в этом начинании, не о благе одного человека, а о благе многих, и не только отдельных людей, но и городов, провинций, государств и даже всего человеческого рода»

Ян Амос Коменский. «Великая дидактика»

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **(предисловие к изданию)**

Настоящий номер «Теории перевода» посвящён особой области современной науки о переводе, понимаемой во всём многообразии её предмета и задач, а именно **дидактике переводческой деятельности**.

Прошло более полувека с тех пор, как общество осознало необходимость подготовки профессиональных переводчиков, а соответственно необходимость осознания специфики переводческой деятельности и разработки соответствующих образовательных программ. За этот период в разных странах мира были подготовлены плеяды блестящих письменных и устных переводчиков, составляющих гордость интеллектуальных элит многих стран. Усилиями переводческих школ, институтов и университетских факультетов была сформирована необходимая масса переводчиков, обеспечивавшая межъязыковую коммуникацию на всех уровнях и в нужном объёме.

Новое тысячелетие принесло новые заботы: глобализация и как следствие рост национального самосознания, многополярный мир, всякого рода кризисы, новые международные организации, информационные сети, объединение образовательного пространства и многое другое.

На фоне этих кардинальных перемен в жизни общества, *внешних* по отношению к переводческой деятельности, назревает и серьёзный *внутренний* кризис профессии, вызванный «естественным старением» поколения профессионалов-переводчиков, утвердившихся в службах лингвистического обеспечения ряда международных организаций, в министерствах, редакциях и издательствах, бюро технической и научной информации и др. и успешно выполнявших свою миссию в течение нескольких десятков лет.

Первой забила тревогу Организация Объединённых Наций, деятельность которой всецело зависит от переводчиков и где в течение ближайших лет большинство переводчиков по достижении пенсионного возраста должны оставить свои посты. Кто придёт

им на смену? Где готовят сегодня переводчиков? Каких переводчиков готовят сегодня хорошо известные и новые переводческие школы, институты и факультеты? Каково число выпускников? Каков уровень их профессионализма?

Общество вновь обратило внимание на переводчиков, на то, как и где их готовят, а также на то, какими компетенциями должны обладать те, кто обучается по различным образовательным программам подготовки переводчиков.

Новое поколение российских переводчиков по уровню профессионализма не должно уступать прежнему. Но оно растёт, обучается и совершенствуется в иных условиях, и это ставит перед дидактикой переводческой деятельности новые задачи.

Россия всё увереннее вступает в европейское образовательное пространство, и вузам России, ориентированным на подготовку переводчиков, всё чаще приходится оглядываться на европейских соседей, внимательно прислушиваться к мнению европейских коллег, координировать программы и учебные планы, изменять иногда существенным образом структуру образовательного процесса.

Разумеется, самым простым в этих условиях было бы отказаться от всех традиций сложившейся в нашей стране системы подготовки переводчиков и скопировать программы, методики и все другие необходимые атрибуты образования у европейских коллег. Но так ли была плоха традиционная система подготовки? Хорошо ли она известна молодым преподавателям, которые с жаром берутся обучать переводу новое поколение переводчиков? Являются ли системными и принципиальными различия образовательных традиций отечественной и западных школ перевода?

Чтобы ответить на эти и многие другие вопросы, представляется весьма своевременным критически взглянуть на систему подготовки переводчиков в России, сравнить её с системой, принятой в Европе, чтобы решить, каким путём предстоит двигаться высшей школе в едином европейском образовательном пространстве, обеспечивая конкурентоспособность своих выпускников на общеевропейском рынке труда.

Инновационный подход к подготовке переводчиков в современных условиях должен заключаться в том, чтобы найти точки соприкосновения традиционной российской системы с западными и постараться построить эффективную образовательную модель, которая могла бы не только не уменьшить, но и увеличить конкурентоспособность российских переводчиков, обеспечив общество высококачественными переводами в самых различных сферах жизни.

Традиции отечественной школы подготовки переводчиков весьма существенно отличаются от западных. Российские вузы, унаследовавшие в основном дидактические принципы советской школы,

обучают переводчиков, которые по замыслу должны обладать необходимыми знаниями и умениями для осуществления как письменного, так и устного перевода. Такие специалисты до последнего времени готовились главным образом по пятилетним образовательным программам, предусматривавшим многочасовую подготовку по иностранным языкам на протяжении всего курса обучения с параллельным развитием навыков устного и письменного перевода.

Краткосрочные образовательные программы, получившие большое распространение в российских вузах на рубеже двадцатого и двадцать первого веков, ориентируются на подготовку «отраслевых переводчиков», владеющих терминологией той или иной отрасли экономики, но не всегда ясно представляющих себе, как знания этой терминологии использовать в реальной переводческой деятельности.

Не следует забывать также и об очевидной размытости представления о переводчике «вообще». Чрезмерное увлечение самых разных неспециализированных учебных заведений обучением «переводу», основанное главным образом на видении переводчика «вообще» без чёткого представления о том, где могли бы найти применение эти «общие» переводческие навыки, привело к парадоксальной ситуации сегодняшнего дня. Парадокс заключается в том, что сотни учебных заведений России выпускают переводчиков, удостоенных разных дипломов и сертификатов. В то же время серьёзные издательства художественной и научной литературы, научно-исследовательские центры, крупные переводческие компании, предприятия и даже ведущие международные организации, такие как ООН, жалуются на катастрофическую нехватку профессиональных переводчиков, как письменных, так и устных.

Возникает вопрос, можно ли в современных условиях подготовить переводчика «вообще», т.е. специалиста, владеющего знаниями и умениями, необходимыми для осуществления профессионального как письменного, так и устного перевода, должного качества, т.е. качества, удовлетворяющего запросы общества. Ведь именно такая модель была положена в основу образовательных программ подготовки переводчиков в отечественной высшей школе.

Подготовка переводчика «вообще» существенно отличается от подхода к обучению переводу, традиционно принятого в наиболее авторитетных школах перевода западных стран и основанного на том, что письменный и устный перевод считаются разными коммуникативными деятельностями. Это разграничение понятий получило закрепление в языках: translation – interpretation (*англ.*), traducción – interpretación (*исп.*), Übersetzung – Dolmetschen (*нем.*), traduction – interprétation (*франц.*). В школах и институтах подготовки переводчиков Парижа и Брюсселя, Женевы и Монтеррея,

равно как и во многих других, письменный и устный перевод составляют предметы отдельных образовательных программ.

Вопрос о преимуществах того или иного подхода сегодня оказывается далеко не праздным. Советские, а затем и российские переводчики на международных форумах самого высокого уровня, где ответственность переводчика чрезвычайно высока, считались весьма компетентными как в письменном, так и устном переводе и не уступали своим западным коллегам. В этом наглядно проявляется эффективность принятой в России и заимствованной в советской школе системы подготовки переводчиков.

Очевидно, что в современной обстановке уже невозможно продолжать обучать переводчиков по сложившейся системе, какой бы эффективной она ни была.

Для построения такой модели следует прежде всего представить себе последовательность подготовки переводчиков как в одноуровневой, национально-специфической, так и в двухуровневой, адаптированной под западную, системах высшего образования и попытаться сравнить компетенции и степень профессионализма выпускников, обучавшихся по разным образовательным программам, определить преимущества и недостатки каждой программы, выявить возможные пути совмещения программ, что обеспечило бы обучаемым более свободный выбор образовательных траекторий.

Особого внимания заслуживают вопросы аксиологии, т.е. ценностных характеристик переводческой деятельности. Ни для кого не секрет, что в процессе обучения переводу оценка переводческих компетенций нередко носит поверхностный, а иногда и случайный характер. Необходимость объективной оценки переводческих компетенций с учётом всех возможных факторов, влияющих на её результат, очевидна. Однако системы оценки деятельности переводчиков ещё далеки от окончательной разработки.

Следует также определить, насколько условия переводческой деятельности, точнее условия восприятия исходного сообщения и порождения нового сообщения, влияют на саму суть переводческой деятельности, т.е. понять, являются ли устный и письменный перевод вариантами одной деятельности, или же разными видами деятельности.

И, наконец, предстоит чётко осознать, насколько эффективно «отраслевое» деление перевода, предполагающее обучение «юридическому», «экономическому», «медицинскому» или какому-либо ещё переводу.

Таким образом, современная система подготовки переводчиков ставит немало вопросов перед преподавателями и организаторами учебного процесса. Решение этих вопросов должно опираться на рациональное и гармоничное сочетание опыта зарубежных школ

перевода, требований «рынка образовательных услуг» и, разумеется, богатого собственного опыта подготовки профессиональных переводчиков, что в целом предполагает формирование разносторонне образованной и профессионально состоятельной личности современного переводчика.

В основу публикаций в этом номере положены материалы, подготовленные участниками первого международного курса повышения квалификации преподавателей перевода, проводившегося международной научной рабочей группой CIUTI “Formation des formateurs — Didactique de la traduction”¹ на базе Высшей школы перевода Московского университета в июне 2012 г.

Научная рабочая группа по проблемам преподавания перевода была создана в 2011 г. решением Генеральной Ассамблеи CIUTI (Постоянного международного совета университетских институтов подготовки письменных и устных переводчиков) — неправительственной организации, престижного международного «клуба», объединившего в своём составе несколько десятков университетов мира, факультеты которых специализируются на подготовке профессиональных переводчиков и отвечают основному требованию — высокому качеству специального образования.

Научная рабочая группа призвана изучать и распространять международный опыт в области подготовки профессиональных переводчиков, а также разрабатывать инновационные подходы к обучению в новых условиях глобализации образования и применения в обучении новейших информационных и коммуникативных технологий.

Сегодня преподавание перевода, несмотря на большую общественную востребованность этой деятельности и её популярность, нередко ещё оказывается в области педагогического эмпиризма. Поэтому основная задача международной научной рабочей группы — разработка вопросов дидактики переводческой деятельности и представление результатов научных исследований педагогическому корпусу — весьма актуальна.

В состав международной научной рабочей группы вошли руководители школ и факультетов перевода, профессора и преподаватели университетов России, Бельгии, Великобритании, Германии, Испании, Италии, Ливана, Франции, Швейцарии. Руководство секцией «дидактики письменного перевода» было доверено Высшей школе перевода Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

В рамках программы деятельности международной научной рабочей группы и был организован международный курс повышения

¹ “Formation des formateurs — Didactique de la traduction” — «Повышение квалификации преподавателей — Дидактика перевода».

квалификации преподавателей перевода. Слушателями первого, экспериментального, курса стали преподаватели университетов России, Украины, Узбекистана, Эстонии, Польши.

Программа повышения квалификации предусматривала три этапа: 1) самостоятельное изучение предложенной литературы по темам курса, сопровождаемое on-line консультациями руководителей семинаров; очный лекционно-семинарский этап, в ходе которого слушателям были прочитаны лекции по дидактике переводческой деятельности и смежным дисциплинам профессорами университетов Женева, Майнца, Гранады, Гента, а также ведущими специалистами в этой области Высшей школы перевода Московского университета; 3) финальный этап предполагал разработку слушателями на основании полученных знаний моделей программы подготовки переводчиков, учебного курса или даже отдельного занятия и их презентацию перед членами международной рабочей группы.

Результаты совместной образовательной деятельности преподавателей и слушателей этого курса предлагаются читателям этого номера «Теории перевода» в виде статей.

Для нашего журнала наступивший 2013 год – юбилейный: исполняется 5 лет с момента выхода первого номера журнала. Редакционная коллегия будет признательна читателям и авторам публикаций за отзывы о нашем журнале, его научной и практической ценности для более глубокого познания переводческой деятельности.

С будущего года в журнале открывается новая рубрика «Дискуссии о переводе», в которой планируется публиковать наиболее проблемные статьи, освещающие те или иные аспекты науки о переводе. Редакционная коллегия приглашает специалистов в области теории, практики, методологии и истории перевода к обсуждению на страницах журнала разнообразных вопросов переводческой деятельности – одного из самых древних, самых сложных и самых увлекательных видов интеллектуальной деятельности человека.

Главный редактор журнала Н. Гарбовский

О.Р. Абдрахманова,

кандидатфилологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода, ФГБОУВПО «Челябинский государственный университет»; e-mail: oar78@mail.ru

СПЕЦКУРС «ПЕРЕВОД ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ» КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК

Статья посвящена рассмотрению вопроса об эффективности спецкурса «Перевод деловых переговоров» в профессиональной подготовке будущих переводчиков. В статье освещаются различные подходы к понятию «качество перевода», излагаются основные причины появления переводческих ошибок как отклонения от переводческих норм. Особое место уделяется описанию целей, структуры и содержанию спецкурса, в рамках которого будущие переводчики учатся предугадывать потенциальные переводческие ошибки.

Ключевые слова: качество перевода, переводческая норма, переводческая ошибка, переговоры, деловой этикет.

Olga R. Abdrakhmanova,

Cand. Sc. (Philology), Head of the Theory and Practice of Translation and Interpretation Department, Associate Professor at the Faculty of Translation and Interpretation, Chelyabinsk State University, Russia; e-mail: oar78@mail.ru

The Specialty Course “Interpreting at Business Negotiations” as a Complex Prevention of Interpreter’s Mistakes

This article explores the efficiency of the specialty course “Interpreting at Business Negotiations” in professional training programs for future interpreters and translators. It covers various approaches to the notion of quality of interpreting, principal causes of interpreting mistakes as a result of deviations from interpreting norms. Special attention is given to the description of the course’s targets, structure and content helping future interpreters learn to foresee potential mistakes.

Key words: quality of interpreting, interpreting norms, mistake, negotiations, ethos.

Вступление нашей страны в единое мировое экономическое пространство, происходящие процессы глобализации, взаимодействие и взаимозависимость различных стран в сфере торговли, туризма, гостиничного дела, дипломатии и пр. придают проблеме этических норм делового общения особую значимость. Такая ситуация предполагает построение эффективных схем обучения будущих переводчиков. Проблема качественной профессиональной подготовки специалистов лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации в сфере делового общения актуальна и потому, что даже сегодня большая масса российских предпринимателей владеет иностранным языком на недостаточном для ведения деловых переговоров уровне.

Мировая глобализация, активно развивающиеся интеграционные процессы способствовали преобразованию переводческого дела из вспомогательной обслуживающей сферы в самостоятельную хорошо развитую отрасль современного производства — «индустрию перевода» — со своей собственной структурой, особенностями и своими специфическими проблемами. Одной из них является проблема определения основных характеристик качественного перевода.

По утверждению А.Б. Шевнина, проблема качества приобретает особое звучание с начала 1970-х гг. XX столетия в работах по менеджменту. Появление этого понятия было обусловлено тем, что количество произведённой продукции (т.е. вал) перестало гарантировать успех на рынке, что в результате перестало обеспечивать соответствующее «качество жизни» и безопасность страны [Шевнин, 2007, с. 60]. Основным содержанием понятия «качество» в управлении стала бездефектность. И несмотря на разнообразие интерпретаций понятия «качество» в управлении, цель совершенствования едина для всех — устранение ошибок. Такое единство вполне естественно: поскольку качество всегда определяется как соответствие чему-либо, то «не-качество» определяется как «несоответствие», а несоответствие трактуется затем как ошибка. Таким образом, устранение ошибок есть устранение несоответствий, иначе говоря, устранение «не-качества», т.е. повышение качества [Шевнин, 2007, с. 60].

Экстраполируя данные положения на перевод, необходимо отметить, что проблема качества перевода носит всеохватывающий характер. Это находит отражение, во-первых, во введённых в действие нескольких международных и национальных стандартах на перевод¹. Во-вторых, заинтересованность в вопросе проявляется и на проводимых специально для этого международных научных конференциях и семинарах.

Вместе с тем, по мнению Д.М. Бузаджи, основное внимание в вышеназванных стандартах на перевод уделяется организационно-методическим проблемам выполнения перевода (контроль за выполнением и редактированием перевода, терминологическая поддержка перевода, оформление перевода) и подбору компетентных переводчиков и редакторов. В то время как немалое внимание должно быть оказано и таким, как правило, лингвистическим вопросам, как определения того, что есть переводческая ошибка, каковы переводческие ошибки, сколько и какие ошибки допустимы

¹ Проект европейского стандарта ICS 03.08.20, австрийский стандарт ICS 03.080.30, немецкий стандарт ДИН EN 150038 (нем. редакция стандарта ICS 03.080.20), международный стандарт ISO 12616 (терминография, ориентированная на перевод)

в переводе разных типов — черновом, рабочем, для опубликования — и должны ли они вообще быть в переводе. Решение таких проблем могло бы помочь объективно оценивать работу практикующих переводчиков (что непосредственно влияет на их зарплату), решать спорные моменты и разногласия с заказчиком, а также активно использоваться при обучении профессиональному переводу [Бузаджи, 2009, с. 5].

Анализ многих работ показывает, что в современной как отечественной, так и зарубежной теории перевода до сих пор нет единого общепринятого определения собственно переводческой ошибки. Большинство авторов понимают ошибку в переводе как необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности. А.Д. Швейцер рассматривает ошибку как отступление от содержательного соответствия перевода оригиналу, Р.К. Миньяр-Белоручев — как меру несоответствия перевода оригиналу, В.Н. Комиссаров — как меру дезинформирующего воздействия на читателя.

Всякий перевод (даже учебный), предполагающий полную и точную передачу смысла исходного сообщения и реализующийся с учётом интенции отправителя и рецептивной способности получателя, осуществляется посредством переводческой стратегии (индивидуальной в каждом конкретном случае перевода). Перефразируя Е.В. Аликину, можно предположить, что переводческая ошибка — это результат сбоя в реализации переводческой стратегии. При этом под переводческой стратегией вслед за Н.К. Гарбовским мы понимаем определённую генеральную линию поведения переводчика по преобразованию ТИЯ в соответствии с коммуникативной целью в ситуации определённого вида перевода [Гарбовский, 2004, с. 506—508].

Итак, ошибка — относительное понятие, и выделить ошибку можно лишь тогда, когда существует некая система правил, норм. Толковый переводоведческий словарь даёт следующее определение нормы — «это принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил, упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [Нелюбин, 2003, с. 121].

Нормой перевода в переводоведении называется совокупность требований, предъявляемых к качеству перевода [Сдобников, 2001, с. 219]. Иначе говоря, качество перевода определяется степенью его соответствия норме и характером отклонения от этой нормы.

Отклонение от норм, как правило, неизбежно проявляется в ошибках. Томская исследовательница О.В. Максютинна выделяет три основные причины появления ошибок при переводе:

1. Пробелы в знаниях: недостаточное владение родным и иностранным языками и нехватка экстралингвистических знаний, что порождает проблемы в понимании, не связанные с вузовским кур-

сом перевода. Способы исправления — дополнения, объяснения, которые могут сопровождаться советами по приобретению недостающих знаний.

2. Недостаточное владение техникой перевода — результат неполного понимания методологических принципов перевода, которые являются основными в обучении, требуют корректирующих методов, таких как повторение и объяснение.

3. Слабая мотивация требует специальных мер: привлечение внимания и воздействие при помощи оценок. Способы исправления: вызвать интерес — т.е. довести до сознания студента значимость некоторых ошибок при коммуникации, в определённых ситуациях заставить студентов играть роль читателей, корректоров и иных пользователей плохо выполненного перевода. Воздействие оценками эффективнее, когда ставится не общая оценка за одно переводное упражнение, а оцениваются различные составляющие процесса перевода; общая оценка — это уравнивающее средство, её коэффициент меняется согласно составляющим, которые преподаватель хочет выделить на данном этапе программы обучения [Максютина, 2010, с. 50].

Переводческие ошибки, по мнению Н.К. Гарбовского, совершаются бессознательно, и причины их кроются, в первую очередь, в недостаточной образованности переводчика [Гарбовский, 2004, с. 514].

Е.В. Аликина, исследуя эрратологию устного последовательного перевода, считает, что собственно причин переводческих ошибок может быть несколько. Во-первых, ошибки могут возникнуть вследствие неправильного распределения внимания на разных этапах перевода: увеличение ресурсов внимания на одной из операций ведёт к снижению ресурсов на другой. Восприятие усложняется, если текст информационно насыщен, либо переводчик сталкивается с тихим голосом оратора, акцентом, либо другой спецификой, затрудняющей понимание текста.

Ошибки понимания могут быть вызваны недостаточным знанием исходного языка, недостаточными экстралингвистическими знаниями, неполной подготовкой, неправильным ведением переводческой записи. Исходя из этого, ошибки выражения могут быть вызваны недостаточным знанием языка перевода, неверным прочтением переводческой записи и формулированием сообщения на языке перевода [Аликина, 2008, с. 63—70].

В процессе обучения в соответствии с требованиями ГОС 2000² будущие переводчики знакомятся с причинами и видами переводческих ошибок, равно как и с приёмами, которые не позволяют их

² Специальность 031202 — «Лингвистика и межкультурная коммуникация», квалификация 031202 — «Лингвист. Переводчик».

допускать и помогают их преодолевать. Собственная многолетняя научно-педагогическая практика автора настоящей статьи показывает, что достаточно эффективным комплексным средством преодоления и особенно профилактики переводческих ошибок является спецкурс «Перевод переговоров».

Как уже ранее отмечалось, в современной политической, предпринимательской, коммерческой и иных сферах деятельности важную роль играют деловые переговоры. Переговоры осуществляются в вербальной форме, что требует от участников общения не только грамотности, но и следования этикету речевого общения. Важную роль играют также и паралингвистические средства, сопровождающие речь. Знание и тех, и других аспектов общения приобретает особую важность при ведении переговорных процессов с иностранными партнёрами.

Это не могло не отразиться на целях и задачах высшего лингвистического образования в целом и на обучении переводу в частности. Новая социально-экономическая и политическая ситуация обуславливает повышение требований к уровню профессиональной подготовки будущих переводчиков.

Профессионально-ориентированное обучение переводу в системе высшего образования предполагает изучение базисных понятий, основных концепций и терминологии в определённой области знания с целью овладения как теоретическими знаниями, умениями и навыками по специальности, так и необходимым практическим материалом профильного образования.

Цели обучения специалистов должны рассматриваться в контексте специальных профессиональных интересов данной категории обучаемых. Современное профессиональное образование направлено на подготовку специалиста, способного оптимально выполнять задачи, возлагаемые на него обществом.

В связи со всем выше перечисленным нами и был разработан спецкурс «Перевод деловых переговоров», успешно реализуемый среди студентов 5 курса (специальность «Перевод и переводоведение») факультета лингвистики и перевода ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Появление данного спецкурса обусловлено во многом и запросами местного рынка переводческих услуг: г. Челябинск и Челябинская область, будучи привлекательными для зарубежных инвесторов промышленными зонами, нуждаются в формировании квалифицированной переводческой силы, которая, в том числе, своей эффективной работой может способствовать установлению и в последующем развитию региональной экономики.

Прежде чем рассмотреть цели, структуру и эффективность вышеуказанного спецкурса, необходимо определиться с рабочими терминами.

Прежде всего, надо отметить, что трактовка понятия «переговоры» неоднозначна. По мнению М.Ю. Клименковой и Е.А. Спиновой, «переговоры представляют собой сложный двусторонний процесс, в котором осуществляется взаимодействие представителей двух сторон, выступающих то в роли говорящего, то в роли слушающего, и от того, насколько правильно и быстро они воспринимают реплики партнёра и реагируют на них, зависят конечные и промежуточные результаты переговоров» [Клименкова, Спинова, 2010, с. 32].

Переговоры являются особым типом интеракции, отличающимся своими целями, отношениями, нормами от других типов коммуникации и характеризующимся стратегическим и тактическим поведением участников. Одной из основных задач участников переговоров является преобразование конфликта в конструктивную форму сотрудничества, которая выявляет важные проблемы и содействует развитию открытых и доверительных отношений в дальнейшем [Максимова, Баландина, 2005, с. 143].

Специфика переговорного процесса заключается в том, что столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляется в правовых рамках. Участники переговоров стремятся заключить договор, т.е. юридически оформить взаимодействие в той или иной сфере. Идеальным результатом взаимодействия и правового оформления отношений становятся партнёрские отношения, построенные на основах взаимного уважения и доверия.

Создание спецкурса потребовало выяснения основных целей, которые преследуют разноязычные коммуниканты в ходе деловых переговоров. К ним можно отнести:

- поиск способов решения проблемы (при этом конкретные цели могут варьироваться и включать урегулирование, контроль, координацию и т.д.);

- взаимодействие или интеракцию между участниками (информационно-коммуникативные задачи, установление контакта, развитие отношений, выявление позиций сторон, отвлечение внимания от иных проблем).

Другим не менее важным моментом в создании спецкурса «Перевод деловых переговоров» стала разработка его структуры и содержания. Многие исследователи указывают на стадийность переговорного процесса (Уинхэм, 1979; Блейкер, 1977; Мастенбрук, 1993; Родыгина, 2007 и др.]. Обобщая приводимые различными исследователями стадии ведения переговоров, для вышеназванного спецкурса представлялось целесообразным выделить следующие и использовать их в учебном процессе:

1. Подготовка к переговорам (предпереговорная стадия): сбор информации, использование тактических приёмов и психологических техник. При этом полноценная подготовка переводчика к переговорам должна осуществляться в трёх направлениях: информационном, тактическом и психологическом.

2. Процесс их ведения и достижение договорённостей (стадия взаимодействия).

3. Анализ результатов переговоров и выполнение достигнутых договорённостей.

Основная цель спецкурса — развить умения и навыки осуществления перевода переговоров на французском языке³, в том числе:

а) повысить теоретический уровень переговорной компетенции по теории переговоров (определения, типы, стратегии) и конфликтологии;

б) улучшить практические умения и навыки ведения переговоров посредством ролевых игр, подготовленных самими студентами;

в) развить языковые навыки ведения переговоров на французском языке (умение вести предварительную подготовку, включающую знания делового протокола, этики делового поведения, составление глоссария и «погружения» в предметную область, знания методов выхода из «переводческих ловушек» и умения их предвидеть и пр.).

Весь спецкурс, рассчитанный на 22 учебных часа, выстроен таким образом, что логически отражает выделенные этапы реального переговорного процесса. Поэтому в начале курса, состоящего примерно из 6—7 тематических блоков (см. ниже программу спецкурса), студентам предлагается разбиться на команды («российских» и «французских» предпринимателей) и каждому студенту выбрать один из блоков, в ходе которого он будет играть роль переводчика.

В рамках спецкурса применяются различные формы работы со слушателями: лекции, семинары, презентации в формате Power Point, ролевая игра, индивидуальная и групповая работа. В качестве домашних заданий предлагалось чтение аутентичной теоретической литературы на французском языке, подготовка к очередной ролевой игре, выполнение письменного перевода текстов, связанных с темой очередного урока, составление терминологического глоссария или списка клишированных выражений, выявленных в ходе работы с аутентичными текстами. Работа в аудитории включала обсуждение теоретических вопросов в группе с использованием перевода, выполняемого студентами группы. В программе курса были также использованы различные аудио- и видеоматериала-

³ Курс может быть применим к разным рабочим языкам.

лы. Теоретические знания по теории и практике ведения переговоров затем использовались на переговорных сессиях в аудиторной работе (ролевые игры по заданной теме, осложнённые «ловушками для переводчика»⁴) и оценивались в ходе зачёта. По окончании данного спецкурса были подведены итоги: определены особенности проведения деловых переговоров между представителями разных культур, особенности подготовки к подобным мероприятиям, установлены наиболее часто используемые разными «переводчиками» ошибки и причины их появления, сформулированы рекомендации предотвращения выявленных и потенциальных ошибок.

Опираясь на таксономию оценки знаний, умений и навыков, автором которой является Б. Блум (1972), в рамках настоящего спецкурса представляется возможным реализовать следующие более конкретные задачи:

1. Приобретение знаний:

Определение понятия «переговоры». Связь с сопряжёнными с ним терминами (*négociation, médiation, vente, marchandage* etc.). Структура деловых переговоров. Роль переводчика, осуществляющего перевод деловых переговоров.

2. Приобретение умений:

— познакомить студентов с частотными клише и формулами вежливости начала, середины и окончания деловых переговоров (в том числе переговоров по телефону, скайпу), показать значимость прагматического аспекта переговоров между представителями разных культур;

— научить понимать кого, кому, когда и с какой целью (скопос-теория) необходимо вести перевод с тем, чтобы научиться выбирать различные стили и стратегии перевода.

3. Приобретение навыков:

— научить преодолевать сложные ситуации межъязыкового общения (*например, поведение переводчика в ресторане: пить или не пить со всеми вино по какому-либо поводу, есть или не есть?*), как себя вести переводчику во время показа рекламного фильма, и пр.;

— продемонстрировать на примере просматриваемых на уроке/дома видеофрагментов работы переводчиков принципы действия скопос-теории и, таким образом, способствовать использованию данных знаний в собственно ролевой игре.

⁴ Под выражением «ловушка для переводчика» мы понимаем ситуации, потенциально способные вызвать профессиональный дискомфорт у переводчика. Например, намеренное провоцирование переводчика на скандал одной из сторон переговоров; неожиданные вспышки от фотоаппарата во время переговорного процесса; «шумы» в телефонном проводе во время переговоров по телефону и пр.

4. Умение анализировать:

- научить слушателей видеть и предугадывать трудности перевода (с опорой на различные теории перевода);
- коллективная и индивидуальная работа студента над предварительным анализом текста/ситуации;
- поиск решения проблем (с опорой на различные теории перевода): сравнение, критика, подтверждение, аргументирование выбора.

