

На правах рукописи

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова»

СТРЕКАЛОВСКАЯ Юлия Олеговна

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО
ПЕРЕВОДЧИКА В СИТУАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

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

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
ПОРШНЕВА Елена Рафаэлевна

Нижегород

2020 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы обучения устному переводу как особому виду речемыслительной деятельности с целью формирования базовой компетенции устного переводчика	16
1.1. Основные этапы становления дидактики устной переводческой деятельности.....	16
1.2. Устный перевод как особый вид речемыслительной деятельности. Стоп-факторы в ее освоении.....	27
1.3. Понятие базовой компетенции устного переводчика.....	44
1.4. Основные подходы и принципы в процессе формирования базовой компетенции устного переводчика	61
Выводы по главе 1	73
Глава 2. Методика формирования базовой компетенции устного переводчика	75
2.1. Ситуация межкультурного взаимодействия как средство формирования базовой компетенции устного переводчика	75
2.2. Модель формирования базовой компетенции устного переводчика на основе ситуаций межкультурного взаимодействия	101
2.3. Моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия с целью формирования базовой компетенции устного переводчика	117
2.4. Опытная проверка методики формирования базовой компетенции устного переводчика на основе ситуаций межкультурного взаимодействия	140
Выводы по главе 2	171
Заключение	173
Библиографический список	176
Приложения	199

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В связи с переходом российской системы высшего образования от программ специалитета к двухступенчатой структуре обучения «бакалавриат-магистратура» особенно важной становится проблема организации обучения устной переводческой деятельности. Уровень подготовки лингвистов-переводчиков должен соответствовать требованиям, предъявляемым Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), регламентирующими, в частности, цели и задачи переводческого образования. Перед выпускниками переводческих факультетов ставится высокая профессиональная планка, для достижения которой необходима постоянная практика в аутентичной межкультурной среде.

При этом с переходом на двухуровневую систему высшего образования значительно сократилось количество академических часов, выделенных на обучение переводу, особенно устному. В соответствии с требованиями государственного стандарта переводческие дисциплины (в частности, устный перевод) относятся к вариативной части блока 1 учебного плана программы бакалавриата 45.03.02 Лингвистика (Перевод и переводоведение). Согласно пункту 6.6. ФГОС «дисциплины (модули) относящиеся к вариативной части программы бакалавриата и практики, определяют направленность (профиль) программы бакалавриата. Набор дисциплин (модулей), относящихся к вариативной части программы бакалавриата и практик, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном настоящим ФГОС ВО» [103, с. 8]. Общая трудоемкость дисциплин вариативной части блока 1, составляет 99-114 зачетных единиц (з.е.). В результате анализа учебных планов различных отечественных вузов, осуществляющих образовательную деятельность по программе бакалавриата 45.03.02 Лингвистика (Перевод и переводоведение), можно определить, что средняя трудоемкость дисциплин по практике устного перевода первого иностранного языка (1ИЯ) составляет 6 з.е., т.е. 216 часов за весь период обучения, из которых аудиторных – около 144. Дисциплины по

практике устного перевода вводятся только на четвертом году обучения. Как следствие, у обучающихся по программам бакалавриата есть один год на подготовку к государственному экзамену по устному переводу и к выходу на рынок профессиональных переводческих услуг в качестве исполнителей; студентам специалитета отводится два года на практику устного перевода (1ИЯ) и один год на устный перевод второго иностранного языка (2ИЯ). Для формирования и развития профессиональной компетенции устного переводчика недостаточно и того количества часов, которые выделены на практические занятия по устному переводу (2–4 часа аудиторных занятий в неделю) [100, с. 129-130].

Уровень бакалавриата имеет своей целью базовую профессиональную подготовку и, как следствие, формирование базовой компетенции устного переводчика. Многие исследователи отмечают формирующую направленность базового этапа переводческого обучения. И.С. Алексеева считает целью обучения устному переводу на начальном этапе формирование у обучающихся навыков эффективной работы с различными типами текстов, а также быстрого самостоятельного освоения новой тематики и предметной области [4, с. 26].

Большое число исследований посвящено дидактике переводческой деятельности (Н.К. Гарбовский, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, А.Ф. Ширяев и др.) и, в частности, дидактике устной переводческой деятельности (Е.В. Аликина, Е.Ю. Мощанская, А.Н. Панова, Ю.О. Швецова и др.). В этих трудах все внимание сосредоточено на этапе развития и совершенствования профессиональной переводческой компетенции. При этом вне поля зрения исследователей остается проблема формирования ее фундамента — базовой компетенции устного переводчика.

Новая личностно-ориентированная образовательная парадигма требует создания методической системы, направленной на формирование целостной личности устного переводчика, способной к приобретению и накоплению опыта посредством осуществления межкультурного взаимодействия в аутентичных ситуациях. Устный перевод — это особый вид коммуникативной

речемыслительной деятельности, для освоения которого недостаточно владения родным и иностранным языками и предметной областью. Необходимо также в мельчайших деталях учитывать особенности ситуации перевода, понимать процесс создания этой ситуации и роли, которые отводятся переводчику, отправителю текста оригинала и получателю текста перевода. При этом следует принимать во внимание, с одной стороны, многоуровневость аутентичной профессиональной ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, необходимость осмысления обучающимися структуры и специфики ситуации устного перевода и, с другой стороны, сложность ее моделирования при обучении устному переводу.

Коммуникативная ситуация — это один из самых распространенных терминов в методике обучения иностранным языкам. Вопросы применения ситуативного подхода в обучении иноязычной коммуникации изучались М.Л. Вайсбурд, Е.И. Пассовым, лингводидактические аспекты создания учебной коммуникативной ситуации рассматривались К.З. Закирьяновым, Д.И. Изаренковым, З.В. Корнаевой, А.А. Леонтьевым, А.А. Миролубовым и др. В то же время методический потенциал аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия как инструмента обучения устной переводческой деятельности раскрыт не до конца. Ситуативный подход в языковой подготовке будущих переводчиков изучают Т.С. Серова и К.В. Тулиева, сценарно-ситуативный подход к обучению устному переводу разрабатывает С.А.Королькова, ситуативно-контекстный — Е.Ю. Мощанская, А.Н. Панова описывает специфику применения игрового моделирования в обучении устной переводческой деятельности с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика. При этом исследованиям, посвященным использованию аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия для моделирования профессионального контекста с целью *формирования базовой компетенции устного переводчика* как важного переходного этапа между языковым образованием и специализацией устного переводчика, до сих пор уделялось мало внимания.

Изучение научной литературы по проблеме обучения устной переводческой деятельности, опыт преподавания устного перевода в лингвистическом вузе, практический опыт осуществления профессиональной устной переводческой деятельности способствовали выявлению ряда противоречий:

— между высокими требованиями ФГОС ВО, предъявляемыми к владению профессиональной компетенцией устного переводчика, и реальными условиями обучения устной переводческой деятельности на уровне бакалавриата;

— между наличием методических рекомендаций по развитию и совершенствованию профессиональной компетенции устного переводчика и отсутствием теоретически обоснованной методики формирования базовой компетенции устного переводчика на уровне бакалавриата;

— между широким применением методического потенциала ситуации межкультурного взаимодействия как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции и недостаточным использованием ее оптимизирующих возможностей при обучении устной переводческой деятельности на уровне бакалавриата.

Указанные противоречия определили **проблему** настоящего исследования: какова методика формирования базовой компетенции устного переводчика?

Целью исследования становится теоретическое обоснование, разработка и опытная проверка методики формирования базовой компетенции устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия.

Объектом исследования является процесс формирования базовой компетенции устного переводчика (БКУП).

В качестве **предмета** настоящего исследования рассматривается методика формирования базовой компетенции устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия.

Цель, объект и предмет определили **гипотезу** исследования: процесс формирования базовой компетенции устного переводчика будет более эффективным, если:

— определены структура и содержание базовой компетенции устного переводчика и выявлены условия ее формирования;

— уточнена методическая категория «ситуация межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности», ее структура и методический потенциал для формирования базовой компетенции устного переводчика;

— применяются оптимизирующие возможности ситуативно-контекстного подхода в комплексе с принципами личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, межкультурного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов;

— обучение реализуется на основе разработанной модели методики формирования базовой компетенции устного переводчика, включающей целевой, концептуальный, организационно-содержательный, результативно-оценочный блоки, средства обучения, систему предпереводческих, переводческих и рефлексивных упражнений.

Задачи исследования:

1) проанализировать научно-практический опыт в области дидактики устной переводческой деятельности и выявить необходимые условия для формирования базовой компетенции устного переводчика;

2) изучить условия и обстоятельства, в которых происходит межкультурное взаимодействие в процессе осуществления профессиональной устной переводческой деятельности;

3) дать определение базовой компетенции устного переводчика и уточнить ее структуру;

4) уточнить роль ситуативно-контекстного подхода в обучении устной переводческой деятельности, дать определение ситуации межкультурного взаимодействия и выявить ее структуру;

5) проанализировать возможности моделирования и применения ситуаций межкультурного взаимодействия как средства создания профессионального контекста, способствующего формированию базовой компетенции устного переводчика;

б) разработать и апробировать опытным путем методику формирования базовой компетенции устного переводчика в логике ситуативно-контекстного подхода с использованием ситуаций межкультурного взаимодействия.

Методологическая основа исследования. Ведущими педагогическими подходами, формирующими методологическое ядро исследования, являются личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.С. Серова и др.), коммуникативно-когнитивный (Н.В. Баграмова, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.В. Щепилова и др.), сценарно-ситуативный (С.А. Королькова), межкультурный (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Е.П. Глумова, О.А. Обдалова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, С.Г.Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева), контекстно-компетентностный (А.В. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В.Хуторской, и др.), в частности, к обучению переводу (Н.Н. Гавриленко, Ж. Делиль, Д. Жиль, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова и др.), ситуативно-контекстный (Е.Ю. Мощанская) подходы.

Теоретическую основу исследования составляют: законодательные и нормативные документы высшего профессионального образования; результаты научной работы в области философии (Е.П. Савруцкая, Н.М. Солодухо); психологии (Л.Ф. Бурлачук, Е.А. Руденский, Г.В. Сорокоумова), в том числе психологии переводческой деятельности (Э. Мирам, Т.С. Серова); лингвистики (В.Г. Гак, Н.А. Голубева, Т.В. Черниговская и др.); теории языковой личности (В.В. Рыжов, И.И. Халеева и др.); теории межкультурной коммуникации (Н.В. Макшанцева, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко); межкультурного иноязычного образования (Н.В. Барышников, С.К. Гураль, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, М.А. Мосина, Е.Г. Тарева и др.); дидактики переводческой деятельности (Е.В. Аликина, Н.Н. Гавриленко, Н.К. Гарбовский, Е.Ю. Мощанская,

Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, И.И. Халеева, D. Couadec, Y. Gambier, F. Israël, M. Lederer, D. Selescovitch и др.); переводоведения (Л.С. Бархударов, Ю.П. Гарбовский, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, И.М. Матюшин, В.В. Сдобников, А.Д. Швейцер и др.); методики обучения устному переводу (И.С. Алексеева, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Н. Панова, А.В. Пушкина, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев и др.); лингводидактики, теории и методики обучения иноязычному общению (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.П. Глумова, Е.Н. Дмитриева, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, С.Ф. Шатилов и др.), профессионально-ориентированного языкового обучения (Н.Ф. Коряковцева, Э.Г. Крылов, И.В. Леушина, В.В. Сохранов, Л.В. Яроцкая).

Методы исследования

— теоретические: изучение и анализ теоретических исследований по рассматриваемой проблеме в области педагогики, дидактики перевода, методики преподавания иностранных языков, психологии, психолингвистики, когнитивистики, информационных технологий; анализ учебных программ и Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, учебных пособий;

— эмпирические: изучение и обобщение опыта работы преподавателей кафедр перевода языковых вузов в обучении устному переводу; беседы и опросы профессиональных переводчиков, студентов; проведение констатирующего эксперимента, констатирующего среза опытного обучения и итогового среза; разработка комплекса упражнений, направленных на обучение устному переводу в интерактивном контексте;

— статистические и математические: наглядно представленная проверка эффективности предложенной модели путем обработки данных диагностирующего и констатирующего срезов при использовании формулы коэффициента эффективности ($K=S2/S1$).

Организация, этапы и база исследования. Исследование проводилось на базе переводческого факультета Федерального государственного

бюджетного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» с 2015 по 2020 гг.

На первом этапе (2015–2016 гг.) осуществлялись изучение и анализ отечественных и зарубежных научных источников, нормативных документов в области высшего профессионального образования, специфики подготовки устных переводчиков в России и за рубежом. Определялась проблема исследования, степень изученности проблемы, ее актуальность и основные противоречия, существующие в сфере дидактики устной переводческой деятельности. Формулировалась гипотеза исследования, его цель и задачи, определялись основные методы исследования.

На втором этапе (2016–2018 гг.) корректировались тема и программа исследования, разрабатывалось теоретическое обоснование методики обучения устному переводу в русле ситуативно-контекстного подхода, была разработана модель и проведена апробация методики обучения устной переводческой деятельности: состоялись подготовительный, констатирующий и формирующий этапы опытного обучения. Осуществлен анализ первых результатов опытного обучения.

На третьем этапе (2018–2020 гг.) продолжалась апробация методики на основе опытного обучения, проводился дальнейший анализ результатов опытного обучения, внесены соответствующие коррективы в содержание методики обучения устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода. Осуществлена финальная систематизация результатов опытного обучения с применением методов математической статистики, отредактированы выводы и оформлен финальный текст диссертационного исследования и автореферата.

Научная новизна исследования определяется следующими положениями:

— определены структура и содержание базовой компетенции устного переводчика (БКУП), включающей дискурсивную, межкультурную,

межличностно-коммуникативную, когнитивную, личностную, информационно-технологическую субкомпетенции, а также субкомпетенцию самоконтроля и самооценки;

— введен в методическую науку термин «имбрикация» для обозначения процесса взаимодействия всех составляющих базовой компетенции устного переводчика, который в рамках настоящего исследования понимается как наложение и взаимодополнение субкомпетенций при формировании БКУП;

— предложена структура ситуации межкультурного взаимодействия, включающей предсказуемые и непредсказуемые макроситуации, миниситуации и микроситуации, используемые в качестве средства обучения устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода;

— разработана модель формирования базовой компетенции устного переводчика с использованием ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности.

Теоретическая значимость исследования:

— изложены стоп-факторы, возникающие в процессе обучения устной переводческой деятельности и затрудняющие эффективное формирование базовой компетенции устного переводчика; в их числе выделены: недостаточное количество практических занятий; социальный заказ, не соответствующий требованиям ФГОС и реальным условиям подготовки будущих устных переводчиков; снижение мотивации обучающихся; отсутствие аутентичной образовательной среды;

— доказана роль ситуативно-контекстного подхода как ведущего в процессе обучения устной переводческой деятельности при интеграции принципов личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов;

— раскрыто определение ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и ее составляющих: макроситуация, миниситуация, микроситуация; предсказуемая и непредсказуемая ситуации;

— изложена и теоретически обоснована методика формирования базовой компетенции устного переводчика на основе ситуаций межкультурного взаимодействия;

— изучена субкомпетенция самоконтроля и самооценки как основополагающая в структуре базовой компетенции устного переводчика.

Практическая значимость исследования:

— разработана и внедрена в процесс обучения устному переводу система предпереводческих, переводческих и рефлексивных упражнений как компонент модели формирования базовой компетенции устного переводчика;

— созданы методические рекомендации по отбору и моделированию аутентичных ситуаций межкультурного взаимодействия для применения на занятиях по практике устного перевода;

— представлены материалы для онлайн-пособия по обучению устной переводческой деятельности, которое может быть использовано при подготовке будущих устных переводчиков в рамках дисциплин «Устный перевод», «Устный последовательный перевод на международных конференциях», «Синхронный перевод».

Соответствие паспорту специальности. Диссертационное исследование соответствует п. 2 «Цели и ценности предметного образования» (разработка целей предметного образования в соответствии с изменениями в современной социокультурной и экономической ситуации в развитии общества; развивающие и воспитательные возможности учебных дисциплин, в том числе при использовании информационных технологий); п. 3 «Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования» (разработка содержания предметного образования; разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей; взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и профессионального образования; проблемы моделирования структур и содержания учебных курсов) паспорта специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования были заслушаны на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ в 2017-2020 гг. Основные теоретические положения диссертационного исследования изложены автором на международных научных конференциях и круглых столах (Москва 2015, 2017, 2020; Воронеж 2018; Нижний Новгород 2018; Тамбов 2018; Тверь 2018; Челябинск 2020), публикациях по теме диссертации (11 публикаций, 1 — в издании, проиндексированном в международной базе данных Web of Science, 3 — в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр Минобрнауки России), в рамках международного семинара Директора Высшей школы переводчиков Парижа (ESIT) Т. Бодровой (Воронеж, 12-15 декабря 2018 г.). Материалы, разработанные в рамках исследования, применяются в процессе обучения устной переводческой деятельности студентов 4 курса бакалавриата и 5 курса специалитета переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, а также студентов, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Синхронный перевод (французский язык)». В ходе написания диссертационного исследования автор принимал участие в организации и проведении 6 имитационно-деловых переводческих игр, организованных на международных научных конференциях переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова с целью контроля сформированности базовой компетенции устного переводчика. В период пандемии нового коронавируса (март-июнь 2020 г.) разработанная методика формирования базовой компетенции устного переводчика применялась в рамках дистанционного обучения устному переводу, где также продемонстрировала свою результативность.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается опорой на современные научные исследования в области лингвистики, лингводидактики, теории перевода и дидактики устной переводческой деятельности, выбором методов исследования,

соответствующих его целям и задачам, проверкой методики обучения устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода путем организации опытного обучения, а также анализом и синтезом полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Фундаментом профессиональной переводческой компетенции выступает базовая компетенция устного переводчика (БКУП), которая представляет собой *комплексное новообразование, включающее в себя дискурсивную, межкультурную, межличностно-коммуникативную, когнитивную, личностную, информационно-технологическую субкомпетенции, а также субкомпетенцию самоконтроля и самооценки.*

2. Ключевым компонентом методики формирования базовой компетенции устного переводчика является аутентичная ситуация межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности. Данное понятие определяется как *комплексный набор ожидаемых и неожиданных, лингвистических и экстралингвистических макро-, мини- и микропараметров (место, время, коммуниканты, степень официальности, предметная область, цель, технические средства), на основе которых осуществляется процесс устной переводческой деятельности.* Ситуация межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности подразделяется на макроситуации (общие взаимосвязанные параметры, определяющие стандартный сценарий межкультурного взаимодействия), мини-ситуации (эпизод макроситуации, набор конкретных параметров осуществления устной переводческой деятельности в данном сценарии) и микроситуации (фрагмент эпизода, один из параметров мини-ситуации, требующий принятия конкретного переводческого решения).

3. Методика формирования базовой компетенции устного переводчика базируется на положениях комплекса взаимодополняющих подходов. Основопологающим для формирования базовой компетенции устного переводчика является ситуативно-контекстный подход. Данный подход

опирается на положения личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного, сценарно-ситуативного подходов. Методика формирования базовой компетенции устного переводчика строится на принципах профессиональной контекстуализации, интеракциональности, межкультурного взаимодействия, интеллектуальной активности, последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности, проживания ситуации, опоры на самоконтроль и самооценку и адаптации к стрессу, включает 4 этапа (активизации профессионально значимых компетенций, овладения субкомпетенциями БКУП, приобретения опыта и рефлексии), комплекс упражнений (предпереводческие, переводческие и рефлексивные упражнения) и оценочный компонент.

4. Критериями оценивания сформированности базовой компетенции устного переводчика являются уровни сформированности ее компонентов: дискурсивной, межкультурной, межличностно-коммуникативной, когнитивной, личностной, информационно-технологической субкомпетенций, а также субкомпетенции самоконтроля и самооценки.

Личный вклад автора заключается в разработке методики формирования базовой компетенции устного переводчика в логике ситуативно-контекстного подхода при интеграции принципов личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного, сценарно-ситуативного подходов, создании системы предпереводческих и переводческих упражнений как инструмента обучения устной переводческой деятельности, проведении опытного обучения, анализе результатов опытного обучения, а также в практическом применении результатов настоящего исследования.

Структура и объем работы. Диссертация включает введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список (202 наименования, в том числе 33 на иностранном языке), приложения. Текст диссертации содержит 18 таблиц, 14 диаграмм и 13 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ОСОБОМУ ВИДУ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДИДАКТИКИ УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время происходит становление дидактики переводческой деятельности как отдельной области дидактической науки. Это достаточно молодая область, которая начала активно развиваться лишь в последние два десятилетия.

Можно выделить несколько этапов становления школы обучения устному переводу как переводческой деятельности в России: эмпирический, лингвистический, дидактический. При этом следует учитывать, что дидактическая составляющая присутствовала с первого этапа: с открытием школ устного перевода (Париж, Женева, Брюссель) появилась необходимость в создании методической системы обучения устной переводческой деятельности.

Интерпретативная теория перевода Д. Селескович и М. Ледерер, положившая начало дидактике переводческой деятельности, была разработана во Франции во второй половине XX в. и стала основной теорией Высшей школы устных и письменных переводчиков ESIT (Париж). На ее базе основатели школы построили дидактическую систему обучения переводческой деятельности на родном и иностранных языках. Ключевым понятием интерпретативной теории перевода стало определение деятельности переводчика как толкователя и посредника между различными языками и культурами, ответственного за передачу концептов, которые могут существовать в одном языке и отсутствовать в другом. Переводчик выполняет творческую задачу преобразователя, направленную на понимание и осознание этих различий.

Согласно интерпретативной теории переводчик призван передавать идеи, а не перекодировать слова. «В связи с этим при работе над

совершенствованием лингвистических навыков и умений будущих переводчиков преподаватели школы концентрируют все внимание на обучении методам и приемам передачи мысли» [94, с. 42].

Отечественная школа обучения устному переводу претерпевала основные изменения в течение XX в. В 40–60-е годы XX в. с эмпирического этапа начинается становление советской (в дальнейшем российской) школы обучения устной переводческой деятельности. Наиболее известными отечественными фигурами в сфере переводоведения того времени справедливо назвать А.В. Федорова, автора работы «Введение в теорию перевода» [140] и Г.В. Чернова, автора одной из психолингвистических моделей синхронного перевода. Не менее известны имена Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Д. Швейцера, А.Ф. Ширяева и других.

Эмпирический этап завершается в конце 50-х гг. XX века. В этот период Р.К. Миньяр-Белоручев публикует работу «Методика обучения переводу на слух» [66]. Труды Р.К. Миньяр-Белоручева положили начало второму этапу в истории обучения устной переводческой деятельности — лингвистическому. Расцвет отечественной школы устного перевода является 60–80 гг. XX в. В этот период выходят книги Р.К. Миньяр-Белоручева «Последовательный перевод» [68], Г.В. Чернова «Теория и практика синхронного перевода» [152], А.Ф. Ширяева «Синхронный перевод» [162].

Немалую ценность для становления дидактики устной переводческой деятельности представляет разработанная А.Ф. Ширяевым методическая система обучения синхронному переводу. Исследователь объединяет в своей работе теорию, экспериментальные данные и методику обучения синхронному переводу. Г.В. Чернов также исследует синхронный перевод с позиций психолингвистики. и строит вероятностно-прогностическую модель синхронного перевода, опираясь на понятия избыточности речи, грамматического и семантического согласования как основы для вероятностного прогнозирования в синхронном переводе. В своей основной книге «Теория и практика синхронного перевода» Г.В. Чернов концентрирует

свое внимание на первом этапе процесса синхронного перевода [29]. Он рассматривает «путь от оригинального сообщения до формирования внутренней программы (плана) высказывания на переводящем языке (ПЯ)» [152], полагая, что «рассмотрение первого этапа намечает достаточно четкие рамки дальнейшего построения (модели синхронного перевода)» [152, с. 200]. При этом Г.В. Чернов, в отличие от специалистов-идеологов переводоведения, обращал больше внимания собственно на переводческую деятельность, а не на перевод как результат этой деятельности. По мнению Н.К. Гарбовского, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Ф. Ширяев и Г.В. Чернов стояли у истоков советской научной школы устного перевода, а их исследования деятельности устных переводчиков, позволили построить образовательные модели подготовки переводчиков, которые до сих пор используются в российской образовательной системе [29].

В то же время начинают проявлять интерес к проблемам переводческой деятельности и лингвисты. Р.О. Якобсон в статье «Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике» подчеркивает необходимость лингвистического изучения процессов перевода: «Широко распространенная практика межъязыковой коммуникации, в частности переводческая деятельность, должна постоянно находиться под пристальным наблюдением лингвистической науки. Трудно переоценить, насколько велика насущная необходимость, а также какова теоретическая и практическая ценность двуязычных словарей, которые давали бы тщательно выполненные сравнительные дефиниции всех соответствующих единиц в отношении их значения и сферы употребления» [164].

Лингвистический этап продолжается вплоть до 90-х гг. XX в., когда в отечественной науке начинают появляться работы, рассматривающие обучение переводческой деятельности в лингводидактическом аспекте на основе положений лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Основа обучения устной переводческой деятельности — это когнитивная лингвистика, психология. Синтез психологии, лингвистики, методики

становится базой для оформления дидактики устной переводческой деятельности как отдельного направления методической науки. И.А. Зимняя отмечает, что «перевод во всех его формах и, в частности, в форме письменного перевода (ПП), последовательного устного перевода (УП) и синхронного перевода (СП) представляет собой сложный, специфический, вторичный вид речевой деятельности, наряду с такими ее видами, как слушание, говорение, чтение, письмо, думание» [43]. Под определением перевода как сложного вида речевой деятельности имеется в виду характер обработки принимаемого и воспроизводимого сообщения. Так, если в слушании и чтении характер обработки — рецептивный, а в говорении и письме — продуктивный, то перевод характеризуется как рецептивно-репродуктивная деятельность. При этом, если в основе восприятия, осмысления (как установления смысловых связей и принятия решений) и в основе продуктивных видов речевой деятельности лежит процесс продуктивного, творческого мышления, то переводческая деятельность требует хорошо развитого смыслового восприятия, и репродуктивного мышления. Сложность перевода как вида речевой деятельности проявляется, в частности, в характере опережающего отражения действительности. Эта закономерность реализуется в рецептивных видах речевой деятельности в форме вероятностного прогнозирования, а в продуктивных — в форме упреждающего синтеза. Перевод (особенно устные его формы) характеризуется тем, что упреждение (вероятностное прогнозирование) того, что будет сказано, осуществляется не только на основе лингвистического опыта переводчика и ситуации общения, но также на основе того, что может сказать оратор. Сложный характер обработки воспринимаемого и воспроизводимого материала определяют и особенности работы памяти переводчика [43]. Для осуществления столь сложной речемыслительной деятельности переводчик, в отличие от других носителей языка, должен знать и понимать механизмы осуществления этой деятельности.

Сегодня в сфере обучения устному переводу можно выделить два направления: с точки зрения переводоведения и с точки зрения

лингводидактики. При этом сам процесс перевода рассматривается в двух аспектах. Как подчеркивает А.Ф. Ширяев, в зарубежной теории перевода больше внимания уделяется исследованию перевода как межкультурного коммуникативного акта, как особого вида речемыслительной деятельности; в отечественном переводоведении, представленном в лингвистической теории перевода, переводческий процесс чаще понимается как применение особых технических приемов перевода, выводимых из соотношения между элементами текстов на исходном языке и языке перевода [162].

Каждая из задействованных сторон привносит в обучение устной переводческой деятельности УПД что-то новое и важное. Исследователи уделяют особое внимание изучению дидактического аспекта проблемы. Как отмечает А.В. Козуляев, «важной причиной нарастания отставания системы подготовки кадров от реалий рынка является излишняя приверженность к традиционным точкам зрения и классификациям» [48, с.43]. Важнейшей особенностью рынка переводческих услуг сегодня становится снижение кадрового потенциала переводческой отрасли, сопровождающееся переходом переводчиков в смежные отрасли, отставанием системы подготовки кадров от реалий рынка, деградацией профессии, падением престижа, квалификации кадров и т.д. [26, с. 58].

Е.В. Аликина подчеркивает, что, «несмотря на ориентированность на европейские стандарты образования, в России сформировался собственный подход к профессиональной подготовке переводчиков, который имеет ряд особенностей» [6, с. 28].

Е.Г. Тарева справедливо отмечает, что сегодня в дидактике устной переводческой деятельности наблюдается тенденция к интеграции различных подходов. В частности, речь идет об интеграции различных аспектов теории перевода: лингвистики, прагматики, коммуникативного и коммуникативно-когнитивного подходов [201].

Н. К. Гарбовский отмечает, что в современной отечественной науке о переводе постсоветского периода экспериментальные исследования и

теоретические модели деятельности устного переводчика весьма редки. В то же время их методологическая значимость очевидна, так как анализ действий устных переводчиков, поддающийся непосредственному наблюдению, способен раскрыть многие важнейшие аспекты переводческой деятельности в целом [29]. Ученый также обращает внимание на то, что дидактика перевода и дидактика переводческой деятельности должны быть разделены, и относит дидактику переводческой деятельности к педагогике [30].

И.С. Алексеева, в свою очередь, подчеркивает, что в современном образовательном контексте особенно важно осознать «обучаемость» в переводческой профессии: «нельзя в современном мире пускать освоение этой важной профессии на самотек, мириться с долгим, многолетним экстенсивным способом ее освоения. Он вредит качеству переводческой продукции и снижает престиж профессии» [4, с. 8].

Сегодня большая часть научных работ, описывающих опыт подготовки переводчиков в вузе, посвящена языковой (Н.Н. Гавриленко, Е.Г. Тарева) и пропедевтической подготовке (М.А. Краснова) будущих переводчиков, и лишь в последние годы стали появляться диссертационные исследования, затрагивающие вопросы формирования профессиональных компетенций будущих переводчиков (Е.В. Аликина, А.С. Леонова, А.Н. Панова, Ю.О. Швецова) [6, с. 40].

Е.В. Аликина отмечает, что на современном этапе развития дидактики переводческой деятельности обучение переводческой деятельности следует рассматривать в лингводидактическом аспекте с учетом положений, разработанных в сфере как лингвообразования, так и переводоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и теории межкультурной коммуникации [6, с. 44]. Основы дидактики переводческой деятельности как лингводидактической дисциплины были заложены Д. Селескович и М. Ледерер. Как показывает Е.Р. Поршнева, дидактика переводческой деятельности как лингводидактическое направление имеет среди своих интересов выявление принципов организации подготовки

переводчиков и ее содержания, а также условий и технологий, необходимых для становления профессиональной личности переводчика, поскольку лингводидактика изучает психологические, интеллектуальные механизмы речевой деятельности в целом. К области лингводидактики относятся описание и осмысление механизмов овладения всеми видами речевой деятельности, а переводческая деятельность является одним из видов речемыслительной деятельности и представляет собой особый вид владения языком (или языками), особый тип мышления.

Важно отметить, что с 2018 г. в дополнение к документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» от 2018 года [171] включены дескрипторы компетенции медиации. Медиация (фр. *médiation*) — это вид устной переводческой деятельности, отвечающий множеству практических требований общества: она позволяет собеседникам, говорящим на разных языках и принадлежащим к разным культурам, общаться и понимать друг друга (практический аспект); она также позволяет декодировать и передавать смыслы [189]. Именно в процессе устного перевода (медиации) воспроизводятся и сохраняются не только все особенности смысла, но и нюансы лингвокультурного багажа говорящих (то, что ранее считалось «непереводимым») [172]. Так, авторы документа «Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs» отмечают, что медиатор (устный переводчик) способен создавать поликультурное пространство, т.е. пространство, общее для представителей различных языков и культур, анализируя сходства и различия между ними для обеспечения соответствующего уровня коммуникации и межкультурного взаимодействия. Основными элементами компетенции медиации являются: умение уточнять информацию для обеспечения взаимопонимания между представителями разных культур; проявление уважения к традициям и нормам различных лингвокультур; умение предвосхищать, обрабатывать и решать возможные

ситуации недопонимания из-за лингвокультурных различий между участниками коммуникации.

Авторы «Общеввропейских компетенций...» выделяют различные умения для различных уровней владения иностранным языком от А1 до С2. По мнению авторов документа, медиатор (устный переводчик), в зависимости от уровня владения языком, должен обладать знаниями, навыками, умениями и качествами, представленными в таблице 1.

Таблица 1

Дескрипторы компетенции медиации в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»

Уровень владения ин. яз.	Дескрипторы
А1	Может упростить межкультурное взаимодействие при общении с людьми, демонстрируя свой интерес при помощи базовых слов и конструкций (в том числе экстралингвистических), инициируя разговор и демонстрируя, что понимает / не понимает адресованные ему реплики.
А2	Может принимать участие в межкультурном взаимодействии, задавать простые вопросы или давать объяснения, уточняя сказанное; использует весь имеющийся словарный запас, чтобы выразить согласие /несогласие, благодарить, приглашать собеседника куда-либо и т.д.
В1	Может принимать участие в межкультурном взаимодействии, используя ограниченный словарный запас для представления друг другу представителей различных лингвокультур; может задавать вопросы и отвечать на них; осознает, что различные реплики могут восприниматься по-разному в зависимости от лингвокультуры, к которой относится собеседник. Может участвовать в создании культуры совместного общения, обмениваясь информацией (в форме базовых выражений) о ценностях и поведении, характерных для определенного языка и культуры. Может способствовать межкультурному взаимодействию, инициируя беседу, проявляя интерес и сочувствие посредством простых вопросов и ответов, а также выражая согласие и понимание. В ходе межкультурного взаимодействия способен вести себя позитивно, распознавать различные чувства и мнения членов МК взаимодействия.
В2	Умеет пользоваться знаниями о социокультурных нормах, чтобы в непривычной для участников коммуникации ситуации МК взаимодействия направлять действия участников общения для достижения взаимопонимания. В ходе межкультурного взаимодействия может распознавать мнения,

	<p>отличные от собственного, и выражать свои мысли в контексте определенной ситуации. Может прояснить недопонимание и неправильное толкование понятия, дать четкие объяснения, разряжать напряженную обстановку и помочь построению диалога.</p> <p>Может адекватно осуществлять межкультурное взаимодействие, выражая понимание и давая оценку различным идеям, впечатлениям и точкам зрения. Предлагает участникам коммуникации внести свой вклад в ее развитие и взаимодействовать друг с другом.</p> <p>Может работать с представителями различных лингвокультур; способен анализировать сходства и различия мнений и подходов, относящихся к различным лингвокультурам.</p> <p>Для достижения совместного результата может адаптировать рабочие процессы в процессе взаимодействия с представителями других лингвокультур.</p>
C1	<p>Может играть роль посредника в ситуациях МК взаимодействия, вносить свой вклад в процесс взаимодействия, устраняя двусмысленность сказанного, давая советы, поощряя участников коммуникации и предотвращая недопонимание.</p> <p>Может предугадывать возможные недоразумения, вытекающие из сказанного или написанного участниками коммуникации, и обеспечить положительные результаты МК взаимодействия, комментируя и интерпретируя различные лингвокультурные взгляды на проблему.</p>
C2	<p>Может эффективно выступать в качестве посредника между представителями различных лингвокультур, принимая во внимание социокультурные и социолингвистические различия.</p> <p>Может эффективно вести любой диалог, выявляя все нюансы и имплицитно выраженные детали сказанного.</p>

Документ также охватывает особенности медиации в ситуациях неформальной коммуникации. Представленные дескрипторы относятся к взаимодействию в неформальных ситуациях (сфера предоставления госуслуг, сферы личной и профессиональной жизни, образовательная сфера). Авторы документа отмечают, что описание компетенций неприменимо к личности профессионального переводчика, поэтому в настоящей работе детали данной классификации не будут представлены.

Однако далее авторы документа рассматривают дескрипторы компетенций профессионального медиатора, обращаясь к сложным, конфликтным или неоднозначным ситуациям межкультурного взаимодействия. Согласно представленной классификации, субъект медиации выступает в формальной роли посредника (=устный переводчик) для урегулирования

сложной коммуникативной ситуации. Главная задача медиатора в данном случае — выявить основную трудность, препятствующую успешной коммуникации, и помочь сторонам понять друг друга. Его точка зрения, как отмечают авторы, не имеет значения, однако медиатор обязан поддерживать равновесие МК взаимодействия для всех заинтересованных сторон.

Среди ключевых умений выделяются следующие:

— умение объективно оценивать различные точки зрения участников МК взаимодействия;

— умение выражать точки зрения, высказанные для улучшения и углубления понимания обсуждаемых вопросов;

— умение выявить точки соприкосновения коммуникантов;

— умение находить новые подходы к диалогу с точки зрения одного или нескольких участников МК взаимодействия для решения поставленной коммуникативной задачи.

Дескрипторы для посредника-устного переводчика представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Дескрипторы профессионального медиатора в документе
«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком:
изучение, преподавание, оценка»**

Уровень владения ин. яз.	Дескрипторы
A1	Может распознать, что участники межкультурного взаимодействия не согласны друг с другом или у кого-то из них возникают проблемы, и использовать определенные слова и выражения (например, «Я понимаю», «Все в порядке?»), чтобы выразить участие.
A2	Может распознать разногласия между собеседниками или трудности во взаимодействии и использовать простые выражения для поиска компромисса или решения проблемы.
B1	Может попросить несогласные стороны объяснить свою точку зрения и участвовать во взаимодействии, при условии, что предмет дискуссии ему знаком и собеседники говорят разборчиво. Может продемонстрировать понимание ключевых вопросов в споре по

	знакомой теме и задавать простые вопросы для подтверждения и / или разъяснения сказанного.
B2	<p>Может предложить несогласным сторонам возможные решения проблемы, чтобы помочь им достичь консенсуса, сформулировать четкие и нейтральные вопросы, чтобы минимизировать смущение или избежать оскорбления.</p> <p>Может помочь несогласным сторонам достичь взаимопонимания, переформулировав и перефразировав их высказывания и определив их первостепенные нужды и цели.</p> <p>Может точно и понятно обобщить данную информацию и выразить ожидания каждой из сторон.</p> <p>Может, задавая вопросы, определить точки соприкосновения коммуникантов и предложить каждой стороне возможные решения.</p> <p>Может относительно точно изложить основные разногласия и объяснить точку зрения каждой из заинтересованных сторон.</p> <p>Может обобщить заявления, сделанные каждой из сторон, и выделить общие черты и различия.</p>
C1	<p>Может реагировать на различные точки зрения, повторять и перефразировать высказанные мысли, чтобы продемонстрировать полное понимание требований каждой стороны для достижения соглашения.</p> <p>Может тактично попросить несогласную сторону пояснить, что она готова обсудить и в чем она готова уступить при определенных условиях.</p> <p>Может убедить несогласные стороны изменить их позицию.</p>
C2	<p>Может ненавязчиво повлиять на участников коммуникации, нарушающих ее ход, делать тактичные замечания, учитывая ситуацию общения и культурные особенности коммуниканта.</p> <p>Может занять твердую, но дипломатичную позицию, сохраняя уверенность и уважение к точке зрения других участников взаимодействия.</p>

Следует особо отметить то, насколько важной считают авторы медиативную роль переводчика, благодаря которой он может выступать в качестве полноценного участника межкультурного взаимодействия, обеспечивающего интеракцию между собеседниками, принадлежащими к разным лингвокультурам.

При этом необходимо организовать процесс обучения переводческой деятельности в единую систему, согласовав содержание этапов языкового обучения и этапа специализации, то есть формирования профессиональной компетенции переводчика. Для создания целостного подхода к обучению устной переводческой деятельности необходим переходный этап освоения базовой переводческой компетенции, который включает осмысление

механизмов переводческой деятельности, осознание личностных качеств, необходимых для осуществления переводческой деятельности, приобретение базовых навыков межъязыкового перевода. Все это должно способствовать получению первичного опыта переводческой деятельности. В данном исследовании предпринята попытка теоретически обосновать необходимость введения этапа формирования базовой компетенции устного переводчика, а также разработать методику ее формирования.

1.2. УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК ОСОБЫЙ ВИД РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

СТОП-ФАКТОРЫ В ЕЕ ОСВОЕНИИ

Существует множество определений термина «перевод». С точки зрения коммуникативного подхода интересна интерпретация понятия «перевод» как вида деятельности, акта межкультурного взаимодействия, который осуществляется с учетом цели, предмета, отправителя, получателя, средств коммуникации и условий передачи информации. Целью перевода как деятельности является обеспечение межъязыкового взаимодействия и воссоздание коммуникативной ценности исходного сообщения, т. е. удовлетворение потребности коммуникантов, относящихся к различным лингвокультурам, в естественном общении и достижении консенсуса. По мнению А.Ф. Ширяева, следует четко разграничивать понятие перевода как деятельности и продукта этой деятельности: исследователь рассматривает перевод как процесс с точки зрения психолингвистического подхода. Целью переводческой деятельности является «производство речевых высказываний по определенному социальному заказу» [162]. Р.К. Миньяр-Белоручев под переводческой деятельностью понимал вид речевой деятельности, целью которого является передача сообщения между коммуникантами, владеющими разными кодами [69].

Говоря о специфике перевода как вида речемыслительной деятельности, важно также отметить точку зрения Н.К. Гарбовского, который подчеркивает, что перевод как процесс, акт перевода всегда разворачивается в конкретном

времени и конкретном пространстве и предполагает «паутину сложнейших отношений с окружающей средой» [29].

Р.К. Миньяр-Белоручев в своем «Толковом словаре переводческих терминов» определяет устный перевод как «понятие, объединяющее все виды перевода, предполагающие устное оформление, в том числе такие самостоятельные виды перевода, как последовательный перевод, синхронный перевод и перевод с листа» [65]. Как видно из этого лаконичного определения, которое, к сожалению, не освещает всех особенностей осуществления процесса перевода, основной упор делается на характер протекания речевого процесса межъязыкового перекодирования (устно). Здесь же выделяются основные, по мнению автора, подвиды устного перевода, к подробному рассмотрению которых необходимо будет вернуться чуть позже в рамках настоящего параграфа. Однако и это определение, как и первое, не дает полного представления об особенностях устного перевода с точки зрения его ситуативных особенностей, что крайне важно для настоящего исследования.

Третье определение устного перевода предлагает Н.К. Гарбовский, считающий, что переводческая деятельность представляет собой «общественную функцию 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, заключенной в исходном сообщении, от одного коммуниканта другому» [30]. Такое определение кажется наиболее полным и максимально точно отражает специфику процесса устной переводческой деятельности. Именно основываясь на настоящем толковании, можно рассматривать устную переводческую деятельность с точки зрения ее ситуативной направленности. Очевидно, что перевод, даже самый адекватный и эквивалентный, является не продуктом полной передачи смысла оригинала, а

лишь интерпретацией этого смысла переводчиком. Подобное позиционирование перевода помещает его в смысловое поле понятия «интеракция» и подчеркивает, что устный перевод — это процесс осуществления взаимодействия, в котором сам переводчик является неотъемлемым участником интеракции. Более того, внимание уделяется и роли окружающей действительности (ситуации), в которой происходит процесс перевода.

Устная переводческая деятельность, по Н.К. Гарбовскому, протекает в условиях однократного предъявления исходного сообщения в устной форме, при этом автор отмечает, что процесс может сопровождаться множественными помехами, без возможности вновь вернуться к уже начатому переводу, без права на его редактирование[30].

Четвертое определение относится к области дидактики устной переводческой деятельности и принадлежит Е.Р. Поршневой, которая, вслед за Г.В. Черновым, рассматривает устную переводческую деятельность как речемыслительную, а не только речевую (как у И.А. Зимней) деятельность. Устная переводческая деятельность является полифункциональным видом межъязыковой и межкультурной коммуникации и заключается в осмыслении и передаче содержания текста, созданного на языке одной культуры, путем его переформулирования на языке другой культуры. Отметим, что устная переводческая деятельность направлена на производство определенного текстового продукта, за информативную точность которого переводчик несет полную ответственность. В своей деятельности (как в устной, так и в письменной форме) переводчик взаимодействует с представителями двух языков и культур в общей для них ситуации, исполняя роль межкультурного посредника [95, с. 18].

Среди видов устного перевода можно выделить последовательный, абзацно-фразовый, синхронный перевод, шушутаж, перевод с листа, аудиовизуальный перевод. Такова категоризация видов устного перевода по типу протекания переводческой деятельности. В процессе обучения

профессиональных переводчиков в вузе особое внимание преподавателя направлено на обучение студентов бакалавриата (IV курс), специалитета (V курс) устному последовательному переводу. Синхронный перевод чаще всего изучается в рамках дополнительных образовательных программ и курсов. Именно поэтому настоящее исследование направлено на формирование базовой компетенции переводчика в устном последовательном переводе. Рассмотрим более подробно, что представляет собой данный вид устной переводческой деятельности.