5. Умение синтезировать/создавать готовый продукт:

- научить студента самостоятельно по-переводчески изучить предоставленную для обработки и подготовки документацию;
- научить слушателей исправлять свои переводы и переводы своих коллег, опираясь на приёмы технологии перевода;
- научить вести обмен мнениями и формулировать советы/рекомендации (формат работы: студент—студент, студент—преподаватель);
- научить студентов давать оценку результатам работы устного/письменного переводчика.

6. Оценка полученных знаний, умений, навыков:

- по окончании курса студентам предлагается пройти следующие испытания:

1) выполнить письменный перевод текста, связанного с одной из тем спецкурса, который выдаётся за 1 неделю до дня зачёта. Перевод выполняется дома;

2) выполнить устно (с листа/последовательно) перевод текста, связанного с одной из тем спецкурса.

Схематично всю программу курса можно представить в приведённой таблице (с. 18).

Поскольку настоящий спецкурс рассчитан на студентов 5 курса и является, по сути, обобщением всех тех профессиональных знаний, навыков и умений, которые студенты получили за три года профессиональной подготовки, то выделенные выше конкретные задачи проявляются в совокупности, а не последовательно, как предлагает Б. Блум.

Проведение спецкурса «Перевод переговоров» в соответствии с указанной структурой, содержанием, форматом (ролевая игра) стимулирует студентов к необходимому профессиональному подходу к переводческой деятельности, а также, хотя и не абсолютно, но тем не менее в большей степени заставляет их думать о потенциальных переводческих ошибках и не допускать их, концентрируя своё внимание на выделяемые этапы деловых переговоров.

Программа спецкурса «Перевод переговоров»

Не- деля	Содержание	Материал	Вид работы
1	<ul style="list-style-type: none"> — Представление студентам спецкурса, определение главной его задачи; — Библиография (включая интернет-источники); — Введение в общую тему 	<ul style="list-style-type: none"> — Изучение параллельных текстов по теме «Переговоры», «Особенности перевода переговорной коммуникации»; — Изучение предоставленной литературы 	Семинар / Индивидуальная работа
2	<ul style="list-style-type: none"> — Объяснение основных терминов переговорного процесса (ч. 1) / Упражнения на лагуны; — Аудирование аутентичного текста (<i>ответы, записанные на автоответчик</i>) с использованием переводческой записи и выполнение последовательного перевода; — Анализ выполненного перевода и оценка работы переводчика 	<ul style="list-style-type: none"> — Перевести письмо: предложение о сотрудничестве (с русского языка на французский) (<i>выполняется дома</i>); — Составить глоссарий по темам пройденного урока (<i>например, переговоры по телефону, автоответчик, бронирование номера в гостинице и пр.</i>) 	Семинар / Работа в группе Аудио/видеозапись / Скрипты к записи
3	<ul style="list-style-type: none"> — Краткое изложение теоретического материала о типах переговоров (один студент выполняет пересказ, другие прослушивают без записей, чтобы впоследствии выполнить перевод всего текста); — Ролевая игра: «Подготовка к переводу переговоров по телефону» 	<ul style="list-style-type: none"> — Перевести письменно предварительную программу пребывания французской делегации (с русского языка на французский) (<i>выполняется дома</i>); — Составить глоссарий на основе параллельных текстов 	Работа в группе / Индивидуальная работа
4	<ul style="list-style-type: none"> — Анализ причины ошибок в письменном переводе письма и предварительной программы пребывания французской делегации; (см. домашнее задание в п. 2—3) с внесёнными преподавателем ошибками; — Исправление ошибок (<i>на уроке</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> — Составить глоссарий на основе параллельных текстов 	Работа в группе / Индивидуальная работа

Не- деля	Содержание	Материал	Вид работы
5	<p>— Краткое изложение теоретического материала о видимых и невидимых культурных различиях, проявляющихся в ходе переговоров (один студент выполняет пересказ, другие прослушивают без записей, чтобы впоследствии выполнить перевод всего текста);</p> <p>— Упражнение на лакуны (пропущены клише в бланках для заполнения в гостинице) / Прослушать текст, в котором используются клише делового этикета, без записей. Выполнить после прослушивания устный перевод;</p> <p>— Ролевая игра: «<i>Встреча зарубежных гостей в аэропорту, обсуждение новости дня, размещение зарубежных гостей в гостинице</i>»</p>	<p>— Перевести письменно приглашение на какое-либо официальное мероприятие (с французского языка на русский) (<i>выполняется дома</i>);</p> <p>— Составить глоссарий на основе параллельных текстов</p>	Семинар / Работа в группе
6	<p>— Анализ письменного перевода приглашения на какое-либо официальное мероприятие (см. домашнее задание в п. 5) с внесёнными преподавателем ошибками;</p> <p>— Исправление ошибок (<i>на уроке</i>);</p> <p>— Выяснение причин и типов допущенных ошибок</p>	Поисковая деятельность по теме следующего урока	Индивидуальная работа / Работа в группе
7	<p>— Краткое изложение текста об истории появления визитной карты и условиях её использования во время переговоров (один студент выполняет пересказ, другие прослушивают без записей, чтобы впоследствии выполнить перевод всего текста);</p> <p>— Ролевая игра: «<i>Приветствие партнёров в начале деловых переговоров, правила обмена визитными картами, представление</i>»</p>	<p>— Поисковая деятельность по содержанию ролевой игры урока (<i>например, поиск дополнительных сведений (имён собственных членов делегации, топонимы, о «партнёрах», виде деятельности, которую они ведут и пр.), параллельные тексты, интернет-источники</i>);</p> <p>— Вопросник / Тест, выявляющий уровень владения материалом</p>	Семинар / Работа в группе. Презентация в формате Power Point. Работа в системе Moodle

Не- деля	Содержание	Материал	Вид работы
8	<ul style="list-style-type: none"> — Выполнить переводческие упражнения (на синонимы, термины (INCOTERMS), резюмирование, лакуны и пр.); — Выполнить упражнения на тренировку вероятностного прогнозирования (<i>например, развить начатое предложение, закончить начатую фразу</i>); — Ролевая игра: «Обсуждение предмета, условий и спорных моментов договора» 	<ul style="list-style-type: none"> — Составить список вопросов, которые переводчик задал бы заказчику (<i>выполняется дома с опорой на тему ролевой игры</i>); — Перевести письменно отрывок из договора (с русского на французский язык) (<i>выполняется дома</i>) 	Индивидуальная работа / Работа в группе
9	<ul style="list-style-type: none"> — Составить тексты на одну и ту же тему, используя различные стилистические регистры (<i>например, выступление по поводу подписания контракта с использованием возвышенного/сниженного стиля</i>). Перевести составленные и прослушанные тексты; — Перевести устно аудиозапись тостов 	<p>Выучить тосты, предложенные преподавателем и найденные самостоятельно</p>	Работа в группе
10	<ul style="list-style-type: none"> — Ролевая игра: «Официальный обед в ресторане по случаю подписания договора»; — Анализ слабых и сильных сторон выполненного перевода / формулирование рекомендаций для избегания допущенных ошибок 	<ul style="list-style-type: none"> — Перевести письменно меню в ресторане (с французского на русского) (<i>выполняется дома</i>); — Составить глоссарий традиционных российских и французских блюд на основе параллельных текстов 	Работа в группе. Видеозапись / Скрипт к записи
11	<ul style="list-style-type: none"> — Подведение итогов спецкурса — Вопросы и ответы 		Работа в группе

Список литературы

- Аликина Е.В.* Устный последовательный перевод: ключевые аспекты теории и практики. Пермь: Изд-во Пермского гос. технич. ун-та, 2008. 183 с.
- Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В.* Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М., 2009. 118 с.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
- Громова Н.М.* Переговоры как жанр устного делового общения в сфере межкультурной коммуникации / Вестн. РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». М.: Изд-во РУДН, 2006. № 1 (3). С. 57—61.
- Клименкова М.Ю., Спинова Е.А.* Профессиональное образование: изучение теории и практики ведения переговоров на английском языке // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. № 1 (январь).
- Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М.: ЭТС. 2002. 424 с.
- Максимова Т.В., Баландина Н.А.* Переговоры как преодоленный коммуникативный конфликт // Вестн. ВолГУ. Сер. 2. 2005. Вып. 4. С. 143.
- Максютина О.В.* Переводческая ошибка в методике обучения переводу // Вестн. ТГПУ. 2010. Вып. 1 (91), С. 49—52.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. 208 с.
- Мокшанцев Р.И.* Психология переговоров: Учеб. Пособие. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. 352 с.
- Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
- Сдобников В.В., Петрова О.В.* Теория перевода: Учебник. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. 306 с.
- Швейцер А.Д.* Перевод и лингвистика. М.: Наука, 1988. 415 с.
- Шевнин А.Б.* Категория качества перевода и эрратология // РЕМА науч.-метод. вестн. по проблемам перевода и межкультурной коммуникации. 2006. Вып. № 2. 144 с.
- Vloot, B.* Apprendre pour maîtriser. Lausanne, Payot, coll. "GRETI-Information". 1972.

И.Е. Белякова,

доцент кафедры английской филологии Института гуманитарных наук Тюменского государственного университета; e-mail: i21081976@mail.ru

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ КУРСА ПИСЬМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются современные направления в теории перевода и аспекты преподавания практики перевода, а также некоторые виды деятельности преподавателя перевода. В заключение предлагается примерная программа курса профессионально-ориентированного письменного перевода для студентов-бакалавров первого года обучения по специальности «Лингвистика».

Ключевые слова: скопос-теория, профессионально-ориентированный перевод, коммуникативный, психолингвистический, межкультурный аспекты обучения переводу.

Irina Ye. Belyakova,

Associated Professor at the Department of English Philology, Institute for Humanities, Tyumen State University, Russia; e-mail: i21081976@mail.ru

Developing a Course in Professionally Oriented Translation

The article considers contemporary theories of translation, aspects of translation teaching, and the main types of the instructor's activities. A tentative course in professionally oriented translation for first-year students of linguistics is suggested.

Key words: skopos theory, teaching professionally oriented translation, communicative aspect, intercultural aspect, psycholinguistic aspect.

На данном этапе исторического, политического и экономического развития общества цели и задачи обучения теории и практике перевода становятся более комплексными и включают широкий спектр компетенций.

Глобализация, объединение Европы привели к росту спроса на переводчиков разных языков, а также спросу на быстрый и качественный перевод. При этом выделяют два вида переводческих процессов — documentary translation (создание текста-перевода о тексте-источнике) и instrumental translation (создание текста-перевода, способного выполнять функции текста-источника). Инструментальный перевод понимается как коммуникативный перевод. Кроме того, выделяют имплицитный (covert), когда текст перевода выступает в функции оригинала в принимающей культуре, и эксплицитный (overt) перевод, когда текст перевода маркирован как таковой и читатель понимает, что он читает перевод [Wilss, 2004]. Таким образом, перевод в настоящее время — это межъязы-

ковой и межкультурный коммуникативный процесс, происходящий на уровне текста.

Теория перевода становится комплексной дисциплиной, объединяющей в себе филологию, лингвистику, теорию межкультурной коммуникации, семиотику, прагматику, психолингвистику, когнитологию и культурологию. Рассмотрим несколько аспектов и видов деятельности педагога по теории и практике перевода в рамках нескольких направлений теории перевода.

Начнём со скопос-теории. Это — *функциональная теория перевода*, которая исходит из того, что при выборе переводческой стратегии нужно исходить из контекста коммуникативной ситуации.

Для выбора стратегии необходимо проанализировать текст для перевода: жанр, язык, языковые функции: информативная/референтная; экспрессивная; оперативная (прагматическая).

Для освоения данного вида перевода применяется *parallel text analysis* — анализ текстов одного жанра на двух языках, не являющихся переводом, с целью знакомства с особенностями представления жанра в двух культурах:

- 1) функция текста источника;
- 2) кому адресован текст источник;
- 3) время восприятия/получения/прочтения текста источника;
- 4) место восприятия/получения/прочтения текста источника;
- 5) средство передачи текста источника;
- 6) мотивация для производства текста источника.

Аналізу подвергается:

- 1) предполагаемая функция текста перевода;
- 2) адресат текста перевода;
- 3) время восприятия/получения/прочтения текста перевода;
- 4) место восприятия/получения/прочтения текста перевода;
- 5) средство передачи текста перевода;
- 6) мотивация для производства текста перевода.

При переводе выполняется адаптация функций текста.

При этом необходимо учитывать нормы перевода: конституирующие (нормы, касающиеся общих правил перевода в данной культуре) и регулятивные (перевод имён собственных и проч. технические детали).

Одной из целей обучения переводу называют приобретение и совершенствование учащимися компетенции коммуникативного перевода.

Коммуникативная компетенция определяется как способность интерпретировать, выражать и передавать значение/смысл. Она состоит из 4 компетенций: грамматической, дискурсивной, социо-

лингвистической и стратегической. Также выделяют субкомпетенции: фонологическую, прагматическую и др.

В итоге компоненты переводческого профессионализма должны включать компетенцию в сфере языка перевода, структур переводческого знания, компетенцию переводческих стратегий, ситуативного контекста [Colina, 2003].

Остановимся поподробнее на *коммуникативном аспекте обучения переводу*.

Задачами вводного курса по коммуникативному переводу могут стать:

- 1) ознакомление студентов с представлением о переводе как о коммуникативной задаче;
- 2) объяснение разницы между студентами-лингвистами, специалистами и студентами переводчиками;
- 3) проведение обзора заданий и текстов, наиболее часто встречающихся в профессии переводчика.

Большое значение для успеха учебного процесса имеет система передачи знаний преподавателя и память учащихся. Настоящее, прошлое и будущее в нём тесно переплетаются, умение понимать настоящее с целью прогнозирования будущего зависит от прошлого. Для преподавателя важно правильное целеполагание при составлении планов занятий и умение настроить учащихся на запоминание. Память переводчика — важный объект тренировки. Без запоминания невозможно обучение.

Студенты-переводчики должны уметь обсуждать варианты перевода, использовать для этого как классные, так и внеклассные часы, отводимые на самостоятельную работу. Для этого можно использовать Интернет, электронную почту. Полезно участие в дискуссиях в интернет-сообществах (LANTRA, FLEFO), общение с профессиональными переводчиками с тем, чтобы наглядно увидеть, как проходит дискуссия профессиональных специалистов. Таким образом студент приобретает уверенность в себе и навыки профессионального общения.

Необходимо использовать контекстуальный метод подачи материала — текст на перевод должен быть обязательно в контексте.

Кроме того, важно знакомить студентов с методами машинного перевода: электронными переводчиками (с целью редактирования произведённого ими текста), программами машинного перевода.

Практические задания могут включать, например, работу с релевантными интернет-ресурсами. Существует проблема поиска информации в Интернете. Студентов необходимо учить, как и какими сайтами пользоваться [Raido, 2011; Wilss, 2004]. Например,

учитель может попросить студентов найти и изучить сайты, связанные с темой текста-оригинала. К примеру, нефтегазовый сектор. Задание: изучить сайт, написать его название, тип имеющейся информации, целевую аудиторию, дать ему оценку. Необходимо собрать и законспектировать как можно больше информации с сайта, затем рассказать другим и записать, что говорят другие. В конце проводится квиз.

Тренировка навыков пользования компьютером может включать задания на сохранение документа с разным форматированием, на разные носители, в разных программах.

Задания на осознание переводческого процесса состоят из 4 этапов: пред-перевод, перевод, пост-перевод, фокус на языковых средствах перевода. Кроме того, в конце курса составляется портфолио переводческих заданий, выполненных учащимся [Colina, 2003].

Практически ориентированный перевод

POSI — это практически ориентированная учебная программа по переводу устному и письменному, составленная в 1996 г. В программе утверждается, что знание языков — важно, но оно не является единственным условием переводческой квалификации. Учебные курсы должны ориентироваться не на преподавание языков, а на удовлетворение рыночного спроса. Особое внимание должно уделяться изучению терминологии и лексикографии, навыкам компиляции собственных глоссариев и словарей [Anderman & Rogers, 2000].

На одно из первых мест по важности выходит обучение анализу и оцениванию собственно текста перевода. Так, во многих странах по окончании курса по переводу финальный экзамен состоит не только из непосредственного перевода текста, но и аннотирования текста-перевода с описанием проведённого предпереводческого анализа, трудностей, с которыми студент-переводчик столкнулся в процессе перевода, введения к тексту перевода с точки зрения переводоведения. Оценка за экзамен складывается из 60% за сам перевод и 40% за аннотацию.

Стоит отметить, что в процессе выполнения экзаменационного задания студентам разрешается пользоваться всеми доступными электронными, интернет-, печатными лексикографическими и иными источниками, корпусами параллельных текстов и др. Из фрагментов не переводимого ими ранее текста студентам предлагается выбрать отрывки, потенциально представляющие переводческие трудности, объяснить их суть и предложить возможные варианты

решения. Написание аннотаций к переведённому тексту позволяет вскрыть слабые места студента, его знание теории перевода, владение переводческими стратегиями и методами перевода [Adab, 2000].

Межкультурный аспект обучения переводу

Межкультурная компетенция переводчика понимается как способность переводчика распознавать культурно маркированную информацию в тексте источника. Культура закодирована и существует в формате ментальных, когнитивных структур, присутствующих в уме носителей данной культуры. Эти когнитивные модели определяют, каким образом их носители интерпретируют тот или иной культурный феномен, опыт, событие. Данные структуры могут представлять собой схемы, скрипты, фреймы, сценарии, кадры/эпизоды. Эти же структуры определяют способ вербализации культурных феноменов. Знание этих ментальных, когнитивных моделей может помочь студентам при осуществлении перевода.

Задачи межкультурного тренинга для переводчиков заключаются в следующем:

- 1) to familiarize students with the notion of culture in general;
- 2) to foster the sense of professional ethics and responsibility in the students, in terms of avoiding translating without understanding in addition to avoiding at all cost leaving your readers to guess something you as translator have not researched in order to fully understand;
- 3) to practise “bridging the cultural gap” by incorporating into translation the cultural knowledge your readers lack;
- 4) to practise explaining cultural phenomena well-known in your own culture;
- 5) to become aware of how things can be misinterpreted or visualised erroneously if a different mental model is applied when comprehending a linguistic fragment [Yarosh & Muies, 2011].

Обучение может быть кооперативное, конкурентивное и индивидуализированное. Кооперативное, т.е. то, которое учит сотрудничеству, взаимопомощи в процессе решения учебных и профессиональных задач, является самым эффективным [Kiraly, 2000].

Психолингвистический аспект обучения переводу

Психолингвистический аспект обучения переводу означает попытку проникнуть в сознание учащегося и проследить, каким образом он отбирает переводческие стратегии, где он совершает ошибку, каким образом её можно было бы избежать [Lee-Yahnke, 2010].

Чаще всего ошибки связаны с проблемой эквивалентности текста перевода. Эквивалентность бывает на разных уровнях: на уровне языковых знаков (слова, словосочетания, идиомы — лексика),

синтаксических связей (словосочетания, типичные синтаксические структуры) и на уровне всего текста — когезия, связность. При эквивалентности первого уровня может отсутствовать эквивалентность второго уровня [Gerzymisch-Arbogast, 2001]. Тогда фиксируется ошибка.

Этап проговаривания вслух текста источника с его комментированием перед непосредственным осуществлением перевода помогает идентифицировать возможные трудности при переводе и находить подходящие решения. Ведь задача переводчика — это всегда продуцирование текста с соблюдением его функциональности для целевой аудитории, но в ином ситуативном, прагматическом и культурном контексте. При этом необходимо помнить, что переводчик в процессе своей деятельности постоянно ограничен в выборе переводческих средств жёсткими семантическими, семиотическими, историческими, языковыми, социальными и психическими рамками [Hall, 1996; Wilss, 2004].

Профессиональный аспект обучения переводу

Выделяют четыре этапа деятельности профессионального переводчика: спецификация продукта, исследование, продуцирование текста-перевода и оценка текста-перевода. Переводчику приходится общаться с заказчиком с целью выяснения его потребностей. Таким образом, помимо лингвистических и межкультурных компетенций, переводчику требуется владение компетенцией межличностного общения, навыками работы в команде. Далее, переводчик должен уметь себя подать заказчику, так сказать, саморекламироваться, т.е. необходимо иметь навыки маркетинга. Иначе заказчик и переводчик могут никогда не встретиться. Кроме того, требуются навыки менеджера для организации собственного рабочего процесса, что особенно актуально для переводчиков-фрилансеров.

В целях решения сложных переводческих задач рекомендуется консультация с автором текста-оригинала. Навыки управления качеством жизненно необходимы переводчику, чтобы он мог оценить свою работу и провести требуемую редактуру.

Задачи педагога по переводу: мотивировать студентов, учить самостоятельному решению переводческих трудностей, идентификации и решению задач, распознаванию текстов разных жанров и стилей, уважению интересов заказчика и читателя.

Для примера решения профессиональных задач при обучении переводу приведём цели учебного курса перевода в университетах Испании:

1) Подготовка переводчиков, устных и письменных, по крайней мере двух иностранных языков, готовых успешно конкурировать на развивающемся рынке труда благодаря высокому интеллектуальному, профессиональному и техническому уровню.

2) Подготовка редакторов и корректоров текстов переводов на родном языке, способных трудоустроиться в издательском бизнесе.

3) Предоставление основ знаний для работы в сфере журналистики, телевидения и кино (дубляж, субтитрование), радио, связей с общественностью, туризма, в международных отделах компаний.

4) Подготовка студентов к преподавательской работе родного и иностранных языков.

5) Подготовка студентов к аспирантуре и проведению научных исследований [Davies, 2004].

Особый акцент ставится:

1) на ознакомлении студентов с имеющимися инструментами и ресурсами, новыми технологиями в сфере переводческой деятельности;

2) пред-специализации, т.е. ознакомления студентов с текстами разных жанров и тематики с целью получения широкого кругозора и возможности дальнейшего, более точного определения сферы переводческой деятельности;

3) на преподавании таких общих переводческих методов и стратегий, которые могут применяться при переводе с любых языковых пар. Обучении навыкам принятия мотивированных переводческих решений, сознательному следованию общепринятым нормам, умения идентифицировать культурные маркеры;

4) привитии навыков не чисто механического перевода, а рефлексивного, с непрерывным самосовершенствованием.

Требуется постоянная работа над языковой подготовкой, расширением общего кругозора учащихся за счёт энциклопедических и терминологических знаний, лексикографических навыков, навыков работы с информационными источниками (печатными, электронными, человеческими), навыков применения компьютерных программ перевода, знакомства с нормами представления материала перевода в культуре источнике и культуре текста перевода, навыков редактуры и правки текста перевода. Также жизненно необходимо приобретение учащимися знаний, касающихся профессиональной этики: знание прав переводчика, правил составления контрактов, осуществления платежей. Учебный процесс должен быть максимально приближен к современной ситуации на рынке труда переводчиков с организацией общения с настоящими заказчиками и

профессиональными переводчиками [Davies, 2004]. Студентов необходимо учить переводить быстро и качественно.

Опираясь на вышеприведённые данные теоретиков перевода, мы попытались разработать практический курс профессионально-ориентированного перевода для бакалавров-лингвистов первого года обучения. Курс посвящён анализу и переводу текстов газетных и журнальных статей различной тематики с английского языка на русский. Курс рассчитан на один семестр (19 недель). Занятия будут проходить 2 часа в неделю. Цель состоит в освоении навыков письменного перевода текстов публицистического стиля разных жанров и тематики.

В задачи курса войдут:

— стимулирование развития и непрерывного совершенствования языковых компетенций на родном и иностранном языках (применение переводческих стратегий и терминологии, связанной с темой статьи для перевода);

— стимулирование развития и непрерывного совершенствования социолингвистической компетенции (социальные функции переводчика как посредника; социолингвистический анализ текста-источника, функциональная/прагматическая адаптация текста-перевода);

— стимулирование развития и непрерывного совершенствования межкультурной компетенции (культурная адаптация текста-перевода);

— стимулирование развития и непрерывного совершенствования профессиональной компетенции (использование современных информационных и переводческих технологий и инструментов; связь с профессиональными переводчиками, выполнение реальных проектов, решение кейсов).

Программа дисциплины опирается на таксономию Б. Блума [Bloom, 1956], согласно которой на первом этапе студент приобретает теоретические знания об общей теории перевода, существующих стилях и жанрах, лексикографических источниках, инструментах компьютеризированного и машинного перевода и проч. Теоретические знания подкрепляются выполнением практических упражнений, например, на идентификацию стиля и жанра предложенного текста, поиск требуемой информации в доступных источниках, перевод клише, метафорических выражений, синонимов и прочее.

На втором этапе студент занимается предпереводческим анализом текста-источника: изучает социокультурный контекст его написания, идентифицирует возможные трудности при переводе,

прогнозирует их решение, а также средства культурной адаптации текста-перевода, составляет глоссарий терминов либо незнакомых слов к тексту, предлагает варианты перифраз, синонимов и др.

Далее наступает этап непосредственного применения полученных теоретических знаний на практике, т.е. процесс перевода, в течение которого студент может консультироваться с преподавателем, одногруппниками, переводчиками на форумах в Интернете и др.

На четвёртом этапе студент-переводчик вовлекается в процесс анализа текста-перевода: здесь возможна работа в мини-группах, парах и др., когда студенты обсуждают свои варианты перевода, обосновывают выбранные стратегии, если требуется, вносят необходимые коррективы.

На пятом этапе синтеза проводится общее обсуждение всего процесса перевода и получившегося продукта, когда студенты имеют возможность дополнить и усовершенствовать используемые ими методы перевода, знания терминологии и др. При обсуждении рекомендуется пользоваться метаязыком теории перевода. Важным завершающим этапом работы студента-переводчика является оценивание собственной работы, что может иметь форму аннотации к собственному переводу. Оценивание работы студента может включать написание диктантов по использованным терминам, активность участия в дискуссиях на переводческом форуме либо в классе, усвоение теоретического материала и др.

В рамках курса на перевод предлагается 4 текста: культурной, политической, экономической и спортивной тематики. Наглядно программу курса можно представить в виде таблицы (с. 31—34).

Ввиду ограниченного количества учебных часов и невысокой языковой подготовленности студентов-бакалавров первого года обучения, на первый семестр запланирован перевод всего четырёх текстов. Предполагается, что внеклассная работа студентов будет достаточно интенсивной, чтобы студент смог овладеть начальными познаниями в области теории перевода, навыками практики перевода, ознакомиться с формой существования профессионального сообщества переводчиков в виде форумов, инструментами их работы, а также продуктами в виде корпусов параллельных текстов.

В заключение курса предполагается экзаменационный перевод незнакомого текста по одной из изученных тематик с использованием всех доступных инструментов и лексикографических источников. Кроме того, студентам будет рекомендовано составлять портфолио переводческих работ, в котором они смогли бы отразить прогресс собственной переводческой деятельности.