Согласно определению Л.С. Бархударова последовательный перевод представляет собой «способ устного перевода, при котором переводчик начинает переводить после того, как оратор перестал говорить, закончив свою речь или часть ее» [13]. Текст-продукт устного последовательного перевода следует за текстом подлинника, либо уже отзвучавшим, то есть полностью произнесенным, либо произносимым с перерывами звучания — такие перерывы условно делаются между абзацами или группами по 3–4 предложения. Несколько реже встречается пофразовый перевод с паузой после каждого предложения. Таким образом, последовательный перевод включает два подвида: собственно последовательный и абзацно-фразовый перевод.

В зависимости от направления устного последовательного перевода и возможности смены направлений различают односторонний перевод, перевод в одном направлении (только с родного языка (РЯ) на иностранный язык (ИЯ) или только ИЯ-РЯ), и двусторонний перевод, перевод в обоих направлениях поочередно (РЯ-ИЯ/ИЯ-РЯ).

Последовательный перевод признается практически всеми переводческими школами как базовый вид устного перевода, освоение которого позволяет овладеть более сложными формами устной переводческой деятельности.

Формирование базовой компетенции устного переводчика закладывает основы профессиональной переводческой компетенции и является необходимым этапом обучения всем видам устной переводческой

деятельности. В связи с этим необходимо дать определение и другим видам устного перевода, таким как перевод с листа, шушутаж (перевод нашептыванием), аудиовизуальный перевод. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Под переводом с листа понимается «устный перевод письменного текста в процессе его восприятия и без предварительного чтения» [65, с. 105]. Действительно, в переводческой практике очень часто возникает необходимость перевести печатный текст, будь то презентация PowerPoint, субтитры к видеофайлу, контракт и т.п. В данном случае переводчик обращается к навыку перевода с листа, при котором происходят почти одновременные (с отставанием в несколько секунд) процессы считывания текста оригинала, его перевода и вербализации текста перевода.

Определение такого вида устного перевода, как шушутаж (фр. *chuchotage*, перевод нашептыванием), довольно непросто найти в трудах современных переводоведов. Однако, обратившись к ресурсам лингвистической службы Европейской комиссии, можно увидеть, что мировое переводческое сообщество определяет шушутаж как вид устного перевода, близкого синхронному, при котором переводчик шепотом произносит текст на языке перевода на ухо слушающему. Данный вид устного перевода не менее сложен, чем синхронный перевод, так как процессы аудирования, перекодирования и говорения переводчик осуществляет одновременно с небольшим отрывом, что еще более осложняется тем, что переводчик вынужден говорить шепотом (из-за условий ситуации, в которой он находится). Подобный вид перевода эффективен лишь в небольших группах (1–2 человека), однако не менее распространен, чем остальные, и представляет большой дидактический интерес.

Самым сложным видом устной переводческой деятельности является синхронный перевод — вид устного перевода на слух, при котором речь на переводящем языке (ПЯ) порождается одновременно (или почти одновременно) с восприятием речи на родном языке (РЯ) [151, с. 10]. Осуществление

синхронного перевода, в первую очередь, требует наличия специального технического оборудования (переводческий пульт, микрофон, наушники), а также особых навыков от переводчика, который должен обеспечивать одновременное протекание процессов слушания сообщения на языке оригинала, перевода этого сообщения и проговаривания текста перевода на языке перевода. Если последовательный перевод требует от переводчика хорошо натренированной быстродействующей памяти, то при синхронном переводе на первый план выступает именно умение одновременного слушания и говорения.

Особую, пограничную позицию занимает аудиовизуальный перевод (АВП), зародившийся на стыке устного и письменного переводов. А.В. Козуляев определяет аудиовизуальный перевод как многоплановую профессиональную деятельность, направленную: а) на передачу с одного языка на другой аудиовизуальных произведений, содержащих динамически взаимодействующие в процессе их просмотра зрителем элементы языковых и неязыковых знаковых систем, с учетом их различия в социокультурном, институциональном, полимодальном контексте; б) на решение многочисленных сопутствующих деятельности аудиовизуального переводчика задач [48, с. 75]. Иными словами, АВП представляет собой вид перевода аудиовизуального контента (фильмов, телепередач, видеороликов и т. д.). Среди особенностей профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика можно назвать подчиненную роль вербальной составляющей по отношению к визуальной; наличие экстралингвистических ограничений, таких как визуальная синхронизация мимики, требование скорости чтения в субтитрах, приоритетное значение обеспечения эмоциональной, жанровой и сюжетной эквивалентности исходного и переводного произведения при выборе конкретных путей выполнения перевода и подчиненное значение прямой смысловой эквивалентности; перевод «смысла в смысл». В процессе АВП переводчик использует все виды речевой деятельности, как устные, так и письменные, что требует от него особого набора профессиональных переводческих

компетенций.

Как отмечает Д. Селескович и ее последователи, нельзя разделить виды устного перевода на простые и сложные: каждый из них представляет собой комплексный вид взаимодействия, равный по степени ответственности [193]. Виды устного перевода различаются лишь по форме и ситуативной направленности. Перевод воспринимается субъективно, сложность перевода зависит от когнитивного багажа, подготовки, личных качеств и склонностей переводчика. Виды устного перевода могут разделяться по степени развитости когнитивной субкомпетенции (и других субкомпетенций): переводчик с неразвитыми субкомпетенциями БКУП в процессе осуществления перевода скорее перекладывает ответственность за понимание, интерпретацию смысла на получателя. В свою очередь, переводчик с развитыми субкомпетенциями БКУП самостоятельно интерпретирует смысл, берет на себя ответственность за восприятие и обработку информации.

Многообразие видов устного перевода представляет интерес для преподавания перевода в вузе: каждый из них может использоваться в дидактических целях на занятиях по устному переводу; более того, в современных условиях особенно важно обучать всему многообразию видов перевода как медиации. В последующих параграфах настоящей главы будет предпринята попытка продемонстрировать то, каким образом категоризация видов устного перевода может быть полезна при моделировании ситуаций в процессе обучения устному переводу, как ситуация может влиять на выбор тактики перевода и, напротив, как выбранная тактика устного перевода влияет на изменения условий ситуации интеракции.

Стоп-факторы в обучении устной переводческой деятельности

На сегодняшний день более 300 вузов России готовят бакалавров и специалистов по направлению «Перевод и переводоведение» или предлагают дополнительную образовательную программу «Перевод в сфере профессиональной коммуникации». При этом преподаватели перевода сталкиваются с множеством стоп-факторов, осложняющих процесс подготовки

устных переводчиков. Среди таких стоп-факторов можно назвать: недостаточное количество практических занятий; социальный заказ, не соответствующий требованиям ФГОС и реальным условиям подготовки будущих устных переводчиков; снижение мотивации обучающихся; отсутствие аутентичной образовательной среды. Для того чтобы предложить возможные варианты преодоления существующих трудностей, необходимо для начала подробнее рассмотреть каждый из стоп-факторов в отдельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт

Для объективной оценки стоп-факторов, затрудняющих процесс обучения устной переводческой деятельности, необходимо проанализировать требования Федерального государственного образовательного стандарта по направлениям подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) и по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). Рассматривая требования, предъявляемые к выпускникам трех указанных выше направлений, обратим внимание на компетенции, которые должны быть сформированы к моменту окончания обучения в вузе. ФГОС по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) содержит 12 общекультурных компетенций (ОК), 20 общепрофессиональных компетенций (ОПК), 27 профессиональных компетенций (ПК). ФГОС по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры) содержит 16 ОК, 32 ОПК, 47 ПК. ФГОС по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета) содержит 8 ОК, 6 ОПК, 19 ПК и 3 профессионально-специализированные компетенции (ПСК).

В таблице 3 наглядно представлено количество ОК, ОПК, ПК и ПСК во ФГОС по направлениям подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) и по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета).

Таблица 3

Сопоставление компетенций во ФГОС по направлениям подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) и по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета).

	ОК	ОПК	ПК	ПСК
Бакалавриат	12	20	27	—
Магистратура	16	32	47	—
Специалитет	8	6	19	3

Тексты ФГОС по направлениям подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), стандарт утвержден в 2014 г., и 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры), стандарт утвержден в 2016 г., а также ФГОС ВО по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета), версия с дополнениями от 13 июля 2017 г., основная задача которых регламентировать процесс обучения будущих переводчиков, содержат некоторое количество логических, фактических, стилистических неточностей. Более того, при сравнении текстов ФГОС по трем вышеперечисленным направлениям подготовки можно выявить частичное совпадение формируемых компетенций. Так, например, в текстах ФГОС по лингвистике как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры фигурируют компетенции идентичные ОК-1, ОК-5, ОК-10 (бак)/ОК-11 (маг), ПК-7 ПК-16, ПК-9/ПК-17, ПК-10/ПК-18, ПК-12/ПК-20, ПК-13/ПК-21, ПК-14/ПК-23, ПК-15/ПК-24 и т. д., что наводит на мысль о неоправданности разделения системы высшего образования на две ступени [51, с. 302]. Более того, вслед за С.Б. Королевой и Е.Р. Поршневой необходимо отметить, что сами формулировки компетенций неясно отражают суть формируемых навыков и умений: не совсем понятно, какую практическую ценность и реализацию может получить умение «уяснять смысл текста и авторскую интенцию или пути к их уяснению» (ПК-7) или

«учитывать основополагающие явления при решении профессиональных задач» (ПК-23).

Далее рассматривается программа ГИА переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (2018 г.). Известно, что в программе ГИА представлены все компетенции, которые должны быть сформированы у бакалавра-переводчика. Для настоящего исследования выделим только компетенции, относящиеся к осуществлению устной переводческой деятельности. В программе представлены 48 таких компетенций: 12 общекультурных компетенций, 20 общепрофессиональных компетенций, 16 профессиональных компетенций из ФГОС. Для целей настоящего исследования интерес представляют в первую очередь профессиональные компетенции, относящиеся к переводческой и информационно-лингвистической деятельности.

В тексте документа (см. Приложение 1) присутствуют элементы, вызывающие трудности в понимании требований. Именно эти фрагменты интересны с точки зрения настоящего исследования. Следует начать с того, что сам термин «компетенция», вероятно, не полностью отражает суть представленного явления. Результаты, представленные в дескрипторах, представляют собой «дробленные», конкретные мелкие умения (например, «Владение методикой предпереводческого анализа текста...» (ПК-7), «Способность оформлять текст перевода в компьютерном редакторе» (ПК-11) и т. д.), но никак не компетенции, понимаемые отечественными исследователями как «динамическая комбинация знания, понимания, умений и навыков» [82, с. 16]. Как справедливо отмечают С.Б. Королева и Е.Р. Поршнева, термин «компетенция» сам по себе можно считать некорректным переводом на русский язык словосочетания *framework of reference*, встречающегося в оригинальном документе «Common European Framework of Reference for Languages», который произведен «с нарушением как лексической сочетаемости и требования точности перевода, так и дидактического толкования понятия» [51, с. 302]. Формулировки профессиональных компетенций, в особенности

ПК-7, ПК-9, ПК-11, ПК-16, описывают не комплексы навыков и умений, а единичные, пусть и сложные, навыки и/или умения; например, оформление текста перевода в компьютерном редакторе вряд ли можно причислить к компетенциям, хотя именно так сформулирована ПК-11.

В формулировке профессиональной компетенции ПК-7 «Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания» фигурирует размытая формулировка «точное восприятие исходного высказывания», которая вызывает вопрос о том, как оценивается точность восприятия на практике. Следует расценивать восприятие исходного высказывания как понимание этого высказывания, и, следовательно, для проверки реализации этой компетенции необходимо иметь четкие критерии оценки, т.е. необходимо каким-либо образом проверить, что сообщение понято. Таким образом, с одной стороны, данная компетенция представляет собой скорее единичное умение, а с другой, — представлена размыто и сложно применима для оценки на практике.

Профессиональная компетенция ПК-12 «Способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста» также сформулирована размыто, поскольку не совсем понятно, что подразумевается под «способностью к осуществлению устного ... перевода» и каким образом данная «способность» может быть оценена. Более того, термин «способность» подразумевает «природное дарование, склонность к усвоению чего-нибудь, к занятиям чем-нибудь» [2], где ключевым понятием является «дарование», т.е. некая предрасположенность, врожденная характеристика личности, которую необходимо развивать для совершенствования последней. Действительно, нельзя отрицать, что предрасположенность к осуществлению устной переводческой деятельности можно назвать способностью, тем не менее возникает два вопроса: а) насколько наличие способности переводить устно подтверждает наличие умения и навыка

переводить устно; б) насколько уместно говорить о способности (элемента методики дошкольного образования) к осуществлению перевода в документе, отражающем результаты освоения учебной программы вуза.

Вместе с тем среди представленных компетенций фигурируют несколько, по всей вероятности, действительно значимых для методики обучения устной переводческой деятельности. Например, профессиональные компетенции ПК-16, ПК-17, ПК-18 затрагивают контекст осуществления УПД. В частности, ПК-17 рассматривает необходимость владения контекстными знаниями, правилами этикета, связанными с особенностями ситуации общения, и моделирование возможных ситуаций общения между представителями различных культур и социумов. Эти пункты служат подтверждением актуальности настоящего диссертационного исследования необходимостью владеть контекстными знаниями о ситуации межкультурного взаимодействия при осуществлении УПД и возможностью моделировать такие ситуации в процессе обучения. В то же время компетенция ПК-17 «Способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов» не только представляет в рамках настоящего исследования теоретическую значимость, но и создает одно из главных противоречий обучения устной переводческой деятельности: сами обучающиеся не должны моделировать ситуации межкультурного взаимодействия в процессе обучения (поскольку это задача преподавателя), но должны уметь прогнозировать развитие подобных ситуаций.

Таким образом, анализ программы государственной итоговой аттестации для направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика. Перевод и переводоведение» показывает, что текст документа содержит некоторое количество стилистических и логических ошибок и неточностей, однако в нем присутствуют и положения, подтверждающие актуальность настоящей работы с точки зрения моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в процессе обучения УПД.

Социальный заказ и формирование профессионального стандарта

Вторым стоп-фактором в обучении устной переводческой деятельности можно считать существующее несоответствие между социальным заказом, требованиями ФГОС и реальными условиями подготовки будущих переводчиков. Требования, предъявляемые к начинающим переводчикам, не меняются, несмотря на изменения в системе подготовки молодых специалистов: работодатели ищут переводчиков, сведущих во всех сферах, готовых к работе всегда, при любых обстоятельствах, на любых условиях. Тем не менее, выпускники переводческих факультетов, желающие работать по специальности в сфере устного перевода, в большинстве своем оказываются недостаточно подготовленными к выполнению профессиональных задач.

Учебная программа и учебный план

Еще одна трудность обучения устному переводу, с которой сталкиваются преподаватели, заключается в недостаточном количестве аудиторных часов, отводимых на практические занятия. Для сравнения можно привести следующую выборку, сделанную на основе анализа учебных планов четырех ведущих российских вузов, выпускающих устных переводчиков (указано общее количество аудиторных часов по практике УП 1ИЯ за весь период обучения):

- ВУЗ 1 — 198 часов;
- ВУЗ 2 — 144 часа;
- ВУЗ 3 — 144 часа;
- ВУЗ 4 — 108 часов.

Следует отметить, что общая трудоемкость дисциплины относительно невелика для профильного предмета, количество контактных часов практических занятий составляет примерно 1/3 от общей трудоемкости, зачастую все занятия проводятся на последнем курсе бакалавриата (специалитета). Как следствие, за ограниченный период времени преподаватели вынуждены тренировать обучающихся в первую очередь для успешной сдачи Государственного экзамена, зачастую жертвуя аутентичностью учебной среды.

Для сравнения ниже представлено расписание занятий 1 и 2 курсов магистратуры переводческого факультета НГЛУ и 1 и 2 курсов магистратуры Парижской высшей школы перевода ESIT по направлению «Interprétation de conférence».

Как показывает сравнительный анализ, студенты магистратуры по направлению «Устный перевод» переводческого факультета НГЛУ, так же, как и студенты магистратуры ESIT, работают с двумя иностранными языками. На 1 курсе студенты НГЛУ имеют 2 занятия по переводу 1ИЯ и 2 занятия по переводу 2ИЯ, в то время как магистранты 1 курса ESIT — 6 занятий по переводу 1ИЯ и 2 занятия по переводу 2ИЯ. Студенты 2 курса магистратуры НГЛУ занимаются устным переводом 1ИЯ 2 раза в неделю, переводом 2ИЯ — 4 раза в неделю; магистранты 2 года обучения ESIT занимаются устным переводом 1 ИЯ 3 раза в неделю, переводом 2ИЯ — 1 раз в неделю, переводом 1–2 ИЯ 1 раз в неделю. Следует также отметить, что студенты ESIT имеют 15 часов самостоятельных занятий практикой устного перевода в группах без преподавателя; учебный план НГЛУ не предусматривает подобной обязательной опции.

Человеческий фактор

Снижение мотивации обучающихся, возникающее в следствие трансформации среды обучения, также является одним из стоп-факторов в обучении устной переводческой деятельности. Во-первых, нельзя отрицать, что повсеместное использование Интернета негативно влияет на мотивацию к запоминанию, анализу и синтезу информации: обучающиеся отлично понимают, что могут найти любую информацию в два клика, и не готовы к монотонному запоминанию больших ее объемов. Во-вторых, как уже было сказано выше, основной целью студентов становится сдача экзамена и соблюдение требуемых формальностей, при этом специфика работы, тонкости устной переводческой деятельности волнуют их все меньше, отсюда появляется ложное впечатление, что «переводить легко».

Следует отметить, что обучающиеся испытывают сложности уже на уровне понимания входящего сообщения. В ходе наблюдений было отмечено, что в процессе обучения устной переводческой деятельности студенты демонстрируют лишь частичное понимание информации: происходит понимание на уровне форм, однако отсутствует понимание на уровне смыслов. Отмечается, что обучающиеся не умеют анализировать поступающую информацию, предпочитая лишь воспроизводить форму сообщения (переводить «слово в слово»). Такое поведение представляет собой серьезную проблему, поскольку теряется продуктивная специфика устной переводческой деятельности, которая реализуется в процессе создания переводчиком аутентичного и оригинального текста перевода. В процессе пословного перевода обучающиеся концентрируются на форме текста, а не на его содержании, что влечет за собой значительные смысловые потери.

Отсутствие профессионального контекста

Как было отмечено в статье «Стоп-факторы в обучении устной переводческой деятельности и способы их преодоления» [133], в настоящее время перед специалистами по дидактике устной переводческой деятельности стоит важная задача — преодолеть существующие стоп-факторы. Возможным решением проблемы может стать применение ситуативно-контекстного подхода [72]. Данный подход разработан на основе положений психологии переводческой деятельности Т.С. Серовой [123], а в его основе лежит понятие ситуации, которая становится основным средством обучения устному переводу. Ситуации, используемые сегодня при обучении устной переводческой деятельности, радикально отличаются от профессиональных ситуаций, с которыми переводчики столкнутся в работе; в учебных ситуациях отсутствуют реальные факторы профессиональной ситуации и профессиональный контекст. Поэтому многочисленные аутентичные параметры (личность оратора, время, место, аудитория и т.д.), в процессе обучения не учитываются.

Как отмечает Е.Ю. Мощанская, «вариабельность ситуаций устного последовательного перевода, изменчивость ролей и функций переводчика в

них, конечная цель обучения — формирование профессиональной компетенции — являются убедительным аргументом в пользу внедрения в процесс обучения переводчиков ситуативно-контекстного подхода» [72, с. 123]. Ситуация межкультурного взаимодействия выступает в рамках этого подхода как связующее звено между требованиями образовательной системы и рынка труда. Подготовка к сдаче Государственного экзамена происходит параллельно с погружением в профессиональный контекст; при этом студенты учатся справляться с переводческими трудностями, ожидаемыми и неожиданными. Профессиональные ситуации используются как средство повышения мотивации студента-переводчика: они позволяют обучающимся использовать свои навыки и умения в «полевых» условиях, знакомясь с основными параметрами профессиональной среды.

Среди основных преимуществ ситуаций межкультурного взаимодействия можно отметить следующие:

- отражение совокупности множества факторов реального профессионального контекста (в рамках макроситуаций и мини-ситуаций) [100, с. 136];

- подготовка студентов к необходимости действовать как в ожидаемых, так и в неожиданных условиях (в рамках ожидаемых и неожиданных микроситуаций) [100, с. 136];

- повышение уровня мотивации студентов (необходимость самостоятельно принимать решения, авторефлексия и т. д.).

Тем не менее, отбор подобных материалов для занятий по устному переводу сопряжен с некоторыми трудностями:

- необходимо обработать большой объем данных для поиска и отбора соответствующих ситуаций;

- требуется участие носителя языка;

- требуется соответствующее оборудование (компьютер, проектор, аудиосистема и т.д.).

Поэтому основной сложностью при организации обучения устному переводу в русле ситуативно-контекстного подхода становится поиск и отбор учебных материалов. Необходимо обработать большой массив информации, чтобы подобрать материалы, представляющие дидактическую пользу, отвечающие требованиям аутентичности и целям обучения. Сегодня основным источником для поиска аутентичных материалов могут стать различные видеохостинги (например, YouTube), поскольку «анализ аутентичных видеоматериалов направлен на создание когнитивного образа различных ситуаций устного перевода, позволяет студентам найти нужный вариант коммуникативного поведения, выступает в качестве информационной опоры при моделировании коммуникативной ситуации устного последовательного перевода в процессе обучения» [72, с. 126].

Основными плюсами видеохостингов с точки зрения подбора учебных материалов являются:

— огромный массив данных практически по любой тематике (от общих до узкоспециальных);

— возможность обращения к речи носителя без привлечения самого носителя;

— практическое вовлечение в ситуацию за счет визуальной составляющей (такие параметры, как место, время, аудитория, личность оратора, его речевые особенности, интенция, определены);

— возможность добавления субтитров, изменения скорости видео (для предпереводческого этапа обучения).