Не- деля	Виды деятельности	Уровень таксономии Б. Блума	Формы и средства обучения	Учебные материалы
1.	<p>Presentation of the Course, its general and specific objectives</p> <p>Review of the basic theories of translation, translation strategies, key transformations</p> <p>List of relevant literature/informational sources. Introduction into the newspaper/magazine discourse</p> <p>Diagnostic test</p>	1, 2	Interactive lecture, work in pairs/groups; individual work	PPT, textbooks, notes; diagnostic test
2.	<p>Familiarization with corpora of parallel texts; terminology databases</p> <p>Study of the selected newspapers' web-sites</p> <p>Translation of Text 1 on cultural issues (pre-translation stage: reading, rephrasing, reformulation of concepts linked to culture; explanation of social and cultural background). Homework: choose and be ready to justify suitable translation methods</p>	1, 2, 3, 4	Seminar, individual work	Notes, computer lab, lexicographic sources; Text 1 on culture
3.	<p>Translation of Text 1 on culture (identification of possible difficulties (terms, culturally-marked vocabulary, figurative means (metaphors, etc), selection of translation strategy, necessary transformations). Do exercises on translation applying typical grammatical and lexical transformations. Homework: translate the text; prepare a glossary of terms and new words</p>	3, 4	Seminar	Notes, computer lab, lexicographic sources, corpora; Text 1 on culture. Handbook on written translation from English into Russian. Grammatical and lexical difficulties of translation

Неделя	Виды деятельности	Уровень таксономии Б. Блума	Формы и средства обучения	Учебные материалы
4.	Text 1 on culture: post-translation analysis (discussion of the proposed variants of translation; anonymous formulation of constructive critical remarks). Presentation and commentary of the achieved results using metalanguage. Homework: correction of translation	4, 5	Seminar; teamwork; Application of problem-solving skills	PPT, script, notes; Text 1 on culture
5	Text 1 on culture: evaluation of translation; Terminological dictation	6	Seminar; reflections, discussion	Text 1 on culture and its translations
6	Translation of Text 2 on political issues (pre-translation stage: reading, rephrasing, reformulation of concepts linked to politics; explanation of social and cultural background). Doing Handbook exercises on written translation. Homework: choose and be ready to justify suitable translation methods	1, 2, 3, 4	Seminar; individual work	Notes, computer lab, lexicographic sources; Handbook on written translation from English into Russian. Grammatical and lexical difficulties of translation; Text 2 on politics
7	Translation of Text 2 on politics (identification of possible difficulties (terms, culturally-marked vocabulary, figurative means (metaphors, etc)), selection of translation strategy, necessary transformations) Homework: translate the text, prepare a glossary of terms and unknown vocabulary	3, 4	Seminar	Notes, computer lab, lexicographic sources, corpora; Text 2 on politics
8	Text 2 on politics: post-translation analysis (discussion of the proposed variants of translation; anonymous formulation of constructive critical remarks). Presentation and commentary of the achieved results using metalanguage. Homework: correction of translation	4, 5	Seminar; teamwork; application of problem-solving skills	PPT, script, notes; Text 2 on politics

Не- деля	Виды деятельности	Уровень таксономии Б. Блума	Формы и средства обучения	Учебные материалы
9	Text 2 on politics: evaluation of translation. Terminological dictation	6	Seminar, reflections, discussion	Text 2 on politics and its translation
10	Translation of Text 3 on economic issues (pre-translation stage: reading, rephrasing, reformulation of concepts linked to economics; explanation of social and cultural background). Doing exercises on written translation. Homework: choose and be ready to justify suitable translation methods	1, 2, 3, 4	Seminar; individual work	Notes, computer lab, lexicographic sources; Handbook on written translation from English into Russian. Grammatical and lexical difficulties of translation; Text 3 on economics
11	Translation of Text 3 on economics (identification of possible difficulties (terms, culturally-marked vocabulary, figurative means (metaphors, etc), selection of translation strategy, necessary transformations) Homework: translate the text and prepare a glossary of terms and new words	3, 4	Seminar	Notes, computer lab, lexicographic sources, corpora; Text 3 on economics
12	Text 3 on economics: post-translation analysis (discussion of the proposed variants of translation; anonymous formulation of constructive critical remarks). Presentation and commentary of the achieved results using metalanguage. Homework: correction of translation	4, 5	Seminar; teamwork; application of problem-solving skills	PPT, script, notes; Text 3 on economics
13	Text 3 on economics: evaluation of translation. Terminological dictation.	6	Seminar, reflections, discussion	Text 3 on economics and its translation

Не- деля	Виды деятельности	Уровень таксономии Б. Блума	Формы и средства обучения	Учебные материалы
14	Translation of Text 4 on sports (pre-translation stage: reading, rephrasing, reformulation of concepts linked to sports; explanation of social and cultural background). Doing handbook exercises on written translation. Homework: choose and be ready to justify suitable translation methods	1, 2, 3, 4	Seminar; individual work	Notes, computer lab, lexicographic sources; Handbook on written translation from English into Russian. Grammatical and lexical difficulties of translation; Text 4 on sports
15	Translation of Text 4 on sports (identification of possible difficulties (terms, culturally-marked vocabulary, figurative means (metaphors, etc), selection of translation strategy, necessary transformations) Homework: translate the text and prepare a glossary of terms and new words	3,4	Seminar	Notes, computer lab, lexicographic sources, corpora; Text 4 on sports
16	Text 4 on sports: post-translation analysis (discussion of the proposed variants of translation; anonymous formulation of constructive critical remarks). Presentation and commentary of the achieved results using metalanguage. Homework: correction of translation	4, 5	Seminar; teamwork; application of problem-solving skills	PPT, script, notes; Text 4 on sports
17	Text 4 on sports: evaluation of translation. Terminological dictation. General revision of the course. Review of the basic concepts. Questions and answers Presentation of personal translation portfolios	6	Seminar, reflections, discussion; presentations	Text 4 on sports and its translation; students' glossaries and portfolios
18	Final Examination: translation of text on any of the four studied topics	3, 4, 5, 6	Individual work	Notes, personal glossaries, computer lab, Internet sources

Список литературы

- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. Век XXI: от эмпиризма к рационализму // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2008. №1. С. 29—47.
- Adab B., Schaffner C.* Developing translation competence. 2000.
- Anderman G., Rogers M.* Translator Training between Academia and Profession' // Developing Translation Competence / Eds C. Schäffner, B. Adab. Amsterdam/Philadelphia, 2000. Benjamins. P. 63—73.
- Bloom B.* Taxonomy of educational objectives. N.Y., 1956.
- Colina S.* Communicative translation teaching: From research to the classroom. N.Y., 2003.
- Curzon L.B.* Teaching in education. An outline of principles and practice. L., N.Y., 2004.
- Davies M.G.* Multiple voices in the translation classroom. Amsterdam/Philadelphia, 2004.
- Gerzymisch-Arbogast H.* Equivalence and Evaluation // Meta: Translators' Journal. 2001. Vol. 46. N 2. P. 227—242.
- Hall K.R.* Cognition and Translation didactics // Meta: Translators' Journal. 1996. Vol. 41. N 1. P. 114—117.
- Kiraly D.* Principles of social constructivist education. 2000.
- Lee-Jahnke H., Forstner M.* Global Governance and Intercultural Dialogue // Translation and Interpreting in a new geopolitical setting. Bern, 2010.
- Raido V.E.* Developing Web-searching skills in translator training. 2011.
- Wilss W.* Translation studies — the state of the art // Meta: Translators' Journal. 2004. Vol. 49. N 4. P. 777—785.
- Yarosh M., Muies L.* Developing intercultural competence: a cognitive approach. 2011.

Н.К. Гарбовский,

доктор филологических наук, профессор, директор Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: garok1946@mail.ru

СЕМЬ ВОПРОСОВ ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА ИЛИ SCOPOS-ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена некоторым наиболее общим вопросам дидактики перевода как особой области педагогической науки, изучающей процесс формирования личности, обладающей особыми компетенциями, особыми психическими свойствами, сознающей свой особый социальный статус. В статье показывается, что дидактика перевода в современных условиях оказывается весьма востребованной областью педагогических знаний в связи с необходимостью массовой подготовки переводчиков.

Ключевые слова: дидактика, перевод, переводческая деятельность, образование, профессиональный перевод.

Nikolai K. Garbovsky,

Dr. Sc. (Philology), Professor, Director of the Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: garok1946@mail.ru

Seven Issues of Translation Didactics: Skopos Didactics of Translation

The article deals with the most common issues of translation didactics as a special branch of pedagogy that studies the process of forming a personality that will have special competencies, mental capacities and realize the uniqueness of their social status. The author shows that translation didactics is in high demand in the field of pedagogical studies today due to the fact that mass training of translators is getting indispensable to the society.

Key words: didactics, translation, translation activities, education, professional translation.

Более четырёх столетий прошло с тех пор, как в 1602 г. была опубликована «Новая дидактика» (*Nova Didactica*) Вольфганга Ратихия (*Ratichius, Ratich, Ratke, 1571—1635*), немецкого педагога, благодаря которому, как принято полагать, в научный и педагогический речевой оборот на многих европейских языках вошёл заимствованный из латыни термин, называющий отрасль науки, призванную исследовать проблемы образования и разрабатывать теорию обучения. Уже через несколько десятилетий вышла в свет «Великая дидактика» (*Didactica magna*) чешского гуманиста педагога Я. Коменского, провозгласившего дидактику искусством из искусств.

Основная задача дидактики, сформулированная в далёкой древности и состоящая в том, чтобы аргументированно ответить на два вопроса — *чему учить и как учить*, — остаётся неизменной.

Эти важнейшие вопросы дидактики возникают при обучении любому искусству, любому предмету знаний, всякому ремеслу. В этих двух вопросах концентрированно отражается сама суть дидактики как науки о взаимодействии обучаемого и обучающего — главных и необходимых актантов организованной системы обучения.

Дидактика как теоретическая научная дисциплина основывается на данных анализа конкретного педагогического опыта. Человеческое общество не остаётся неизменным, меняются и условия обучения, поэтому даже вечные, традиционные вопросы дидактики о содержании и технологиях обучения постоянно требуют новых, уточняющих, ответов. Разумеется, практика обучения ставит перед дидактикой множество и других вопросов, ответы на которые весьма неоднозначны.

Педагогические дискуссии, развернувшиеся в российском обществе в последнее десятилетие в связи с реформой образования и разработкой новых образовательных стандартов, предполагающих новые подходы к обучению, выявили множественность точек зрения на пути решения самых разнообразных вопросов теории и практики обучения. В том числе и традиционных, классических, вопросов о содержании образования (чему учить?), и об образовательных технологиях (как учить?), приемлемых в современном глобальном образовательном пространстве, опутанном информационными сетями. Чем плоха традиционная национальная система образования? В чём её неэффективность? Что может привнести в неё заимствование образовательных моделей других стран и народов? Насколько применимы эти модели в национальном образовательном пространстве, сформированном на основе образовательных традиций, национальной истории и особенностей менталитета? Каково место науки в образовательных системах разных форм и уровней? Чем помогают и чем мешают в обучении Интернет и иные новейшие информационные технологии?

Эти, равно как и многие другие вопросы, общие для современной дидактики, разумеется, стоят и в сфере обучения переводческой деятельности.

Новые условия образования, продиктованные вступлением России в глобальное образовательное пространство, переход к двухуровневой системе высшего образования при сохранении модели подготовки переводчиков—«специалистов» по одноуровневым программам ставят перед преподавателями перевода и организаторами учебного процесса немало новых проблем.

Современная ситуация в образовании характеризуется новыми вызовами, которые предопределяют научные разыскания в области дидактики перевода. Среди множества новых вызовов, наиболее значимыми для отечественной системы подготовки переводчиков,

оказываются такие, как активизация общего уровня развития будущих переводчиков, индивидуализация и дифференциация обучения. Стремительное внедрение в учебный процесс и в профессиональную деятельность переводчиков новейших информационных технологий также ставит перед дидактикой перевода ряд новых вопросов, решение которых необходимо для нахождения оптимальных способов взаимодействия человека с автоматизированными системами как в процессе обучения, так и непосредственно в профессиональной переводческой деятельности.

Изменяются требования к общеобразовательному и общекультурному уровню будущих переводчиков. Переводчик сегодня — это личность, способная оперировать в своей профессиональной деятельности огромными потоками информации. Идеалистическая фигура переводчика-энциклопедиста уходит в прошлое. Нельзя не согласиться со следующим утверждением известного швейцарского исследователя теории и дидактики перевода профессора Женевского университета Х. Ли-Янке:

“Le champ d’activité du traducteur est forcément devenu plus concis, plus pragmatique, plus spécialisé aussi. Il a perdu avec cela quelque peu de ce savoir encyclopédique que ses “ancêtres” possédaient. De nos jours, le traducteur est formé non seulement au transfert linguistique, mais également et de plus en plus à la communication interculturelle” [Lee-Janke, 2006, p. 64].

«Поле деятельности современных переводчиков неизбежно становится более сжатым, более прагматичным, а также более специализированным, при этом в некоторой степени в нём утрачивается энциклопедическая составляющая, свойственная “предшественникам”. В наши дни переводчика готовят не только к лингвистическому переходу от языка к языку, но также, и всё в большей степени, к межкультурной коммуникации» (перевод мой. — Н.Г.).

В современном мире объём информации, с которым может столкнуться переводчик в ходе выполнения своей посреднической миссии, огромен. Ни одна школа, ни одна образовательная программа не в силах вложить в голову переводчика все гипотетически необходимые ему знания. И ни одна голова переводчика не способна удержать все знания, которые могут оказаться полезными в практической работе. Известное каждому педагогу изречение древнего философа о том, что ученик — не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь, в подготовке переводчиков приобретает особое звучание.

Однако образовательные модели, в которых во главу угла ставится овладение будущими переводчиками максимально большим

количеством специальных терминов, неохотно уступают место моделям, позволяющим формировать профессиональные, собственно переводческие, компетенции. В последнем случае обучение не ограничивается какой-либо понятийно-терминологической сферой пусть даже в очень востребованных и сложных областях знаний, таких, как право, экономика, мировая политика и пр. Некоторые, причём весьма распространённые, модели обучения переводчиков, главным образом «в сфере профессиональной коммуникации», продолжают движение именно в сторону «терминологического наполнения сосуда».

Я намеренно разделяю понятия «подготовка переводчиков» и «обучение переводческой деятельности», отдавая здесь предпочтение второму, более широкому концепту, на том основании, что подготовка переводчиков и обучение переводческой деятельности представляют собой разные области образовательной сферы, пересекающиеся в некоторых аспектах, но отличающиеся друг от друга по целям, формам и методам обучения.

Общая, частная и специальная (отраслевая) дидактика.

Дидактика перевода — отраслевая дидактика.

Определение дидактики перевода

В науке об обучении принято различать общую дидактику и частные дидактики, иначе называемые предметными методиками, такими как *методика обучения математике*, *методика обучения биологии*, *методика обучения языкам (лингводидактика)* и т.п. Сферы их интересов вполне понятны, а «границы ответственности» довольно чётко очерчены. Общая дидактика, опираясь на предшествующий педагогический опыт, выводит дидактические принципы, отражающие важнейшие педагогические законы и обязательные при обучении любому предмету [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 20]. Частные дидактики изучают конкретное преломление основных принципов и закономерностей обучения в процессе обучения тому или иному предмету.

Анализ организации обучения переводческой деятельности показывает целесообразность выделения в особую область педагогической науки дидактику отдельных видов человеческой деятельности, которые требуют построения специфических дидактических моделей обучающей системы. Теорию таких специфических дидактических систем можно определить как *отраслевую дидактику*.

Одной из таких отраслевых дидактик оказывается дидактика перевода, которую можно сравнить с дидактикой медицины. Сравнение подсказано одним из первых французских лингвистов, попытавшимся построить теорию переводческой деятельности,

Ж. Муненом, который, задаваясь вопросом о том, можно ли перевод считать наукой, писал:

“On peut, si l’on y tient, dire que, comme la médecine, la traduction reste un art — mais un art fondé sur une science” [Mounin, 1963, p. 16].

Если хотите, можно сказать, что, как и медицина, перевод — это искусство, но искусство, основанное на науке (перевод мой. — Н.Г.).

Медицинская дидактика, как наука обучения врачеванию, сформировалась тогда, когда было уже накоплено, осмыслено и систематизировано достаточно много эмпирических данных для ответа на вопросы, чему и как учить, для создания теоретических моделей, для построения системы обучения врачеванию. Но до сих пор анатомический театр, т.е. обращение к опыту, к «фактуре» составляет неотъемлемую часть медицинского образования.

Дидактика перевода также предполагает «переводческую анатомичку», т.е. опыт познания переводческой мысли через препарирование чужих переводов.

Можно надеяться, что в современной медицинской дидактике анатомический театр составляет лишь малую часть системы обучения врачей. И аномалия в состоянии какого-либо органа, обнаруженная при вскрытии трупа, анализируется обучаемыми под руководством обучающихся с позиций генетики, социологии, биологии, психологии и других наук, определяющих различные аспекты существования организма.

Что касается преподавания перевода, то в этом процессе (в некоторых образовательных системах) до сих пор нередко отдаётся предпочтение рассечению перевода на межъязыковые лингвистические соответствия в поисках некоего «эквивалентного перевода».

Дидактика перевода или, точнее, дидактика переводческой деятельности не менее специфична, чем дидактика медицины, строящая теоретические модели обучения врачеванию как деятельности особого рода, или дидактика дипломатии, дидактика политической деятельности и т.п.

В отраслевой дидактике совмещаются и пересекаются задачи частных предметных дидактик со специфическими задачами формирования личности особого рода, обладающей компетенциями и психическими свойствами, необходимыми для выполнения особых профессиональных действий. Именно в отраслевой дидактике отчётливо проявляется междисциплинарный подход к обучению, принцип, провозглашённый чуть ли не главным при построении современных моделей систем высшего профессионального образования. Можно предположить, что игнорирование отраслевых

дидактик, особенно классическим университетским образованием, предметным по определению, объясняет выдвигание сегодня в качестве инновационного и обязательного принцип *междисциплинарности*, хорошо известный и понятный методистам всех отраслевых обучающих систем. Упрёки в адрес современного университетского образования, остающегося в значительной своей части монодисциплинарным, высказываются многими исследователями. Так, испанский исследователь, автор обширной статьи, посвящённой компетентностному подходу в обучении переводу А. Хуртадо Албир, присоединяясь к упрёку своего коллеги в адрес современного университетского образования, сетует, что одной из очевидных характеристик этого образования является монодисциплинарность:

“Nous partageons le reproche qu’Escotet fait à l’enseignement universitaire actuel, lorsqu’il dit que celui-ci suit des schémas propres du passé et que le cursus est conçu de façon unidisciplinaire” [Hurtado, 2008, p. 18].

Мы разделяем упрёк, который Эскоте высказывает в адрес современного университетского образования, утверждая, что образование использует устаревшую образовательную модель, и курс обучения строится вокруг одной дисциплины (перевод мой. — Н.Г.).

Дидактика переводческой деятельности наиболее тесно сопрягается с лингводидактикой, т.е. с особым разделом дидактики, в котором совмещаются признаки предметной дидактики с признаками отраслевой дидактики в связи с тем, что обучение языкам предполагает не только усвоение новых знаний (знание системы языка, его фонетики, лексики и грамматики), но и формирование навыков речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение) в определённых коммуникативных ситуациях. «Кроме того, если говорить об обучении иностранным языкам, то, как справедливо отмечал профессиональный переводчик и педагог Р.К. Миньяр-Белоручев, «формирование иноязычных речевых навыков и умений происходит в школе в условиях речевой деятельности учащихся на базе родного языка, что порождает свои серьёзные проблемы» [Миньяр-Белоручев, 1990]. Эти *серьёзные проблемы* сближают дидактику перевода с лингводидактикой. Но именно эта близость чрезвычайно опасна для развития дидактики перевода, так как довольно распространённым оказалось мнение о том, что дидактика перевода — это лишь особый случай лингводидактики. На мой взгляд, размещение дидактики перевода в лоне лингводидактики, является не меньшим заблуждением, чем определение науки о переводе как прикладной отрасли лингвистики [Гарбовский, 2011].

Первая и основная причина такого заблуждения состоит в том, что перевод — это речевая деятельность. Поэтому, говоря о переводе, нередко внимание концентрируется исключительно на его лингвистической составляющей. Перевод онтологически представляет собой часть речевой деятельности, её особый случай. Поэтому неслучайно первопроходцы современной науки о переводе Дж. Кэтфорд, Ж. Мунен, Ю. Найда, А.В. Фёдоров и многие другие лингвисты предприняли попытку последовательного распространения на перевод общетеоретических постулатов лингвистической науки. А.В. Фёдоров, в частности, утверждал, что, «поскольку перевод всегда имеет дело с языком, всегда означает работу над языком, постольку перевод всего больше требует изучения в *лингвистическом* разрезе — в связи с вопросом о характере соотношения двух языков и их стилистических средств» [Фёдоров, 1953, с. 13]. Соответственно такому сугубо лингвистическому подходу к переводу и дидактика перевода рассматривалась как частный случай детально разрабатывавшейся лингводидактики.

Вторая причина заключается, на мой взгляд, в том, что в общественном мнении сложился стереотип простоты и общедоступности переводческой деятельности. Естественный или благоприобретённый билингвизм традиционно считается чуть ли не единственным условием, необходимым для успешной переводческой деятельности. Человек, владеющий иностранным языком, т.е. билингв по определению, рассматривается как готовый переводчик. Отсюда делается вывод о том, что переводу как некоему особому виду деятельности учить не нужно, следует лишь изучать иностранные языки. Исторически складывалось так, что потребители перевода не задумывались над тем, что имеют дело с переводом. И многие великие переводчики стремились поддерживать эту иллюзию, как некий особый случай двуязычной коммуникации. Иначе говоря, дидактика перевода растворялась в лингводидактике.

Лингводидактика изучает, как следует формировать навыки слушанья и чтения, говорения и письма на основе знаний о системах изучаемых языков (их фонетики, лексики, грамматики, стилистики). В процессе перевода слушанье и чтение, говорение и письмо суть лишь крайние, доступные внешнему наблюдению области единого акта перевода. Центр этого акта составляет собственно перевод — сложнейшая интеллектуальная операция и социально значимое действие, предполагающее не только знания, навыки и умения, или, как принято говорить сейчас, особые компетенции, но и осознание особой ответственности, определённое представление об эстетике речевого выражения и об этике социального поведения.

Иначе говоря, особенности отраслевой дидактики переводческой деятельности проистекают из понимания перевода как определённой общественной функции. Для определения того, какие компетенции следует развивать у обучаемых, можно вспомнить определение перевода, предложенное мной несколько лет назад, в котором перевод предстаёт не столько как некая операция, сколько как социальное явление: *Перевод — это общественная функция коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами, реализующаяся в ходе психофизической деятельности билингва по отражению реальной действительности на основе его индивидуальных способностей интерпретатора, осуществляющего переход от одной семиотической системы к другой с целью эквивалентной, т.е. максимально полной, но всегда частичной, передачи системы смыслов, заключённой в исходном сообщении* [Гарбовский, 2004/2007]. Такое понимание перевода позволяет определить задачу дидактики перевода как задачу формирования личности переводчика, обладающего соответствующими компетенциями и наделённого определённой социальной ролью, и убедиться в том, что дидактика перевода лишь частично затрагивает область лингводидактики.

Можно сказать, что дидактика перевода начинается там, где заканчивается лингводидактика.

Таким образом, преобразуя наиболее общее определение дидактики, можно назвать дидактику перевода подразделом педагогической науки, исследующим обучение переводческой деятельности как комплексную систему сопряженных деятельностей преподавателя перевода (обучающая деятельность) и обучаемого (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.

Имея в качестве **объекта** обучение переводческой деятельности, дидактика перевода видит свой **предмет** в установлении закономерных связей между обучающей деятельностью преподавателя и познавательной деятельностью обучающегося в их взаимодействии как основных агентов комплексной обучающей системы, предполагающей определённые цели, содержание, методы, средства, принципы, организацию обучения, способы объективной оценки достигнутых результатов.

Определение предмета этой научной дисциплины позволяет:

- дать описание и объяснение процесса обучения переводу в различных условиях с различными целями и в различных формах организации;
- выбрать форму организации эффективного учебного процесса;
- предложить разработку новых технологий обучения переводчиков;
- выработать максимально объективные критерии оценки результатов обучения;
- обосновать содержания обучения.

Дидактика перевода в недавнем прошлом

Несмотря на то, что человеческое общество пользовалось услугами переводчиков во все века и во всех уголках мира, обучение переводу как системная педагогическая деятельность, основанная на продуманных и обоснованных дидактических принципах, началась в историческом плане сравнительно недавно, значительно позже по сравнению с подготовкой специалистов в других весьма востребованных сферах общественной жизни: права, медицины, техники и технологий, военного и флотоводческого искусства, экономики, торговли и др.

Лишь в середине XX века в связи с необходимостью массовой подготовки переводческих кадров, способных обеспечивать межъязыковую коммуникацию в резко изменившихся условиях международной обстановки нового передела мира, появляются первые факультеты, институты и школы перевода. Массовый характер подготовки профессиональных переводчиков потребовал осмысления специфики переводческой деятельности, систематизации предшествующего опыта, выработки наиболее эффективных методов и приёмов обучения переводу. Революция в практике устного перевода, вызванная появлением синхронного перевода, требовавшего профессиональной подготовки и не допускавшего дилетантизма, в ещё большей степени способствовала развитию педагогических знаний в данной сфере. Прошлые эмпирические подходы к обучению переводчиков не могли уже удовлетворять требованиям, предъявлявшимся обществом к качеству подготовки специалистов в области устного и письменного перевода.

В этот период начинается разработка проблем дидактики перевода, вызванная необходимостью построения научно обоснованного методологического фундамента образовательной деятельности в данной сфере. В 1960 г. создаётся международный консорциум директоров европейских школ перевода (Женевы, Майнца, Парижа, Триеста и др.) для регулярного обмена опытом и обсуждения

проблем подготовки письменных и устных переводчиков, для совместной выработки наиболее оптимальных решений в сравнительно новой области образовательной деятельности [CIUTI]. Активная разработка проблем обучения переводу начинается также в Советском Союзе и в других странах.

Поиск оптимальных решений, создание систем обучения переводчиков шло параллельно с развитием теории перевода. Именно педагогическая практика стимулировала теоретические разыскания в сфере перевода. Знаменательно, что самые интересные и глубокие работы по теории и методологии перевода были написаны именно преподавателями перевода, главным образом лингвистами, имевшими опыт практической переводческой деятельности, сумевшими осознать и систематизировать как собственные представления о переводе, так и опыт коллег-переводчиков.

Сформировались научно-педагогические школы обучения переводу, которые в первую очередь сконцентрировали своё внимание на самом предмете обучения, т.е. на переводческой деятельности, стараясь понять специфику процесса перехода одной материи в другую, справедливо названного А. Ричардсом «самым сложным процессом из всех, возникших когда-либо в ходе эволюции космоса» [Бархударов, 1975].

Разумеется, само понятие «школы перевода» не ново. Истории известны факты существования таких школ в прошлом. Так, исторические описания переводческой деятельности в Европе в средние века не обходят вниманием Школу переводчиков в Толедо как первую в мире школу переводчиков, основанную в 1135 г., в период правления короля Альфонса VI, архиепископом Тулузы Раймондом. По некоторым сведениям в этой школе над реализацией гигантского по замыслу и культурной значимости проекта перевода книг, содержащихся в библиотеках Толедо, отвоёванных у арабских шейхов, бок о бок с испанцами трудились англичане, евреи, итальянцы, фламандцы, французы [Jean Delisle et Judith Woodsworth, 1995]. Однако документальных подтверждений тому, что в Толедо, где действительно процветала переводческая деятельность, была создана именно школа переводчиков, недостаточно. Некоторые исследователи полагают, что в основу представлений историков о школе положено лишь одно из посвящений своего перевода, сделанное известным средневековым переводчиком Иоанном Севильским, архиепископу Раймонду, покровительствовавшему переводчикам. Поэтому само существование этой школы ставится под сомнение [D'Alverny, 1982].

Нельзя не отметить того парадоксального факта, что активная переводческая деятельность, весьма успешно развивавшаяся в разные исторические периоды в разных уголках мира на протяжении

нескольких тысячелетий, принесла современной науке о переводе лишь некоторые отголоски эмпирических знаний о методологии перевода, разбросанные по предисловиям к собственным переводам, критическим заметкам, письмам, отдельным статьям и довольно немногочисленным трактатам. Разумеется бесценный опыт предшественников составляет одну из основ этой науки и находит ему подобающее место в обучении переводческой деятельности. Но даже самые «дидактически ориентированные», т.е. прескриптивные, трактаты о переводе — Бруни, Доле, Мезирьяка и других гуманистов прошлого [Гарбовский, 2004/2007] — учили современников тому как переводить, но не показывали как следовало учить переводу.

***Scopos-дидактика* или ориентация на цель обучения**

Наряду с традиционными для дидактики вопросами *чему учить* и *как учить*, современная дидактика перевода решает также и другие весьма важные вопросы, среди которых можно выделить пять главных, а именно:

- для чего учить?
- кого учить?
- на какой дидактической основе учить?
- в каких организационных формах учить?
- кто может учить переводу?

Таким образом, формулируются семь главных вопросов дидактики переводческой деятельности. Среди них вопрос *для чего учить* является центральным. Поэтому дидактика переводческой деятельности может быть определена как *scopos-дидактика* по образу и подобию теорий перевода, построенных на прагматической основе.

Цель обучения предполагает и его содержание, и соответствующий выбор методов, приёмов и организационных форм, набор претендентов на обучение и формирование преподавательского корпуса.

Именно цель обучения позволяет разграничить две близкие, но, тем не менее, различные сферы педагогической деятельности: обучение переводу и обучение переводческой деятельности. Цель обучения переводческой деятельности — формирование личности переводчика, обладающей необходимыми психологическими качествами, этическими представлениями о своём социальном статусе и о соответствующих ему нормах поведения, а также специальными компетенциями, обеспечивающими выполнение специфической социальной функции.

Обучение переводу представляет собой составную часть обучения переводческой деятельности. Оно не предполагает, во всяком случае, в полной мере, главной составляющей — формирования

личности переводчика. Цель обучения переводу заключается в выработке у обучаемых навыков «межъязыковых переходов», т.е. поиска соответствий в двух языках и осуществления ряда трансформационных операций. Обучать переводу можно не только в процессе подготовки переводчиков, но и в ходе изучения иностранных языков (ср. хорошо известный преподавателям иностранных языков *грамматико-переводной метод*). В этом случае переводческие навыки оказываются в одном ряду с традиционными навыками, изучаемыми лингводидактикой, такими, как чтение, письмо, говорение и слушание. Возможно, именно это явилось одной из причин того, что обучение переводу нередко рассматривается как частная лингводидактическая задача.

Но формирование личности переводчика предполагает решение целого ряда других задач и далеко выходит за пределы обучения языкам и речи на иностранных языках. К наиболее общим задачам дидактики переводческой деятельности можно отнести такие, как формирование особых психических качеств личности переводчика, познавательной активности и поисковой самостоятельности, а также формирование интерпретативных компетенций, коммуникативных и специальных компетенций, необходимых в разных видах переводческой деятельности, осуществляющейся в самых различных социальных условиях.

Таким образом, дидактика переводческой деятельности оказывается тесно связанной с такими областями современной науки о переводе, как социология и психология переводческой деятельности, а также эпистемология, герменевтика, теория коммуникации и др.

Дидактика должна предложить пути формирования у будущих переводчиков точного представления о выполняемой ими социальной функции, о месте, занимаемом переводчиком в системе общественных отношений. Поведение переводчика представляет собой одно из проявлений реализации социальной роли. Социальная роль, или точнее социальные роли, переводчика и ожидания общества, связанные с его представлениями об этих ролях, проявляется в таких дихотомиях, как *переводчик и автор, переводчик и читатель, переводчик и предшественники, переводчик и критик, переводчик и редактор, переводчик и заказчик*, и др.

Такой подход к поведению переводчика нарушает сложившийся в общественном мнении стереотип о зависимости поведения переводчика и принимаемых им решений исключительно от симметрии, либо, напротив, асимметрии лингвистических и культурно-антропологических феноменов, с которыми приходится сталкиваться переводчику. Этот поведенческий стереотип восходит еще к эпохе Просвещения, когда была выдвинута идея эмансипации человека

и отрицалась доминирующая функция общества над отдельным индивидом. Человеческое общество представлялось как саморегулируемое взаимодействие свободных индивидов. Переводчик, таким образом, и рассматривался не как элемент, определенная составляющая общественной системы, а как свободный индивид, ограниченный в своих действиях лишь языковыми факторами.

И если в социальных науках идея индивидуальной свободы как основы общества быстро уступила место функциональным теориям, рассматривавшим общество как некую целостность, которой подчинены ее составные части, то в науке о переводе взгляд на переводчика как на элемент общественной структуры еще не сформировался.

Общественная функция переводчика была в общих чертах исторически предопределена — служить «мостом», обеспечивающим межкультурную и межъязыковую коммуникацию, а точнее обеспечивать понимание в условиях различия языков и культур. Но эта, безусловно, главная социальная функция перевода часто скрывает другую, менее очевидную, но, тем не менее, во многом предопределяющую конкретное поведение переводчика. Эта функция — свидетельствовать о присутствии «чужого», сигнализировать о том, что общество, являющееся потребителем перевода, оказывается лицом к лицу с «чужим». Формирование отношения к «чужому» — понимания, преодоления, приятия и толкования «чужого» — оказывается таким образом одной из важнейших дидактических задач обучения и воспитания переводчика.

Обучение переводу как социально значимой деятельности

Взгляд на переводческую деятельность как на поведение особого рода естественным образом выводило на первый план бихевиористскую модель обучения, весьма распространённую в психологии обучения в 1950-е гг. XX столетия, т.е. тогда, когда и начали формироваться теория и дидактика перевода.

Основоположник бихевиоризма Дж. Уотсон полагал, что при определённой организации среды можно вырастить кого угодно, можно любого человека сделать специалистом в любой области [Торндайк, Уотсон, 1998]. Такой подход угадывается и в некоторых системах подготовки переводчиков. «Дайте мне обезьяну, хорошо владеющую двумя языками, и я сделаю из неё переводчика-синхрониста!». Примерно так формулируется бихевиористская концепция обучения переводческой деятельности. Неоднозначность бихевиористского подхода, практически отрицающего понятие «личности», наследования личностных свойств, психологической предрасположенности индивида к тому или иному виду деятель-

ности, тем не менее, не мешает задуматься над вопросом о том, можно ли действительно подготовить переводчика из каждого человека? Достаточно ли только определённым образом организованной среды для того, чтобы сформировать личность переводчика, обладающего определёнными психическими свойствами, и необходимыми компетенциями для реализации этой деятельности? Ни практика обучения переводу, ни дидактика сегодня не могут дать однозначный ответ на эти вопросы.

Опыт подготовки переводчиков в Высшей школе перевода МГУ показывает, что после пяти лет обучения студенты, поступившие по результатам испытаний самого общего профиля (русский язык, история, иностранный язык), т.е. без специального отбора, предполагающего определение профессиональной пригодности, далеко не все будучи уже выпускниками оказываются в состоянии и испытывают желание выполнять обязанности переводчика в полном объёме. Казалось бы это подтверждает несостоятельность бихевиористского подхода к обучению и позволяет предположить, что не все обучаемые были изначально пригодны по своим психическим и интеллектуальным качествам к выполнению данной функции. Но возможно и иное видение проблемы, не со стороны обучаемых и их психической предрасположенности к данному виду деятельности, а со стороны обучающей среды. В этом случае возникает вопрос, была ли обучающая среда организована должным образом, чтобы все без исключения обучаемые смогли овладеть соответствующими компетенциями. Была ли правильно составлена и применена программа подкреплений и наказаний за выполнение определённых поведенческих актов, без которой бихевиористская модель не может работать? Был ли корректно разработан механизм *стимул-реакция*, рассматриваемый при бихевиористском подходе как основной для образования искомых поведенческих актов любого уровня сложности?

Можно предположить, что истина лежит где-то посередине.

Дискуссии о том, какой подход более целесообразен, уже не актуальны.

Критический анализ не предполагает отрицания всего положительного опыта, накопленного отечественной школой подготовки переводчиков, и слепого копирования западных моделей.

Теория обучения переводу в новых условиях

Вернёмся к проблеме, обусловленной переходом от одноуровневой пятилетней модели подготовки переводчиков к двухуровневой. Новая модель предполагает обучение в течение шести лет:

сначала по программе «бакалавров» (4 года), а затем — «магистров» (2 года).

На первый взгляд изменение модели обучения даёт существенные преимущества студентам: расширяет их образовательную траекторию предоставляет возможности трудоустройства на более раннем этапе, позволяет продолжать обучение в магистратуре в любом учебном заведении мира, готовом его принять, где они могут сознательно выбрать ту специализацию, которая представляется им наиболее перспективной.

Было бы идеальным видеть выпускника университета с дипломом бакалавра, блестяще владеющего после четырёх лет обучения иностранными языками, в малейших тонкостях знающего родной язык, обладающего общей культурой и глубокими гуманитарными знаниями. В магистратуре он мог бы приобрести профессиональные навыки переводчика, преподавателя иностранных языков, менеджера международных компаний, журналиста-международника и т.п. Он мог бы также приобщиться к научной работе и по окончании магистратуры получить возможность вести научные исследования, преподавать в высших учебных заведениях, работать в самых престижных компаниях, в международных организациях, в правительствах, и т.п. Рисуеться сказочно прекрасная картина широчайшей траектории возможностей применения своих сил, знаний и умений в самом спектре общественной жизни. В современных условиях широта профессионального применения выпускника вуза, возможности карьерного роста оказываются главной составляющей образования.

Но эта внешняя, весьма оптимистическая оболочка скрывает целый ряд противоречий. Первое, самое существенное, заключается в том, что нижняя ступень обучения, завершающаяся получением диплома бакалавра, вовсе не предполагает *обязательного* перехода на следующую ступень для получения диплома магистра. Для многих студентов обучение закончится на уровне бакалавра. Для них не будет ни сознательного выбора наиболее перспективной специализации, ни приобщения к научной работе, ни возможности преподавания в элитных высших учебных заведениях, ни возможности работать в престижных компаниях, в международных и правительственных организациях и т.п.

Выпускник университета с дипломом бакалавра широкого лингвистического профиля, даже имея хорошие знания языков, столкнётся с проблемой отсутствия профессионализации, т.е. профессиональных компетенций.

Не секрет, что в традиционной для России системе образования специализация начиналась уже на ранних этапах обучения, соответствующих современному уровню подготовки бакалавров. Чёт-

кая направленность на подготовку переводчиков или учителей (преподавателей) иностранных языков позволяла построить оптимально адаптированные к специальности учебные программы, включавшие при строго определённом объёме часов те дисциплины, которые наиболее соответствовали специальности. Такое построение модели обучения давало возможность выпускникам практически сразу адаптироваться к профессиональной среде. Труднее всего приходилось тем, кто в поисках широкой траектории применения своих сил, будучи подготовленным как переводчик, оказывался в роли преподавателя или, наоборот, когда выпускник вуза, обученный на преподавателя, должен был профессионально переводить.

Здесь необходимо сделать отступление, потому что *переводить* и *переводить профессионально* — суть разные вещи. Многие преподаватели иностранных языков так или иначе переводят. Они переводят отдельные абзацы или даже страницы письменных текстов, когда их об этом просят коллеги с других кафедр. Они способны *помочь* на переговорах, худо-бедно обеспечить межъязыковую коммуникацию за столом и в некоторых других ситуациях общения. Постоянно занимаясь *переводческим промыслом*, некоторые преподаватели интуитивно вместе с опытом приобретают необходимые умения для осуществления профессионального перевода и ничем не уступают профессиональным переводчикам. Но это — счастливый удел одарённых людей.

Иной случай — *спорадические* переводы сомнительного качества, убеждающие, однако, некоторых преподавателей в том, что **переводить может каждый, знающий иностранный язык**. В этом, кстати, кроется причина самоуверенности многих кафедр иностранных языков, взявшихся за подготовку переводчиков, в вузах, где иностранный язык лишь имеет статус общеобразовательной или общегуманитарной (но не профессиональной!) дисциплины.

Обратные случаи также возможны, хотя и менее часты. Иногда переводчики приходят к преподаванию и начинают обучать иностранным языкам. В силу своей профессиональной ориентации они нередко преподают иностранные языки «через перевод и для перевода». По мере приобретения педагогического опыта некоторые из них становятся маститыми преподавателями. Как и в первом случае, — это счастливый удел одарённых людей.

Но образовательные модели и программы не строятся исключительно под одарённых людей. Множество молодых людей столкнутся в послевузовской жизни с необходимостью профессиональной адаптации, которая может растянуться на довольно продолжительный период. Разумеется, современные требования к образованию, дающему выпускникам более широкие перспективы, продиктованы

условиями свободного рынка труда. Молодой человек с дипломом бакалавра широкого лингвистического профиля сможет попробовать себя и в переводе, и в преподавании, и в журналистике, и в управлении, и т.п. Но отсутствие профессиональных навыков и необходимость более или менее длительной адаптации к условиям конкретной профессиональной деятельности замедлят его карьерный рост и окажутся экономически невыгодными ни для самого специалиста, ни для принявшей его организации или компании.

Более рациональным представляется путь «профилизации» программ подготовки бакалавров, предполагающих специализацию обучаемых по избранному профилю, а, возможно, в зависимости от способностей и по нескольким смежным профилям.

Такая «профилизация» первой ступени высшего образования позволит будущим бакалаврам получить первичные навыки, необходимые для более быстрого вхождения в профессию. На этапе подготовки бакалавров прежде всего следует опираться на опыт отечественной школы подготовки переводчиков, которая исходила из того, что перевод — это особая коммуникативная деятельность, существующая в двух формах — письменной и устной. Письменная и устная формы коммуникации, реализуясь в разных условиях, строятся на одних и тех же законах, определяющих речевую деятельность в целом. Логика взгляда на перевод как на коммуникативную деятельность подсказывает, что устный перевод столь же отличен от письменного, как устная языковая коммуникация от письменной, ведь и в том и в другом случае в основе их различия лежат условия восприятия и порождения речи. Но условия осуществления деятельности, насколько бы сильно они не влияли бы на неё, не предопределяют её сущность.

Поэтому в рамках программы подготовки бакалавров, ориентированной на перевод, наиболее целесообразным представляется развитие у обучаемых навыков «общей методологии перевода», показ основных путей выхода из сложных переводческих ситуаций, обусловленных асимметрией языковых, культурных, исторических, социальных и иных явлений, актуализирующихся в процессе перевода. Деления обучаемых на устных и письменных переводчиков на этом этапе еще не происходит. Все получают первичные навыки переводческой интерпретации как в письменном, так и устном переводе. Студенты овладевают основами научного и художественного перевода, знакомятся с основными элементами системы записи в последовательном устном переводе, пробуют свои силы в кабинетах синхронного перевода. Таким образом осуществляется инициация в профессию переводчика. Но основное внимание на этом этапе уделяется формированию личности, на-

коплению багажа культурных знаний, совершенствованию знаний и компетенций, как иностранных, так и родного языков.

Более глубокая специализация может осуществляться в рамках магистерских программ. На этом этапе происходит четкое деление переводчиков на устных и письменных, а среди письменных — на переводчиков художественной и научной литературы. «Профилизация» бакалаврских программ поможет молодым людям сделать сознательный выбор между разными магистерскими программами.

При разработке магистерских программ и в обучении магистров-переводчиков окажется весьма полезным опыт западных переводческих школ, уже давно практикующих деление переводчиков на письменных и устных.

Но профессионально ориентированные магистерские программы должны быть дополнены программами научно-исследовательскими в области истории и теории перевода, переводческой критики и дидактики, готовящими молодых людей к исследовательской работе.

Спектр магистерских переводческих программ вряд ли целесообразно расширять за счет введения более частных, «отраслевых», аспектов переводческой деятельности, как, например, «юридический», «экономический», «медицинский» перевод, «бизнес-перевод», или каких-либо ещё. Это частное дробление переводческой деятельности на сферы, основанное главным образом на специфике терминологии, может найти отражение в учебных курсах, но не составить предмет отдельной образовательной программы. Строгая привязанность к конкретной сфере использования переводческих услуг может существенно сузить образовательную траекторию магистра.

Таким образом, переход на новую систему подготовки переводчиков ставит немало вопросов перед преподавателями и организаторами учебного процесса. Решение этих вопросов должно опираться не только на «векания из-за рубежа», требования «рынка образовательных услуг», но и на собственный опыт классического высшего образования, предполагавшего формирование разносторонне образованной и профессионально состоятельной личности.

В статье я постарался привлечь внимание большой массы преподавателей перевода, как опытных, так и начинающих, к основным вопросам, возникающим у каждого, кто берёт на себя ответственность подготовить образованного и компетентного переводчика, способного выдержать жесткую конкуренцию современного рынка переводческих услуг. Разумеется, я не мог и не стремился дать исчерпывающие ответы на эти вопросы. Я лишь наметил некоторые из возможных путей их решения, приглашая коллег перевод-

чиков и преподавателей перевода к размышлениям и обсуждениям этих и многих других вопросов, возникающих в условиях быстро меняющегося мира, где глобальная унификация ожесточённо сражается с национальным и языковым многообразием. И перевод оказывается на острие этой борьбы.

Список литературы

- Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. С. 231.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М. Изд-во Моск. ун-та, 2004/2007. С. 214.
- Гарбовский Н.К.* Парадигмы науки о переводе // Проблемы современного переводоведения: Филологический факультет СПбГУ. 2011. С. 39—56.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучению французскому языку. М.: Просвещение. 1990. С. 20.
- Торндайк Э., Уотсон Дж.* Бихевиоризм. М.: АСТ, 1998.
- Фёдоров А.В.* Введение в теорию перевода. М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1953. С. 13.
- Delisle J., Woodsworth J.* (dir.). Les Traducteurs dans l'histoire. Canada: Presses de l'Université d'Ottawa (Éditions UNESCO), coll. "Pédagogie de la traduction", 1995. 348 p.
- D'Alverny M.-T.* Translations and Translators / Robert L. Benson, Giles Constable, eds. Renaissance and Renewal in the Twelfth Century. Cambridge: Harvard Univ. Pr., 1982. P. 421—426.
- CIUTI / Histoire: <http://www.ciuti.org/fr/qui-sommes-nous/histoire>; <http://www.ciuti.org/about-us/history/>
- Hurtado A.A.* Compétence en traduction et formation par compétences // TTR: traduction, terminologie, rédaction. 2008. Vol. 21. N 1. P. 18.
- Lee-Janke, H.* Le traducteur, passeur entre les cultures // CIUTI-Forum. Paris, 2005. Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales. Berne, 2006. P. 64.

Р. Гузман Тирадо,

доктор филологических наук, профессор славянского отделения Гранадского университета; e-mail: rguzman@ugr.es

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ РЕЧИ В РУССКОМ И В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются некоторые особенности официально-деловой речи в русском и испанском языках. В соответствии с социально-регулирующей функцией официально-деловое общение маркирует социальное отношение коммуникантов. В этом плане, как нам представляется, очень важен учёт регистра официального общения. Нами анализируется специальный текст «Выдержки из Всемирной декларации лингвистических прав» (принятой в Испании 6 июня 1996 г.), одновременно сопоставляя и сравнивая лексико-семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности изложения в русском и испанском языках. Сопоставительное изучение официально-делового общения в разных языках даёт возможность выявить общее и специфическое в языковом построении.

Ключевые слова: официально-деловая речь, русский язык, испанский язык.

Rafael Guzman Tirado,

Full professor of Slavonic Philology at the University of Granada, Spain; e-mail: rguzman@ugr.es

The Formal Style in Russian and Spanish: Language System Issues

This article is an attempt to analyze the features of the formal style in Russian and Spanish. In relation to its social control function, official speech marks the interlocutors' social relationship. In this regard, it is very important to take into account the register of official communication. For this purpose the author analyzes the special text "Excerpts from the Universal Declaration of Linguistic Rights" (adopted in Spain on June 6, 1996), and compares its lexical-semantic, morphological, syntactic and stylistic features in the Russian and Spanish languages. A comparative study of the formal style in different languages makes it possible to identify common and specific features in the text structure.

Key words: formal style, Russian, Spanish.

Известно, что язык как выразитель уникальности каждого этноса имеет множество разновидностей: исторического (диахронического), социального (диастрического), географического (диатопического), ситуативного (диафазического) характера, где для последнего характерны так называемые идиоматические регистры (т.е. языковые регистры). В отличие от остальных, ситуативные регистры характеризуются своей индивидуальностью и специфичностью, поэтому говорящий выбирает определённый регистр в зависимости от коммуникативной ситуации, в которой он находится.

Лингвистика представляет очень разнообразные стили речи: язык средств массовой информации, научный стиль речи, литературный, разговорный и др. Граница между ними бывает чёткой.

Однако внутри каждого из этих стилей речи большое разнообразие и границы обычно не такие чёткие. Примером этого является язык экспериментальных и гуманитарных наук. В рамках данного стиля принято выделить три типа текстов, а именно: научно-технический, официально-деловой и литературный. Границы между ними не всегда чётко выражены, но их можно распознать.

В настоящее время в эпоху научно-технического прогресса официально-деловая речь играет всё более важную роль в жизни человека: обмен информацией, деловая переписка между предприятиями и учреждениями, профессиональные контакты специалистов разных стран стали неотъемлемым звеном в производственной, политической, научной и социально-культурной деятельности.

Официально-деловой стиль — это язык официального и делового общения, язык, на котором пишутся официальные и деловые документы: различного рода государственные акты, законы, постановления, указы, юридические документы, соглашения, заявления, официальные просьбы, деловые письма и т.д.

Здесь важно не только выразить мысль, но и отобрать те языковые средства, которые необходимы в данной сфере речевого общения. Общение в области правовых отношений призвано служить осуществлению основных функций права. Право же — это выражение воли господствующего класса, оно призвано регулировать отношения между людьми, учреждениями, странами (международное право), между гражданами и государством. Языковые способы выражения воли и речевое воплощение регулировочной функции права оказываются своеобразными в этой сфере общения, являясь важнейшими специфическими стилевыми её чертами.

Постановление, международное соглашение, инструкция, заявление и т.п. — любой документ имеет юридическое значение, поэтому он составляется согласно правилам делового стиля, что требует особой тщательности и продуманности.

Следует отметить, что с методической точки зрения важно, чтобы изучение их системно-структурных и функциональных особенностей было построено на противопоставлении, поскольку такой подход позволяет предупредить типичные ошибки, вызванные стилевой интерференцией.

В нашей статье рассматриваются некоторые особенности официально-деловой речи в русском и испанском языках.

В современной лингвистике под деловой речью понимаются регулирующие правила делового общения, принятые и предписанные обществом для установления контакта собеседников любого уровня в существующей тональности.

В соответствии с социально-регулирующей функцией официально-деловое общение маркирует социальное отношение комму-

никантов. В этом плане, как нам представляется, очень важен учёт регистра официального общения. Нами отдельно выделяются и описываются следующие регистры официально-деловой речи в русском и испанском языках, учитывающие и регулирующие дипломатические, юридические, политические, культурные особенности речи коммуникантов, а также рассматриваются некоторые формы их использования. Эти особенности заключаются в следующем:

а) Говорящий — адресату. Говорящий, человек высокий культуры, передаёт сообщение универсальному или массовому адресату. Создатель текстов — абстрактное или юридическое лицо. Порой публика в свою очередь становится отправителем, тогда государство — адресат, например, заявление, договор, обращение, отчёт и т.д.

б) Коммуникативная атмосфера. Характер и содержание исследуемых текстов создают атмосферу дистантной формальности между членами коммуникации, доходя до иерархических отношений и отношений власти и граждан (т.е. между государством и гражданами): это отражается, в первую очередь, в императивности, предписывающей характер, свойственный языку государственных актов и юридических документов, а также приказов, решений, постановлений.

в) Интенциональность (хотя в каждой разновидности текстов разные цели — ср.: заявление, закон, договор, декларация), но главным образом в текстах административно-юридического содержания преобладает предписывающий (долженствующий) характер, который заставляет граждан выполнять юридические обязанности.

г) Способ передачи — в основном письменный, так как он больше подходит к коммуникативным целям, хотя не исключается и устная форма передачи. Например, в судебных заседаниях: обвинитель — обвиняемый. Совокупность этих обстоятельств, которая создаёт коммуникативную ситуацию (кто передаёт сообщение, кому оно адресовано, какие отношения между отправителем и адресатом и т.д.), требует специального построения данной официально-деловой речи. Эти особенности проявляются на морфолого-синтаксическом, лексико-семантическом и стилистическом уровнях.

Нами анализируется специальный текст «Выдержки из Всемирной декларации лингвистических прав» (принятой в Испании 6 июня 1996 г.), одновременно сопоставляя и сравнивая лексико-семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности изложения в русском и испанском языках. Сопоставительное изучение официально-делового общения в разных языках даёт возможность выявить общее и специфическое в языковом построении.

Данный текст представляет смешанный характер официально-деловой и публичной речи, так как он не носит законодательного

характера, а построен на лингво-разъяснительном описании, хотя мы хорошо понимаем что это не закон а декларация, но, как известно, декларация должна быть составлена ближе к закону.

1. Особенности выражения на морфолого-синтаксическом уровне: Лингвистическое своеобразие официально-деловой речи достигается благодаря определённом отбору и концентрации общеязыковых элементов и их значений в исследуемых языках: прежде всего, большое количество отглагольных имён, часто в цепочке. Например: *выразитель, восприятие, описание, использование, условие для развития и выполнения его функций, с целью недопущения гегемонического завоевания, для обеспечения передачи языка по наследству и языкового планирования*, и т.д. В испанском тексте: *el nivel de codificación, actualización o modernización, herramienta de comunicación con otras comunidades*; отымённых предлогов и союзов (в русском: *с целью, по отношению к, в целях*; в испанском: *con el fin de, a nivel*), частотность неличных форм глагола: инфинитивов, причастий и герундия (в русском: *должны быть представлены, должно соблюдаться, право использовать, поддерживать и развивать*; в испанском: *poder gozar, tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales*, etc.). Для данного типа документов характерно также употребление так называемого настоящего предписания или долженствования. Например: *не исключает (не должно исключать, имеет право распоряжаться* и т.д.; в испанском: *tiene derecho, no excluye*), глаголы сослагательного наклонения (*позволило бы, служил бы* и т.д., а также синтаксических построений — в испанском: *sea ocupado, sirva de herramienta*). Употребление простых и сложных предложений, отличающихся полнотой и распространённостью конструкций, союзной связью, нормативным порядком слов, т.е. особо следует выделять такие предложения, которые обладают большими конструктивными возможностями для строгого логического завершения текста. В данном тексте есть целые параграфы, которые составляют одно предложение. *Данная декларация считает недопустимыми любые виды дискриминации по отношению к языковым сообществам, основанным на таких критериях, как политическое превосходство, социально-экономическое положение и прогресс, а также уровень кодификации, уровни развития и модернизации любого языка...*; в испанском: *Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer*. В таких случаях при переводе встречаются несоответствия правил оформления документов и неточности выражений, типичные для данного типа речи в обоих языках, так как

по своей структуре деловые документы требуют учёта и перечисления многих обстоятельств, условий, причин, следствий, различных требований, предложений и т.д.

2. Лексико-семантический уровень выражения в тексте определяется наличием специальной терминологии, лексики и словосочетаний (в русском: *дискриминация, уникальность, описание, способ, кодификация, самовыражение, взаимопонимание, языковое разнообразие, образование, этноязыковое сообщество, инструмент общения*; в испанском: *identidad colectiva, comunidad lingüística, soberanía política, hegemónica, lengua vehicular, etc.*). Повтор слов — в испанском: статья 23: *Todas las comunidades lingüísticas, ...Todas las comunidades lingüísticas... La educación... la educación...; Каждое сообщество..., имеет право...*

3. Использование устойчивых формул и обращения: *Каждое языковое сообщество; Данная декларация считает недопустимыми Todas las lenguas... Todas las comunidades lingüísticas. Toda persona...*

4. Наличие абстрактных существительных — в русском: *уникальность, реальность, дискриминация*; в испанском: *proyección, codificación*.

5. Использование определений, с помощью которых объясняются или ограничиваются понятия — в испанском: *Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad*. Любой язык является выражением уникальности каждого сообщества, определённого способа восприятия и описания им реальности

6. Использование литературных многозначных средств, где слова приобретают окрашенные оттенки — в испанском: *gozar de las condiciones, para asegurar la transmisión y la proyección futuras de la lengua, acceso al conocimiento oral y escrito, herramienta de comunicación*; в русском: *выражением уникальности, привлекать разнообразные внутренние средства, гегемонического завоевания какой-либо общности другой культуры, культурного самовыражения языкового сообщества*.

Мы специально рассматривали текст, составленный силами лингвистов всего нашего земного сообщества. Но, как видно из анализа, наблюдается разночтение, неточность толкования, неоднозначность разъяснения некоторых параграфов в юридических, экологических, а особенно военных документах, официально-деловой речи, составленных специалистами данных профессий. В данном случае мы хотели ещё и ещё раз вернуться к рассматриваемой проблеме не только чисто лингвистического характера, но и социально-политического, всепланетарного характера, где лингвисты должны представить материалы лингводидактического и социального значений.

В итоге в обоих языках типичными чертами официально-деловой речи являются стандартизация, высокая степень унификации и некоторая точность. Частотность и повторяемость однородных ситуаций требуют общей стандартизации официальных и деловых документов, необходимости однозначного их понимания, т.е. точности изложения. Стремление к ясности и точности необходимо во избежание двусмысленности и противоположных толкований. С этой целью и требуется перечисление случаев и обстоятельств, когда можно применить закон, а также определения или уточнения терминов, понятий, употреблённых в тексте.

Кроме того, в русском и испанском языках обнаруживается в данном типе текстов сходная тенденция к упрощению в составлении официально-деловых документов. Однако это обусловлено, как нам представляется, социально-политическими процессами, которые прошли 30 лет назад в Испании и происходят в России в данный момент. Здесь сказывается и относительная демократизация языка. В обоих языках произошли существенные изменения в способе обращения граждан к государству и наоборот. Соответственно совершенствуются официально-деловые тексты, становясь более свободными и доступными.

**EXTRACTO DE LA DECLARACIÓN
UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS
Proclamada en Barcelona el 6 de junio de 1996
(Véase DUDL 1998: 21—31)**

Artículo 7

Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones.

Artículo 8

1. Todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a organizar y gestionar los recursos propios con el fin de asegurar el uso de su lengua en todas las funciones sociales.

2. Todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a disponer de los medios necesarios para asegurar la transmisión y la proyección futuras de la lengua.

Artículo 10

Esta Declaración considera inadmisibles las discriminaciones contra las comunidades lingüísticas basadas en criterios como su grado de soberanía política, su situación social, económica, o cualquier otra, así como el nivel de codificación, actualización o modernización que han conseguido sus lenguas.

Artículo 12

En el ámbito público, todo el mundo tiene derecho a desarrollar todas las actividades en su lengua, si es la lengua propia del territorio donde reside.

Artículo 23

1. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.

2. La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por 1ª comunidad lingüística del territorio donde es impartida.

3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

4. En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua.

Artículo 24

Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primaria, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos.

Artículo 26

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer.

Artículo 29

1. Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.

2. Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.

Artículo 30

La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario.

Artículo 41

1. Toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales.

2. El ejercicio de este derecho debe poder desplegarse plenamente sin que el espacio de ninguna comunidad sea ocupado de manera hegemónica por una cultura ajena.

ВЫДЕРЖКА ИЗ ВСЕМИРНОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПРАВА (принятой в Барселоне 6 июня 1996 г.)

Статья 7

Любой язык является выражением уникальности каждого сообщества, определённого способа восприятия и описания им реальности. Следовательно, каждому языку должны быть предоставлены все необходимые условия для развития и выполнения его функций во всех проявлениях.

Статья 8

Каждое языковое сообщество имеет право создавать условия и привлекать разнообразные внутренние средства в целях гарантии использования языка во всех социальных сферах.

Каждое языковое сообщество имеет право распоряжаться средствами, необходимыми для обеспечения передачи языка по наследству и языкового планирования.

Статья 10

Данная декларация считает недопустимыми любые виды дискриминации по отношению к языковым сообществам, основанным на таких критериях, как политическое превосходство, социально-экономическое положение и прогресс, а также уровень кодификации, уровни развития и модернизации любого языка.

Статья 12

В общественной среде каждый человек имеет право заниматься любым видом деятельности на своём языке в том случае, если этот язык является государственным на территории того региона, где он проживает.

Статья 23

Система образования должна способствовать созданию условий для языкового и культурного самовыражения языкового сообщества на территории его проживания.

Система образования должна способствовать поддержке и развитию разговорного языка языкового сообщества на территории его проживания.

Система образования должна всегда служить языковому и культурному разнообразию, а также способствовать взаимопониманию между различными языковыми сообществами мира.

Статья 24

Каждое языковое сообщество имеет право устанавливать степень использования языка как средства общения и как предмета изучения на всех уровнях образовательного процесса на территории его проживания: дошкольном, начальном и среднем, а также образования взрослого населения.

Статья 26

Каждое сообщество имеет право на образование, которое позволило бы его членам в полной мере овладеть своим языком, использовать его во всех сферах общественной жизни, а также улучшить знание любого другого изучаемого языка.

Статья 29

Каждый человек имеет право получать образование на родном языке того региона, в котором он проживает.

Это право не исключает возможности доступа каждого человека к овладению любым другим языком, который служил бы ему инструментом общения с другими языковыми сообществами.

Статья 30

Язык и культура каждого языкового сообщества должны быть объектами изучения и исследования на академическом уровне, в системе высшего образования и т.д.

Статья 41

Каждое языковое сообщество имеет право использовать, поддерживать и развивать свой язык во всех культурных сферах.