Видеоматериалы используются в качестве основы для разработки комплекса предпереводческих и собственно переводческих упражнений, базирующихся на параметрах заданной ситуации. Обучающимся даются задания по предварительному информационному поиску, составлению тематического глоссария, составлению краткого доклада по теме (на РЯ или ИЯ), готовятся упражнения предпереводческого цикла (числовой, географический, именной диктант, перевод-реферирование, шэдоунг и др.). В

рамках переводческого цикла обучающиеся осуществляют устный перевод в соответствии с параметрами ситуации, заданными преподавателем. По итогам осуществления перевода проводится совместная рефлексия (постпереводческий этап), в котором непосредственными участниками дискуссии становятся студенты: они учатся объективно оценивать особенности будущей профессиональной деятельности, анализируют успешность ее осуществления в той или иной микроситуации. Аутентичные ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности могут рассматриваться как потенциально эффективный инструмент для снятия стоп-факторов в современном контексте обучения устному переводу в вузе, поскольку они позволяют повысить мотивацию и стрессоустойчивость студентов. Они готовят будущих переводчиков к реальным условиям устной переводческой деятельности, помогают развить когнитивную гибкость, быстроту реакции, а также позволяют осуществлять обучение с использованием аутентичных материалов.

1.3. ПОНЯТИЕ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Поскольку устная переводческая деятельность носит сложный, комплексный характер, компетенции, необходимые устному переводчику, также имеют комплексный характер. Устный перевод является комплексной и сложной по структуре специфической речемышлительной деятельностью, в процессе которой осуществляются такие базовые виды речевой деятельности, как аудирование, думание (И.А. Зимняя), монологическое говорение, а также факультативные, сопровождающие их письмо-фиксация и референтное чтение по ключевым словам (И.А. Зимняя, Б.А. Бенедиктов, В.М. Комиссаров, Т.С. Серова). Каждый вид речевой деятельности в процессе осуществления переводчиком устной переводческой деятельности приобретает свою специфику. Вместе с тем, учитывая количество часов, отводимое на дисциплину «Устный перевод» на 4 курсе бакалавриата и 5 курсе специалитета, используемые методы обучения и результаты обучения, можно отметить

фрагментарность формируемых компетенций, которые редко активизируются обучающимися, оставаясь неосмысленными, и не организуются в единую систему. В связи с этим появляется необходимость формирования основной, базовой компетенции устного переводчика, выступающей в качестве фундамента для дальнейшего формирования и совершенствования профессиональной переводческой компетенции.

В связи с расширением ролевого репертуара устного переводчика появляется и необходимость изменения подхода к обучению переводу, требующего, наряду с развитием лингвистических и экстралингвистических компетенций, развития компетенции профессиональной, составляющие которой отчасти уже разрабатывались в рамках интерпретативной теории Д. Селескович и М. Ледерер. В частности, авторы этой теории использовали в своих трудах термин *competence traductionnelle* (переводческая компетенция), который объединил в себе такие элементы, как понятийная компетенция, компетенция перевыражения, логическая компетенция. Существуют и иные теории. Е.Р. Поршнева настаивает на необходимости формирования у обучающихся *межкультурной компетенции*. Данная компетенция определяется в таком случае как «установка на адресата сообщения, это умение предотвращать или компенсировать не(до)понимание сторон межкультурного общения и способствовать их взаимодействию» [93, с. 95]. Обратим внимание на то, что понятия «общение» и «взаимодействие» строго разграничиваются и второе помещается на уровень выше первого. Это означает, что задача переводчика — не просто обеспечить общение, а сделать его максимально эффективным для обеих сторон межкультурного диалога.

Следует отметить, что даже на старшем этапе обучения (4 курс бакалавриата, магистратура) студенты-переводчики недостаточно хорошо понимают специфику профессиональной переводческой деятельности. Специфика обучения переводу, особенно устному, заключается в получении опыта в процессе практической переводческой деятельности. Это означает, что переводчик обучается и развивает свое мастерство не только на занятиях в

университете, но и на протяжении всего профессионального пути, каждый раз получая новые знания, совершенствуя навыки, увеличивая когнитивный багаж [100, с. 131]. Как сами студенты, так и преподаватели перевода должны отчетливо понимать, что для приобретения необходимого опыта крайне важна постоянная практика в аутентичных условиях.

В процессе осуществления устной переводческой деятельности переводчик «активизирует различные типы и виды знаний и умений и производит различные виды мыслительных операций» [113, с. 34]. Большинство этих операций профессиональные переводчики совершают автоматически, на подсознательном уровне. Именно этой автоматизации и необходимо добиться в рамках курса обучения устному переводу. Что касается знаний, умений и навыков, которыми оперирует переводчик, традиционно их подразделяют на лингвистические и экстралингвистические (сюда же относим профессионально значимые (например, психологические) умения).

Активизация имеющихся в арсенале устного переводчика знаний, умений и навыков происходит в процессе работы в момент столкновения переводчика с трудностью — определенной ситуацией, выходящей за рамки типичных клишированных условий осуществления межкультурной коммуникации. Такие трудности активизируют когнитивный багаж переводчика, который, в свою очередь, переходит от автоматизированных действий к осмысленному мышлению. Создается такая стрессовая ситуация, в которой устный переводчик вынужден применить активизировать все свои умения для решения стоящей перед ним проблемы (при этом действуя в очень ограниченном временном промежутке). У опытных профессиональных переводчиков процесс определения тактики действий при возникновении такой неожиданной трудности занимает считанные секунды, в то время как начинающие специалисты — и тем более студенты, обучающиеся переводу, — вынуждены тратить на принятие решения гораздо больше времени. Задача дидактики переводческой деятельности — найти пути и механизмы, позволяющие

автоматизировать навыки и умения будущих устных переводчиков и подготовить их к работе в любых условиях.

Необходимо, чтобы обучение устной переводческой деятельности было организовано в систему. В настоящее время в дидактике устной переводческой деятельности существует методика формирования профессионально значимых компетенций переводчика (Е.Р. Поршнева), а также методика совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика (А.Н. Панова). Очевидно, что в процессе обучения устной переводческой деятельности необходимо предусмотреть переходный этап, направленный на формирование базовой компетенции устного переводчика, которая ложится в основу формирования его профессиональной компетенции.

Е.Р. Поршнева выделяет следующие профессионально значимые компетенции переводчика: семантическая (восприятие и удержание в памяти смыслового содержания сообщения); интерпретативная (формулирование и переформулирование смысла сообщения на родном и иностранных языках в соответствии с дискурсивным контекстом); текстовая (осознание и сохранение при передаче смысла текста его типовой, жанровой, денотативной, коннотативной, нормативной, прагматической и эстетической эквивалентности); межкультурная (выявление национальной, социальной и психологической специфики речи коммуникантов (в письменной и устной форме), предотвращение или компенсация не(до)понимания сторон межкультурного общения) [93, с. 143].

Многие исследователи, в свою очередь, обращают внимание на формирование и совершенствование профессиональной компетенции переводчика. Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет три вида переводческих компетенций: языковую, речевую и лингвострановедческую [69]. В.Н. Комиссаров пишет о четырех компетенциях устного переводчика: языковой, коммуникативной, текстообразующей, технической, а также о личностных характеристиках как составляющей профессиональной компетенции переводчика [48]. Е.В. Аликина и Ю.О. Швецова [10], вслед за О.В.

Максютиной [62], заявляют, что наиболее полно составляющие профессиональной переводческой компетентности представлены в модели, разработанной исследовательской группой ПАКТ (РАСТЕ – Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Выделяют следующие составляющие: лингвистическая компетенция, экстралингвистическая компетенция, навык передачи информации, профессиональная компетенция и знания информационных технологий, психофизиологические навыки, стратегические навыки. Согласно европейскому документу *Competences for professional translators experts in multilingual and multimedia communication* («Требования к компетенции профессиональных переводчиков, специалистов в области многоязычной и мультимедийной коммуникации»), профессиональная компетенция переводчика включает шесть субкомпетенций: лингвистическая (языковая), тематическая (предметная), межкультурная, технологическая, информационная и компетенция по предоставлению переводческих услуг [Competences for professional translators experts in multilingual and multimedia communication 2009]. Профессиональная компетенция устного переводчика представляет собой особый подвид профессиональной компетенции переводчика, ориентированной на осуществление в основном устных видов речевой деятельности.

Среди коммуникативных навыков, которые формируются на этапе работы над базовой компетенцией устного переводчика, необходимо отметить навык вербальной лабильности, то есть навык передачи, формулирования и переформулирования смысла сообщения на родном и иностранных языках в соответствии с дискурсивным контекстом, подбора соответствующих синонимических средств для передачи смысла [95, с. 22].

В статье «Обучение внутриязыковому переводу как подготовительный этап профессионального тренинга устного переводчика» мы подробно рассмотрели понятие лабильности. Лабильность в физиологии определяется как функциональная подвижность, скорость протекания элементарных циклов возбуждения в нервной и мышечной тканях. Данное понятие было введено

русским физиологом Н.Е. Введенским, который считал мерой лабильности наибольшую частоту раздражения ткани, воспроизводимую ею без преобразования ритма [106]. С точки зрения дидактики устной переводческой деятельности устный переводчик должен обладать определенными видами вербальной лабильности, лексической и грамматической, то есть быть способным выразить одно и то же содержание разными способами. Вербальная лабильность проявляется на разных уровнях: на уровне синонимии и антонимии, грамматических конструкций, перефразирования.

Когда в переводоведении говорят об освоении переводчиком различных видов переводческих трансформаций, имеется в виду уровень развития вербальной лабильности переводчика, его способность быстро принимать верные лексические и грамматические решения, используя приемы синонимии, антонимии, компрессии и т. д.

Развитию вербальной лабильности будущего устного переводчика во многом способствуют упражнения на внутриязыковой перевод. М.Ю. Бродский под **внутриязыковым переводом** понимает хотя и нечастые, но все же встречающиеся в реальной жизни случаи перевода с диалекта на литературный язык, малопонятной речи ребенка на «взрослую» речь и обратно («мамин язык», англ. *motherese*), с жанра на жанр — одним словом, все те ситуации, в которых шутливо говорят или могут сказать: «Не понял. Переведи!» [17, с.16].

Говоря о внутриязыковом переводе, мы имеем в виду процессы переформулирования (замены слова / словосочетания синонимом, антонимом, его определением) и перефразирования (переформулирования фразы / предложения с использованием приемов речевой компрессии, развертывания, генерализации и т. п.). Можно подразделить переформулирование в устном переводе на несколько видов по его функции: объяснение, дефиниция, на лексическом уровне; стилистическое переформулирование, на фразовом или текстовом (дискурсивном) уровне. Будущих переводчиков необходимо обучать основам внутриязыкового переформулирования для обогащения их словарного запаса и, как следствие, развития вербальной лабильности, необходимой для

быстрого и четкого формулирования мысли на переводящем языке даже в условиях, когда нужное слово / термин не удастся вспомнить. Рассмотрим подтипы упражнений, которые могут быть использованы с этой целью на занятиях по устному переводу.

Предлагая до трех-четырех вариантов одного предложения, обучающийся тем самым развивает умение «варьировать средства языкового выражения» для оптимального переводческого решения. [58, с. 178]. Это позволяет избегать длинных пауз, потерянности в процессе осуществления устного перевода, когда переводчик не знает, как начать, полагая, что вариант перевода может быть один, стесняется, на его взгляд, недостаточно красивого оформления речи и т. д. Г.Э. Мирам указывает, что это позволяет «снять психологический стресс при переводе и сделать процесс перевода более комфортным и естественным» [71, с. 72]. Подбор разных вариантов перевода одного предложения, их сопоставление поможет прийти к оптимальному переводческому решению, будет способствовать минимизации переводческих ошибок: самоповторов, опущений, добавлений, лексико-грамматических ошибок [108, с. 91].

Е.Р. Поршнева, говоря о языковом обучении будущих переводчиков, отмечает, что освоение навыков внутриязыкового перевода позволяет обучающимся «научиться извлекать и переформулировать смысл, реферировать и развертывать текст, объяснять и определять различные понятия». Такие умения являются профессионально значимыми для устного переводчика [94, с.141]. Идеи, высказанные Е.Р. Поршневой, уже используются на кафедре теории и практики французского языка и перевода переводческого факультета НГЛУ на этапе языкового обучения будущих переводчиков. Наша задача — апробировать данную методику и на этапе обучения собственно устному переводу. Более подробно техники работы с внутриязыковым переводом будут описаны в параграфе 2.3 настоящего исследования. В рамках настоящей главы, говоря о развитии языковой личности устного переводчика, необходимо обратить особое внимание на факторы, затрудняющие процесс формирования

этой личности в процессе обучения. Речь идет о стоп-факторах в обучении устной переводческой деятельности, о которых говорилось выше.

А.Н. Панова также говорит о совершенствовании в процессе обучения профессиональной компетенции устного переводчика (ПКУП), представляющей собой «сложное новообразование, включающее в себя как общие переводческие компетенции, отражающие основные функции, выполняемые при осуществлении переводческой деятельности, так и специфические компетенции, выходящие на первый план при осуществлении устного перевода, а именно: дискурсивная, коммуникативно-посредническая, межкультурная, личностная, эмотивно-эмпатийная, информационно-организационная, рефлексивная» [85, с. 37].

Нам представляется уместным введение термина «базовая компетенция устного переводчика», формирование которой является переходным этапом после формирования профессионально значимых компетенций и перед совершенствованием профессиональной компетенции устного переводчика и происходит на начальном этапе освоения дисциплин, связанных с осуществлением устной переводческой деятельности в рамках программы бакалавриата.

Базовая компетенция устного переводчика (БКУП) представляет собой комплексное новообразование, включающее дискурсивную, межкультурную, межличностно-коммуникативную, личностную, когнитивную, информационно-технологическую компетенции, а также компетенцию самоконтроля и самооценки. Последовательный процесс формирования профессиональной компетентности устного переводчика представлен на рисунке 1.

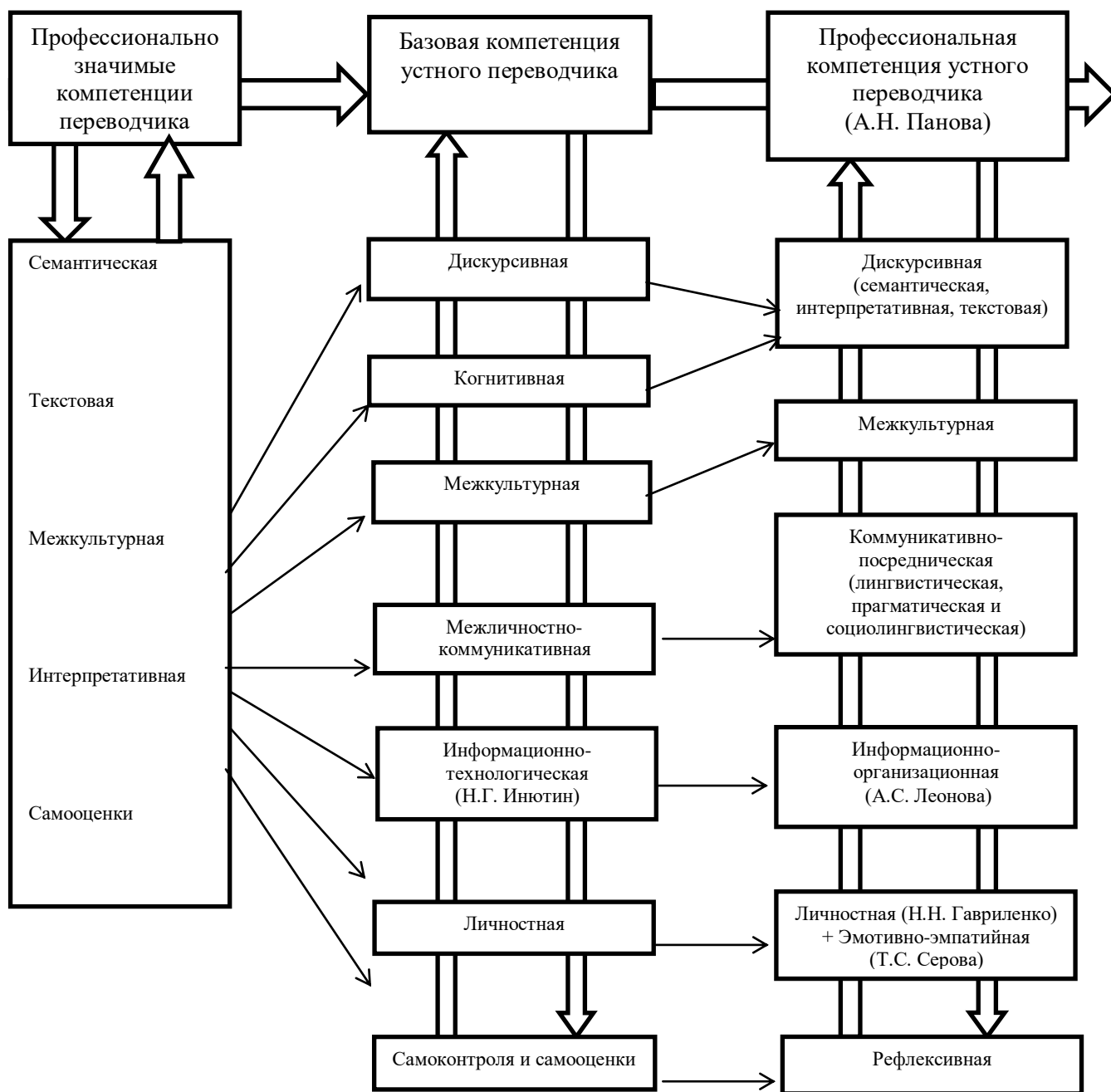


Рисунок 1. Место базовой компетенции устного переводчика в структуре формирования профессиональной компетентности устного переводчика

Далее будут подробно рассмотрены составляющие базовой компетенции устного переводчика.

Дискурсивная субкомпетенция

Дискурс в широком смысле является сложным комплексным объектом восприятия и содержит лингвистические, экстралингвистические, социокультурные, психологические и другие факторы. Более того, в ситуации устной переводческой деятельности дискурс представляет собой не законченный продукт, а развивающийся во времени и пространстве текст, имеющий квантовый характер [76, с. 70]. Устному переводчику необходимо обладать способностью восприятия всех элементов этого квантового продукта как на каждом отдельном моменте его развития, так и в комплексе. В рамках базовой компетенции устного переводчика дискурсивная субкомпетенция, в отличие от аналогичной компетенции «стандартного» коммуниканта, реализуется, с одной стороны, через лингвистические умения (восприятие речи, порождение высказывания, выбор регистра, выбор лексических и грамматических средств), и с другой, через интеракциональные умения (распознавание интенции коммуникантов, анализ ситуации коммуникации и ее влияние на порождение продукта перевода).

Учитывая сложный характер дискурса в устной переводческой деятельности, в рамках настоящего исследования мы, вслед за Е.Ю. Мощанской, обращаемся к более развернутому определению и понимаем под дискурсивной компетенцией устного переводчика способность воспринимать устно-речевой дискурс в единстве всех его компонентов (речевого, невербального, коммуникативного, интерактивного, универсального и индивидуально-личностного), понимать эксплицитно и имплицитно выраженный смысл и транслировать его в соответствии с национально-культурными особенностями оформления, структурирования, реализации в конкретной ситуации общения при условии необходимой адаптации к принимающей культуре [76, с. 71].

Межкультурная субкомпетенция

Межкультурный аспект устной переводческой деятельности широко изучался многими исследователями (И.С. Алексеева, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Д. Швейцер и др.). Устный переводчик рассматривается как непосредственный участник межкультурного взаимодействия, владеющий знаниями об особенностях двух (или более) взаимодействующих в процессе коммуникации лингвокультур и умеющий адекватно оперировать этими знаниями для обеспечения продуктивной коммуникации. Формирование межкультурной субкомпетенции начинается еще на этапе языкового обучения и продолжается на протяжении всего процесса обучения устной переводческой деятельности.

Для целей настоящего исследования мы обратились к следующему определению межкультурной субкомпетенции: это «высокоразвитая способность мобилизовать систему знаний и умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации» [11, с. 118]. Межкультурная субкомпетенция БКУП подразумевает владение следующими навыками, умениями и способностями: способность осознавать свою языковую и культурную самобытность; способность обеспечивать успешность межкультурного взаимодействия между представителями различных культур; знание ценностей, норм, особенностей вербального и невербального поведения представителей различных культур; умение переключаться с одного языка на другой, с одной культуры на другую; умение устанавливать межкультурные соответствия между концептами, закономерностями культур исходного и переводимого языков [93, с. 64].

Межличностно-коммуникативная субкомпетенция

Межличностно-коммуникативная субкомпетенция БКУП выстраивается на основе коммуникативной компетенции, однако имеет более сложный

компонентный состав, поскольку и коммуникативная, и межличностная функции сами по себе обладают сложной структурой. Мы опираемся на трактовку коммуникативной компетенции, предложенную Д. Хаймсом, который полагал, что коммуникативная компетенция представляет собой внутреннее знание *ситуационной* уместности языка и способности, позволяющие быть участником речевой деятельности, предполагающие не только лексические и грамматические умения и навыки, но и знание социальных условий применения данных умений и навыков [187]. Под межличностными компетенциями в мировом образовательном пространстве понимаются индивидуальные способности, связанные с умением выразить чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства [35, с. 8]. В рамках настоящего исследования под межличностно-коммуникативной субкомпетенцией БКУП мы будем понимать способность/готовность к осуществлению социального взаимодействия и сотрудничества с учетом социальных условий применения лексических и грамматических навыков.

Личностная субкомпетенция

Н.Н. Гавриленко отмечает, что личностная компетентность переводчика включает в себя личностные качества, которыми должен обладать переводчик для выполнения перевода на профессиональном уровне [25]. По мнению А.Н. Пановой, устный переводчик должен обладать такими качествами, как широкий кругозор, умение находить подход к людям, дипломатия, эмпатия, умение сглаживать конфликты, интеллект, большой объем памяти, способность анализировать, осознание мыслительной деятельности при реализации профессиональной деятельности, способность к смысловому запоминанию, умение держать себя на публике, бороться со стрессом, организованность, ответственность, дисциплина, общительность, позитивная Я-концепция, красноречие, вербальная лабильность, вербальный интеллект, лингвистические

способности, чувство языка, языковая интуиция, понимание различий между представителями разных культур, толерантность, знание особенностей своей культуры, способность выбора тактичных, корректных форм обращения [85, с. 34]. По нашему мнению, все эти качества могут входить в состав личностной субкомпетенции БКУП. При этом необходимо уточнить, что формулировка «*умение бороться со стрессом*» в рамках настоящего исследования должна быть изменена на «*умение адаптироваться к стрессу*», поскольку многочисленные отечественные и зарубежные исследования подтверждают, что присутствие умеренного стресса в профессиональной деятельности, в том числе устного переводчика, становится фактором, не блокирующим мыслительные процессы, а помогающим мобилизовать все свои знания и умения, чтобы наиболее эффективным образом решить поставленную задачу [101].