Это право должно соблюдаться неукоснительно с целью недопущения гегемонистского завоевания какой-либо общности другой культуры.

Ш. Дезире,

профессор Высшей школы Гента, Гентский университет;
e-mail: desiree.schyns@hogent.be

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПЕРЕВОДА — ЧЕЛОВЕК-СОРОКОНОЖКА. «СИНКРЕТИЧЕСКИЙ» МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

В статье описывается собственный опыт преподавания перевода преимущественно на основе собственного опыта переводческой деятельности. В статье обсуждаются вопросы соотношения теории и практики в процессе обучения переводу, а также даются некоторые методические рекомендации.

Ключевые слова: дидактика перевода, обучение переводу, теории и практика перевода, методика обучения переводу.

Schyns Désirée,

PhD, Assistant Professor at Ghent University College, Researcher at Ghent University, Belgium; e-mail: desiree.schyns@hogent.be

Teacher of Translation as a Centipede Man: The Syncretic Method of Teaching Translation

In this paper the author, who teaches translation from French into Dutch and translates novels, essays and poems for the Flemish and Dutch markets, stresses the importance of the Normative Theory (Collombat, 2003) in translation courses. As a tool of transmitting knowledge, translation should not be taught with isolated rules dictated by the teacher. In her classes, the author chooses a method consisting in a dialogue between comparative stylistics (Vinay and Darbelnet) and the interpretive approach developed by Lederer and Séleskovitch.

Key words: Normative Theory, Comparative Stylistics, Interpretive Theory.

В Голландии и в Бельгии, где я работаю с 1998 г. во Фламандском регионе, (Фландрия), для обучения преподавателей перевода нет никаких образовательных программ. Это парадоксально, если учесть, что первые институты письменного и устного перевода в Европе, готовящие переводчиков для международных организаций, созданных в послевоенный период, были основаны именно в Брюсселе. Так, в 1956 г. был открыт Институт письменных и устных переводчиков (ISTI)¹.

Когда в 1998 г. в Генте я пришла преподавать в институт, основанный в 1968 г. (в октябре 2013 г. он войдет в состав Гентского университета²), я была начинающим преподавателем, и единствен-

¹ ISTI — Institut Supérieur des Traducteurs et des Interprètes.

² Сегодня этот институт называется Факультет прикладной лингвистики Высшей школы Гента, с октября 2013 года факультет станет кафедрой Факультета филологии и философии в Гентском университете и будет называться «Кафедра межкультурной коммуникации и переводоведения».

ным моим козырем был внушительный багаж переведённых книг. Я перевела десяток французских романов и эссе на нидерландский язык, а также занималась переводом статей для музейных каталогов. Меня взяли на работу не только потому, что у меня был диплом филолога-романиста Утрехтского университета (Голландия), но и потому, что я была готова к роли профессионального переводчика. Знание нидерландского языка, что было редкостью для большинства романистов во Фландрии, также сыграло свою роль.

Лишь в должности преподавателя я познакомилась с существующими теориями перевода, т.е. с переводоведением. Изабель Колломба [2003, с. 422], преподаватель перевода в комбинации английского — французского языков в Университете Лавалья в Квебеке, предлагала различать инструментальную, или нормативную, теорию (например, грамматика, стилистика, сольфеджио) и теорию спекулятивную (например, герменевтика, музыковедение). Первая подразумевает передачу умения (в данном случае — перевода), а вторая — «моделирование знания» (переводоведение). Продолжая свои изыскания для данной статьи, должна признаться, что я выстроила работу нестандартно: во-первых, опираясь на практику художественного перевода, а во-вторых, на транслатологию, т.е. анализ текста перевода с тем, чтобы выявить концепты и инструменты для разработки метаязыка, который позволит оценить художественный перевод, и только в-третьих — на инструментальную, или нормативную, теорию, в которой сходятся моя практика и «грамматика перевода».

Сегодня я думаю, что именно инструментальная теория, а не спекулятивная, помогает обучить переводу. В книге «Основные концепты и модели обучения письменному и устному переводу» [Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, 2009], переводовед и устный переводчик французского языка Даниэль Жиль пишет, что необходимо включать теоретические знания в обучение переводу. По его мнению, эти знания имеют объяснительную силу “*explanatory power*” [Gile, 2009, p. 17]. Преимущество в том, что ученики могут постичь явления, сложности перевода и рекомендованные преподавателями стратегии и тактики перевода. Понятийную базу, которая помогает понять эти явления, их причины и их возможные последствия, легче запомнить как основу, чем как отдельные правила, продиктованные преподавателем [ibid., p. 18].

Как и Даниэль Жиль, Кристина Шаффнер [Schäffner, 2000, p. 155] утверждает, что преподавание перевода — это не только обучение необходимым навыкам, но и ознакомление студентов с теоретическими основами перевода.

«Без знаний, основных понятий и подходов к переводу, студенты не будут понимать или будут понимать только поверхностно, что требуется от плодов их деятельности, т.е. каким должен быть текст перевода, чтобы адекватно выполнять свои функции. Напротив, если с самого начала обучения студентам подробно рассказывать о том, что такое перевод и что под собой подразумевает переводческая компетенция, эти знания помогут им делать взвешенные решения при переводе».

Я думаю, что спекулятивная теория в основном приемлема для мемуаров и докторских диссертаций. Объяснение на занятиях теории перевода с точки зрения Шлейермахера, Бермана, Бенжамина и Мешонника, которые ссылались только на литературные тексты, не принесет особых результатов³. Следует отметить, что Марианн Ледерер [Lederer, 2009, p. 271] выступает за отмену дихотомии «открытый текст» (литературный) — «закрытый текст» (технический), утверждая, что во всех случаях есть возможность интерпретации:

«Нужна ли дихотомия между обычной речью, с одной стороны, и «высшей ступенью искусства» — с другой, или же мы можем считать, что существует континуум, философские, литературные и технические тексты наряду с обычной речью, и что, от одного к другому, гамма возможных смыслов варьирует от большей к меньшей, однако всегда есть возможность интерпретации, независимо от жанра текста» (подчёркнуто мной. — *Ш.Д.*).

В процессе перевода и обучения переводу больше всего меня интересует именно интерпретация, но, как мы увидим дальше, дидактика перевода содержит в себе много других элементов. Ниже я бы хотела сосредоточиться на нескольких аспектах, которые кажутся мне важными, не имея своей целью охватить всю проблему дидактики перевода или её нынешнее состояние.

Методисты в сфере переводоведения в один голос заявляют, что сегодня переводчики должны иметь высокий уровень квалификации. Во время обучения мы должны развивать особые навыки, необходимые для профессии переводчика. В наши дни в профессии переводчика постоянно что-то меняется. Каутц [Kautz, 2000, p. 20] перечисляет необходимые для переводчика качества, которые я также нашла у других методистов, например, у Марианн Ледерер и Даниэля Жилия. По его мнению, переводчик должен:

— обладать широким кругозором и иметь базу общих знаний в конкретных областях, важных для этой профессии, например, в областях техники, экономики, права, литературы и искусства;

³ В Генте, но, возможно, и в других местах тоже, образование носит разобщенный характер: студенты-переводчики в обязательном порядке посещают курсы переводоведения, во время которых «теория» преподаётся без практики перевода. То есть программа обучения переводу не совмещает теорию с практикой.

- постоянно углублять свои знания лингвистических и культурных норм родного языка;
- постоянно углублять свои знания лингвистических и культурных норм языка перевода (очень часто, но не всегда, это необходимо и для языка перевода);
- быть в курсе исследований в области методологии перевода и переводоведения;
- иметь необходимые знания в области анализа оригинального текста, стратегий перевода, создания текста перевода, вёрстки текста перевода и методов исследования (например, терминологии, банка данных);
- быть в курсе того, что происходит в мире профессионального переводчика.

Кауц утверждает, что в процессе обучения переводчиков следует стремиться не к получению качественных переводов, а к формированию переводчиков высокого уровня, способных справиться с поставленными задачами. Из этого следует, что преподаватели должны сосредотачивать своё внимание не на конечном результате, а на самом процессе перевода [ibid., p. 47]. Кауц полагает, что преподаватели должны владеть основными стратегиями решения ключевых вопросов, возникающих в процессе перевода. Для достижения поставленной цели необходимо проанализировать понятие перевода и подробно описать то, что происходит в ходе этого сложнейшего процесса. Кауц признаёт, что перевод невозможно научить с помощью «универсальных рецептов», которым нужно неукоснительно следовать для достижения желаемого результата. Процесс перевода осуществляется человеком, мысли и действия которого почти невозможно предугадать [ibid.]. Очень часто отсутствие таких «рецептов» вызывает неподдельное сожаление у студентов, обучающихся мастерству перевода.

Прежде чем приступить к решению трудной задачи обучения переводу, следует дать определение перевода. Однако прежде чем приступить к решению такой трудной задачи, как преподавание перевода, необходимо дать чёткое определение самому понятию перевода. Для того, чтобы дать определение переводу, взятое за основу нашего курса на факультете лингвистики в Высшей школе в г. Гент в Бельгии, необходимо заострить внимание на следующем: в случае, когда коммуникация происходит на языке, который не является родным для обоих участников коммуникации и которые чаще всего примыкают к разным культурным сообществам⁴,

⁴ С этой точки зрения, Бельгия (как и Канада) представляет особый интерес: это страна, в которой распространены 3 языка, в столице официально признаны два языка, а большая часть переводов в Бельгии осуществляется с нидерландского на французский язык. Все официальные документы и сообщения федерального правительства и кабинета министров издаются на двух языках.

необходимо, чтобы переводчик владел двумя языками участников коммуникации, а также был знаком с культурными особенностями их стран. Подразумевается, что переводчик выступает в качестве автора исходного текста, т.е. говорит от его имени⁵. Переводчик должен переформулировать исходный текст в текст на языке перевода, чтобы читатель смог прочитать и понять его. В то же время переводчику не приказывают открыто: «Переделайте данный текст к будущему четвергу», а просто говорят: «Переведите!». Отношения между исходным текстом и текстом перевода определяются условиями коммуникации, а также такими «участниками процесса перевода», как место, время, цель коммуникации, условия получения информации, автор исходного текста, заказчик перевода, получатель переводного текста, переводчик.

Кауц даёт следующее определение перевода:

«Перевод — это сложный и систематический процесс, выполняющий различные коммуникативные функции (развлекательную, творческую) и осуществляющийся в рамках межкультурной и речевой коммуникаций между носителями разных языков. Учитывая требования заказчика, намерения автора, которые определяются после тщательного анализа исходного текста, как правило, изложенного в письменном виде, переводчик создает текст на принимающем языке, также, как правило, в письменной форме. При этом необходимо, чтобы текст перевода в существующих условиях коммуникации отвечал ожиданиям получателя, как в лингвистическом, так и в культурном плане, кроме того, при переводе также должны учитываться ожидания автора исходного текста. [Kautz, 2000, перевод с немецкого мой. — *Ш.К.*].

Политис [Politis, 2007, с. 158] справедливо отмечает, что не существует типичных обучаемых переводу, которым мы внушаем переводоведческие знания и кому передаём наши умения. Существует разрыв на уровне компетенций, который говорит о том, что аудитория слушателей неоднородна. Политис фокусирует внимание на «самом процессе перевода, считая его одновременно и когнитивным процессом, и проблемной ситуацией, которая должна быть разрешена с помощью определённой стратегии решения и точного выбора. Таким образом, речь идет о процессе, который требует принятия решений в зависимости от элементов, содержащихся в тексте, коммуникативной ситуации, в которой осуществляется перевод, и совокупности знаний переводчика.

⁵ Это требование может повлечь за собой множество вопросов этического плана, которые выходят за рамки темы данной статьи, поэтому я не буду в них углубляться.

В Генте аудитория слушателей тоже неоднородна. Ситуация специфична: мы принимаем учеников без предварительного теста или конкурса (во Фландрии такие испытания незаконны), и первые три года они учатся по общей программе. Они получают университетский диплом бакалавра прикладной лингвистики. Затем студенты выбирают направление магистратуры: письменный перевод, устный перевод или межкультурная коммуникация. Таким образом, только на четвертом году обучения, на направлении «письменный перевод» я встречаю студентов, которые учатся по программе, направленной на письменный перевод, и хотят начать профессиональную карьеру в мире перевода. Во время первых трех лет учебы студенты посещают обязательные занятия по переводу, но там они обучаются со студентами, которых перевод особенно не привлекает. Многие из них выбирают направление «межкультурная коммуникация».

Какова же методика работы с такой неоднородной аудиторией?

Во время своих занятий я хочу привести студентов к пониманию того, что едва ли возможно сделать перевод, не прибегая к перестановкам, преобразованиям и эквивалентам.

После анализа исходного текста мы работаем с параллельными текстами на переводящем языке. Студент должен уметь перемещаться в ситуацию читателя текста перевода и отдавать себе отчет в том, что перевод — это деятельность, которая осуществляется при наличии некоторого контекста. Студент должен знать особенности разных типов текста, узнавать повторяющиеся элементы в тексте. Я хочу привлечь их внимание к проблеме интерференции, чтобы они не создавали текстов, которые «звучат как перевод». Мне кажется необходимым помочь студентам оторваться от исходного языка, не быть заложниками синтаксических структур и лексики исходного языка. Таким образом я их учу «девербализовать» и исследовать ресурсы родного языка. Этот подход основывается на триаде «понимание — девербализация — перевыражение», в значительной степени разработанной Селескович и Ледерер.

Колломба [Collombat, 2003, p. 423—424] пишет, что обычно противопоставляют два метода: сравнительный или сопоставительный (метод Вине и Дарбельне)⁶, который, по мнению его критиков, слишком ориентирован на язык, и интерпретативный. Колломба предлагает синкретизм между этими двумя доктринами, которые обычно противопоставляют. По мнению исследователя, перевод является постоянным диалогом между «сопоставлением и интерпретацией».

⁶ Cf. *Vinay J-P., Darbelnet J. Stylistique comparee du francais et de l'anglais. Montreal, Beauchemin, 1958.*

На французском отделении нашего факультета мы решительно высказывались в пользу «интерпретативного метода» как основы занятий по письменному переводу с голландского на французский и с французского на голландский. Не стоит объяснять, что во время моих занятий (письменный перевод на родной язык) я уделяю огромное внимание перефразированию в переводящем языке.

Оказывается, что параллельные тексты на голландском значительно помогают в создании качественных текстов на французском. В статье, которая подчеркивает важность целостности перевода, Джорджия Костопулу [Kostopoulou, 2007, p. 154] пишет: «...мы считаем, что ключ к пониманию, преподаванию и оценке письменного перевода заключается в том, что смысл текста рассматривается как диалог автора и реципиента, а не как неизменное целое, которое перестает быть частью речевой деятельности человека после его выражения». Устный перевод, играющий первостепенную роль в процессе письменного перевода, также не является неизменным целым — это элемент диалога между автором и реципиентом. Костопулу, как и Ледерер, обращает особое внимание на то, что письменный перевод представляет собой речевой и коммуникативный акт, происходящий не на уровне языка, а на уровне текста и дискурса, при котором используются одновременно лингвистические и экстралингвистические средства [ibid., p. 146].

Понятие экстралингвистики является центральным в скопотеории, согласно которой прагматический аспект — это важнейший элемент текста. При этом текст перевода, созданный переводчиком, направлен на получателя. Приведу один пример, иллюстрирующий этот функционально-прагматический подход, который предложили К. Райс, Г. Вермеер и Кристиан Норд и который широко применяется в методологии перевода. Под должностью «заместитель мэра» во французском тексте могут пониматься две вещи: фламандские читатели расшифруют это как «заместитель бургомистра», а голландские — как «страж закона». Выбор слова зависит от получателя, в данном случае находящегося в стране, где голландский язык признан официальным государственным языком⁷.

Чтобы разрешить проблемы, связанные с переводом в паре «французский язык — голландский язык», я уделяю особое внимание компаративной лингвистике (или контрастивной лингвистике в паре «французский язык — голландский язык»). Моя цель — сделать так, чтобы студенты избегали ложных друзей переводчика и интерференции с французским языком, а также показать основные

⁷ Голландский язык — родной язык жителей Голландии, Бельгии (Фландрия) и Суринама. На территории Европейского союза на голландском говорят 23 млн человек (16,5 млн — в Голландии и 6,5 млн — во Фландрии).

различия между этими языками при устном переводе. Единственная работа, посвященная этой проблеме, была написана в 1973 г. [Zajicek] и представляет большую ценность. Студент, научившийся переводить с французского языка, должен понимать, что французский (романская группа языков) выражает понятия совершенно не так, как голландский (германская группа языков). Я имею в виду полисемию, абстрактные категории, «гениальность языка», идиоматичность, субстантивацию (в голландском используется больше глаголов), важность культурных элементов, содержащихся во французском тексте, значимость перифразы в переводе и т.д.

Очевидно, что общие знания в области культуры — это важнейший фактор переводческой деятельности. Колломб в 2006 г. подчеркивала значимость таких знаний в процессе перевода и обучения переводу. Как и Политис (см. выше), она считает, что перевод — это в первую очередь «деятельность, направленная на решение проблемы» [Collombat, 2003, p. 61] и таким образом связанная с понятием «ситуация-проблема».

Жиль [Gile, 2009] считает, что в течение первых месяцев студенты на занятиях должны ориентироваться на процесс перевода, а не на окончательный результат (переведенный текст). По его мнению, необходимо начинать с обучения основам, методам и самому процессу перевода [ibid., p. 14]. Преподаватель должен сосредоточить внимание на стратегиях, тактиках и общих правилах, чтобы студенты «теряли меньше времени на поиск вариантов перевода конкретного слова и структуры в оригинале, из-за чего перевыражение на переводящем языке может быть затруднено» [ibid., p. 15]. Затем преподавателю следует в течение длительного периода выступать «руководителем», ориентированным на результат перевода, и комментировать выбор слов и структур переводчиком-студентом.

В Генте со студентами второго курса мы разделили понятия «перевод» и «интерпретация». Ученики, изучающие перевод (в языковой паре «голландский — французский»), посещают занятия, где письменный перевод является способом изучения французского языка. Ученики, изучающие интерпретацию, посещают занятия по письменному переводу со мной, они изучают перевод как деятельность, направленную на результат перевода (скопос-теория). Вследствие чего возникает много вопросов. Какие тексты переводить? Как имитировать реальную коммуникативную ситуацию? Только студенты старших курсов работают с реальными заказами: они переводят тексты, которые мне передают профессиональные переводчики (часто бывшие студенты, работающие переводчиками, снабжают преподавателей текстами). Работа над реальным проектом, имеющим спрос на рынке перевода, является полезным опытом для студентов.

Заключение

Поскольку последние 20 лет мир перевода развивался с огромной скоростью, необходимо, чтобы преподаватели письменного перевода приспособивались к абсолютно новой профессиональной ситуации. В моем случае это означает, что мои студенты больше не переводят статьи из газеты *Le Monde*, в большинстве случаев они переводят тексты из Интернета, которые больше похожи на «реальные заказы». С одной стороны, мне жаль эти очень увлекательные ежедневные статьи, наполненные культурными реалиями и содержащие важную информацию о французском обществе (и о других культурах). С другой стороны, я считаю, что тексты, взятые из Интернета, также наполнены реалиями, которые дают студенту общее представление о культуре и представляют собой переводческие трудности. Особенно важен тот факт, что ученики сталкиваются с текстами различных жанров. Также необходимо, чтобы студенты привыкли к текстам, которые не всегда грамотно написаны. Важным элементом становится понятие «образование клиента» (по-английски — “client education”). Ученик должен научиться задавать вопросы заказчику, который, чаще всего, не имеет представления о сложностях перевода.

Необходимо, чтобы студенты, изучающие письменный перевод, и преподаватель говорили на одном метаязыке, чтобы иметь возможность обсудить перевод и объяснить сложности. «Я перевел данный отрывок слово в слово, а не художественно» — этого недостаточно. Напротив! Чтобы помочь нам в этом, авторы (и переводчики «Терминологии письменного перевода» [Terminologie de la traduction, 2003] проделали грандиозную работу, и эта книга стала незаменимой на моих занятиях.

Во время всех моих занятий я руководствуюсь принципом, изложенным Ледерер: каким бы ни был язык и какого бы жанра ни был текст (поэтического или научно-технического), любой перевод — это извлечение смысла. Необходимо понимать эксплицитность языка, а также (возможно, в особенности) имплицитность переводимого текста. Извлечение смысла — «это не результат последовательно завершенных этапов, это — одно движение ума. Мы не можем понять текст сначала на уровне языка, потом на уровне дискурса, мы понимаем его сразу на уровне дискурса», — считает Ледерер [процитировано Paul A. Horguelin, 1995, p. 659]. Направление студентов к пониманию текста является для меня наиболее интересной педагогической и интеллектуальной проблемой. Также у меня есть пословица, которую я всегда привожу студентам, — «дело делу учит». Хорошее преподавание письменного перевода должно предлагать возможности упражняться вне урока, а также

использовать инструменты оценки проведённой работы в цифровом формате. Мне кажется, в этой области ещё многое предстоит сделать.

Список литературы

- Collombat I.* La stylistique comparée du français et de l'anglais: la théorie au service de la pratique // *Meta*. 2003. XLVIII. 3.
- General Knowledge: A Basic Translation Problem Solving Tool // *Translation Studies in the new Millennium. An International Journal of Translation and Interpreting*. 2006. Vol. 4.
- La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction // *The Journal of Specialised Translation* issue. 2009. 12 July. En ligne: http://www.jostrans.org/issue12/art_collombat.php consulté le 20 novembre 2012.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.C.* Terminologie van de vertaling (traduction en néerlandais par Henri Bloemen et Winibert Segers de Terminologie de la traduction). Nijmegen: Vantilt, 2003.
- Gile D.* Basic concepts and models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- Kautz U.* Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschers. München: Iudicium Verlag und Goethe-Institut, 2000.
- Horguelin P.A.* Ouvrage recensé "Lederer, Marianne (1994) // La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif, Paris, Hachette, Collection F" // *Meta*. 1995. Vol. 40, N 4.
- Kostopoulou G.* The role of coherence in Text approaching and Comprehension : Applications in Translation Didactics // *Meta*. 2007. Vol. 52, N 1.
- Lederer M.* Le sens dessus dessous: herméneutique et traduction // *Übersetzung und Hermeneutik. Traduction et hermeneutique / Éd. L. Cercel. Bucarest: Zeta Books, Translation Studies, 2009. Vol. 1.*
- Politis M.* L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction // *Meta*. 2007. Vol. 52, N 1.
- Schäffner C., Adab B.* (eds.) Developing translation competence. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.
- Stolze R.* Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008.
- Zajicek J.* Etudes stylistiques comparatives. Néerlandais-Français. La Haie. Paris: Mouton, 1973.

К. Кару,

кандидат филологических наук, лектор, зав. Центром перевода Тартуского университета; e-mail: katrin.karu@ut.ee

О ПОДГОТОВКЕ К СОЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ В ДЕПАРТАМЕНТЕ ПОЛИЦИИ И ПОГРАНОХРАНЫ ЭСТОНИИ

В статье ставится вопрос возможностей построения эффективного института социального перевода на базе практического опыта, так или иначе накопленного в любом государстве. Рассмотрев проблемы подготовки профессиональных социальных переводчиков, автор выдвигает предложение специальной подготовки государственных служащих, работающих с переводчиками. В заключение представлен анонс проекта обучения студентов Академии внутренней безопасности Эстонии.

Ключевые слова: миграция, социальный перевод, подготовка специалистов, социально-правовая политика государства, редкие языки, непрофессиональные переводчики, Эстония, перевод в полиции, учебный курс.

Katrin Karu,

PhD and Lecturer at the University of Tartu; Head of Tartu University Interpretation Center, Estonia; e-mail: katrin.karu@ut.ee

On Training Social Interpreting Specialists for Police and Boarder Guard Board of Estonia

The question of possibility to establish an effective social interpreting institution based on practical experience that exists in any country is raised in the present article. Having studied the problems of professional social interpreters training, the author proposes a special training course for civil servants who work with interpreters. A training project for the students of Estonian Security Sciences Academy is introduced.

Key words: migration, social interpreting, training specialists, social and legal state policy, rare languages, non-professional interpreters, Estonia, interpreting at a police department, training course.

Миграционные процессы в современном мире всё чаще и чаще ставят вопрос о необходимости построения диалога между государством и лицом, оказавшимся на его территории недавно или пребывающим там временно. Необходимость такого диалога диктуется и всё более пристальным вниманием к правам человека. Очевидно, что, как правило, речь идёт об общении чиновников государственных учреждений с лицами, языком данного государства не владеющими. Соответственно для того, чтобы диалог состоялся, необходим посредник — переводчик.

Опыт стран, уже на протяжении нескольких десятилетий уделяющих большое внимание вопросам правовой и социальной за-

щищённости не-граждан, довольно скоро обнаружил, что перевод в этом случае имеет свою специфику. Это в свою очередь привело к выделению и обособлению особой разновидности двустороннего перевода (*dialogue interpreting*) — социального перевода¹ (*community interpreting*), под которым чаще всего понимается перевод в правовой и медицинской сферах [Mason, 2009, Wadensjö, 2009].

Возрастающая потребность в социальном переводе закономерно выдвигает целый ряд вопросов к организации эффективного диалога с участием переводчика. В этой связи прежде всего возникает вопрос о подготовке квалифицированных специалистов [Mikelson, 1996/1999]. Надо заметить, что и теоретическая база на сегодняшний день сформировалась: за последнее десятилетие появилось большое количество литературы, посвящённой различным аспектам и проблемам социального перевода, так что можно с уверенностью говорить, что сложилась самостоятельная область переводоведения и теории перевода со своим объектом [Toledano Buendia, 2010, s. 1]. Действительно, в ряде стран уже проводится обучение и введена система аккредитации (см., напр., [Niska, 2002]).

Однако хотелось бы обратить внимание на некоторые обстоятельства.

Во-первых, курсы, направленные на обучение социальных переводчиков, чаще всего имеют краткосрочный или несистемный характер. Большая их часть — курсы обучения или повышения квалификации — это заказ организаций, в которых переводчики уже работают [Roberts, 1997, s. 16—17].

Во-вторых, следует иметь в виду, что практика социального перевода тесно связана с социально-правовой политикой каждого конкретного государства [Ozolins, 2000, 2010], поэтому при разработке программ обучения социальных переводчиков невозможно непосредственно перенимать опыт других стран. Учитывать следует не только свод правовых норм, регулирующих посредничество переводчика в диалоге между человеком и государством, но и опыт переводчиков и работающих с ними государственных служащих.

В-третьих, из обстоятельств, изложенных в первых двух пунктах следует, что, как правило, практика социального перевода складывается во многом спонтанно: сначала в суде, правоохрани-

¹ В научных трудах и учебной литературе на русском языке для обозначения вида перевода, который на английском языке чаще всего называется *community interpreting*, используются разные термины, в частности, *коммунальный перевод*, *перевод для этнической диаспоры*, *сопровождающий перевод* и некоторые другие. В данной работе будет использоваться термин *социальный перевод*, так как в силу некоторых причин лингвистического характера он представляется наиболее удачным. Об этом см. в: [Романчик, 2011].

тельных органах, медицинских учреждениях, социальной сфере и др. возникает необходимость в переводчиках, затем находятся люди, чаще всего непрофессионалы, которые начинают исполнять функции переводчика — на базе этого складывается некоторая традиция, к которой потом социальных переводчиков начинают готовить специально. Иными словами, специфика работы социального переводчика и список предъявляемых к нему требований обусловлены не только практикой государства в целом, но и опытом каждой отдельной организации (или даже конкретного отделения), которая, разумеется, ожидает специалиста «по себе».

В-четвертых, следует признать, что, по-видимому, в сфере социального перевода никогда не удастся полностью избежать привлечения непрофессионалов. Социальных переводчиков с конкретными комбинациями рабочих языков начинают готовить тогда, когда государство сталкивается с наплывом мигрантов, нуждающихся при общении с государством в переводе. Между тем предугадать направление миграционных потоков, как правило, очень трудно. Даже в тех государствах, которые оперативно реагируют на изменившиеся потребности, требуется время для подготовки необходимых переводческих кадров: до тех пор, пока они не подготовлены, работу социального переводчика неизбежно должны брать на себя волонтеры или непрофессионалы. Не следует забывать также и о том, что временами возникает необходимость диалога с не вовлечёнными в массовые миграции носителями редких для региона языков.

Из сказанного следует, что для становления в государстве эффективного института социального перевода не просто, а точнее — недостаточно ввести, например, в университете специальность «социальный перевод» или провести курсы переквалификации/повышения квалификации для уже работающих переводчиков. С одной стороны, на подготовку специалистов необходимо время (изучение актуальной ситуации, разработка программ, собственно обучение), а работать нужно уже сегодня; с другой стороны, возможны ситуации, когда обученный «по всем правилам» переводчик не будет отвечать ожиданиям организации-работодателя. И, наконец, как только что было отмечено, подготовить специалистов по «экзотическим» языкам просто невозможно, поскольку ни одно государство никогда не сможет обеспечить обучение кадров, профессиональные умения которых востребуются крайне редко.

Представляется, что в этих условиях, перспективно подойти к решению проблемы успешности языковой поддержки несколько иначе. В ситуацию перевода вовлечены три стороны. Если в триаде переводчик — лицо, нуждающееся в переводе, — государствен-

ный служащий никто из участников не будет в состоянии управлять процессом оказания «языковой поддержки», коммуникация во многих случаях может быть либо затруднена, либо нарушена. Естественно, что ответственность за управление процессом не может быть возложена на лицо, нуждающееся в переводе.

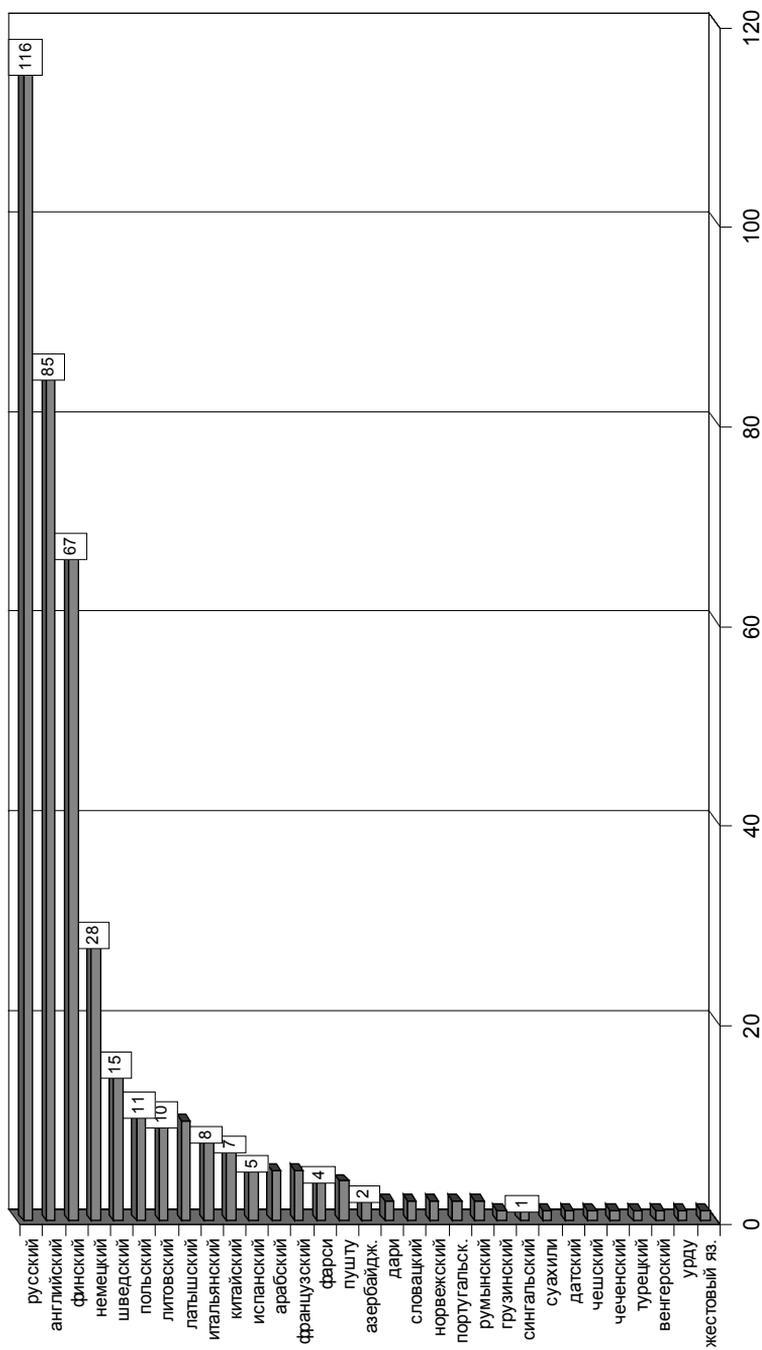
Следовательно, если не всегда есть возможность прибегнуть к помощи переводчика-профессионала, государственный служащий должен иметь хотя бы начальные знания о социальном переводе и представлять, каковы риски привлечения к переводу непрофессионалов. Впрочем, и работа с квалифицированным переводчиком также была бы значительно более эффективной, если бы представитель государства знал, каковы особенности социального перевода и устного перевода вообще, с какими проблемами сталкивается социальный переводчик, каковы основы этики социального перевода и т.д.

В Эстонии социальный перевод осуществляется преимущественно в полиции и судах, где работают штатные переводчики. В силу исторических причин и современной миграционной политики Эстонии основной языковой комбинацией, востребованной в названных государственных институтах, является русский—эстонский, однако временами возникает потребность и в других языках, спектр которых достаточно широк.

На рисунке представлены данные, полученные в ходе опроса следователей Департамента полиции и погранохраны Эстонии в 2011 г. (см.: [Кару, 2011а, 2011б]). В частности, следователей просили указать языки, с которыми им приходилось сталкиваться в работе, обращаясь к посредничеству переводчика.

На вопрос были получены ответы 134 респондентов. На графике показано количество упоминаний каждого конкретного языка.

Как и следовало ожидать, самым востребованным языком перевода является русский (116 упоминаний), за ним следуют английский (85) и финский (67). Однако список включает 31 язык, не являясь, по-видимому, исчерпывающим. Во-первых, большинство респондентов — служащие Бюро по уголовным делам (76%). Лишь 2% ответивших — служащие Бюро гражданства и миграции, которые имеют дело с беженцами, лицами, ходатайствующими об убежище и т.п., т.е. с людьми, этноязыковая принадлежность которых может оказаться самой неожиданной. Можно предположить, что, если бы респондентов из Бюро гражданства и миграции было больше, увеличился бы и перечень языков. Во-вторых, ответившие на этот вопрос нередко завершали ряд сокращением «и т.д.», за которым могут скрываться языки, в список не попавшие. Возможно, респонденты не сочли нужным упоминать языки, встречавшиеся в их



Языки, отмеченные в работе полиции Эстонии. По результатам опроса следователей Департамента полиции и погранохраны Эстонии. 2011 г.

практике исключительно редко. Так или иначе, значительную часть из 31 названного языка составляют редкие для Эстонии языки².

Большинство языков упоминается в ответах респондентов от 1 до 5 раз, следовательно, люди, принимавшие на себя функции переводчика, скорее всего, специальной подготовкой не обладали.

Для того, чтобы подготовить полицейских к работе с переводчиком, в том числе и непрофессиональным, мною был предложен проект курса для студентов Академии внутренней безопасности Эстонии.

Курс предназначен для студентов, обучающихся по программе прикладного высшего образования. Цель курса — научить будущих полицейских вести допрос и другие виды полицейского расследования с участием переводчика. В задачи курса входит:

- дать обзор основных видов устного перевода с акцентом на особенностях двустороннего перевода;
- познакомить со спецификой социального перевода;
- определить роль, обязанности, ответственность, социального переводчика в ходе полицейского расследования;
- познакомить с основами этики социального перевода;
- дать обзор исследований в области социального перевода в Эстонии (судебный перевод, перевод в полиции).

Подготовленный таким образом полицейский, умеющий предвидеть проблемные ситуации социального перевода, мог бы помочь переводчику-непрофессионалу их избежать или выходить из них с наименьшими потерями. В перспективе это позволило бы также сократить разрыв между представлениями переводчиков и чиновников о ситуации социального перевода, роли, обязанностях и полномочиях переводчика (см.: [Кару, 2012]).

Данный проект должен стать первым шагом на пути создания в Эстонии полноценного института социального перевода.

² Количество упоминаний того или иного языка, разумеется, никак не отражает картины языкового многообразия Эстонии. По данным переписи населения 2011 г. в Эстонии проживают носители 157 языков. Родным языком большинства жителей Эстонии является эстонский (68,5%), за ним следуют русский (29,6%) и украинский (0,6%), который наши респонденты в своих ответах не упоминали. http://www.stat.ee/rel-2011-157?parent_id=39107 (12.09.2012). С другой стороны, если обратиться к данным о том, с какими рабочими языками готовят устных переводчиков в вузах Эстонии, увидим, что финский язык, который по данным нашего исследования находится на третьем месте и с точки зрения востребованности, к их числу не относится, следовательно, переводчики с финского языка, по всей вероятности, специальной подготовки не получили, а приобретали умения и навыки в процессе работы. Последнее обстоятельство, однако, в мировой практике и практике нашего государства отнюдь не уникально.

Список литературы

- Кару К.* О переводе в Департаменте полиции и погранохраны Эстонии (к постановке проблемы) // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. Мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. 25—28 апреля 2011. М.: Высшая школа перевода МГУ, 2011. С. 344—349.
- Кару К.* Социальный перевод в Эстонии: проблемы, вариативность, перспективы развития // *Humaniora. Lingua Russica. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XIV.* Тарту, 2011. С. 112—122.
- Кару К.* Социальный перевод в Департаменте полиции и погранохраны Эстонии: взгляд следователей и переводчиков // Мат-лы XLI Междунар. филол. конф. Актуальные проблемы переводоведения. 26—31 марта 2012. СПб., 2012. С. 46—53.
- Романчик П.Э.* Community interpreting: вариативность терминологического соответствия в русском языке // *Humaniora: Lingua russica. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XIV. Развитие и вариативность языка в современном мире. II.* Тарту, 2011. С. 207—224.
- Niska H.* Community interpreter training: Past, present, future // *Interpreting in 21st Century.* Amsterdam; Philadelphia, 2002. P. 133—144.
- Mason I.* Dialogue interpreting // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies / Ed. by M. Baker, G. Saldanha.* Routledge, 2009. P. 81—84.
- Mikkelson H.* The Professionalization of Community Interpreting. <http://www.acebo.com/papers/PROFSLZN.HTM> (6.10.2012). 1996/1999.
- Ozolins U.* Communication needs and interpreting in multilingual settings: the international spectrum of response // *The critical link 2: Interpreters in the community.* Amsterdam, Philadelphia, 2000. P. 21—33.
- Ozolins U.* Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation // *The Journal of Specialised Translation.* 2010. 14 July. http://www.jostrans.org/issue14/art_ozolins.php (6.10.2012).
- Roberts R.* Community interpreting today and tomorrow // *The Critical Link: Interpreters in the community.* Amsterdam; Philadelphia, 1997. P. 7—25.
- Toledano B.C.* Community interpreting: breaking with the 'norm' through normalisation // *The Journal of Specialised Translation.* 2010. 14 July. http://www.jostrans.org/issue14/art_toledano.php (6.10.2012).
- Wadensjö C.* Community interpreting // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies / Ed. by M. Baker, G. Saldanha.* Routledge, 2009. P. 43—48.

Е.А. Никифорова,

старший преподаватель факультета Иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: el_nikiforowa@mail.ru

**РАБОТА С ОПЕРАТИВНОЙ ПАМЯТЬЮ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ
(когнитивные и психологические аспекты)**

Предлагаемая статья посвящена проблемам психологического и когнитивного свойства, выявившимся в процессе формирования и закрепления стереотипных речевых действий при обучении немецкому языку как второму иностранному по программе для начинающих. Автор анализирует и обобщает свои наблюдения над ходом приобретения учащимися первичных навыков общения на изучаемом языке в тех случаях, когда само обучение носит интерактивный характер. При этом затрагиваются аспекты, связанные с кратковременной и долговременной памятью, а также психологические составляющие интерактивных процессов в обучении.

Ключевые слова: методика, системные связи, стереотипные действия, речевые навыки, кратковременная и долговременная память, психологическое обеспечение обучения.

Yelena A. Nikiforova,

Senior Lecturer at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: el_nikiforowa@mail.ru

Working with Core Memory during the Formation of Verbal Skills at the Initial Stage of Teaching German as a Second Foreign Language: Cognitive and Psychological Aspects

The present article analyzes the psychological and cognitive issues specific to the process of formation and development of stable stereotypical speech acts in case of teaching the beginner's course of German as a second foreign language. The author summarizes and analyzes her examination of the process of acquiring initial skills of communication in the target language by students when the teaching process is interactive. At the same time some other aspects are described, e.g. short-term and long-term memory and psychological components of interactive processes in teaching.

Key words: methodology, systemic connections, stereotypical verbal skills, short-term and long-term memory, psychological support of study.

Технический прогресс за последние десятилетия сделал способы доставки информации к мозгу человека намного разнообразнее и удобнее, чем это было в докибернетическую эпоху, а саму информацию на порядки доступнее. Прежняя схема «учитель — учебник — ученик» обогатилась большим количеством аудиовизуальных и интерактивных средств, позволяющих черпать информацию в буквальном смысле слова «из воздуха». Скорость распространения

и усвоения информации увеличилась во много раз. Однако в сфере, связанной с изучением иностранных языков, особенно там, где это касается практических навыков говорения и распознавания речи на слух, самые современные технологии пока не принесли того результата, на который надеялись в начале «эры компьютеризации», полагая, что «интересные» способы преподавания, такие, как «кино, видео» и т.п., «научат» языку лучше, чем традиционные методики, основанные на связке «учитель — учебник — ученик». Можно даже услышать сейчас мнение, что в прежние времена языку учили лучше, но с этим можно спорить.

Проблема в данном случае заключается в том, что все самые увлекательные методы и приёмы донесения информации до мозга человека упираются в свойства этого самого мозга, а точнее, в свойства человеческой памяти. [Бехтерева, 1994, Симонов, 1993, с. 111; Коротько, 1993, гл. 15]. Свойства эти в разной степени присущи как взрослым, так и детям.

В последние годы зафиксированы, например, факты, не подтверждающие того положения, что дети, воспитывающиеся в условиях билингвизма, усваивают язык своей семьи или родителей быстрее и прочнее, чем язык окружения. В течение ряда лет в Израиле проводились наблюдения над семьёй, где две девочки (близнецы) заговорили в детском саду на языке окружения почти на год раньше, чем на русском в семье. При этом на «неродном» иврите говорили без акцента и ошибок, а на русском с акцентом и ошибками в грамматических формах. К четырём с половиной годам они могли объясняться с русскоязычными родственниками на «русском» языке, где было только два грамматических рода, путали по родам личные местоимения и прилагательные, а также неверно употребляли формы глаголов совершенного и несовершенного вида. Когда обеспокоенные потерей контакта с детьми родственники вывезли детей в Россию для исправления русского языка, потребовалось два года, чтобы дети заговорили на нем без отличий от своего окружения [Морозовская, 2008]. Лица, сталкивающиеся с подобными явлениями, утверждают, что дети в принципе усваивают раньше и прочнее язык своего игрового и учебного окружения, чем язык семьи.

В семьях, где только один из родителей говорит не на языке окружения, преобладание последнего ещё заметнее. Дети к десятилетнему возрасту отказываются разговаривать в семье на языке приезжего родителя, полностью переходя на более лёгкий для них язык школы, сверстников, родственников со стороны «местного» родителя и соседей.

Наблюдения над взрослыми, изучающими иностранный язык, достаточно широко описаны [например, Ulisch, 1995]. В них неиз-

менно подтверждается то обстоятельство, что взрослым переселенцам язык окружающего языкового большинства всегда даётся с большим трудом. Известно множество случаев, когда взрослые переселенцы, даже будучи вынуждены ежедневно общаться на языке окружения, подолгу сохраняют как акцент, так и типичные ошибки, обусловленные системой родного языка [Biehl, 1996, с. 175—187; Uhlisch, 1995, с. 19—29]. То есть система родного языка блокирует усвоение элементов, которые в эту систему не вписываются.

Объяснение этого явления приводится, в частности, в трудах Ю.В. Рождественского [Рождественский, 1993, с. 31, 1990, с. 64]. Суть его в том, что помимо привычных когнитивных процессов, связанных с обучением человека на его родном языке, обучение иностранному языку имеет свою специфику, затрудняющую и растягивающую процесс усвоения информации.

Согласно взглядам Ю.В. Рождественского, изучение иностранного языка нельзя назвать процессом получения информации в собственном смысле слова. Узнавая, что «язык» — по-немецки “die Sprache”, а «говорить» — это “sprechen”, обучающийся узнает только то, что уже давно знакомые ему понятия имеют на немецком языке иную фонетическую оболочку и встроены в иную морфологическую, синтаксическую и семантическую систему. (Что, например, от немецкого слова “der Tisch” «стол» нельзя образовать слова, типа «столовая» или словосочетания «столовая ложка». А в русском языке слово «язык» не имеет общих корней с глаголом «говорить», в отличие от немецкого “Sprache” — “sprechen”, зато однокоренные слова «речь» и «изрекать» используются в иных значениях и иной сочетаемости.) Следовательно, изучение иностранного языка есть не столько получение информации в чистом виде, сколько выработка мозгом человека новых стереотипных действий [Бехтерева, 2009, с. 89—93] в иной акустической (фонетической), артикуляционной, визуальной, графической, грамматической и семантической системе. На академическом языке это называется приобретением навыков или компетенций. Овладение указанными компетенциями связано практически со всеми видами человеческой памяти: слуховой, визуальной, графической, артикуляторной, мимической и т.д.

Заложить новый язык в форме целостной и взаимосвязанной системы стереотипных действий за один приём невозможно. Обучение иностранному языку в терминах нейрофизиологии заключается в том, что стереотипные действия нового языка встраиваются отдельными малыми элементами, или матрицами, в уже сложившуюся систему стереотипных действий и матриц, сформированных родным языком или ещё и первым иностранным, вызывая конфликт систем, который в преподавательской практике наблюдается как

почти бесконечная цепь интерференций. Мозг, уже установивший сеть сложнейших нейронных взаимосвязей по законам одного (родного) языка, стремится как можно скорее «избавиться» от непривычных нейронных связей, «забыть» их или заменить связями, уже установившимися. При встраивании элементов чужой системы в уже сложившуюся систему стереотипных действий работает закономерность, согласно которой, чем больше встраиваемый элемент, тем успешнее он закрепляется в чужой системе в качестве самостоятельного блока-матрицы. Это подтверждается и методической практикой: заучивание целых фраз и высказываний, особенно в процессе диалога, даёт лучший эффект, чем заучивание отдельных лексем. И в свою очередь лексем, встроенные во фразу, запоминаются лучше, чем вырванные из контекста.

Конфликт систем является колоссальной нагрузкой не только на когнитивную, но и (в первую очередь) на эмоциональную сферу обучающихся, повышает утомляемость и, что ещё хуже, чувство вины за недостаточность достигаемых результатов. Это чувство вины, независимо от того, перекладывает его учащийся на преподавателя или испытывает в отношении самого себя, является деструктивным, разрушительным и замедляет и без того сложный процесс усвоения нового языка. Если преподаватель с этим специально не работает, то даже у мотивированных студентов это обстоятельство превращает изучение второго иностранного языка в трудоёмкий, малопривлекательный и как следствие малоэффективный процесс.

В связи с этим помимо чисто языковых упражнений немало важно учитывать также значение внеязыковых аспектов на занятиях. В процессе трудной работы, связанной с действием эмоциональных циклов, важно помогать учащимся преодолевать серию разочарований, которая неизбежно возникает на определённом этапе формирования стереотипных действий, поскольку последние формируются гораздо медленнее, чем на это рассчитывают даже самые работоспособные студенты.

Формирование речевых навыков при изучении второго иностранного языка на начальном этапе обучения при интерактивных формах преподавания [типы интерактивного преподавания описывают: Букатов, 2003, с. 5—149; Кавтарадзе, 2009; Пассов 1991, Китайгородская, 1992] в первую очередь подразделяется на два основных аспекта или подвида речевой деятельности, за которые отвечают различные участки коры головного мозга [Бехтерева, 2009, с. 111—119], из чего вытекает полифункциональность задачи, стоящей как перед обучающим, так и перед обучающимся.

Первый аспект связан с усвоением речевым аппаратом мышечно-моторных функций, отвечающих за формирование и артикуляцию незнакомых прежде звуков и звукосочетаний, которые

одновременно должны соединяться с неким семантическим комплексом.

Второй аспект связан с распознаванием на слух тех же незнакомых прежде звуков и звукосочетаний, соединённых с тем же семантическим комплексом.

Оба аспекта существуют в комплексе со всеми остальными системами и подсистемами языка: морфологией, синтаксисом, стилистикой, прагматической эквивалентностью, особенностями вопросительных, побудительных и повествовательных конструкций и т.д., но каждый из них, будучи задействован, вызывает возбуждение в различных зонах коры головного мозга.

Интерактивные формы работы на занятиях дают возможность развивать и тренировать оба аспекта, но практика показывает, что в подавляющем большинстве случаев первым комплексом функций обучающиеся овладевают быстрее, и навыки данного комплекса закрепляются прочнее, чем навыки второго. С одной стороны, память легче фиксирует навыки пассивного восприятия, чем навыки активных действий, но, с другой стороны, труднее всего формируются навыки распознавания речи на слух.

К сожалению, следует признать, что фактор увлекательности содержания (т.е. игровые и развлекательные формы и методы преподавания иностранного языка) не является спасительным. Лексика интересных или эмоционально насыщенных занятий может забываться столь же быстро, и даже иногда быстрее, чем вокабуляр занятий «скучных», потому что мозг, особенно на начальном этапе обучения, фиксирует «интересные» эмоциональные моменты, «забывая» при этом как второстепенный фактор акустическую оболочку увлекательного содержания. Содержание фиксируется на родном языке, и просьба воспроизвести его «на языке оригинала» оказывается обескураживающе невыполнимой. Любому преподавателю знакома пресловутая формула-восклицание: «Ведь только что пять (десять) раз повторили, и не могу вспомнить!..» Это обстоятельство желательно учитывать преподавателю, разрабатывающему методики и конкретные планы занятий иностранным языком. Особенно с начинающими.

Помимо этого память у каждого человека индивидуальна и неповторима. Современная психология (и вслед за ней когнитивистика) разделяют всех людей на три типа в зависимости от их когнитивных особенностей: *визуалов*, *аудиалов* и *кинестетиков*, подтверждая эту классификацию сериями убедительных экспериментов [Любимов, 2004, с. 25—54; интернет-ссылки 1, 5,]. Уже одно это обстоятельство заставляет предположить, что создание универсальной методики, одинаково эффективной для всех когнитивных типов, вряд ли возможно. При обучении методом модерированного

диалога наибольших успехов достигают, например, аудиалы и кинестетики, а визуалы испытывают большие затруднения с запоминанием конструкций на слух и большой дискомфорт, пока не получают возможности записать произнесённые фразы. Они легко вспоминают и воспроизводят заученный материал, когда его нужно перевести с русского или просто вспомнить, и с трудом узнают его же на слух.

В последние годы некоторые психологические школы утверждают также, что когнитивный тип зависит не только от предпочтительного способа восприятия информации у отдельных людей, но и от типа «энергетики». Эти школы подразделяют людей по типу энергетики на «созидателей» и «разрушителей». Первым свойственно с детства строить, а вторым — ломать и разрушать «в целях познания». По версии этих школ обладателям разных «энергетик» требуются также разные методы донесения информации [Ершова, 2006, с. 5—10].

Идеальным решением проблемы была бы возможность формирования учебных групп по когнитивным типам и иным особенностям учащихся. Но в любом случае логично заключить также, что самый быстрый результат будут давать те методики, которые будут способствовать наискорейшей стереотипизации языковых актов.

С другой стороны, независимо от когнитивных особенностей конкретных людей, в современной нейрофизиологии и психологии у живых существ выделяют четыре типа памяти: МП — мгновенная память, КП — краткосрочная память, СП — среднесрочная память, ДП — долгосрочная память.

Примерно определены и временные параметры для этих видов памяти: «МП, КП и СП — это по сути своего рода посредники, через которые проходит информация перед тем как на всю жизнь осесть в долгосрочной памяти, у обычного человека, т.е. у человека без гипертрофии долгосрочной памяти, всего около 10% процентов информации доходит до долгосрочной памяти, а около 90% информации задерживается МП, КП и СП, т.е. получается своего рода обкрадывание долгосрочной памяти посредниками долгосрочной памяти, а именно МП, КП и СП» [Бехтерева, 1973; Симонов, 1993; с. 42—67; интернет-ссылка 5].

В ходе практических занятий по формированию речевых навыков у начинающих при изучении иностранного (в нашем случае — немецкого языка) преподавателю и учащимся приходится работать в первую очередь с мгновенной и краткосрочной памятью. Некоторые научные школы оперируют также понятием оперативной памяти [интернет-ссылка 6]. Оперативная память у человека удерживает информацию от нескольких секунд до нескольких минут. Примером использования оперативной памяти на родном языке

является автоматическое списывание текста, повторение за диктором многозначных чисел, например номера телефона и т.п.

В данной статье, посвящённой когнитивным и психологическим проблемам, связанным с формированием и закреплением стереотипных речевых действий, в процессе обучения немецкому языку, как второму иностранному для начинающих, автор исходит из наблюдений, сделанных на основе интерактивного метода, имеющего название «модерированный диалог», — «Диалог как средство развития речевых навыков на начальном этапе обучения немецкому языку» [Никифорова, 2007, с. 42—51] — и использовавшегося автором на занятиях с начинающими более 20 лет.

Суть метода заключается в том, что преподаватель проводит занятие в виде общей беседы между обучающимися, в которой он сам играет роль модератора и просит присутствующих задавать друг другу вопросы и давать на них ответы по определённым речевым клише, включающим в себя элементы базовой практической грамматики, основные интонационные конструкции и прагматические обороты.

Вот пример такого цикла на занятии:

Модератор: Fragen Sie bitte diese Dame/diesen Herrn, ob sie/er sich bei solchem Wetter warm oder leicht anzieht?

Первый студент: Ziehst du dich bei solchem Wetter warm oder leicht an?

Второй студент: Ja/nein, ich ziehe mich leicht/warm/nicht besonders warm (usw.) an.

Модератор первому студенту: Was sagt sie/er? Zieht sie/er sich leicht/warm an?

Первый студент: Ja, sie/er sagt, dass sie/er sich leicht/warm/nicht besonders warm (usw.) anzieht.

Модератор следующему студенту, становящемуся первым: Fragen Sie bitte die zwei/drei/alle anderen, ob sie sich bei solchem Wetter auch warm/leicht anziehen?

Первый студент: Zieht ihr euch bei solchem Wetter auch warm/leicht an?

Все, кому адресован вопрос: Ja/nein, wir ziehen uns (auch so/nicht so) leicht/warm an.

Модератор первому студенту: Was sagen sie? Ziehen sie sich auch so leicht/warm an?

Первый студент: Ja/nein, sie sagen, dass sie sich (auch so/nicht so) leicht/warm anziehen.

Циклы такого рода помимо развития артикуляционной базы и навыков активного слушания позволяют одновременно автоматизировать употребление глаголов во всех лицах (а при необходимости и во временных формах), употребление возвратных местоимений,

повествовательных (в том числе утвердительных и отрицательных), побудительных, вопросительных конструкций и придаточных предложений. Для отработки каждой структуры подбираются соответствующие вопросы.

Вовлеченность учащихся в актуальную беседу на языке обладает сильным стимулирующим эффектом, и метод на начальном этапе обучения вполне себя оправдывает. Но этот же метод особенно отчётливо выявляет те пределы и препятствия, которые ставит человеческий мозг обучению как таковому.

При первичном вводе новых лексем на фонетическом, визуальном и графическом уровнях оперативная память удерживает информацию в течение нескольких секунд, максимум нескольких минут.

Типичный пример действия оперативной памяти.

Студентам предлагается запомнить на слух и повторить следом за преподавателем прежде незнакомую им фразу на немецком языке. После максимум пятикратного медленного и чёткого повторения этой фразы все студенты с абсолютной точностью её воспроизводят, т.е. незнакомое сочетание звуков фиксируется оперативной памятью. По просьбе преподавателя данная синтагма повторяется всей группой ещё 3—5 раз. Через пять минут, занятых другими видами работы, преподаватель просит присутствующих снова воспроизвести эту фразу. За десять лет экспериментирования только одному студенту из всех, прошедших через эксперимент, удалось воспроизвести эту синтагму с такой же точностью, как за пять минут до того. При этом не имело значения, сообщался ли студентам смысл произносимого или нет. То есть оперативная память фиксирует новую фонетическую информацию на считанные минуты или секунды. Для того, чтобы перевести её в кратковременную память, т.е., чтобы учащиеся удержали эту фразу в памяти хотя бы до конца занятия, требуется вернуться к её повторению не менее 5 раз за 90 минут. Если эта фраза не записывается, а интервал между занятиями составляет больше трёх дней, она в активной памяти не сохраняется, но легко извлекается из пассивной. Для закрепления фонетической синтагмы в долговременной памяти (т.е. так, чтобы она и распознавалась на слух и воспроизводилась в устной форме) требуется её повтор минимум на четырёх занятиях, следующих с интервалом в три дня.

Ещё один пример.

В ныне существующей системе обучения действует методическая норма, согласно которой в перерывах между занятиями предусмотрена самостоятельная работа учащихся, в процессе этой работы, помимо прочего, пройденная на занятиях лексика должна закрепляться.

Однако студенты часто сетуют на невозможность запоминания больших массивов новой лексики. В ходе эксперимента в таких случаях студентам предлагалось попробовать на занятии интерактивный метод заучивания: подлежащие заучиванию лексемы назывались по-русски и студентов просили произносить немецкие эквиваленты и наоборот. Та лексема, которую студент не мог воспроизвести с первого раза, повторялась сначала сразу после другой, потом через две лексемы и так далее, по схеме: а — б — а — в — г — а — д — е — ж — а. После (в подавляющем большинстве случаев) пятого повтора студент воспроизводил лексему «а» без затруднений. На вопрос преподавателя, почему он не использует этот метод самостоятельно, следует, как правило, ответ, из которого явствует, что такая форма работы непривычна и её трудно ввести в повседневную практику самостоятельных занятий. Навыки приобретения навыков тоже, следовательно, подвержены стереотипизации, и это ещё одна когнитивно-методическая проблема: научить учащихся правильному (то есть) экономичному и эффективному самообучению.