Когнитивная субкомпетенция

А. Нойберт понимает под когнитивной компетенцией переводчика умственный багаж, который составляет уникальный познавательный набор переводчика, или способность соответствовать языковой, текстовой, предметной и культурной компетенциям [192, с. 12]. Действительно, в рамках обучения устной переводческой деятельности под когнитивной субкомпетенцией БКУП следует понимать осознание сути и специфики устной переводческой деятельности. Такое осознание возможно только при осуществлении устной переводческой деятельности в аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия.

Для успешного осуществления УПД обучающемуся необходимо не только получить знания об особенностях переводческой деятельности, но и осмыслить их, переживая уникальный опыт. Среди основных знаний, навыков и умений, относящихся к полю когнитивной компетенции, можно выделить владение мыслительными операциями (умение выявлять логические связи, синтезировать и анализировать информацию), знание предметной области, активный и пассивный словарь на родном и иностранном языках, скорость приема, переработки и использования информации, владение методикой

предпереводческого анализа, способствующей точному восприятию исходного высказывания, умение ориентироваться в изменяющихся/отклоняющихся обстоятельствах ситуации межкультурного взаимодействия, умение идентифицировать информацию, необходимую для адекватного восприятия перевода, навык саморедактирования.

Стратегии запоминания и перекодирования информации, интерпретации смыслов, навыки развития внимания — это основные когнитивные стратегии, освоение которых является первостепенным для устного переводчика. Мыслительная деятельность устного переводчика основана на переработке, хранении и использовании информации: массив получаемых и обрабатываемых мозгом данных формирует его когнитивный багаж, навыки, знания и умения. Когнитивная субкомпетенция БКУП выступает акселератором для других субкомпетенций.

Информационно-технологическая субкомпетенция

Умение осуществлять информационный поиск и техническую подготовку к устному переводу отмечается как одно из основополагающих для устного переводчика. Среди профессиональных компетенций, уровень сформированности которых проверяется согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), фигурирует ПК-8, которая требует от переводчиков владения «методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях» [103, с.6]. Н.Г. Инютин определяет информационно-технологическую компетенцию переводчика как «неотъемлемую составляющую профессиональной компетенции переводчика, которая представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и способности к применению информационных ресурсов и технологий, программных и сетевых средств для осуществления профессиональной переводческой деятельности с помощью компьютера, формирование которой является обязательным условием развития профессиональной компетенции переводчика, способствует дальнейшему самосовершенствованию в

профессиональной переводческой деятельности» [45, 18]. Применительно к информационно-технологической субкомпетенции устного переводчика следует упомянуть не только необходимость владения навыками информационного поиска с помощью компьютера и Интернета, но также умение осуществлять подготовительные брифинги с заказчиком перевода/отправителем текста оригинала.

Субкомпетенция самоконтроля и самооценки

Необходимо подчеркнуть особую значимость субкомпетенции самоконтроля и самооценки для начинающего устного переводчика. А.В. Петровский считает, что самоконтроль обучающегося представляет собой «осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний» [105, с. 35]. По мнению Г.Ю. Ксензовой, самооценка является одним из компонентов деятельности, который связан с характеристикой процесса выполнения заданий, его плюсами и минусами [56, с. 68–69]. Самоконтроль и самооценка рассматриваются как интеллектуальные действия, совершаемые обучающимися с опорой на рефлексивную способность мышления [157, с. 122].

В процессе формирования субкомпетенции самоконтроля и самооценки происходит трансформация отношения обучающегося к специфике устной переводческой деятельности как к продуктивному творческому явлению. В процессе погружения в аутентичную ситуацию межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности увеличивается доля самостоятельности обучающихся, повышается уровень мотивации к выполнению качественного и профессионального устного перевода. Деятельность обучающихся переходит из категории регулируемой в категорию саморегулируемой, что напрямую соответствует специфике профессиональной устной переводческой деятельности. Т.С. Серова подчеркивает, что «элементы самоконтроля и самооценки достигаемых результатов в переводческой деятельности, взаимоконтроля и самооценки в последующих коллективных формах работы становятся важными факторами для саморегуляции,

посредством которой переводчик поддерживает стабильный уровень активности всех партнеров, особенно в ситуациях устного перевода» [123, с. 175]. В рамках настоящего исследования мы будем рассматривать субкомпетенцию самоконтроля и самооценки как способность/готовность к саморегуляции устной переводческой деятельности посредством самооценки и рефлексии. Основными навыками и умениями, входящими в состав данной субкомпетенции, являются: навык анализа результатов собственной работы и работы других участников коммуникации, умение адекватно оценивать и комментировать ошибки и недочеты, выделять сильные и слабые стороны результата деятельности переводчика.

Для эффективного и успешного осуществления устной переводческой деятельности обучающимся необходимо освоить ряд базовых когнитивных и метакогнитивных стратегий, среди которых особое внимание следует уделить стратегиям кларификации и верификации (*clarification and verification*), кооперации (*cooperation*), контроля эмоций (*self-talk*, «саморефлексия, внутренний диалог»), самоподкрепления (*self-reinforcement*), самоконтроля (*self-management*) и самопроверки (*self-monitoring*) [176, с. 39].

Такие стратегии называют социо-аффективными; их цель — установление тесной связи между механизмами осознания деятельности и ее осуществления. Осознание собственных профессиональных действий необходимо устному переводчику, поскольку, находясь в постоянно меняющихся и зачастую непредсказуемых обстоятельствах, он вынужден оперативно реагировать на внешние изменения, при этом не ставя под угрозу результаты своей работы. Умение анализировать принятые решения, объективно оценивать свои сильные и слабые стороны позволяет развивать профессиональную гибкость, принимать четкие решения в стрессовых ситуациях и, следовательно, обеспечивать эффективное взаимодействие сторон.

Взаимодействие субкомпетенций БКУП

Базовая компетенция устного переводчика является фундаментом для дальнейшего формирования и совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика.

Вслед за Дж. Андерсоном [166], который отмечает, что отличительной чертой процесса освоения иностранного языка является так называемая тесная связь когнитивного и социального компонентов, мы считаем необходимым ввести в поле настоящего исследования термин «имбрикация» (наслоение), который отражает специфику взаимодействия когнитивной и межличностно-коммуникативной субкомпетенций БКУП, выражающегося в рамках формирования субкомпетенции самоконтроля и самооценки. Термин «имбрикация» (от фр. *imbrication*, англ. *imbrication*) используется в сфере медицины, архитектуры, информатики и обозначает черепицеобразное наложение элементов [39]; в рамках настоящего исследования под имбрикацией понимается наложение и взаимодополнение субкомпетенций при формировании БКУП.

В процессе обучения устной переводческой деятельности, с одной стороны, осуществление межкультурного взаимодействия базируется на использовании определенных когнитивных механизмов; с другой стороны, в процессе осуществления переводчиком такого взаимодействия происходит формирование этих когнитивных механизмов, в частности механизмов внутреннего анализа и контроля. Таким образом, процесс обучения не сводится к стратегии создания автоматизмов, а заключается в замкнутую социально-поведенческую систему.

На этапе формирования БКУП происходит имбрикация дискурсивной, межличностно-коммуникативной, когнитивной, личностной, информационно-технологической субкомпетенций, а также субкомпетенции самоконтроля и самооценки на профессионально значимые компетенции (семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная [95]), которые формировались при обучении иностранному языку на начальном этапе обучения (на 1–3

курсах). В целом, все компетенции, формируемые и совершенствуемые при обучении переводу, становятся межъязыковыми, и именно ситуация межкультурного взаимодействия позволяет перейти на межъязыковой уровень формирования и развития компетенций. На рисунке 2 изображена модель формирования многоуровневой профессиональной компетенции устного переводчика.

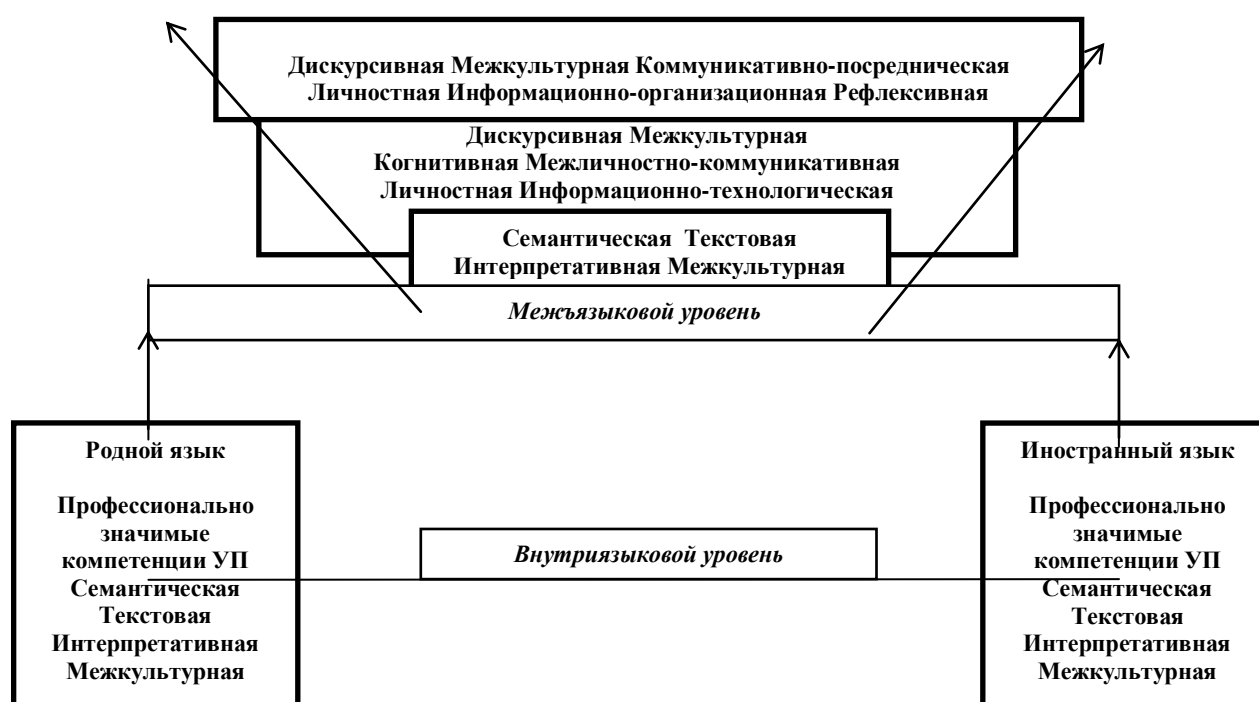


Рисунок 2. Модель многоуровневой профессиональной компетенции устного переводчика

Для достижения положительных результатов опытного обучения и подтверждения выдвигаемой нами гипотезы необходимо, чтобы обучающиеся продемонстрировали сформированность каждой из субкомпетенций БКУП на уровне В2-С1 в соответствии с дескрипторами и показатели успешности выполнения профессиональной задачи превышали 50 %.

1.4. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Формирование базовой компетенции устного переводчика следует рассматривать как комплексный процесс. Эффективное овладение любым

видом устного перевода возможно только в случае погружения в аутентичную ситуацию межкультурного взаимодействия, в которой переводчик получает возможность раскрыть личностные качества, активировать необходимые в работе навыки и умения.

Особый рецептивно-репродуктивный характер устной переводческой деятельности напрямую влияет на структуру базовой компетенции, необходимой для ее осуществления. Как было отмечено ранее, БКУП имеет сложный, многокомпонентный состав, а ее составляющие — субкомпетенции — находятся в состоянии имбрикации. В связи с этим, формирование субкомпетенций БКУП требует особой дидактической организации; очевидно, что процесс обучения устной переводческой деятельности и формирования БКУП строиться не на одном универсальном подходе, а на комплексе нескольких взаимодополняющих методических подходов.

Определение такого комплекса подходов и отбор принципов обучения являются важнейшим этапом разработки методики формирования БКУП.

Традиционно исследователи, разрабатывающие изучающие специфику дидактики устной переводческой деятельности, обращаются к таким подходам, как: личностно-деятельностный [42], контекстно-компетентностный [21], коммуникативно-когнитивный [161]; в последние годы также разрабатывались сценарно-ситуативный [52] и ситуативно-контекстный подходы [72].

Как отмечается в статье «Обучение устной переводческой деятельности: выбор основополагающего подхода и отбор принципов», базовую позицию в дидактике переводческой деятельности как лингводидактической науке занимает личностно-деятельностный подход, на положениях которого базируются практически все современные подходы к организации образовательного процесса [132]. В рамках **личностно-деятельностного подхода** к обучению личность предстает в качестве субъекта деятельности, который самостоятельно, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Данный подход включает в себе два компонента: личностный и деятельностный. Личностная

составляющая данного подхода, по мнению И.А. Зимней, подразумевает «осуществление обучения через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.» [42, с. 102]. Деятельностный компонент определяет цели обучения с учетом того, что обучающийся выступает в качестве субъекта творческой деятельности и активно участвует в процессе обучения. Личностно-деятельностный подход представляет собой важный инструмент обучения устной переводческой деятельности в силу своей мотивационной направленности. В аутентичной ситуации устного перевода переводчик выступает как субъект сложной многоаспектной речевой деятельности, и его решения, мотивация, личностные особенности не должны оставаться без внимания в процессе обучения переводу. Однако не стоит забывать о том, что в процессе обучения устной переводческой деятельности, помимо развития личности обучающегося необходимо обращать внимание на создание условий его погружения в специфику переводческой профессии и подготовку обучающегося к особенностям осуществления этой деятельности, которая представляет собой комплексную активность, неотделимую от множества внешних факторов.

А.А. Вербицкий говорит о контекстно-компетентном подходе к организации образования в целом как об интеграции объяснительных возможностей теории контекстного образования и методологии компетентного подхода [21, с. 137]. **Контекстно-компетентный подход** реализуется в связке с личностно-деятельностным подходом и включает в себя контекстную и компетентностную составляющие. Контекстная составляющая в процессе обучения устной переводческой деятельности реализуется в полной мере, поскольку эффективность переводческого обучения напрямую связана с погружением в аутентичную ситуацию межкультурного взаимодействия, т.е. обучение всегда происходит в строго обусловленном межкультурном контексте. Знакомство с контекстом в большей степени определяет успешность осуществления межкультурной коммуникации посредством устного перевода.

Компетентностный компонент связан с терминами «компетенция» и «компетентность». Первоначально в психологии и нейропсихологии под термином «компетенция» подразумевалась «готовность к организующему воздействию среды, которая преобразуется в компетентность по отношению к последующим наборам воздействий» [102, с. 286]. В контексте дидактики устной переводческой деятельности под термином «компетенция» следует понимать не набор знаний, умений, навыков и качеств (определение, часто встречаемое в методических работах), а интегративную способность/готовность мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества. В нашем понимании компетенция — это способность / готовность к мобилизации знаний, умений и качеств для решения конкретных профессиональных задач, осуществления действия. При этом понятие компетентности рассматривается как высокий уровень актуализации (реализации) компетенций, а также способность эффективно выполнять профессиональную деятельность, решать конкретную профессиональную задачу [93].

По мнению Н.Н. Гавриленко, под профессиональной компетентностью переводчика понимается «некий алгоритм, сценарий, правило, которое определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать компетенции, имеющиеся в его распоряжении. Компетентность переводчика — понятие более широкое, чем компетенция в общем смысле, и включает как когнитивные знания и соответствующие умения, так и мотивацию, профессионально важные качества личности, ценностное отношение к труду и т. д.». [25, с. 114]. Таким образом, компетентностный компонент отвечает за мобилизацию профессиональных компетенций в рамках контекстного обучения.

Коммуникативная составляющая обучения устной переводческой деятельности определяется положениями **коммуникативно-когнитивного подхода**, возникшего на стыке психологии и лингвистики. Как отмечает А.В. Щепилова, коммуникативно-когнитивный подход представляет собой

«лично-ориентированную концепцию, методическую основу системы обучения, постулирующую необходимость равного внимания к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [160, с. 129–130]. Познавательная деятельность обучающихся при этом реализуется за счет обогащения имеющегося коммуникативного опыта, анализа новых данных, поступающих из контекста (ситуации), и последующего самоанализа и самооценки. При этом функция самооценки в процессе обучения устной переводческой деятельности первостепенна, поскольку именно в процессе самоанализа обучающиеся развивают чувство ответственности за свои действия, качество продукта перевода, с одной стороны, при этом повышается уровень мотивации. Как следствие, этап самоконтроля и самооценки (или рефлексии) становится проблематичным без внедрения принципов коммуникативно-когнитивного подхода.

В последние годы в дидактике устной переводческой деятельности получили развитие два схожих подхода, близких к концепции контекстного обучения: сценарно-ситуативный и ситуативно-контекстный. **Сценарно-ситуативный подход** был предложен С.А. Корольковой и реализуется «через моделирование стандартных ситуаций переводческой профессиональной деятельности на материале интегрированных микросцен, в которых речевое действие максимально приближено к естественным условиям общения» [52, с. 105]. При таком подходе создаются условия для активного освоения сложившихся социокультурных норм и вариантов речевого поведения, свойственных каждой из контактирующих сторон. Обучение в русле данного подхода способствует достижению нужного эффекта в процессе коммуникации сторон. Необходимо отметить современность и актуальность сценарно-ситуативного подхода, который позволяет погрузить студентов в ситуацию, максимально приближенную к реальной профессиональной деятельности. Создавая условия для погружения обучающегося в профессиональную ситуацию, преподаватель дает ему возможность изучить особенности

переводческой деятельности изнутри. Анализу ситуации устного перевода зачастую не уделяют должного внимания, однако именно внешние параметры осуществления устной переводческой деятельности в большей степени определяют и действия переводчика, и особенности его когнитивной деятельности. Сценарно-ситуативный подход, в свою очередь, ставит ситуацию в центр внимания преподавателя и обучающихся. Более того, особое внимание уделяется знакомству с особенностями процесса межкультурной коммуникации. Такой подход призван научить будущих переводчиков выстраивать речевое поведение в соответствии с условиями типичных коммуникативных ситуаций (встреча в аэропорту, деловой обед, экскурсия и т. д.).

Вместе с тем сценарно-ситуативный подход ограничивает сферу обучения клишированными (предсказуемыми) ситуациями и предполагает следование определенному жесткому сценарию, что не совсем соответствует специфике реальной устной переводческой деятельности. Переводческая деятельность предполагает большое количество непредсказуемых ситуаций (микроситуаций), в которых переводчик вынужден сталкиваться с непредвиденными обстоятельствами [100, с. 136]. Отметим, что специфика непредсказуемых микроситуаций учитывается ситуативно-контекстным подходом, предлагаемым Е.Ю. Мощанской [72].

Ситуативно-контекстный подход, учитывающий как особенности ситуации межкультурного взаимодействия, в которой происходит обучение, так и потребности самих обучающихся, позволяет наиболее эффективно воссоздавать профессиональную среду, способствующую формированию профессиональных переводческих компетенций.

Е.Ю. Мощанская рассматривает ситуативно-контекстный подход как «моделирование предметного и социально-культурного содержания профессиональной деятельности будущего переводчика в типичных ситуациях перевода» [72, с. 124]. В основе ситуативно-контекстного подхода к обучению

переводу лежит комплекс ролевых (стандартных) и проблемных (нестандартных) ситуаций.

Учебная профессионально ориентированная ситуация предстает как «система конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности». <...> «В основе ситуативно-контекстного подхода к обучению переводу лежит комплекс ролевых и проблемных ситуаций. Первые, стандартные, должны рассматриваться в ходе текущих занятий, вторые же используются в качестве формы контроля при развитии профессиональных компетенций будущего устного переводчика» [72, с. 124].

А.В. Садиков подчеркивает, что «переводчик должен заранее обладать всеми сведениями о ситуации, необходимыми для правильного социолингвистического оформления высказываний, то есть он заведомо должен знать о ней больше, чем любой из участников общения» [115, с. 4]. Подобная мысль прослеживается и в работе Н.Н. Гавриленко, которая считает, что переводчик анализирует высказывание и вырабатывает стратегию перевода с учетом специфики переводимого текста и всех известных факторов профессиональной ситуации [24, с. 57].

Ситуативно-контекстный подход в полной мере реализует контекстное обучение, предлагающее в качестве учебных задач реальные проблемные ситуации. По А.А. Вербицкому, одним из основных понятий проблемного обучения является проблемная ситуация как отражение некоторой профессиональной жизненной обстановки, в которую постоянно попадают люди. Она характеризуется отсутствием, недостатком или избытком необходимой информации, вероятностным характером условий, субъективностью точек зрения участников общения, неопределенностью критериев принятия решений и т.п. [20, с. 5].

В отличие от других подходов ситуативно-контекстный подход направлен на развитие у обучающихся навыка вероятностного прогнозирования: важно научить будущих устных переводчиков быстро

принимать решения, а также брать на себя ответственность за них. Это важнейшее качество может реализовываться только в стрессовой ситуации профессионального взаимодействия, в которой наряду с предсказуемыми обстоятельствами возникают и непредсказуемые условия (например, отклонение от основной темы беседы, отсутствие необходимого для работы оборудования, шумовые помехи).

Обучение в русле ситуативно-контекстного подхода при интеграции личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов позволяет охватить все уровни профессиональной ситуации (макроситуации, мини-ситуации и микроситуации) и познакомить студентов не только с основными предсказуемыми мини-ситуациями (называемыми в сценарно-ситуативном подходе сценариями), но и моделировать непредсказуемые. Последние делают возможным формирование как навыков вероятностного прогнозирования, так и стрессоустойчивости. Так все компоненты рассмотренных выше подходов начинают взаимодействовать и дополнять друг друга, образуя целостную методическую систему. Взаимодействие «системообразующих элементов, составляющих интегративный базис формирования профессиональной переводческой компетентности», обусловлено концепцией обучения устной переводческой деятельности, созданной Е.В. Аликиной [6, с. 8], которая справедливо отмечает, что такая интеграция «обеспечивает единую содержательно-целевую направленность образовательного процесса на обучение устной переводческой деятельности посредством формирования профессиональной компетентности, компетенций, культуры и качеств» [6, с. 25–26].

Интеграция подходов диктуется современной образовательной парадигмой и становится обязательным условием осуществления эффективного обучения иностранному языку и переводческой деятельности, а также преобразования содержания в целостную систему, в ее ориентации на формирование профессиональной личности.

Неотъемлемым элементом разработки дидактической модели обучения устной переводческой деятельности при интеграции нескольких подходов становится отбор принципов обучения, которые в полной мере соответствовали бы требованиям, предъявляемым к уровню подготовки устного переводчика, а также являлись бы надежной базой для формирования профессиональной личности и повышения уровня осознанности и ответственности студентов.

В качестве концептуальной основы обучения всем видам устной переводческой деятельности Е.В. Аликина предлагает взаимосвязанные методологические принципы: антропоцентрической направленности, системности, научной междисциплинарности, педагогической сообразности, доминантой трудности, дискурсивности, мультимодальности, формирующие закономерности обусловленности и принцип интегративности [6, с. 15].

В нашу задачу входит уточнение принципов, образующих каркас методики, определяющей вектор работы преподавателя с обучающимися, основные стратегии и тактики обучения. Представляется необходимым дополнить основополагающие методологические принципы следующими общими и частными принципами обучения устной переводческой деятельности.

Общие принципы

Принцип профессиональной контекстуализации (отбор содержания). Данный принцип подразумевает осуществление устной переводческой деятельности в рамках соответствующего социального контекста, реальной ситуации межкультурного взаимодействия, поскольку именно ситуация, контекст, определяет выбор и использование не только языковых средств, но и стратегий перевода, этических и поведенческих стратегий переводчика. Контекст во многом обуславливает успешность понимания текста оригинала и, следовательно, успешность осуществления устной переводческой деятельности, потому принцип профессиональной контекстуализации в рамках интегративного подхода к обучению устной переводческой деятельности позволяет обеспечить аутентичность профессионального взаимодействия с

учетом всех параметров ситуации устной переводческой деятельности. Профессиональная контекстуализация обучения становится обязательным условием успешности обучения устному переводу.

Принцип межкультурного взаимодействия предполагает организацию образовательного процесса как ситуаций, требующих конструктивного взаимодействия участников межкультурного общения [96]. Способность и готовность устного переводчика к мобилизации полученных знаний и умений в ситуации межкультурного взаимодействия (т.е. его межкультурная компетенция) является залогом успешности профессиональной коммуникации. Принцип межкультурного взаимодействия подразумевает создание такой профессиональной среды, в которой становится возможной максимально эффективная мобилизация полученного опыта и в которой обучающиеся мотивированы на решение профессиональных задач с использованием родного и иностранного языков.

Принцип интеракциональности реализуется при развитии интеракциональной компетенции, благодаря которой переводчик способен выявлять национальную, социальную и психологическую специфику речи вступающих с ним во взаимодействие других личностей и использовать специальные дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми он пользуется при общении в монокультурной ситуации. Большую значимость при этом приобретает осмысление механизмов речевой деятельности, координация уровней владения речевыми функциями на родном и иностранных языках, выработка когнитивных, речеповеденческих и медиативных стратегий, обеспечивающих интеракцию [1]. Применение принципа интеракциональности помогает обучающимся анализировать ситуацию, требующую вмешательства межкультурного посредника, с точки зрения сходств и различий в речевом поведении ее участников и принимать решение о возможности или невозможности переноса интеракциональных стратегий, выработанных в родной культуре, в ситуацию межкультурного общения. Как отмечает И.Р.

Абдулмянова, интеракция выступает важным компонентом подготовки будущего переводчика и всегда напрямую связана с медиацией [1, с. 16].

Частные принципы

Принцип интеллектуальной активности. Принцип интеллектуальной активности подразумевает максимальную активизацию интеллектуальной активности обучающихся как в процессе подготовки к осуществлению устной переводческой деятельности, так и в процессе ее осуществления. Упражнения на развитие переводческих навыков и переводческой эрудиции помогают обучающимся максимально продуктивно использовать имеющиеся в их распоряжении знания и умения, а также обеспечивают развитие навыков самоподготовки и самоконтроля.

Принцип последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности. Принцип, согласно которому происходит формирование содержания и методического обеспечения ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности для моделирования профессионального контекста. Определяет процесс подбора ситуаций, анализа необходимых условий и параметров, составление заданий переводчикам, организацию подготовительного этапа переводческой деятельности.

Принцип проживания ситуации. Принцип, регулирующий процесс моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, в которых обучающиеся выполняют реальные переводческие задачи, ориентируясь на материальные условия и обстоятельства, регламентирующие поведение коммуникантов.

Принцип опоры на самоконтроль и самооценку. Реализация данного принципа предполагает осуществление анализа собственных переводческих действий и качества выполненного перевода, поскольку «дальнейшее совершенствование компетенций невозможно без осознания своего уровня владения профессиональными навыками и умениями в текущий момент» [85, с. 58].

Принцип адаптации к стрессу. Настоящий принцип предполагает использование таких стратегий и методов обучения устной переводческой деятельности, при которых обучающиеся могут выработать навыки стрессоустойчивости, необходимые для эффективной профессиональной коммуникации. Используемые на занятиях упражнения, включающие в себя как ожидаемые, так и неожиданные микроситуации в рамках ситуации устной переводческой деятельности, позволяют обучающимся адаптироваться к стрессовым условиям осуществления устного перевода. Они призваны раскрыть позитивное влияние стресса как на организм обучающегося, так и на результаты его работы.

Учитывая сложность и многоаспектность устной переводческой деятельности, использование компиляции подходов к обучению представляется оптимальным решением, отвечающим основным целям подготовки будущих переводчиков. На основе интегративного подхода, имеющего деятельностную базу, а также объединяющего в себе когнитивный, контекстный, межкультурный, коммуникативный и ситуативный компоненты, может быть построена дидактическая модель обучения, направленная на развитие комплексных профессиональных навыков будущих переводчиков. Использование такой модели позволит повысить мотивацию, стрессоустойчивость и уровень ответственности студентов, развить вербальную лабильность и когнитивную гибкость, быстроту реакции, то есть подготовить их к реальным условиям устной переводческой деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе диссертационного исследования рассмотрены теоретические основы обучения устному переводу как особому виду речемыслительной деятельности.

На основе анализа данных об истории развития методики преподавания устного перевода и дидактики устной переводческой деятельности были уточнены основные этапы становления дидактики устной переводческой деятельности — эмпирический, лингвистический, дидактический. Эмпирический этап определил специфику и психолингвистические особенности УПД, лингвистический — языковую специфику перевода как результата устной переводческой деятельности, дидактический этап — особенности обучения данному виду деятельности в лингводидактическом аспекте. Изученные данные позволили сделать вывод о необходимости рассматривать дидактику устной переводческой деятельности в лингводидактическом аспекте с учетом положений, разработанных как в сфере лингвообразования, так и переводоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и теории межкультурной коммуникации.

Анализ видов устного перевода как особого вида речемыслительной деятельности подтвердил, что формирование базовой компетенции устного переводчика является необходимым этапом обучения всем видам УПД. При этом на начальном этапе обучения необходимо отдавать предпочтение последовательному переводу и его подвиду — абзацно-фразовому переводу, поскольку именно этот вид перевода наиболее часто используется в межкультурном взаимодействии.

Детальное изучение проблемы методического сопровождения обучения устному переводу позволило выявить стоп-факторы, затрудняющие овладение устной переводческой деятельностью. К ним относятся несоответствие требований ФГОС социальному заказу, учебная программа и учебный план, согласно которым на практику устного перевода отводится недостаточное количество часов, человеческий фактор (неспособность обучающихся

репродуцировать получаемую информацию) и отсутствие профессионального контекста. Преодолению существующих стоп-факторов может способствовать применение ситуативно-контекстного подхода, в котором роль основного инструмента формирования профессиональной компетенции устного переводчика возлагается на аутентичные ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности.

Анализ стоп-факторов, возникающих в процессе обучения устной переводческой деятельности, а также исследование структуры профессиональной переводческой компетенции поставили вопрос о необходимости формирования фундамента для ее построения на начальном этапе обучения устному переводу. Таким фундаментом может выступать базовая компетенция устного переводчика (БКУП). Выявлен сложный характер компонентов базовой компетенции устного переводчика. Субкомпетенции в рамках БКУП взаимодействуют не линейно, а путем взаимного последовательного наслаения, или «имбрикации» (термин введен Дж. Андерсоном).

В связи с этим методику БКУП необходимо выстраивать на основе моделирования ситуации межкультурного взаимодействия, которая, в свою очередь, также представляет собой комплексный набор параметров, взаимодействующих путем имбрикации. В этом случае наиболее эффективным является ситуативно-контекстный подход, который базируется на комплексе взаимодополняющих принципов личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного, сценарно-ситуативного подходов. При этом образовательный процесс выстраивается с учетом методологических общих и частных принципов: профессиональной контекстуализации, межкультурного взаимодействия, интеракциональности, интеллектуальной активности, адаптации к стрессу. Использование комплекса подходов к обучению представляется оптимальным решением ввиду сложности и многоаспектности устной переводческой деятельности.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

2.1. СИТУАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Согласно определению, представленному в электронном словаре «Академик», ситуация (от нем. *Situation*) характеризует способ бытия человека в мире и представляет собой «одноактность и неповторимость всех жизненных положений, открывающихся переживанию и деятельности» [2]. Данное понимание ситуации на сегодняшний день является неполным в силу невозможности отразить всю сложность существующего концепта ситуации в различных областях знания, таких как философия, психология, лингвистика, лингводидактика и дидактика перевода. Чтобы уяснить определение ситуации и создать полное представление об этом объекте, необходимо сопоставить определения из различных областей.

Так, в философии наиболее близким к общенаучному считается определение, данное современным российским философом Н.М. Солодухо: «Ситуация выступает как совокупность факторов, определяющих состояние и изменение объекта» [127, с.5-6]. Ситуация в системе философского познания понимается как единство, процесс взаимодействия субъекта и объекта. Именно в процессе взаимодействия субъекта, объекта действительности и обстоятельств возникают познавательные смыслы. Под ситуативными обстоятельствами взаимодействия понимаются как объективные внешние обстоятельства, так и внутренние факторы действительности, которые и порождают то или иное действие.

Понятие «ситуация» содержит в себе значительный философский потенциал. Говоря о ситуации с позиции философии, необходимо отметить, что это понятие представляет собой единство целого ряда философских категорий:

единичного и общего, неопределенности и определенности, изменения и сохранения, случайности и необходимости, объективности и субъективности, конкретного и абстрактного, неограниченности и граничности, однозначности детерминации и ее многозначности, динамичности и стабильности и т.п. [129, с. 8–9]. С философской точки зрения, именно разнообразие ситуаций создает всю полноту человеческой жизни: множество ситуаций образует содержание человеческого существования, при этом каждая ситуация, в которой оказывается человек, — часть его бытия. Рассмотрение ситуации как полного содержания действительности существования субъекта играет особенно важную роль для дидактики устной переводческой деятельности.

Ситуация является объектом изучения также социальной психологии. С начала 50-х годов XX века психологи стали обращать особое внимание на взаимодействие личности и ситуации, которая ее окружает; так зародились основы дисциплины «Психология среды».

В последнее время психологические исследования все чаще обращаются к изучению поведения личности через призму ситуации и их взаимодействия. Считается, что понимание личности невозможно в отрыве от той жизненной ситуации, в которой она находится.

Однако, несмотря на активные исследования проблематики психологии среды, единое понимание сущности психологической ситуации все еще отсутствует, хотя существует множество подходов к определению этого понятия.

Под ситуацией в психологии понимается естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др. [18, с. 3].

Необходимо обратить внимание на то, что в психологии при определении ситуации акцент ставится на ее внешних характеристиках. Понимание ситуации как внешних условий протекания жизнедеятельности человека перекликается с такими понятиями, как «социальный случай», «случай», «социальный эпизод». При этом уровни определения ситуации не учитываются. Ситуация

рассматривается как совокупность элементов среды либо как фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности индивида. Такое определение ситуации наиболее распространено. Согласно такому пониманию, структура ситуации включает в себя действующих лиц, осуществляемую ими деятельность, ее временные и пространственные аспекты. Ситуации различают по экологическим, географическим, архитектурным, психосоциальным и другим переменным среды и их атрибутам.

Несколько иную позицию занимает Е.В. Руденский. По его мнению, использование термина «ситуация» в психологическом тезаурусе возможно только в случае понимания ее не как совокупности элементов объективной действительности, а в качестве результата активного взаимодействия личности и среды. При таком понимании выделяются объективные и субъективные ситуации по преобладающей роли внешних обстоятельств или личности. Ситуация определяется как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта [111, с. 48]. Поскольку с позиций психологии деятельность рассматривается как набор ситуаций (объективных и субъективных элементов действительности), можно предположить, что в ходе любой деятельности (в том числе профессиональной) человек проживает определенный набор ситуаций. В обучении устному переводу также необходимо провести обучающихся через проживание профессиональных ситуаций межкультурного взаимодействия, причем не только типичных (ожидаемых), но и нетипичных (неожиданных). Для формирования базовой компетенции устного переводчика необходим набор конкретных ситуаций.

Как мы видим, понятие ситуации занимает важное место как в сфере философии, так и в сфере социальной психологии. Чаще всего ситуация в философии и психологии воспринимается как набор внешних факторов, создающих окружающую среду человека, являющуюся основой действительности, в которой существует индивид. Однако при определении ситуации не всегда учитывается ее внутреннее содержание, которое крайне

важно: оно является вариативным признаком, сообщающим ситуации ее комплексный, проблемный характер.

В лингвистике, а точнее, в социолингвистике принято говорить о коммуникативной ситуации. Под коммуникативной ситуацией понимается ситуация речевого общения двух и более людей [83, с. 223]. Коммуникативная ситуация имеет определенную структуру. Она состоит из следующих компонентов (внешних и внутренних):

внешние:

- 1) говорящий (адресант);
- 2) слушающий (адресат);
- 3) средство общения (язык или его подсистема — диалект, стиль, а также паралингвистические средства — жесты, мимика);
- 4) место общения;

внутренние:

- 1) отношения между говорящим и слушающим;
- 2) тональность общения (официальная — нейтральная — дружеская и т. д.);
- 3) цель (мотивация);
- 4) способ общения (устный/письменный, контактный/дистантный).

Все указанные компоненты представляют собой переменные, и изменение значения любой из них ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к изменению средств и коммуникативного поведения участников этой ситуации.

В реальном общении ситуативные переменные взаимодействуют друг с другом и каждая из них приобретает определенные значения вкупе с другими: например, если меняется место общения, то это часто означает одновременно и изменение его цели, а также отношений между коммуникантами и тональности общения; контактность взаимодействия говорящего и слушающего обычно связана с использованием устно-разговорных форм речи, а дистантность — с использованием письменной речи, и т.д.

Понятие ситуации широко используется и в лингвистике, и лингводидактике, однако трактуется по-разному, что можно объяснить его сложной комплексной структурой. В лингвистике различают предметные (денотативные) ситуации, и общие ситуации речи. Понятие предметной ситуации речи используется в лингвистике в связи с изучением речевого поведения в типичных ситуациях, временно и пространственно локализованных. Широкое понимание ситуации восходит к работам Ш. Балли, относящего к ситуативным знакам как общий прошлый опыт собеседников, так и все известные им события и обстоятельства, которые могут послужить мотивом для их разговора [12, с. 52]. Такое понимание ситуации разделяют многие лингвисты, оно используется при разработке проблем устной речевой коммуникации, в частности при установлении способов взаимосвязи устного высказывания и ситуации, рассмотрении ситуации как одного из факторов, вызывающих вариативность речевых высказываний

В сфере методики преподавания иностранных языков и лингводидактики понятие ситуации не менее распространено. Однако и в этой области науки нет единого определения ситуации. Методисты различают учебно-речевые (УРС), речевые, ролевые и другие ситуации. В работах А.А. Леонтьева ситуация толкуется как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [61]. Это определение объективно отражает внешние характеристики ситуации как объекта лингводидактики и остается одним из базовых определений ситуации в методике преподавания ИЯ.

Е.И. Пассов отмечал, что исследователи по-разному понимают понятие ситуации, поэтому существующие в методике преподавания иностранных языков и лингводидактике определения так разнообразны. Согласно этим определениям, ситуация в методике представляет собой:

- комплекс обстоятельств;
- совокупность событий;

- совокупность отношений;
- последовательность событий;
- динамическое образование;
- языковую среду;
- внеязыковую обстановку;
- совокупность условий, речевых и неречевых;
- фон для речевых действий;
- стимул к речи.

Очевиден крайне несистемный подход к определению понятия ситуации, который не дает определенного комплексного результата: каждая из перечисленных выше дефиниций отражает сущность ситуации лишь с одной стороны, а некоторые понятия и вовсе противоречат друг другу. Но определить понятие ситуации в методике было просто необходимо для достижения новых образовательных целей и внедрения коммуникативного подхода в обучение иностранным языкам [89]. Чаще всего ситуация в методике приравнивалась к совокупности обстоятельств реальной действительности того фона, на котором разворачиваются некоторые события, действия, причем эти обстоятельства должны служить стимулом к речевому действию. Именно наличие стимула в данном случае является основным фактором успешной реализации речевой ситуации: обучающийся испытывает потребность осуществить речевое действие, исходя из условий окружающей его действительности. Таким образом, ситуация является главным условием осуществления этой деятельности.

Но ситуация — это не только стимул, это еще и система взаимоотношений между участниками коммуникации, имеющая определенные функции. В методике преподавания иностранных языков выделяют пять основных функций ситуации.

Согласно теории английского ученого-методиста А. Хорнби [144], раз язык используется в определенных ситуациях, то и обучение иностранному языку должно быть ситуативно-обусловленным. Такое обучение позволяет

осуществлять перенос речевых навыков — их использование в новых ситуациях, не имевших места в процессе обучения. Поскольку все обучение общению (в том числе и иноязычному) направлено на использование языка в новых ситуациях, его результат напрямую зависит от эффективности формирования у обучающихся таких навыков.

В таком случае условия обучения иноязычному общению должны обеспечивать способность к переносу, т.е. качество ситуативности речи должно быть высоким. Это значит, что ситуация, в которой осуществляется коммуникация, должна быть функциональной, ее условия должны соотноситься с условиями реальной действительности и используемый контекст должен быть единообразным с точки зрения логики и смысла.

Ситуация, таким образом, является одним из способов формирования речевых навыков, способных к переносу, — это ее первая функция.

Вторая функция ситуации в методике преподавания иностранных языков заключается в том, что ситуация выступает способом мотивации речевой деятельности. Обучение обязательно должно быть мотивировано, иначе оно лишается психологического содержания [43], [61].

В условиях реальной речевой деятельности потребность в коммуникации возникает для удовлетворения иных наших потребностей в определенных ситуациях. Однако в процессе обучения эту мотивацию необходимо создавать искусственно, вызывать. Это возможно, если в ситуацию постоянно вводятся новые факторы и при этом учитываются интересы, желания, стремления, цели, убеждения, склонности обучающихся, а сама ситуация связана с их общей деятельностью. Третья функция ситуации заключается в том, что ситуация служит условием развития речевого общения.

Четвертая функция ситуации состоит в том, что последняя становится способом преподнесения материала. Она проявляется в тех случаях, когда, семантизируя слова, человек включает их в полноценные высказывания, характер которых можно назвать ситуативным.

Пятая функция: ситуация может быть эффективной основой организации речевого материала. Весь процесс общения фактически представляет собой непрерывный, динамичный ряд ситуаций, которые следуют друг за другом. Материал должен быть подобран в соответствии со структурной и содержательной сторонами ситуации коммуникации.

Ситуация становится для коммуниканта той средой, в которой ему необходимо совершать речевые действия для решения определенных задач и достижения цели, и отношение человека к создавшейся ситуации — это его речевая функция.

Наиболее полные определения ситуации находим в публикациях Е.И. Пассова и Р.К. Миньяр-Белоручева. Исходя из функций ситуации, Е.И. Пассов предлагает следующее определение: «Ситуация — это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций обучающихся» [90, с. 42–43].

У Р.К. Миньяр-Белоручева также существует теория ситуаций, ориентированная на обучение языкам. Ситуативность речи рассматривается как одно из основополагающих положений методики обучения говорению на иностранном языке. По мнению ученого, речевая ситуация в общем смысле представляет собой не только совокупность объектов действительности, связанных друг с другом, но и побуждение к общению [67]. В любой коммуникативной ситуации присутствуют как минимум два коммуниканта, а результат их деятельности может выражаться в форме речевого произведения, порожденного одним из них. Р.К. Миньяр-Белоручев также добавляет, что ситуация обязательно включает в себя побуждение к речевому действию, к общению. Чтобы это побуждение могло реализоваться, необходимы следующие условия: коммуниканты должны (1) владеть соответствующими языковыми средствами и (2) иметь соответствующий социальный опыт. В

ситуации общения, коммуникации участники предстают в различных социальных ролях, соответствующих их знаниям, навыкам, положению в обществе. Социальные роли могут определяться их профессиональной принадлежностью, возрастом, полом, степенью знакомства, служебными отношениями, региональной принадлежностью, предметной областью и т. д. Таким образом, без знания всего набора коммуникативных ролей и условий общения коммуниканты не смогут успешно взаимодействовать. В своих работах Р.К. Миньяр-Белоручев обращает внимание на тематическое разнообразие содержания речевых ситуаций, в каждой из которых могут переплетаться множество тем из различных сфер общения.

Ученый разделяет реальные и учебные речевые ситуации. Реальными ситуациями общения являются те, с которыми человек сталкивается при ежедневной естественной коммуникации; учебными — те, что используются для обучения языку. По мнению методиста, такие ситуации правомерно подразделять на ролевые и проблемные (в реальной коммуникации это стандартные и свободные ситуации). В обучении ролевая (стандартная) ситуация выступает в качестве инсценировки: поскольку невозможно обеспечить учебный процесс реальными представителями различных профессий, их роли могут играть студенты, не обладающие достаточными профильными знаниями и опытом. Этот же подход используется сегодня и при обучении устному переводу. Преподаватели перевода, чаще педагоги, чем профессиональные переводчики, ставят обучающихся в условные ситуации, в которых последние вынуждены играть роли иноязычных ораторов-специалистов. Очень часто и сам преподаватель берет на себя ту или иную роль, продуцируя текст оригинала для его последующего перевода. В подобных условиях аутентичность, реальность ситуации сведена к минимуму по ряду причин, таких как: отсутствие у играющего роль языковых навыков носителя (если речь идет о тексте на иностранном языке), нехватка знаний в той или иной профессиональной или предметной области и т.д. Таким образом, ролевая ситуация обучения переводу настолько отдалается от реальной ситуации

перевода, что молодые специалисты, впервые осуществляющие устную переводческую деятельность, попадают в крайне стрессовые обстоятельства. Причиной тому — недостаточная сформированность переводческой компетенции.