Первичные навыки самообучения формирует и прививает школа на основе методик, складывавшихся веками. Школа никогда не ставила себе цели обучать и готовить, например, переводчиков, её методы рассчитаны на обучение на родном языке, где проблема речевых навыков решается не так, как при обучении иностранному языку, т.е. в её задачу не входит автоматизация речи на чужом языке. При обилии технических средств, позволяющих работать со звуком и изображением, подкрепляющим языковое восприятие, студенты при самостоятельной работе предпочитают привычные им книжно-тетрадные методы. Работа с аудио- и видеозаписями, особенно на начальном этапе обучения, часто именно в силу непривычности воспринимается как занятие легковесное, несерьёзное или слишком лёгкое. Это обманчивое представление о лёгкости и несерьёзности упражнений, направленных на развитие артикуляционной базы и автоматизма речевых реакций, приводит к задержке формирования указанных компетенций и в свою очередь может иметь деструктивное воздействие на процесс обучения в целом.

Необходимо также осознавать, что при интерактивных методах обучения в группе самостоятельная работа учащегося дома или в библиотеке в любом случае является другим видом речевой деятельности, а, следовательно, и другим видом работы мозга и установлением иных нейронных связей, тоже, безусловно, нужных, но интерактивных речевых навыков тем не менее не заменяющих.

Типичный пример: после отработки определённого комплекса лексем и конструкций методом модерированного диалога при во-

просе: «Как сказать по-немецки: “Как тебя зовут? Кем работают твои родители? Чем ты любишь заниматься? Моя мама врач”» и т.п. обучающиеся практически сразу дают правильный ответ. Если того же студента спросить: “Was sind deine Eltern? Was machst du gern?”, особенно когда интервал между предыдущим занятием у начинающих составляет больше трёх дней, обучающийся может попросить несколько раз повторить вопрос, прежде чем поймёт его и даст на него верный ответ, причём сам ответ уже затруднений не вызывает. То есть при самостоятельной работе лексемы усваиваются на визуально-графическом уровне и на уровне репродукции, а навыки фонетической перцепции остаются без тренировки и требуют дополнительной специальной работы.

На продвинутых этапах обучения возникает, однако, другой феномен: обучаемые, как правило, понимают речь в среднем темпе звучания, но испытывают значительные затруднения при формулировании собственных высказываний в неподготовленной речи.

В связи с этим важно отметить, что для развития внимания и слухового восприятия высказываний большое значение имеет не только интенсивность и повторяемость этих высказываний, но и вариативность элементов внутри уже знакомого семантического комплекса. Если одна и та же фраза или один и тот же вопрос постоянно повторяется без изменений, обучающиеся быстро заучивают эту фразу или стереотипный ответ на вопрос, а малейшее отклонение от уже усвоенного стереотипа приводит к потере распознавания всего высказывания в целом. Эту закономерность следует учитывать при определении баланса повторяемого и изменяемого, что является постоянной креативной задачей преподавателя-модератора.

Если принимать во внимание все вышеизложенное, то сокращение часов аудиторных занятий по иностранным языкам, т.е. уменьшение времени интерактивных действий на языке, и упор на «самостоятельную работу студента» в условиях, когда тот не окружён носителями изучаемого языка, является стратегической ошибкой и неизбежно замедлит формирование навыков интерактивных речевых действий.

В свою очередь вслед за этим встаёт также вполне закономерный методический вопрос: сколько раз нужно повторить на занятии определённый набор синтагм, чтобы они перешли из оперативной памяти в кратковременную? На какой отрезок времени этот набор синтагм сохранится в кратковременной памяти? Как координировать интенсивность ввода лексики со способностями кратковременной памяти при регулярности занятий раз в неделю, два раза в неделю? И т.п.

Немаловажно также, что смысл и задачи любого интерактивного метода обучения не в последнюю очередь заключаются именно в том, чтобы обучающиеся как можно скорее почувствовали прогресс в обучении, убедились в посильности поставленной задачи и за счёт этого получили дополнительный стимул к занятиям и самостоятельной работе. На этом этапе самим обучающимся важно осознавать, какие именно пути скорее всего приведут их к успеху, а где по объективным причинам результаты проявятся позже, чем им хотелось бы. Поэтому вовлеченность учащихся в работу в большой степени зависит также от того, насколько хорошо они проинформированы в вопросах когнитивистики, насколько полно представляют себе, каковы объективные трудности, с которыми им приходится сталкиваться при изучении второго или третьего иностранного языка, почему в их возрасте этот процесс не будет происходить так же непринуждённо, легко и теми же методами, которыми они с детства изучали свой первый иностранный язык. Учащимся немаловажно при этом знать, как действуют методы, которыми их обучают. В этом случае им легче находить те способы работы с материалом, которые больше подходят именно к их когнитивному типу. Напряжённая работа над незнакомыми и чужими языковыми системами требует не только отдыха и разрядки во время занятий, но и постоянного осмысления объективных процессов и препятствий, обнаруживающихся в ходе работы. Для этого необходимо в свою очередь получать основные представления о свойствах и функционировании систем. Отсутствие навыков системного мышления осложняет и удлиняет процесс освоения системы чужого языка. Любой русскоговорящий от рождения знает, например, что меняя падеж существительного, он должен изменить и падеж прилагательного, что заменяя глагол «бояться» на выражение «испытывать страх», он должен изменить и управление «чего либо» на «перед чем либо». Но необходимость проделывать такие микросистемные изменения в чужом языке **осознанно** является самой сложной системной перестройкой для языкового мышления, и без знакомства с современной теорией систем эта задача решается гораздо дольше и с большим количеством ошибок.

Нет необходимости доказывать, что оперативная память — главный рабочий инструмент любого переводчика, причём, при любом виде работы: как в устном переводе, так и в письменном. При устном переводе переводчику необходимо хотя бы на несколько секунд, а чаще минут, удерживать в оперативной памяти высказывания длиной от одной до десятков синтагм. Люди с нетренированной оперативной памятью вообще неспособны осуществлять устный перевод. Но даже опытному переводчику в условиях колоссального напряжения, при котором могут осуществляться пере-

водческие задачи, например публичные выступления перед большим числом слушателей или работа с высокопоставленными лицами, нелегко удерживать в памяти содержание высказываний продолжительностью в несколько минут. За одну минуту на родном языке произносится от 200 до 300 слов. Вряд ли можно спорить с тем, что к этому будущим переводчиков нужно специально готовить, причём с самых первых шагов обучения.

Из того, что уже было сказано выше об оперативной памяти и стереотипных действиях, логично заключить, что лучше всего удерживаются оперативной памятью действия, подвергшиеся максимальной стереотипизации. Для переводчика такими действиями являются устойчивые языковые клише на всех языках, которыми он владеет. Чем больше таких клише накоплено в долговременной памяти, тем легче справляется с их запоминанием оперативная память. Поэтому выработка собственно переводческих стереотипных действий заключается в накоплении в памяти речевых клише и языковых эквивалентов на двух или нескольких языках. Чем раньше начинается такая работа, тем скорее и прочнее усваиваются эти узкоспециальные навыки. Затрудняющим обстоятельством при этом часто является то, что обучающиеся переводу не владеют клишированными оборотами родного языка, отчего преподавателю перевода приходится обучать студентов двум языкам сразу, т.е. не только иностранному, но и родному, сталкиваясь при этом с естественным сопротивлением обучаемых, уверенных, что языка их референтных групп, включая язык семьи и школы, вполне достаточно для будущей специальности. В таких случаях в настоящее время от преподавателя требуется особая осторожность и деликатность, так как если исправления на изучаемом языке воспринимаются адресатами как норма, то замечания в отношении качества родной речи могут быть истолкованы как неверные и даже оскорбительные. По наблюдениям последних лет этот аспект становится самостоятельной дидактико-психологической проблемой при обучении взрослых.

Список литературы

- Бехтерева Н.П.* О мозге человека: Размышления о главном. СПб., 1994.
- Бехтерева Н.П., Бундзен П.В., Кайдел В.Д., Давид Э.Э.* Принципы организации структуры пространственно-временного кода краткосрочной вербальной памяти // Физиол. журн. СССР. 1973. Т. 59, № 12. С. 1785—1802.
- Бехтерева Н.П.* Магия мозга и лабиринты жизни. СПб.: Сова, 2009.
- Букатов В.М.* Педагогические таинства дидактических игр. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003. 152 с.
- Ершова Д.А.* Личностная и поведенческая изменчивость у подростков под влиянием информационных факторов социальной среды. 2006, 205 с.

- Научная библиотека диссертаций и авторефератов. disserCat. <http://www.dissercat.com/content/lichnostnaya-i-povedencheskaya-izmenchivost-u-podrostkov-pod-vliyaniem-informatsionnykh-fakt#ixzz2Ad3aIhP0>
- Кавтарадзе Д.Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009. 176 с.
- Китаргородская Г.А.* Интенсивное обучение. Теория и практика. М.: Русский язык, 1992.
- Любимов А.* Мастерство коммуникации. СПб.: Питер, 2004.
- Морозовская И.Б.* Мои внуки. Одесса, 2008.
- Никифорова Е.А.* Диалог как средство развития речевых навыков на начальном этапе обучения немецкому языку // Филологические и методические исследования. Вып. II. Ф-т иностранных языков и регионоведения МГУ. Кафедра нем. яз. для гуманитар. ф-тов. М., 2007. С. 42—51.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
- Рождественский Ю.В.* Техника. Культура. Язык. М., 1993.
- Рождественский Ю.В.* Общая филология // Язык в семантическом информационном процессе. М., 1996.
- Рождественский Ю.В.* Лекции по общему языкознанию в МГУ. 1978—1985 гг. М., 1990.
- Симонов П.В.* Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества. Физиологические механизмы памяти // Физиология человека. Гл. 15. Интегративная деятельность мозга человека / Под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротько. М., 1993. 111 с.
- Biehl J.* Sprachprobleme von Spätaussiedlern. Sprachkenntnisse und Sprachprobleme der Spätaussiedler zum Zeitpunkt der Einwanderung // Graudenz/Römhild (Hg.). 1996. S. 175—187.
- Dimroth C., Klein W.* Den Erwachsenen überlegen. Kinder entwickeln beim Sprachenlernen besondere Techniken und sind erfolgreicher als ältere Menschen. Der Tagesspiegel. 24.11.2007. <http://www.tagesspiegel.de/zeitung/den-erwachsenen-ueberlegen/1102604.html>
- Journal of cognitive psychology. 2003. Vol. 15 (2). P. 291—312. Age, working memory, and the Tower of London task Louise H. Phillips Psychology Department, Aberdeen University, UK.
- Gerda U.* Schwierigkeiten beim Lernen und beim Gebrauch der deutschen Sprache bei Aussiedlern mit russisch als dominanter Sprache — Sprachkontrastive Betrachtungen // Deutsch lernen. 1995. Heft 1. S. 19—29.

Ссылки на веб-страницы в Интернете

- http://sociosphera.ucoz.ru/publ/konferencii_2011/inostrannyj_jazyk_v_sisteme_srednego_i_vysshego_obrazovanija/interaktivnye_metody_obuchenija_inostrannomu_jazyku/45-1-0-1038
- <http://www.tagesspiegel.de/zeitung/den-erwachsenen-ueberlegen/1102604.html>
- <http://www.drSusan.net/>
- <http://metaforum.ru/forums/archive/index.php/t-1335.html>
- <http://www.nanonewsnet.ru/news/2011/operativnaya-pamyat-cheloveka-sostoit-iz-trekh-oblastei>
- <http://www.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/biblio.html>

Н.В. Носенко,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»; e-mail: nnossenko@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье описываются методические основы учебного курса профессионального письма и письменного перевода для учёных-филологов.

Ключевые слова: теория перевода, английский язык для специальных целей (ESP), английский для научных целей (EAP), обучение английскому языку (ELT), методика обучения письменной научной речи, научный дискурс, научная статья.

Natalia V. Nosenko,

PhD, Associate Professor at the Department of Theory of Languages and Intercultural Communication, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia; e-mail: nnossenko@mail.ru

The Methodological Basis for a Professionally Oriented English Course for Philologists

The article focuses on the methodology of a course in academic writing and translation for philologists.

Key words: didactics of translation and interpreting, English for special purposes (ESP), English for academic purposes (EAP), English language teaching (ELT), methodology of academic writing, scientific discourse, scientific article.

Сложно переоценить роль перевода и переводчика в современном мире: растёт число международных контактов в разных сферах деятельности, культурных и научных связей. Резко увеличился объём информации, которой обмениваются люди и народы. Неизмеримо возрос объём международной торговли, дипломатической деятельности, международной переписки. Расширились культурные связи между народами, массовый характер приобрёл международный туризм. И понятно, что подобное сближение народов было бы невозможно без перевода и переводчиков, которые выступают в качестве посредников между людьми, говорящими на разных языках. Общепризнанным языком международного общения в научно-образовательном сообществе является английский. Большая и наиболее важная часть научных публикаций выходит на английском языке. Каждая статья, публикуемая в журналах из списка ВАК, должна также сопровождаться аннотацией и ключевыми словами на английском языке. В то же время, по данным отчёта медиаконцерна *Thomson Reuters*, общий вклад российской науки по количеству публикаций за последние пять лет составил

около 2,6%, что соответствует примерно 25 000 публикаций в год [“Research and Collaboration in the New Geography of Science”, <http://researchanalytics.thomsonreuters.com>]. Это немного больше, чем вклад Бразилии, немного меньше, чем вклад Индии и примерно в 3,5 раза меньше, чем вклад Китая. По итогам последнего десятилетия российская наука находится на десятом месте по числу опубликованных статей и на двадцатом месте по числу ссылок на статьи [Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: методические рекомендации, 2011, с. 4]. Как показывает опыт, главные проблемы связаны не столько с тем, что приходится писать на неродном языке, а с тем, как правильно и логично в соответствии с нормами международного научного сообщества писать научные статьи вообще.

Ещё в начале 1970-х гг. Поль Оргёлен, один из виднейших канадских исследователей в области истории и теории перевода, писал: «Задача переводчика — перенести текст из одного языка в другой, стараясь насколько возможно точно передать сообщение, которое он содержит. Но так как для того чтобы хорошо перевести, нужно сначала верно понять, и так как от переводчика нельзя требовать, чтобы он был ходячей энциклопедией, профессия переводчика, подобно многим другим, предполагает некоторую специализацию. Поэтому существуют художественные переводчики, технические, юридические, переводчики рекламы и т.д.» [цит. по: Гарбовский, 2004, с. 161]. Действительно, неоспорима важность изучения подъязыка специальности, однако, продуктивным является и обучение профессионалов навыкам перевода, как устного, так и письменного. При этом, учитывая опыт канадских коллег, специализацию в подготовке к профессиональной деятельности переводчиков необходимо вести «не только по тематической линии, но и по видам переводческой деятельности, а также по тому, в каком направлении ведётся перевод» [там же, с. 163] Поскольку учёным-филологам в первую очередь необходимо представлять результаты своих исследований в письменной форме, то и создаваемый курс будет основан на отработке приёмов письменного перевода. Существуют давно и успешно работающие курсы обучения научному письму математиков и физиков, биологов и химиков, при этом есть необходимость создания специального курса письменной научной речи для учёных-филологов, который будет включать в себя обучение написанию научных статей на английском языке в соответствии с международными требованиями. Основу курса составляет формирование у обучаемых академического вокабуляра, изучение речевых оборотов, характерных для современного научного дискурса, развитие умений академического письма.

Таким образом, основная цель учебного курса научного письма и письменного перевода для филологов — развить умение писать научные работы на английском языке (начиная с перевода названия и ключевых слов и заканчивая написанием статей на английском языке). Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- развитие навыков работы с академическими англоязычными текстами;
- изучение требований академического письма, основных принципов и правил его функционирования;
- изучение функционально-семантических связей в академическом письме;
- обучение написанию эссе: стилистика текста, структура текста, развитие навыков критического мышления и аргументирования;
- изучение профессиональной лексики;
- знакомство с особенностями научного стиля (в том числе его грамматическими и синтаксическими особенностями), структурой научной статьи и её разделов;
- знакомство с основными требованиями, предъявляемыми к научным статьям зарубежными издательствами.

Учебный курс рассчитан на исходный уровень студентов — C1 по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)).

Для того, чтобы создать данный учебный курс необходимо определить, какие именно виды статей приняты международным научным сообществом. Выделяют первичные и вторичные научные статьи: первичной научной статьёй считают статью, описывающую оригинальное исследование и опубликованную в рецензируемом научном журнале, где она может быть воспроизведена только один раз [Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: методические рекомендации, 2011, с. 4]. Постепенно оформилось такое понятие, как “*valid/primary scientific publication/literature*”. Это можно перевести как *достоверная, правильная, годная, первичная, правомерная* или *основная научная* публикация. Ко вторичной научной литературе относят обзорные статьи (*review papers*), которые также публикуются в рецензируемых журналах. Обзорные статьи посвящены анализу ранее опубликованных статей, связанных общей тематикой. Существуют журналы, которые публикуют только обзорные статьи. Они предназначены для обобщения, суммирования, анализа, оценки и синтеза ранее опубликованной информации в первичных публикациях. Ошибкой является мнение, что обзорные статьи не содержат ничего нового. Напротив, именно в них формулируются новые теории, выдвигаются новые идеи или даже парадигмы, и на них очень много ссылаются в других статьях.

Традиционно структура научной работы содержит следующие компоненты: вступление, основную часть, выводы, список использованной литературы. Возможны также перечень условных сокращений, перечень использованных источников и приложения.

Научная статья — один из основных видов научной работы. Она содержит изложение промежуточных или конечных результатов научного исследования, освещает конкретный отдельный вопрос по теме исследования, фиксирует научный приоритет автора, делает её материал достоянием специалистов. Научная статья предоставляется в редакцию в завершённом виде в соответствии с требованиями, которые публикуются в отдельных номерах журналов или сборниках в виде справки авторам. Плохо написанные научные тексты, даже о хорошо проведённых исследованиях, часто препятствуют публикации рукописи. Особенно это касается статей, представляемых российскими исследователями в престижные международные журналы. Конечно, отказ в опубликовании часто связан с «плохим» английским, из-за чего непонятно содержание статьи. На качество статьи влияют также её оформление и правильность использования формулировок. В настоящее время вклад отдельных учёных, организаций и даже целых стран в развитие науки оценивается, в том числе, и по количеству и цитируемости научных публикаций.

Для современных научных публикаций характерны следующие особенности.

1. Большинство журнальных статей об оригинальных исследованиях написаны в соответствии с определённым форматом и состоят из следующих разделов.

- Название — *Title*.
- Реферат — *Abstract*.
- Введение — *Introduction*.
- Методы — *Materials and Methods (Theoretical basis)*.
- Результаты — *Results*.
- Обсуждение — *Discussion*.
- Благодарности — *Acknowledgements*.
- Список литературы — *References*.

Этот формат сокращённо называется *IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion)*. Иногда к аббревиатуре *IMRAD* добавляется буква *A*, которая обозначает *Abstract* (Реферат), и получается *AIMRAD*. Более подробно внутренняя структура разделов научной статьи будет рассмотрена далее. Если статья посвящена теоретическому исследованию, то раздел *Methods* заменяется на *Theoretical Basis*.

2. В тексте публикаций имеются полные ссылки на другие научные работы, так что читатель может самостоятельно найти работу, на которую сделана ссылка (*references, citations*).

3. В публикациях используются иллюстрации, которые описаны в тексте (*tables, charts, schematic, diagrams, graphs, line-drawings, images*).

4. Присутствует подробное описание того (методик, теоретических выкладок, рассуждений, статистическая обработка данных), как результаты были получены и каким образом автор(ы) пришли к выводам, изложенным в публикации (*methods, materials*).

5. Наибольшую ценность представляют публикации в рецензируемых журналах (*peer reviewed journals*). В таком журнале рукописи статей публикуются только после того, как будут критически рассмотрены и одобрены по крайней мере двумя специалистами (рецензентами).

6. Публикация постоянно находится в открытом доступе для всех читателей без каких-либо ограничений (*permanent available for public*) [Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: методические рекомендации, 2011, с. 5—6.]

Данный учебный курс рассчитан на 32 аудиторных часа.

Практические занятия предполагают:

- углублённое изучение академической лексики, речевых оборотов, характерных для англоязычного научного дискурса;
- развитие умений академического письма;
- развитие умений учебной познавательной деятельности.

Самостоятельная работа обучаемых заключается в:

- планировании и оценке своей учебной деятельности исходя из индивидуальной образовательной траектории;
- выполнении письменных заданий по курсу, включая написание письменных работ, требуемых в курсе жанров (написание аннотации, тезисов, научной статьи и т.д.).

Приведём примерный *тематический план* курса:

I — II недели (4 часа): вводное занятие: знакомство с целями и задачами курса, рекомендуемой литературой, базами словарей, понятием об авторском праве, индексе научного цитирования и импакт-факторе, работа с библиографией.

Содержание занятий

Все современные словари имеют электронные варианты. Они существуют как в off-line версиях на компакт-дисках, так и в режиме on-line. On-line версии, как правило, менее полные, в них нет некоторых опций (например, расширенного поиска и др.). Тем не менее и они могут быть подспорьем, особенно если доступ в сеть бесплатный. Вот некоторые адреса:

• <http://www.lingvo.ru/lingvo/index.asp>- сайт электронного словаря LINGVO.

• <http://www.translate.ru/rus/> — сайт электронного переводчика PROMT. Следует учитывать, что электронный перевод всегда требует более или менее значительного редактирования. Иногда ре-

дактирование занимает больше времени, чем обычный перевод. Электронный переводчик удобен, если текст крупный по объёму и набирать перевод вручную слишком долго.

- <http://britannica.com/> — сайт Британской энциклопедии.

- <http://www.americana.ru> — сайт лингвострановедческого словаря «Американа».

- <http://www.polygloss.com/links.htm> — сайт, содержащий много полезных ссылок, в том числе на словари Oxford, Cambridge, Webster's, Macmillan, Encarta, Collins, Longman, самый известный английский тезаурус Роже (Roget's), ссылки для учителей, студентов, тесты on-line и т.п.

- <http://www.cas.okstate.edu/ib/faculty/ketterer/diction.htm>

- <http://www.cas.okstate.edu/ib/faculty/ketterer/diction.htm> — сайт, содержащий ссылки на Библиотеку Конгресса США, другие библиотеки.

- <http://www.cas.okstate.edu/ib/faculty/ketterer/diction.htm> — сайт, содержащий ссылки на Библиотеку Конгресса США, другие библиотеки, энциклопедии, словари (перечисленные выше и многие другие).

- <http://www.onelook.com/> — сайт, в котором одним нажатием кнопки можно получить статьи сразу из нескольких десятков словарей и сравнить их.

Многоязычные словари:

- <http://www.ets.ru/udict-r.htm>

- <http://www.ets.ru/abbrdict-r.htm>

- <http://www.yourdictionary.com/>

- <http://wo.rreference.com/>

Виды упражнений

Look at the following extracts from the beginning of books and record the bibliographical details: author, date, title, edition, place of publication in the table below (Посмотрите на титульный лист книги и запишите следующие данные: ФИО автора, дата и место публикации, издание в таблицу).

III—IV недели (4 часа): анализ библиографических данных и заглавия научной статьи: узкое (specific title) и широкое (general title) заглавие.

Содержание занятий

Основное требование к названию статьи — краткость и ясность. Максимальная длина заголовка — 10—12 слов. Название должно быть содержательным, выразительным, отражать содержание статьи.

При выборе заголовка статьи необходимо придерживаться следующих общих рекомендаций.

1. Заглавие должно быть информативным.

2. Название должно привлекать внимание читателя.

3. В названии, как и во всей статье, следует строго придерживаться научного стиля речи.

4. Оно должно чётко отражать главную тему исследования и не вводить читателя в заблуждение относительно рассматриваемых в статье вопросов.

5. В название должны быть включены некоторые из ключевых слов, отражающих суть статьи. Желательно, чтобы они стояли в начале заголовка.

6. В заголовке можно использовать только общепринятые сокращения.

7. При переводе заглавия статьи на английский язык не должно использоваться никаких транслитераций с русского языка, кроме неперебиваемых названий собственных имён, приборов и др. объектов, имеющих собственные названия; также не используется неперебиваемый сленг, известный только русскоговорящим специалистам.

Виды упражнений

Изучите следующие «широкие» заглавия (Study the following general titles); Изучите следующие «узкие» заглавия (Study the following specific titles); Озаглавьте данную статью (Entitle the article). Примеры заданий взяты из учебного пособия А.П. Миньяр-Белоручевой [Миньяр-Белоручева, 2011, с. 7—9].

V — XIII недели (20 часов): Знакомство с требованиями к научной статье, MRAD-форматом, формирование практических навыков написания аннотации, плана статьи, ключевых слов.

Содержание занятий

«В основе IMRAD-формата лежит очень простая логика. Разделы статьи как бы отвечают на естественные вопросы. Первый вопрос — какой проблеме посвящено исследование? Ответ должен содержаться во Введении. Следующий вопрос — как изучалась проблема? На этот вопрос отвечает раздел Методы. Каковы основные находки или даже открытия? Ищите ответ в разделе Результаты. Что означают полученные результаты? Ответ находится в разделе Обсуждение. Кроме того, любая статья начинается с Названия (Заголовка, Title), за которым следует перечисление авторов, место их работы и адреса, место выполнения представляемого исследования. Затем следует Реферат (Abstract, Summary, Resume), который является очень кратким изложением содержания статьи и в конце которого можно найти ключевые слова (key words). После Реферата собственно начинается сама статья (paper body). Чаще всего в конце статьи, после раздела Обсуждение, помещаются Благодарности (Acknowledgements) и заключает статью Список использованной литературы (References, Literature cited)» [Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: методические рекомендации, 2011, с. 23].

Виды упражнений

- Study the following model essay.
- Write a key sentence for each of the following topics.
- Find topic and supporting ideas in the following sentences.
- Rewrite the following “weak” paragraph by answering the questions and using those answers within the paragraph.

Примеры заданий взяты из учебного пособия А.П. Миньяр-Белоручевой [Миньяр-Белоручева, 2011, с. 51—83].

XIV—XVI недели (6 часов) — отработка навыков написания научной статьи. Практика работы над собственным исследованием.

Подводя итог, следует отметить, что учебный курс специального письма и перевода безусловно необходим учёным-филологам, которые хотят познакомить мировое научное сообщество с результатами своих исследований. Данная статья отражает только первый этап разработки курса, эта работа будет продолжена, планируется апробация курса ESP для филологов в Институте филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

Список литературы

Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.

Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: Метод. рекомендации / Сост. И.В. Сви́дерская, В.А. Кра́тасюк. Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2011. 52 с.

Миньяр-Белоручева А.П. Учимся писать по-английски: письменная научная речь: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 128 с.

Hall K.R. Cognition and translation didactics // *Meta. Translators Journal*. 1996. Vol. 41. P. 114—117.

Ф.А. Тамбиева,

доцент кафедры французской филологии и межкультурной коммуникации
Пятигорского государственного лингвистического университета;
e-mail: fatimt@mail.ru

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ «ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА» (ПКПП)

В статье описывается преподавание практического курса профессионального перевода, который основан на таксономии Б. Блума и оценивается по трём критериям, предложенными профессором Ханнелорой Ли-Янке. В статье описывается применение теории скопоса при преподавании данного курса.

Ключевые слова: туристическая терминология, теория скопоса, таксономия Б. Блума, культурные особенности, метафоры.

Fatima A. Tambieva,

Associate Professor at the Department of French Philology and Intercultural Communication, Pyatigorsk State Linguistic University; e-mail: fatimt@mail.ru

A Teaching Method for the Practical Course in Translation

The article describes the teaching method used for the practical course in translation based on *Bloom's Taxonomy*. This course is evaluated by three criteria proposed by Dr. Hannelore Lee-Jahnke. The article also describes the application of the skopos theory to teaching this course.

Key words: tourism terminology, skopos theory, Bloom's Taxonomy, cultural features, metaphor.

«Перевод — это, несомненно, очень древний вид человеческой деятельности. Как только в истории человечества образовались группы людей, языки которых отличались друг от друга, появились и “биллингвы”, помогавшие общению между “разноязычными” коллективами. С возникновением письменности к таким устным переводчикам — “толмачам” — присоединились и переводчики письменные, переводившие различные тексты официального, религиозного и делового характера. С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать в подлиннике книги на этих языках, но изучить даже один иностранный язык удаётся далеко не каждому, и ни один человек не может читать книги на всех или хотя бы на большинстве литературных языков. Только переводы сделали доступными для всего человечества гениальные творения Гомера и Шекспира, Данте и Гёте, Толстого и Достоевского» [Паршин, 2001].

Перевод — это важнейшее средство ознакомления одних народов с достижениями культуры других, укрепления дружбы и единства всех народов. А.М. Горький особо подчёркивал важность этой стороны переводческой деятельности: «...Идеально было бы, если бы каждое произведение каждой народности, входящей в Союз, переводилось на языки всех других народностей Союза. В этом случае мы все быстрее научились бы понимать национально-культурные свойства и особенности друг друга, а это понимание, разумеется, очень ускорило бы процесс создания той единой социалистической культуры, которая, не стирая индивидуальные черты лица всех племён, создала бы единую, величественную, грозную и обновляющую весь мир социалистическую культуру» [Горький, 1955. с. 365—366].

Переводческая деятельность представляет собой серьёзный процесс, к которому необходимо относиться осознанно, чтобы не получить неудовлетворительных результатов. Профессиональный перевод имеет два определения:

1. Профессиональный перевод — письменный или устный перевод, выполняемый профессиональным переводчиком и соответствующий качественным требованиям, предъявляемым к профессиональному переводу.

2. Профессиональный перевод — специальный перевод, к которому относятся военный, технический, научный и т.д.