В теории перевода применительно к ситуации используют термин «коммуникативная ситуация» или «коммуникативная ситуация перевода», введенный Д. Селескович. По мнению ученого, при осуществлении устной переводческой деятельности смысл любого высказывания будет во многом зависеть от факторов ситуации и от предыдущего опыта коммуникантов, их знаний, чувств и намерений. Одно и то же высказывание может иметь различный смысл в зависимости от контекста и ситуации, в которых оно используется.

В. В. Сдобников уточняет определение коммуникативной ситуации как «фрагмента реальной действительности, представляющего собой системную совокупность экстралингвистических условий осуществления предметных деятельностей коммуникантов, координируемых и согласуемых посредством их речевой деятельности, в ходе которой создается материальный продукт — речевое сообщение» [116, с. 79]. При этом он добавляет, что речевая деятельность индивидов и содержание речевого произведения соотносятся с действительностью, что, собственно, и обеспечивает системность речевой коммуникации и коммуникативной ситуации в целом. Однако автор определения не указывает среди необходимых условий существования коммуникативной ситуации такой фактор, как наличие у коммуникантов мотивации для осуществления речевой деятельности, что определенно является важным условием.

Иными словами, под ситуацией можно обобщенно понимать совокупность объектов реальной действительности и отношений между ними. Это значит, что в качестве компонентов речевой ситуации следует рассматривать: коммуникантов, их отношения взаимодействия, текст (речевое сообщение), посредством которого обеспечивается взаимодействие между

коммуникантами, внеречевую (предметную) деятельность коммуникантов, внешние условия осуществления внеречевой деятельности, коммуникативную деятельность субъектов (отправителя и получателя сообщения).

Деятельность коммуникантов (речевая и неречевая) осуществляется в определенных материальных условиях, в определенной действительности и под влиянием разнородных экстралингвистических факторов. Деятельность каждого человека непременно соотносится с действительностью, приобретает определенные характеристики и специфические черты под влиянием ситуации, в которой он действует, а потому сами материальные (экстралингвистические) условия осуществления деятельности также должны рассматриваться как компоненты коммуникативной ситуации. Речевая деятельность субъекта встроена в его предметную деятельность, которая, в свою очередь, встроена в ситуацию действительности.

Может создаться впечатление, что по своему составу коммуникативная ситуация соотносима с актом речевой коммуникации, что не соответствует реальному положению вещей. Если признать, что акт речевой коммуникации включает коммуникативную деятельность отправителя речевого сообщения, само речевое сообщение и коммуникативную деятельность получателя, то окажется, что коммуникативная ситуация значительно шире акта речевой коммуникации. Они соотносятся как общее и частное: акт речевой коммуникации — лишь составляющий элемент коммуникативной ситуации, одно из многочисленных событий в рамках коммуникативной ситуации.

Ситуация устной переводческой деятельности отличается от коммуникативной ситуации: в коммуникативной ситуации взаимодействуют два коммуниканта, а в ситуации устной переводческой деятельности присутствует посредник — переводчик, выполняющий роль связующего звена и сочетающий в себе множество других функций.

Продолжая рассуждения на тему роли ситуации в переводоведении и в дидактике перевода, необходимо отметить, что гипотезы, связанные с моделированием ситуаций межкультурного взаимодействия при обучении

языку и переводу, на сегодняшний день носят разрозненный характер и не объединены общей методической базой. Иными словами, в настоящее время в лингводидактике и в дидактике устной переводческой деятельности — как в отечественной, так и в зарубежной — отсутствует типология таких ситуаций. Интересно, однако, что такая система разработана в рамках дидактики математических наук. Автор фундаментальной теории дидактических ситуаций, французский математик Ги Бруссо вводит базовые для ее осмысления и практического применения термины, понятия, которые актуальны не только при обучении математике, но и при обучении в целом. В своих работах Г. Бруссо противопоставляет понятия дидактической и адидактической ситуации. Под первой он понимает «систему отношений, установленных непосредственно или подразумеваемых, между учеником (или группой учеников), определенной средой (которая может включать вопрос, инструменты, конкретный материал и др.) и учителем, с целью построения у ученика (учеников) соответствующих знаний» [168, с. 15]; под второй же понимается такая ситуация, в которой часть ответственности за результат решения задачи (в нашем случае переводческой) ложится уже не на учителя, а на ученика, происходит *деволюция* (термин Г. Бруссо), обучающийся естественным образом начинает оперировать «основными стратегиями, построенными на предыдущих знаниях» [там же], то есть развивает свои профессиональные компетенции. Возможно, теория ситуаций Бруссо, которая постулирует идею о том, что обучение в реальных условиях возможно только в проблемной ситуации, где обучающийся действует как самостоятельный субъект, может найти свое применение и в дидактике перевода.

Моделирование различных ситуаций в процессе обучения переводу позволяет значительно расширить границы возможностей как студентов, так и преподавателей. Подобный подход позволяет приблизить учебную ситуацию к ситуации реального межкультурного взаимодействия, что значительно повышает эффективность занятий. Создание ситуаций межкультурного взаимодействия дает обучающимся возможность оценить полную картину

переводческой коммуникации с учетом не только языковых, но и экстралингвистических факторов; позволяет развивать необходимые профессиональные компетенции и совершенствовать свое мастерство.

Однако очевидно, что ситуации, моделируемые в процессе обучения (т.е. ситуации межкультурного взаимодействия), во многом качественно отличаются от реальных ситуаций межкультурного взаимодействия — своей спланированностью, наличием определенных опор, искусственной мотивацией и т. д. Тем не менее использование дидактических ситуаций межкультурного взаимодействия в обучении не только языку, но и переводу, получило широкое распространение.

Д. Селескович и М. Ледерер акцентировали внимание на необходимости создания проблемных ситуаций при обучении устному переводу. По мнению исследователей, ни одна речь, которая произносится, не произносится в пустоту: у оратора есть адресат и цель, есть условия, в которых происходит межкультурное взаимодействие (помещение, ситуация общения «1-много» или «1-1», особенности речи оратора и т. д.), и прочие факторы, на которые должен обращать внимание переводчик, осуществляющий процесс интеракции (взаимодействия) между говорящими [196]. Именно этот аспект переводческой деятельности часто не учитывают преподаватели перевода, поскольку это связано с определенными организационными и иными трудностями, требует детальной подготовки. Однако подобный подход мог бы обеспечить студентам «погружение» в условия реальной переводческой коммуникации со всеми ее трудностями и «подводными камнями» (связанными с темпом речи, акцентом, манерой говорения оратора, лексическими особенностями его речи, терминологическими трудностями, невозможностью или возможностью повторения сообщения и проч.).

О дидактической пользе речевых ситуаций немало пишут в последние годы. Специалисты в области лингводидактики утверждают, к примеру, что «для обучения иноязычному общению и переводческим навыкам важно построить такую дидактическую модель, которая позволила бы развивать

умения коммуникативно-речевого взаимодействия обучаемых посредством накопления в их опыте коммуникативных актов, осуществляемых в ситуациях с определенным предметным содержанием, результатом и продуктом коммуникации, заданной системой взаимоотношений и форм взаимодействия» [122, с. 53–54]. Подобные суждения подводят к мысли о необходимости (и неоспоримой пользе) использования ситуаций в обучении студентов устному переводу.

На сегодняшний день в дидактике переводческой деятельности не существует строгой классификации переводческих ситуаций. Попробуем представить типологию основных ситуаций устного перевода (см. таблицу 4).

Таблица 4

Типология ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности

№ п/п	Ситуации перевода	Виды устного перевода				
		Синхронный	Последовательный	Абзацно-фразовый	Шушутаж	С листа
1	Конференция	+	+	+	+	+
2	Лекция	+		+	+	+
3	Презентация	+		+	+	+
4	Официальная встреча	+	+	+	+	
5	Интервью	+		+	+	
6	Круглый стол	+	+	+	+	+
7	Творческая встреча		+	+		
8	Встречи (проводы)		+	+		
9	Официальный обед			+	+	
10	Шефмонтаж			+	+	+
11	Судебное заседание	+	+	+	+	+
12	Экскурсия			+		
13	Переговоры			+	+	+
14	Медицинское обслуживание	+		+	+	+
15	Пресс-конференция	+		+	+	

В таблице 4 можно увидеть, что различные виды устного перевода могут применяться в одной и той же ситуации перевода в зависимости от особенностей условий ее организации. Более того, не все виды устной переводческой деятельности подходят к каждой из выделенных ситуаций, и выбор тактики перевода, как и выбор его вида и решение множества других вопросов, и есть те трудности, с которыми сталкивается переводчик в своей практике и с которыми необходимо знакомить студентов в рамках обучения устной переводческой деятельности, реализуя ситуативно-контекстный подход к обучению.

Для анализа ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности необходимо представить систему параметров,

образующих ситуацию. По нашему мнению, в число таких параметров входят: место проведения мероприятия (в помещении / на открытом воздухе), количество участников (1-1, 1-много, много-много), обстановка (формальная / неформальная), тематика (специальная / общая), наличие технических средств (да / нет). Рассмотрим каждую из представленных ситуаций в соответствии с данными параметрами. В таблице 5 приводится список ситуаций межкультурного взаимодействия в УПД с указанием параметров.

Таблица 5

Параметры ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности

№ п/п	Ситуации перевода	Параметры ситуации				
		Место	Количество участников	Обстановка	Тематика	Тех. средства
1	Конференция	В помещении	1-много	Формальная	Специальная	Да
2	Лекция	В помещении	1-много	Формальная / неформальная	Специальная	Да
3	Презентация	В помещении / На открытом воздухе	1-много	Формальная / неформальная	Специальная	Да
4	Официальная встреча	В помещении / На открытом воздухе	1-много / 1-1	Формальная	Общая	Да / нет
5	Интервью	В помещении / На открытом воздухе	1-1	Формальная / неформальная	Общая / Специальная	Да
6	Круглый стол	В помещении	1-много	Формальная	Специальная	Да
7	Творческая встреча	В помещении	1-много	Формальная / неформальная	Специальная / общая	Да
8	Встречи (проводы)	В помещении / На открытом воздухе	1-много / 1-1	Неформальная	Общая	Нет
9	Официальный прием	В помещении	1-много / 1-1 / много-много	Формальная	Общая	Да / нет
10	Шефмонтаж	В помещении / На открытом	1-много / 1-1 / много-много	Формальная	Специальная	Да

		воздухе				
11	Судебное заседание	В помещении	1-много / 1-1	Формальная	Специальная	Да / нет
12	Экскурсия	В помещении / На открытом воздухе	1-много / 1-1	Неформальная	Специальная / общая	Да / нет
13	Переговоры	В помещении	1-много / 1-1 / много-много	Формальная	Специальная / общая	Да / нет
14	Медицинское обслуживание	В помещении	1-1	Формальная	Специальная	Нет
15	Пресс-конференция	В помещении	1-много	Формальная	Специальная / общая	Да

Необходимо отметить, что настоящая категоризация носит условный характер, поскольку полное описание всего многообразия аутентичных ситуаций межкультурного взаимодействия устной переводческой деятельности невозможно. Представленная классификация имеет своей целью организацию обучения устной переводческой деятельности с целью формирования базовой компетенции устного переводчика.

В ситуации 1 «Конференция» устный переводчик исполняет роль связующего звена для обеспечения передачи информации в ситуации «1-много» от отправителя к получателям посредством межъязыкового перекодирования. В рамках этой ситуации осуществляется односторонний перевод во время международных научных, технических, политических, экологических и других конференций, объединяющих специалистов одной или нескольких областей, относящихся к разным лингвокультурам. В рамках конференции может осуществляться последовательный, синхронный, абзацно-фразовый перевод, перевод с листа, а также шушутаж. Обычно переводчик пользуется микрофоном и, скорее всего, работает со сцены (последовательный, абзацно-фразовый, с листа). Обстановка характеризуется как формальная.

В ситуации 2 «Лекция» устный переводчик также выполняет функцию передачи информации. Осуществляется односторонний перевод в ситуации «1-много». Тематика сообщения чаще всего носит специальный характер, однако лекция может быть предназначена как для специалистов в определенной

области, так и для широкой публики. В рамках лекции может осуществляться последовательный, синхронный, абзацно-фразовый перевод, перевод с листа. Переводчик пользуется микрофоном и, скорее всего, работает со сцены (последовательный, абзацно-фразовый, с листа). Обстановка характеризуется как формальная или условно формальная.

В ситуации 3 «Презентация» осуществляется односторонний перевод презентации продукта/услуги. Перевод осуществляется в ситуации «1-много»: отправителем текста оригинала является эксперт, обладающий знаниями о продукте/услуге и готовый передать эти знания получателям (широкой публике или экспертам, пока не обладающим этим знанием). Встреча в ситуации перевода презентации может носить как формальный, так и неформальный характер, проходить как в помещении, так и на открытом воздухе. Переводчик может пользоваться микрофоном и, скорее всего, работает со сцены / находится лицом к публике, осуществляя абзацно-фразовый перевод и/ или перевод с листа (слайды презентации).

В ходе официальных встреч (ситуация 4) осуществляется двусторонний перевод как специальной, так и общей тематики. Встреча носит строго формальный характер и происходит в ситуациях «1-1», «1-много», «много-много». Переводчик осуществляет последовательную передачу информации с РЯ на ИЯ и наоборот. Могут использоваться синхронный, последовательный, абзацно-фразовый переводы, элементы перевода с листа. В зависимости от численности участников и места переводчика могут обеспечить соответствующими техническими средствами.

В ситуации 5 «Интервью» осуществляется абзацно-фразовый двусторонний перевод беседы журналиста с экспертом/экспертами (ситуация «1-1», реже «1-много»). Тематика беседы чаще всего носит специальный или узкоспециальный характер, ситуация характеризуется как формальная или условно формальная. Переводчику необходимо точно передавать смысл вопросов и ответов. Ситуация интервью может стать дополнением к ситуации лекции, презентации или конференции и в связи с этим может быть ограничена

по времени (например, если интервью проводится в перерыве между выступлениями на конференции) или реализовываться в неподходящем месте (коридор студии, фойе отеля, выход из конференц-зала и пр.). Если речь не идет о пресс-конференции (ситуация «1-много»), скорее всего, переводчик работает, наговаривая перевод на диктофон (в некоторых случаях с микрофоном-петелькой).

Ситуации 6 и 7 («Круглый стол» и «Творческая встреча») схожи по большинству параметров: в обоих случаях встречи проходят в помещении, переводчик выполняет двусторонний перевод в ситуациях специальной тематики при коммуникации «1-много» или «много-много», с использованием технических средств (микрофон), в формальной или условно формальной обстановке. В ситуации круглого стола (различные дискуссии, нетворкинг, мастер-майнд и т.д.) переводчик располагается (стоя или сидя) рядом со стендом/за столом отправителя, в ситуации встречи с публикой — также рядом с отправителем, чаще всего на сцене (лицом к получателям).

В ситуации 8 «Встречи (проводы)» переводчик работает в неформальной или условно формальной обстановке, чаще всего в помещении (в здании вокзала или аэропорта, но также на прилегающей территории) в рамках коммуникации «1-1» или «1-много». Осуществляется последовательный (реже) или абзацно-фразовый (чаще) перевод. Тематика затрагиваемых в ситуации тем характеризуется как общая и содержательно представляет собой набор этикетных текстов: представители сторон приветствуют друг друга, интересуются настроением, впечатлениями от поездки, задавая стандартные вопросы и давая ответы, содержание которых переводчик может предугадать. Технические вспомогательные средства обычно отсутствуют.

Ситуация 9 возникает в ходе официальных приемов, обедов, ужинов делегации/гостя, на которых переводчик выполняет абзацно-фразовый перевод-сопровождение в рамках коммуникации «1-1», «1-много», «много-много»: перевод позиций в меню, перевод уточняющих вопросов персоналу, коллегам, перевод тостов и пр. Перевод чаще всего осуществляется в помещении.

Обстановка характеризуется как формальная, однако в процессе взаимодействия сторон может перейти в статус условно формальной и даже неформальной. Тематика перевода общая и достаточно обширная, требует от переводчика владения этикетными текстами типа «Тост», «Поздравительная речь», а также осведомленности о последних мировых новостях и высокого уровня общей эрудиции.

В ситуации 10 «Шефмонтаж» переводчик осуществляет последовательный (либо абзацно-фразовый, синхронный) специализированный перевод при коммуникации «1-1» или «1-много». Под шефмонтажом понимают «общение специалистов в определенной профессиональной области в рамках выполнения ими определенной производственной задачи» [116, с. 93]. Название ситуации условно, поскольку подразумевает технический перевод не только при шефмонтажных работах, но и в любой узкоспециальной области (например, медицинские операции, мастер-классы, тренировки). Переводчик чаще всего работает в помещении и использует дополнительные технические средства, а обстановка характеризуется как формальная.

В ситуации 11 «Судебное заседание» переводчик работает в строго формальной обстановке, переводя тексты специальной (юридической) тематики. В поле данной ситуации могут входить судебные слушания, допросы, встречи со следователем, адвокатом, очные ставки и прочие элементы судебного или следственного процесса. Устный перевод — синхронный / последовательный / абзацно-фразовый / шушутаж / с листа — осуществляется в ситуациях «1-1» или «1-много». В редких случаях (в основном на судебных слушаниях) переводчику предоставляются дополнительные технические средства — микрофон, кабина.

Ситуация 12 «Экскурсия» включает комплекс ситуаций сопровождения в рамках экскурсионного обслуживания: экскурсии по городу (пешие, автобусные, речные), визиты в музеи и заповедники, посещение сувенирных магазинов и т.д. Ситуация предполагает взаимодействие как в помещении, так и на открытом воздухе в условно формальной или неформальной обстановке

при коммуникации «1-1» или «1-много». Тематика может варьироваться от общей (тема быта) до узкоспециальной (религия, техника, сельское хозяйство и т.д.); могут использоваться все виды устного перевода, чаще всего — абзацно-фразовый.

К ситуации 13 «Переговоры» относятся все ситуации перевода сопровождения в рамках политических или экономических переговоров на всех уровнях. Переводчик работает в помещении при коммуникации «1-1» или «1-много». Взаимодействие происходит в формальной обстановке, а тематика взаимодействия может быть как общей, так и узкоспециальной. Самым востребованным видом перевода будет абзацно-фразовый, однако могут также использоваться перевод с листа, шушутаж и реже синхронный (политические переговоры на высшем уровне). Технические средства используются редко, только при синхронном переводе; в некоторых случаях в процессе взаимодействия могут использоваться компьютер и проектор.

Ситуация 14 «Медицинское обслуживание» охватывает ситуации перевода сопровождения для медицинских обследований, приемов у врача, сдачи анализов и т. д. Взаимодействие происходит в ситуации «1-1» (реже «1-много»), в помещении (медицинское учреждение), чаще без дополнительных технических средств (например, в случае перевода во время УЗИ-диагностики переводчик может использовать монитор как визуальную опору). Тематика взаимодействия — специальная, обстановка — формальная. Основным видом устного перевода — абзацно-фразовый, может также применяться перевод с листа (перевод анамнеза, рецепта) или шушутаж.

В ситуации 15 «Пресс-конференция» взаимодействие происходит в помещении, участниками взаимодействия являются один или несколько экспертов, а также группа журналистов, коммуникация «1-много». Обстановка характеризуется как формальная или условно формальная, тематика варьируется (в основном специальная). Основное техническое средство — микрофон. Основным видом перевода — абзацно-фразовый или синхронный.

Следует обратить внимание на то, что все представленные выше ситуации можно условно разделить на три подкатегории с точки зрения коммуникативной цели переводчика: ситуации перевода-медиации, ситуации перевода-интеракции и ситуации смешанного типа. Первая подкатегория включает в себя ситуации, которые создаются с целью предоставления/обмена необходимой информацией при помощи переводчика, который устраняет лингвокультурологическую «пропасть» между коммуникантами и выступает в качестве коммуникативного посредника.

Во втором случае, в ситуациях интеракции, переводчик становится не посредником, изолированным звеном, а полноправным участником межкультурной коммуникации. Вступая в интеракцию с отправителем и получателем сообщения, он помогает им достичь результатов этой коммуникации: обычно речь идет о снятии некой «трудности», проблемы, для решения которой коммуниканты и вступают в контакт.

Ситуация смешанного типа объединяет в себе параметры нескольких ситуаций (например, презентация, за которой следует дискуссия, и т.д.).

Переводческие ситуации неоднородны по своей структуре и представляют собой многоуровневую систему различных условий осуществления коммуникации. Поэтому при реализации устной переводческой деятельности в каждой ситуации межкультурного взаимодействия правомерно выделить *макроситуации, миниситуации и микроситуации*. Термины «макроситуация» и «микроситуация» ранее использовались Т.А. Горевой, Е.Л. Пипченко, Т.С. Серовой, и К.В. Тулиевой в работах, посвященных обучению переводчиков иноязычному речевому общению [122], [124], однако этим терминам не было дано четкое определение. В настоящей работе предпринята попытка более подробно описать структуру ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, которая, по нашему мнению, состоит из трех элементов: макроситуации, миниситуации и микроситуации. Многоуровневая структура ситуации

межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности представлена на рисунке 3 (детальную схему см. в Приложении 10).

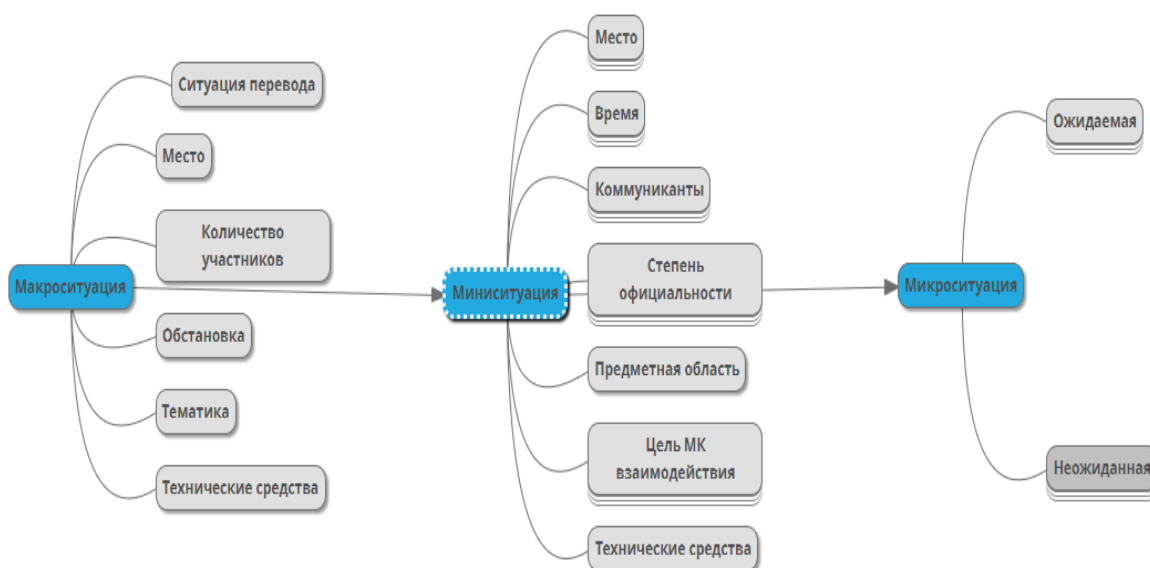


Рисунок 3. Структура ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности.