Под профессиональным переводом автор статьи понимает специальный перевод — перевод юридического, экономического, медицинского, художественного текстов (примечание моё. — *Ф.А.*). В. Комиссаров называет специальным (информативным) переводом перевод текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя. К таким текстам относятся все материалы научного, делового, общественно-политического, бытового и прочего характера. Сюда же следует отнести и перевод многих детективных (полицейских) рассказов, описаний путешествий, очерков и тому подобных произведений, где преобладает чисто информационное повествование. Деление на художественный и специальный перевод указывает лишь на основную функцию оригинала, которая должна быть воспроизведена в переводе. Фактически в оригинале, требующем в целом художественного перевода, могут быть отдельные части, выполняющие исключительно информационные функции, и, напротив, в переводе информативного текста могут быть элементы художественного перевода.

В информативном переводе подвиды перевода выделяются на основе принадлежности переводимых текстов к различным функциональным стилям иностранного языка. При этом необходимо, чтобы функционально-стилистические особенности оригиналов

определяли и специфические черты перевода таких текстов. По этому признаку выделяются в особые подвиды перевод научно-технических материалов, перевод официально-деловых материалов, перевод политико-публицистических материалов, перевод газетно-информационных материалов, перевод патентных материалов, перевод туристических текстов и др. [Комиссаров, 1990, с. 253].

Важность перевода в сфере туризма сложно переоценить. Перевод туристических текстов в виде буклетов, проспектов, путеводителей несёт в себе двойную нагрузку — во-первых, он должен передать содержащуюся в тексте информацию, а во-вторых, вызвать желание читателя посетить страну, описываемую в туристическом тексте. Не секрет, что большинство туристических текстов являются отчасти рекламными. Информационная составляющая таких текстов очень важна. Например, если переводимый текст описывает туры во Францию, то он наверняка станет полезным подспорьем туристам в их путешествии. Из этого вытекает важность следующих параметров:

1. Адекватность перевода всех названий, которые встречаются в тексте. Человек должен без труда найти эти названия в путеводителе или на карте. Здесь неприемлема творческая интерпретация, только полная географическая точность.

2. Точнейшая передача сведений о быте, национальной кухне, традициях населения, нравах.

3. Правильное описание направлений, маршрутов, которые присутствуют в тексте.

Рекламная составляющая туристических текстов не менее важна и сложна для перевода, чем информационная. Важно сохранить ту степень воздействия, которую имеет источник. Если перевод грешит излишней степенью восхваления описываемой страны, такой текст может не вызвать доверия у читателя. В этом случае задачей переводчика становится сглаживание такого излишества и придание тексту более нейтрального характера. Большой проблемой, с которой может столкнуться переводчик, являются характерные только для конкретной страны выражения и явления. Например, если текст описывает туры во Францию, то в нем часто будут встречаться исконно французские названия и фразы, в грамотном переводе которых и проявляется мастерство профессионала. Иногда непрофессионально переведённый туристический текст кажется настолько несуразным и содержит такие смешные оплошности и неточности, что не стоит и думать о привлечении туристов на описываемое направление. Туристические тексты — это одна из тех областей перевода, которая не терпит непрофессионализма. Переводчик должен обладать углублённым восприятием и знанием двух языков: иностранного и родного, владеть грамотной письменной речью. Глубоко прав Мунен, говоря: «Переводчику

недостаточно быть хорошим лингвистом. Он должен быть хорошим этнографом. Хорошим специалистом в области межкультурной коммуникации, он не только должен знать всё о языке, но и всё о народе, говорящем на этом языке. И только тогда он станет мастером, магом и чародеем восьмого искусства» [Мунен, 1987].

Переводчик должен знать:

- язык и обычаи страны;
- терминологию родного языка, касающуюся названий архитектурных сооружений, исторических мест и событий;
- терминологию иностранного языка, соответствующую историческим и культурным особенностям этой страны;
- названия блюд, характерных для быта изучаемой страны;
- имена собственные — названия конкретных географических мест;
- владеть лексикой, используемой в конкретных ситуациях, в аэропортах, на вокзалах, в отелях и др.

Под профессиональным переводом автор статьи рассматривает письменный перевод туристических текстов с французского языка на русский язык. «Практический курс профессионального перевода» (ПКПП) является практической дисциплиной в системе подготовки специалистов для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в рамках дополнительного профессионального образования.

«Практический курс профессионального перевода» основан на текстах туристического характера, к которым относятся путеводители, рекламные буклеты, брошюры и т.д. Данный курс непосредственно связан с дисциплиной, пройденной студентами в 5-м семестре, — «Теория перевода». Он завершает цикл предметов, предназначенных для изучения студентами данной специализации на 3-м курсе. Объём аудиторных занятий курса «Практический курс профессионального перевода» составляет 36 часов.

Цель курса ПКПП заключается в развитии и совершенствовании навыков практического перевода, в подготовке квалифицированного специалиста по межкультурной коммуникации, владеющего французским языком как в рецептивном, так и в продуктивном плане, умеющего вступать в коммуникацию с носителями французского языка и культуры.

Задачами курса являются:

1. Выработка у студентов практических навыков, необходимых для выполнения письменного перевода с французского на русский язык на профессиональном уровне, касающихся сфер гостиничного и ресторанного бизнеса, познавательного, транспортного, бальнеологического туризма.

Для этого студент должен уметь:

- a) делать предпереводческий анализ текста;

- б) определять стратегию переводческой деятельности;
- в) выбирать технику перевода в соответствии с этой стратегией;
- г) вырабатывать общую стратегию перевода, а также редактировать готовый перевод.

Конечной целью является составление словаря туристических терминов в рамках разработанного конкретного туристического маршрута.

При определении задач курса мы опирались на работу по таксономии Б. Блума и на теорию скопоса.

Рассмотрим таксономию Б. Блума и теорию скопоса.

Само понятие «таксономия» заимствовано из биологии. Оно обозначает такую «классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности».

Американский психолог методов обучения, создатель таксономии Бенджамин Блум считает, что одной из основных задач школы является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни, и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем. [Шишов, 2000] Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна быть эффективным инструментом в руках учителя-практика, как при обучении студентов и школьников решению проблем, так и при оценке результатов обучения.

Б. Блум выделяет 6 категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

1. Знание

Данная категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Студент:

- знает (запоминает и воспроизводит) туристические термины, виды туризма (оздоровительный туризм, культурный туризм, гастрономический и т.д.);

- знает основные приёмы перевода;
- знает правила скопоса /кому адресованы туристические тексты;
- умеет пользоваться банком данных;
- знает туристическую терминологию:

<http://lewebpedagogique.com/>

<http://www.tv5.org>;

- знает терминологию гостиничного и ресторанного бизнеса:

<http://languedutravail.org>;

- словари:

<http://dictionnaire.reverso.net>

<http://www.lingvo.ru/>

<http://www.multitran.ru/>

2. Понимание

Показателем способности понимать значение изученного может служить трансляция материала из одной формы выражения в другую («перевод» с одного «языка» на другой). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала студентом (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Студент:

- умеет использовать метаязык;
- понимает сферу использования туристических терминов;
- умеет выбрать регистр языка, соответствующий его адресату.

3. Применение

Данная категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Студент:

- выполняет упражнения по переводу, работает с туристическими текстами самостоятельно и в команде;
- применяет полученные знания в конкретных практических ситуациях, направленных при проведении экскурсий, круглых столов с агентами из бюро путешествий.

4. Анализ

Данная категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Студент:

- видит ошибки своих товарищей при переводе наиболее трудных стилистических приёмов, таких, как игра слов, метафора, и находит им адекватные замены;
- проводит сравнительную работу сделанных переводов с товарищами по группе, оценивает их и аргументирует свою точку зрения.

5. Синтез

При синтезе проявляется умение комбинировать вычлененные элементы так, чтобы получить целое в виде туристического текста. Синтез тесно связан с креативной деятельностью. Продуктом данной деятельности может быть создание туристических текстов, брошюр. Для этого студент самостоятельно использует знания из различных областей гостиничного и ресторанного бизнеса; познавательного, транспортного, бальнеологического туризма.

6. Оценка

Обозначает умение оценивать адекватность проведённого перевода исходному материалу. Данная категория базируется на достижении учебных результатов всех предшествующих категорий.

Чтобы дать оценку, студент должен уметь:

- оценивать туристический текст по теории скопоса;
- обосновывать использованную терминологию;
- дать самооценку и оценить работу товарищей.

Преподаватель оценивает студента по 3 критериям, предложенным профессором Ханнелорой Ли-Янке.

1. Точность, отсутствие смысловой ошибки, отсутствие искажения смысла «ложными друзьями; отсутствие двузначности, противоречий, опущений, неверной терминологии (оценка: 6 или 0 баллов);

2. Изобретательность, учет культурных особенностей, социолекты, изотопии, коллокации, метафоры, игра слов, регистры языка, коннотации, стиль, орфография, грамматика, синтаксис (от 6 до 0 баллов);

3. Показать кто является целевой аудиторией; намерение переводчика; нормы туристического текста (соблюдать всегда) (6 или 0 баллов) [Hannelore Lee-Jahnke, 2001, s. 258—271].

«Практический курс профессионального перевода», как было упомянуто выше, учитывает и теорию скопоса.

В.Н. Комиссаров приводит концепцию К. Райс, разработанную совместно с Х. Фермеером. Эта концепция, которую авторы назвали «скопос-теория» (скопос — цель), исходит из того, что перевод — это прежде всего вид практической деятельности, а успех всякой деятельности определяется тем, в какой степени она достигает поставленной цели. Перевод всегда осуществляется для чего-то, переводчик стремится выполнить определённую задачу, которую он выбрал сам или получил от заказчика, в чьих интересах и по чьему поручению осуществляется процесс перевода [Комиссаров, 1999].

В середине семидесятых годов Ю. Найда утверждал, что перевод может быть хорош или плох только *для кого-то* [Nida, 1976, с. 64].

Конечной ступенью оценки является экзамен в конце курса с письменным переводом туристического текста с учётом теории скопоса.

В преподавании «Практического курса профессионального перевода» показан метод переводческой работы, основная значимость которой заключается в переходе от учебного практического перевода в проектную деятельность, которая позволяет разработать конкретные материалы (путевые гиды, описание туристических объектов), необходимые в туристической деятельности по территории Северного Кавказа.

Ниже предлагается содержание программы курса «ПКПП», разработанного на кафедре французской филологии и межкультурной коммуникации ПГЛУ г. Пятигорска.

Не- деля	Тематика аудиторной работы	Самостоятельная работа
1	<ul style="list-style-type: none"> • Презентация курса. • Библиография и банк данных. • Ознокомление с теорией скопоса 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Работа над текстом «Музей Лувр» (французский → русский). • Обсуждение содержания текста; разбор текста: выделение лексических, грамматических и стилистических особенностей. • Определение цели перевода по скопосу 	Выполнение письменного перевода текста «Музей Лувр» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода
3	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Обсуждение способов и методов перевода (транслитерация, заимствования, сокращения) 	Составление брошюры «Краеведческий музей г. Пятигорска» с использованием образцов французского текста (на французском языке)
4	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Анализ текста «Парк развлечений Диснейленд», разбор трудностей на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Парк развлечений Диснейленд» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)
5	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Парк развлечений г. Пятигорска» с использованием образцов французского текста (на французском языке)
6	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Работа над текстом «Курорты Франции». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Курорты Франции» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)

Не- деля	Тематика аудиторной работы	Самостоятельная работа
7	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Пятигорск — бальнеологический курорт» с использованием образцов французского текста (на французском языке)
8	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Работа над текстом «Провинции Франции. Замки долины Луарь». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Провинции Франции. Замки долины Луарь» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)
9	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Курорты Кавказских Минеральных Вод» с использованием образцов французского текста (на французском языке)
10	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Работа над текстом «Горнолыжные курорты Франции». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Горнолыжные курорты Франции» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)
11	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Горнолыжные курорты Приэльбрусья» с использованием образцов французского текста (на французском языке)
12	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода одногруппников. • Работа над текстом «Французская Ривьера — Лазурный берег Франции». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Французская Ривьера — Лазурный берег Франции» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)

Не- деля	Тематика аудиторной работы	Самостоятельная работа
13	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Курорты Черного моря» с использованием образов французского текста (на французском языке)
14	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Работа над текстом «Гастрономический туризм во Франции». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Гастрономический туризм во Франции» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)
15	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	Составление брошюры «Кавказская кухня» с использованием образов французского текста (на французском языке)
16	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Работа над текстом «Самые необычные отели мира». • Отметить трудности на семантическом и грамматическом уровнях 	Письменный перевод текста «Самые необычные отели мира» с целью нахождения устойчивых этикетных соответствий и клише в русском языке. Поиск оптимальных вариантов перевода (французский → русский)
17	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирование вариантов перевода однопруппников. • Определение цели перевода по скопосу 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка словаря терминов. • Подготовка туристического маршрута по России (на французском языке)
18	<ul style="list-style-type: none"> • Защита разработанных проектов 	Подготовка к экзамену
	Письменный экзамен в конце курса	Перевод туристического текста

Список литературы

- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
- Горький М.* Собр. соч. Т. 30. М., 1955. С. 365—366.
- Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
- Комиссаров В.Н.* Общая теория перевода: Учеб. пособие. М., 1999. 136 с.
- Мунен Ж.* Переводчик, слово и понятие. Перевод — средство взаимного сближения народов. М., 1987.
- Паршин А.* Теория и практика перевода. М., 2001. 287 с.
- Шишов С.Е.* Теоретический анализ проблемы количественной оценки качества обучения. [Электронный ресурс]. 2000. Режим доступа: <http://www.gmcit.murmansk.ru>
- Nida E.A.* Framework for the Analysis and the Evaluation of Theories of Translation // Translation: Application and Research / Ed. R.E. Brislin. N.Y.: Gardner Press, 1976. P. 64.
- Lee-Jahnke H.* Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions // Meta. Translators' Journal. 2001. Vol. 46. N 2. P. 258—271.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ,
опубликованных в журнале «Вестник Московского университета.
Серия 22. Теория перевода» за 2012 год**

№ С.

Общая теория перевода

- Мишкuroв Э.Н.* Язык, «языковые игры» и перевод в современном лингвофилософском и лингвокультурологическом осмыслении . . . 1 5
- Ван Мэня.* Направление китайского перевода с точки зрения развития китайской теории перевода 1 16

История перевода и переводческих учений

- Голубева-Монаткина Н.И.* Русский переводчик французских президентов 1 23
- Костикова О.И., Чэнь Шуи.* Становление китайской переводческой традиции: практика, критика, теория 1 31
- У Пин.* Перевод стихов и песен М.В. Исаковского в Китае. 1 49

Методология перевода

- Чугунов А.А.* Обоснованность использования приёма транскрипции/транслитерации при переводе банковской терминологии . . 1 56

Лингвистические и культурологические аспекты перевода

- Богатикова Ю.А.* Псевдодокументальность как приём в художественном тексте 1 62
- Водяницкая А.А.* Классификация эвалюативной семантики в переводческом аспекте 3 26
- Лю Ди.* Транспозиция деепричастий в аспекте их перевода на китайский язык 1 73
- Мешкова Е.М.* Функция воздействия в поливекторных дискурсах и перевод. 3 38
- Парина И.С.* Описание фразеологизмов в двуязычном словаре как переводческая проблема 3 51
- Станкович С.* О семантическом значении предлога *pour* и о способах его перевода на сербский язык в романе «Французское завещание» Андрея Макина. 3 59

Вопросы терминологии

- Кульпина В.Г.* Лексикографическая история терминов цвета как шаг к переводным словарям цветолексем. 3 74

<i>Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М.Е.</i> Русско-английские соответствия исторических названий Русского государства с точки зрения периодизации3	85
--	----	----

Дидактика перевода

<i>Абдрахманова О.Р.</i> Спецкурс «Перевод деловых переговоров» как комплексная профилактика переводческих ошибок . . . . .	.4	9
<i>Белякова И.Е.</i> Из опыта разработки курса письменного профессионально-ориентированного перевода. . . . .	.4	22
<i>Гарбовский Н.К.</i> Семь вопросов дидактики перевода или <i>scopos-дидактика</i> переводческой деятельности . . . . .	.4	36
<i>Гузман Тирадо Р.</i> Вопросы языковой системы официально-деловой речи в русском и в испанском языках. . . . .	.4	55
<i>Дезире Ш.</i> Преподаватель перевода — человек-сороконожка. «Синкретический» метод обучения переводу. . . . .	.4	63
<i>Кару К.</i> О подготовке к социальному переводу в Департаменте полиции и погранохраны Эстонии. . . . .	.4	73
<i>Никифорова Е.А.</i> Работа с оперативной памятью при формировании речевых навыков на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному (когнитивные и психологические аспекты). . . . .	.4	80
<i>Носенко Н.В.</i> Методические основы учебного курса профессионально-ориентированного английского языка для специалистов-филологов. . . . .	.4	93
<i>Тамбиева Ф.А.</i> О методике преподавания «Практического курса профессионального перевода» (ПКПП). . . . .	.4	101

Статьи по результатам III международной научной конференции «Русский язык и культура в зеркале перевода»

<i>Борис Л.А.</i> Риторические упражнения в процессе обучения русскому языку . . . . .	.2	5
<i>Голубева-Монаткина Н.И.</i> Гаспаров о переводе и переводчиках . . . . .	.2	10
<i>Грибановская Е.С.</i> Концепт «чужого» в переводе . . . . .	.2	16
<i>Есакова М.Н.</i> Плеоназм как явление речевой избыточности. . . . .	.2	24
<i>Жаркова О.С.</i> Механизмы памяти в устном последовательном переводе . . . . .	.2	32
<i>Керо Хервилья Э.Ф.</i> Анализ частицы <i>как бы</i> в тексте романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» и её перевод на испанский . . . . .	.2	36
<i>Кольцова Ю.Н.</i> Разновременные переводы новеллы П. Мериме «Кармен» как источник анализа эволюции русского языка . . . . .	.2	43
<i>Коробова С.Н.</i> Повышение мотивации на занятиях иностранного языка в рамках подготовки переводчиков (французский язык). . . . .	.2	49

<i>Литвинова Г.М.</i> К проблеме употребления слов-паразитов в современном русском языке	2	55
<i>Макшанцева А.М.</i> Родной язык в системе подготовки переводчиков: современный этап	2	63
<i>Раздобудько-Чович Л.И.</i> Перевод как интерпретация и импровизация. На материале сербских переводов мемуаров и В. Набокова с двух «оригиналов»: английского (“ <i>Speak, memory</i> ”) и русского (« <i>Другие берега</i> »)	2	72
<i>Трухтанова Е.В., Трухтанов С.И.</i> К вопросу о некоторых особенностях перевода древнеяпонских поэтических текстов.	2	81
<i>Ундритцова М.В.</i> Гастрономический дискурс: лингвокуртурологические и переводческие аспекты.	2	86

Переводческая критика

<i>Горшкова В.Е.</i> «Да будет имярек»: «Французский роман» Фредерика Бегбедера как вызов переводчику	3	3
<i>Мошонкина Е.Н.</i> «Un art en crise» (1982) Е. Эткинда и теории поэтического перевода во Франции (к 30-летию выхода книги)	3	16

Рецензии, обзоры

<i>Кульпина В.Г., Татаринов В.</i> О сопоставительных аспектах польской когнитивной этнолингвистики.	1	82
<i>Кульпина В.Г., Татаринов В.А.</i> Лексикографическая категоризация коллокаций в переводе	2	92
<i>Чович Л.И.</i> Обзор монографии Софии Милорадович «Музички жаргон младих и молодежный музыкальный сленг. Компаративни поглед»	3	96
<i>Иванова Е.П.</i> Рецензия на монографию М.А. Марусенко «Языковая политика Франции»	3	104

Информация для авторов журнала

Журнал “Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода” выходит один раз в три месяца.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Требования к формату текста статьи:

- объём рукописи 10—15 стр.;
- поля 2,54 × 3,17 см;
- полуторный междустрочный интервал;
- шрифт Times New Roman (12 кегель);
- текстовый редактор.

Требования к статье:

- необходимо предоставить 2 рецензии;
- текст отправляется по электронной почте на адрес vestnik22@mail.ru или приносится лично в комнату № 1150 первого гуманитарного корпуса МГУ (на диске в формате RTF);
- *таблицы, схемы, иной иллюстративный материал* необходимо сохранить отдельными файлами и распечатать на отдельных листах;
- необходима *аннотация* (3—5 предложений) на русском и английском языках;
- наличие списка *ключевых слов* после аннотации на русском и английском языках;
- *примечания* в виде подстраничных сносок;
- *список литературы* сразу после статьи: без нумерации, в алфавитном порядке по фамилиям авторов. В тексте в квадратных скобках указывается фамилия автора(ов), год издания и страница. Например: [Иванов, 1998, с. 125]. При повторном цитировании: [там же, с. 128] для русскоязычных источников или [ibid., p. 123] для иноязычных источников;
- данные *об авторе* (на русском и английском языках) — фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень, учёное звание, полное название научного или учебного учреждения и его структурного подразделения, контактный телефон и адрес электронной почты автора.

Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, экономико-статистических данных, имён собственных, географических названий и иных сведений.

Материалы присылать по адресу: 119899, Москва, Ленинские горы, МГУ, ГСП-2, 1-й учебный корпус ГФ, факультет “Высшая школа перевода”, комн. 1150. Тел.: 8-495-939-33-48. Адрес электронной почты: vestnik22@mail.ru

Плата с аспирантов не взимается. Рукописи не возвращаются. Во всех случаях полиграфического брака просьба обращаться в типографию.

**Международный молодёжный
научно-практический форум**

«Языки. Культуры. Перевод»

30.06. 2013—10.07.2013

Место проведения: г. Салоники (Греция)

**Организатор — Высшая школа перевода (факультет) Московского
государственного университета
имени М.В. Ломоносова**

Форум проводится при содействии:

Генерального консульства Российской Федерации в г. Салоники,
Российского центра науки и культуры при Посольстве Российской
Федерации в г. Афины,
Центра исследования и развития греческой культуры
стран Причерноморья,
Областной администрации Центральной Македонии,
Центра русского языка и культуры «Мирь» в г. Афины,
издательства «Златоуст»

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в I Международном молодёжном научно-практическом форуме «Языки. Культуры. Перевод».

Во время форума планируются выступления и дискуссии по следующим направлениям:

1. Русский язык в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации:

- теоретические проблемы обучения русскому языку в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации;
- современная речевая культура: соотношение системы, узуса и нормы;
- традиции и инновации в современных концепциях обучения русскому языку;
- научный дискурс в иноязычной аудитории;
- политический дискурс в иноязычной аудитории;
- деловой дискурс в иноязычной аудитории;
- художественный текст в иноязычной аудитории;
- опыт создания национально ориентированных словарей, учебников и учебных пособий;
- новые подходы к организации обучения РКИ: методы и технологии, учебники и учебные пособия, программы и планирование, контроль и тестирование;
- пути повышения мотивации изучения русского языка в современном мире.

2. Теория, история и методология перевода:

- общая теория и методология перевода;
- история перевода;
- лингвостилистические аспекты перевода;
- интерпретация художественного текста и перевод;
- вопросы взаимодействия культур в художественном переводе;
- русская литература в переводах на языки мира.

3. Культурная антропология и межъязыковая коммуникация:

- взаимодействие языков и культур;
- эволюция русской языковой картины мира: от исследований к дидактике;
- вопросы взаимодействия культур в межъязыковой коммуникации;
- национальный менталитет народа в зеркале различных семиотических систем;
- межкультурная асимметрия и культурные универсалии;
- межъязыковая коммуникация и этнография;
- культурно-этические и социально-психологические аспекты межъязыковой коммуникации;
- вопросы коммуникации в сфере туризма.

Информацию о форуме Вы можете найти на официальном сайте Высшей школы перевода Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова: www.esti.msu.ru

Дополнительную информацию можно получить по электронной почте: info_gusprevod@mail.ru или по телефону: 8 (495) 939-44-82.

Будем рады сотрудничеству с Вами!

**Высшая школа перевода (факультет)
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Рабочая группа CIUTI по повышению квалификации
преподавателей перевода**

объявляют о проведении

**Курса повышения квалификации (72 часа)
«Дидактика переводческой деятельности» с 20 мая по 21 июня 2013**

Модуль 1: дистанционное обучение 20 мая — 7 июня 2013

Модуль 2: очное обучение (ВШП МГУ, Москва) 10—21 июня 2013

Программа курса предназначена для повышения квалификации преподавателей вузов, желающих совершенствовать свои методические навыки преподавания перевода, углубить знания теории и методологии перевода, ознакомиться с новыми направлениями дидактики перевода и новейшими образовательными технологиями в этой области. Данный курс предоставляет возможность для установления профессиональных контактов с коллегами, обмена мнениями и опытом по вопросам организации обучения и системы оценки обучаемых, определения релевантных компетенций, создания и/или выбора учебно-методической литературы и т.д. Занятия проводятся преподавателями Высшей школы перевода МГУ, крупнейших европейских вузов (Женевский университет, Гранадский университет, Университет Майнца, Гентский университет и т.д.), а также экспертами лингвистических служб ООН и профессиональными переводчиками.

Задачи

Научить(ся):

- внедрять достижения когнитивных наук в методологию перевода;
- эффективно использовать технические и педагогические средства в дидактике перевода;
- организовывать и строить учебный курс;
- разрабатывать и обсуждать индивидуальные проекты;
- отвечать сегодняшним и будущим потребностям.

Руководство

Н.К. ГАРБОВСКИЙ, доктор филологических наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Высшей школы перевода, председатель рабочей группы;

Х. ЛИ-ЯНКЕ, доктор наук, профессор Женевского университета, почетный президент CIUTI.

Координация

О.И. КОСТИКОВА, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы перевода МГУ имени М.В. Ломоносова, olga.kostikova@list.ru

Целевая аудитория

Преподаватели перевода, преподаватели иностранных языков, переводчики, желающие специализироваться в подготовке профессиональных переводческих кадров.

Аттестация

Удостоверение государственного образца о краткосрочном повышении квалификации (72 часа) выдается участникам, прослушавшим полный курс и защитившим по окончании курса:

- реферат по одной из научных работ;
- проект курса/урока, учитывающий последние исследования в области экспертизы образования.

Содержание

Занятия предполагают неформальную обстановку и активное участие стажеров, которым будут иметь возможность высказать свое мнение и задать любые вопросы по различным аспектам дидактики перевода.

Профессиональное обеспечение курсов

Профессора и преподаватели Высшей школы перевода (факультета) имени М.В. Ломоносова, высших школ и факультетов перевода Европы (Женевский университет, Гранадский университет, Гентский университет, университет Майнца), профессиональные устные и письменные переводчики переводческих и информационных компаний, эксперты международных организаций.

Запись

Записаться на курс можно, отправив заявку, размещенную на сайте Высшей школы перевода www.esti.msu.ru не позднее 15 апреля 2013.

Дополнительная информация

- **Рабочие языки**
Русский, английский/французский.

- **Количество участников**
Лекционные занятия — поточные.

Практические занятия проходят в группах до 15 человек.

- **Стоимость обучения — 28 000 руб**

Оплата осуществляется по безналичному расчету после подтверждения получения заявки.

- **Место проведения**

Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова
119991, Россия, Москва, Ленинские горы, ГСП-1
д. 1/51 (1-й корпус гуманитарных факультетов)

За более подробной информацией Вы можете обратиться
по тел.: +7-916-371-61-88 или + 7-495-939-16-18\$;

e-mail: kpk_translator@mail.ru

III Международная научно-практическая конференция

«Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и перевода»

26.04.2013–01.05.2013

Место проведения: г. Салоники (Греция)

Организатор – Высшая школа перевода (факультет)
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Конференция проводится при содействии:

Генерального консульства Российской Федерации в г. Салоники
Российского центра науки и культуры при Посольстве Российской Федерации
в г. Афины

Центра исследования и развития греческой культуры стран Причерноморья
Областной администрации Центральной Македонии

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в III Международной научно-практической конференции «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе».

На конференции планируются выступления и дискуссии по следующим направлениям:

1. Русский язык в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации:

- теоретические проблемы обучения русскому языку в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации;
- речевая культура переводчика: соотношение системы, узуса и нормы;
- современные концепции обучения русскому языку;
- проблемы лингводидактического описания и преподавания русской фонетики, лексики, грамматики в практике преподавания РКИ;
- научный и художественный текст в иноязычной аудитории;
- опыт создания национально ориентированных словарей, учебников и учебных пособий;
- новые подходы к организации обучения РКИ: методы и технологии, учебники и учебные пособия, программы и планирование, контроль и тестирование;
- пути повышения мотивации изучения русского языка в современном мире.

2. Дидактика перевода:

- новые образовательные стандарты и компетентностный подход при обучении переводу;
- доцимология и методы оценки;
- модели обучения: рациональное, контекстное и когнитивное обучение;
- общая теория и история перевода в системе подготовки переводчика;
- методологии перевода: цели, задачи, содержание курса;
- учебники и учебные пособия: опыт создания, опыт использования;
- компьютерные и информационные технологии в обучении переводу;
- профессия переводчик: отраслевые разновидности.

3. Культурно-антропологические аспекты межъязыковой коммуникации:

- культурно-антропологический аспект обучения русскому языку;
- эволюция русской языковой картины мира: от исследований к дидактике;
- вопросы взаимодействия культур в межъязыковой коммуникации;
- национальный менталитет русского народа в зеркале различных семиотических систем.

Информацию о конференции Вы можете найти на официальном сайте www.estl.msu.ru Высшей школы перевода Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Дополнительную информацию можно получить по электронной почте: info_ruspreved@mail.ru или по телефону: 8 (495) 939-44-82.