Макроситуация — общие параметры, определяющие стандартный сценарий межкультурного взаимодействия. Типология макроситуаций представлена в Таблице 4.

Миниситуация — эпизод макроситуации, набор конкретных параметров осуществления переводческой деятельности в данном сценарии, с учетом его прагматических особенностей, ролевого репертуара участников и т. д. Параметры, входящие в состав миниситуации, представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Структура миниситуации.

Микроситуация — фрагмент эпизода макроситуации, один из параметров, определяющих мини-ситуацию, который создает задачу/проблему, требующую от переводчика принятия переводческого решения.

Микроситуации можно разделить на две подгруппы: ожидаемые и неожиданные. Ожидаемые микроситуации переводчик может спрогнозировать заранее; неожиданные, напротив, могут появиться в процессе осуществления перевода. Цель переводчика — научиться прогнозировать как ожидаемые, так и неожиданные микроситуации и овладеть приемами, необходимыми для эффективного решения возникающих проблем.

К ожидаемым микроситуациям относятся различные фрагментарные ограничения и особенности, которые становятся очевидными для переводчика еще на этапе подготовки к осуществлению устной переводческой деятельности, а возможные решения могут быть спрогнозированы. Это могут быть временные ограничения, особенности места осуществления коммуникации, особенности коммуникантов (личностные, речевые, поведенческие), особенности обстановки и формы проведения мероприятия, специфические трудности, связанные с предметной областью, а также с использованием технических

средств. К неожиданным микроситуациям, которые становятся очевидными для переводчика только в процессе взаимодействия в рамках каждого конкретного эпизода (мини-ситуации), можно отнести сбои речевого и коммуникативного поведения, сбои в структуре выступления, технические сбои, трудности, связанные с местом осуществления взаимодействия, несоблюдение тайминга, изменение цели взаимодействия или роли переводчика в этом взаимодействии и т.д. На рисунке 5 представлена структура микроситуации межкультурного взаимодействия в устном переводе.

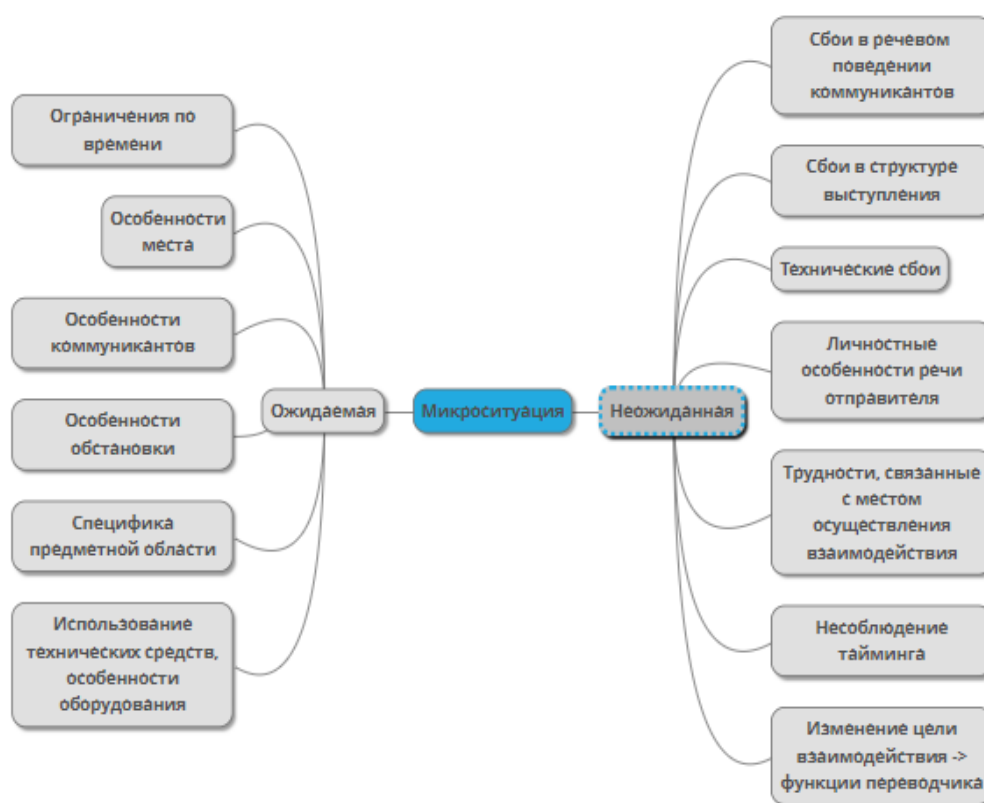


Рисунок 5. Структура микроситуации.

Использование вышеописанной классификации ситуаций при обучении будущих переводчиков в определенной степени может изменить сам подход к процессу обучения: на первый план выходит ориентированность будущих специалистов на умение реагировать на трудности и решать реальные переводческие задачи, с которыми они столкнутся в своей практике. Ситуативно-контекстный подход к обучению переводу должен строиться на

основе комплекса ролевых и проблемных ситуаций. Первые, более стандартизированные, должны рассматриваться в ходе текущих занятий, вторые же — в качестве формы контроля усвоения профессиональных навыков и умений будущего переводчика.

Таким образом, в рамках настоящего исследования можно определить ситуацию межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности как *комплексный набор ожидаемых и неожиданных, лингвистических и экстралингвистических макро-, мини- и микропараметров (место, время, коммуниканты, степень официальности, предметная область, цель, технические средства), на основе которых осуществляется процесс устной переводческой деятельности.*

2.2. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА НА ОСНОВЕ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Метод моделирования принадлежит к разряду формально-логических методов научного исследования. Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме [57, с. 51].

Метод моделирования может быть использован и при разработке методики формирования базовой компетенции устного переводчика при обучении устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода.

Модель включает 4 блока:

- 1) целевой (цели и задачи),**
- 2) концептуальный (теоретико-методологический),**
- 3) организационно-содержательный,**
- 4) результативно-оценочный.**

Первый блок модели представляет собой **целевой блок** методики. Целью заявленной методики обучения устной переводческой деятельности на основе ситуаций межкультурного взаимодействия является формирование базовой компетенции устного переводчика. Таким образом, целевой компонент модели включает сформулированную цель обучения, которая становится отправной точкой для формирования остальных компонентов системы. Цель — формирование базовой компетенции устного переводчика перевода на завершающем этапе обучения по программе бакалавриата/специалитета (4/5 курсы).

Заявленная цель может быть достигнута путем решения следующих задач:

— создать аутентичную ситуацию межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности;

— активизировать профессионально значимые качества, умения и навыки устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия;

— сформировать субкомпетенции базовой компетенции устного переводчика;

— обеспечить приобретение обучающимися нового опыта в условиях аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия.

Второй блок методической модели — **концептуальный**, в него входят подходы, на которых основывается концептуальная часть методики обучения УПД на основе ситуаций межкультурного взаимодействия, а также общие и частные принципы, необходимые для разработки методики. Комплекс используемых подходов включает в себя *ситуативно-контекстный, сценарно-ситуативный, лично-деятельностный, контекстно-компетентностный, коммуникативно-когнитивный, межкультурный подходы*, которые обеспечивают:

— моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности устного переводчика с учетом многообразия возможных профессиональных сценариев;

— мотивационную направленность обучения устной переводческой деятельности для развития личности устного переводчика как субъекта сложной многоаспектной речевой деятельности, в которой его решения, мотивация, личностные особенности не должны оставаться без внимания;

— осознание специфики устной переводческой деятельности в рамках контекстного обучения при погружении в аутентичный профессиональный контекст;

— создание межкультурной образовательной среды, способствующей пониманию особенностей межкультурного общения.

При этом главенствующую роль играет ситуативно-контекстный подход, поскольку именно он позволяет выполнить весь комплекс поставленных задач,

повысить эффективность обучения устной переводческой деятельности, осмысляя особенности межкультурного взаимодействия и формируя компоненты базовой компетенции устного переводчика.

Обучение в русле разработанной методики строится на следующих общих и частных методических принципах:

- принцип профессиональной контекстуализации;
- принцип межкультурного взаимодействия;
- принцип интеракциональности;
- принцип интеллектуальной активности;
- принцип последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности;
- принцип проживания ситуации;
- принцип адаптации к стрессу (использование стратегий и методов обучения устной переводческой деятельности, при которых обучающиеся могут выработать навыки стрессоустойчивости, необходимые для эффективной профессиональной коммуникации);
- принцип опоры на самоконтроль и самооценку.

Все подходы и принципы подробно рассмотрены в параграфе 1.4 главы I.

Третьим блоком методической модели становится **организационно-содержательный блок**, включающий в себя средства обучения, операционный, лингвистический, технологический и контрольный компоненты, этапы формирования БКУП.

В качестве *средства обучения* используются ситуации межкультурного взаимодействия, максимально приближенной к ситуации УПД. Ситуации межкультурного взаимодействия в УПД представляют собой комплексную трехуровневую структуру (макроситуация > мини-ситуация > микроситуация), более подробно описанную в параграфе 2.1 настоящей главы. Комплекс ситуаций различных видов ложится в основу содержательного блока методической модели обучения УПД. Разработанная типология ситуаций

ложится в основу системы предпереводческих, собственно переводческих и постпереводческих упражнений.

Операционный компонент организационно-содержательного блока модели включает субкомпетенции БКУП: дискурсивную, личностную, межкультурную, когнитивную, межличностно-коммуникативную, информационно-технологическую, субкомпетенцию самоконтроля и самооценки. Субкомпетенции вступают в отношения имбрикации, взаимодействуя в процессе формирования базовой компетенции: их развитие происходит поэтапно-параллельно, субкомпетенции образуют комплексную структуру, в которой каждый элемент играет одинаково важную роль.

Лингвистический компонент включает в себя языковой и речевой материал: этикетные формулы и тексты, тематическую, прецизионную лексику, терминологию, составление глоссариев, особенности структуры текстов оригинала и перевода на РЯ и ИЯ, лексико-грамматический материал для разработки предпереводческих упражнений на РЯ и ИЯ.

Технологический компонент содержательного блока методической модели представлен, в частности, как совокупность средств и организационных форм обучения УПД.

Основным средством обучения устной переводческой деятельности выступают авторские разработки на основе видеоматериалов (YouTube, сайты международных организаций и т.д.), которые могут быть размещены в системе дистанционного обучения Moodle или в облачном хранилище Google Диск. Технологический компонент методики включает три составляющие: аналитическую, собственно операционную и рефлексивную.

Под материалами для обучения устной переводческой деятельности мы понимаем устные сообщения, представленные в форме аудио- и видеозаписей. Необходимо обратить особое внимание на критерии отбора материалов. Основным критерием является форма сообщений: основу упражнений составляют именно устные сообщения, а не стандартные газетные (письменные) тексты — интервью или монологи, которые преподаватель может

зачитывать студентам под перевод. Подобный выбор обусловлен несколькими причинами.

Во-первых, при работе с печатными текстами пропадает аутентичность: преподаватель чаще всего не носитель иностранного языка (ИЯ), а студенты переводят чаще всего именно с иностранного на родной язык.

Во-вторых, выполняя упражнения по переводу сообщений, представленных иноязычными ораторами, студенты учатся воспринимать на слух устную речь с различными особенностями произношения, не привыкая к одному-единственному голосу преподавателя.

В-третьих, студенты учатся справляться с переводом в различных условиях (что также является критерием реальной профессиональной ситуации перевода): в помещениях с различной акустикой или на открытом пространстве, с использованием или без использования дополнительной аппаратуры (микрофон), с различными помехами и шумами и т. д.

В-четвертых, профессиональная проблема, которую необходимо решить переводчику, напрямую связана с ситуацией, в которой произносится то или иное сообщение (переговоры, выступление на конференции, проведение мастер-класса, экскурсия и т. д.).

Таким образом, учебные материалы, используемые на занятиях по устному переводу, отбираются с особой тщательностью и соответствуют следующим требованиям: аутентичность, проблемность (связанная с необходимостью решения определенной задачи, напрямую связанной с темой сообщения), предметность.

Можно выделить следующие критерии отбора текстов для обучения устному переводу:

- они должны быть аутентичными и неадаптированными;
- они должны соответствовать определенной ситуации общения (быть предметными);

— они должны быть разного уровня языковой сложности (от самых общих на начальном этапе обучения до узкоспециальных — на заключительном);

— они должны содержать в той или иной степени, в зависимости от уровня подготовки слушающих, дополнительные внешние сложности (шумы, помехи, акустические особенности помещения, оборудования и т.д.).

В процессе обучения устной переводческой деятельности на основе ситуаций межкультурного взаимодействия предполагается использование двух основных форм обучения — очной и дистанционной. В рамках очной формы проводятся аудиторские занятия по практике устного перевода в соответствии с учебным планом. Дистанционная форма обучения УПД подразумевает как выполнение домашних заданий на платформе Moodle или в облачном хранилище Google Диск, так и самостоятельную работу на вышеперечисленных площадках в форме управляемой преподавателем и полностью самостоятельной работы.

В *оценочный (рефлексивный) компонент* методической модели включены критерии оценки уровня сформированности базовой компетенции устного переводчика. Психологическая составляющая оценочного компонента методики подразумевает готовность осуществлять устную переводческую деятельность в стрессовых условиях реальной ситуации межкультурного взаимодействия. Лингвистическая составляющая оценочного компонента методики подразумевает способность адекватно осуществлять устную переводческую деятельность в аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия. Среди ожидаемых результатов обучения особое значение имеет высокий уровень сформированности базовой компетенции устного переводчика.

Организационный блок включает *этапы* формирования БКУП (активизации, овладения, приобретения опыта и рефлексии) и их дидактическое наполнение: комплекс упражнений, включающую *предпереводческие упражнения*, цель которых — активизировать уже имеющиеся знания, навыки

и умения, а также овладеть новыми для обучающихся субкомпетенциями БКУП через подготовку к ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности; *переводческие упражнения*, направленные на овладение субкомпетенциями базовой компетенции и приобретение нового профессионального опыта; *постпереводческие (рефлексивные) упражнения*, нацеленные на формирование и развитие субкомпетенции самоконтроля и самооценки.

Представленные этапы формирования базовой компетенции устного переводчика образуют единый процесс, направленный на осмысление обучающимися сути устной переводческой деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия, применение приобретенных субкомпетенций и «размышление над опытом».

В связи с этим процесс формирования БКУП разделен на четыре этапа: активизации профессионально значимых компетенций, овладения субкомпетенциями БКУП, приобретения опыта и рефлексии. Цели каждого этапа и совершенствуемые субкомпетенции базовой компетенции устного переводчика представлены в таблице 5.

Таблица 5

Этапы формирования базовой компетенции устного переводчика

Этапы	Цели этапа	Субкомпетенции	Профессионально значимые навыки и умения
Активизация профессионально значимых компетенций	Создать условия для формирования субкомпетенций БКУП	Профессионально значимые: семантическая, текстовая, интерпретативная	<ul style="list-style-type: none"> — Навыки переводческого аудирования; — навык работы с лексическим материалом по теме перевода; — навык осуществления внутриязыковых трансформаций на РЯ и ИЯ; — большой объем оперативной памяти; — навык прогнозирования смысла высказывания; — навык работы с воспринимаемым текстом; — навык быстрого заучивания новых слов; — навык синтаксического развертывания и сворачивания высказывания на ИЯ и РЯ; — навык дифференцирования терминов и общенаучной лексики; — навык распознавания ложных друзей переводчика; — навык подбора терминологических словосочетаний и их эквиваленты на языке оригинала и перевода.
Овладение субкомпетенциями БКУП	Сформировать основы субкомпетенций БКУП	Дискурсивная, личностная, информационно-технологическая	<ul style="list-style-type: none"> — Умение самостоятельно работать с информацией; — умение составлять терминологические словники, глоссарии; — умение работать с специализированным оборудованием; — умение управлять голосом; — знание основных речевых клише, этикетных формул; — навыки работы с разными текстовыми жанрами;

			<ul style="list-style-type: none"> — умение составлять монологическую речь по профессиональным темам на РЯ и ИЯ; — умение прогнозировать смысл высказывания; — умение работать с воспринимаемым текстом; — умение распознавать специфику текста.
Приобретение опыта	Создать условия для применения формируемых компетенций в ситуации устной переводческой деятельности.	Личностная, межличностно-коммуникативная, межкультурная, когнитивная	<ul style="list-style-type: none"> — Умение соблюдать правила этикета, осуществлять взаимодействие с представителями другой культуры; — навык владения нормами переводческой этики; — умение организовать краткую предварительную встречу (брифинг) с выступающим(и); — умение анализировать ситуацию межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности; — умение переводить в стрессовых ситуациях.
Рефлексия	Провести рефлексивный анализ устной переводческой деятельности, сформировать субкомпетенцию самоконтроля и самооценки.	Самоконтроля и самооценки	<ul style="list-style-type: none"> — Анализ трудностей, возникших в процессе перевода; — выявление собственных ошибок; — поиск возможных способов преодоления возникших трудностей; — умение отстоять свою позицию; — умение находить свои сильные стороны; — умение соотносить результаты перевода с текстом оригинала.

Контрольный компонент заключается в разработке критериев оценки уровня сформированности базовой компетенции устного переводчика. Критерием оценки сформированности БКУП является переход на высокий уровень **готовности к осуществлению устной переводческой деятельности.**

Для оценки уровня сформированности базовой компетенции устного переводчика необходимо оценить уровень сформированности каждой

субкомпетенции, входящей в состав БКУП: дискурсивная, межкультурная, межличностно-коммуникативная, информационно-технологическая, личностная, когнитивная, самоконтроля и самооценки.

Готовность измеряется в баллах (от 1 до 5) и соотносится с уровнями владения компетенцией медиации согласно «Cadre européen commun de référence pour les langues» (от A1 до C1), а также с профессиональными компетенциями (ПК), которыми должен овладеть выпускник программы бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика. Перевод и переводоведение». Высокий уровень всех субкомпетенций БКУП (4–5 баллов) является показателем сформированности базовой компетенции устного переводчика и соответствует уровням B2-C1 согласно типологии «Cadre européen commun de référence pour les langues». В таблице 6 представлены дескрипторы сформированности субкомпетенций БКУП.

Таблица 6

Дескрипторы сформированности субкомпетенций базовой компетенции устного переводчика

Субкомпетенции БКУП	Уровень владения				
	Низкий уровень	Средний уровень		Высокий уровень	
		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
<p>Дискурсивная Создает полноценный продукт перевода, точно передавая смысл сказанного. Может определять жанрово-видовую принадлежность и специфику текста, устанавливать окказиональные соответствия по контексту или по коммуникативной ситуации. Владеет актуальным лексико-грамматическим материалом общей и специальной тематики. Умеет пользоваться</p>					

<p>внутриязыковыми синонимическими трансформациями; выполнять описательный перевод; осуществлять трансференцию посредством заимствования или калькирования.</p> <p>Владеет технологией переводческого слушания и содержательно-терминологического анализа звучащего текста, навыками устного перекодирования устного и письменного текста.</p> <p>Встречаются редкие / почти отсутствуют грамматические и лексические неточности, не влияющие на смысл сообщения</p>					
<p>Межкультурная</p> <p>Может играть роль посредника в ситуациях межкультурного взаимодействия, вносить свой вклад в процесс взаимодействия, устраняя двусмысленность сказанного.</p> <p>Знает принципы посредничества между представителями разных культур, правила международного этикета, национальные этикетные особенности, особенности работы в той или иной ситуации общения.</p> <p>Способен анализировать сходства и различия мнений и подходов, относящихся к различным лингвокультурам.</p> <p>Знает особенности национальных культур, истории, происходящих актуальных событий и их восприятия в разных культурах.</p> <p>Умеет действовать и организовывать общение партнеров с учетом сходств и различий восприятия тех или иных явлений, соблюдать правила поведения в межкультурном общении, организовывать общение с учетом особенностей различных культур и</p>					

<p>внешних условий ситуации. Владеет языковыми средствами выражения национальных особенностей, концептами, актуальными понятиями, относящимися к широко обсуждаемым явлениям.</p>					
<p>Когнитивная Понимает лингвистическую специфику устного перевода. Знает коммуникативно-экстралингвистическую специфику устного перевода. Умеет корректно определять коммуникативную ситуацию, цель коммуникации, круг рецепторов и их потребности; учитывать контекст; анализировать и структурировать содержащуюся в тексте информацию, определять ее место в экстралингвистическом контексте обсуждаемой проблемы. Умеет выявлять логические связи, синтезировать и анализировать информацию. Владеет знаниями о предметной области, методикой предпереводческого анализа, способствующей точному восприятию исходного высказывания. Умеет ориентироваться в изменяющихся/отклоняющихся обстоятельствах ситуации межкультурного взаимодействия, идентифицировать информацию, необходимую для адекватного восприятия перевода, имеет навык саморедактирования.</p>					
<p>Межличностно-коммуникативная Соблюдает правила поведения при межкультурном общении. Умеет организовывать общение с учетом особенностей различных</p>					

<p>культур и внешних условий ситуации.</p> <p>Владеет набором языковых средств разных регистров для адекватной реакции на различные ситуации общения, социально-национальные особенности коммуникантов; приемами адекватного поведения в разных ситуациях общения.</p> <p>Может ненавязчиво повлиять на участника коммуникации, нарушающего ее ход, делать тактичные замечания, учитывая ситуацию общения и культурные особенности коммуниканта.</p>					
<p>Личностная</p> <p>Владеет технологией переводческого слушания и содержательно-терминологического анализа звучащего текста; навыками устного перекодирования устного и письменного текста; принципами переводческой скорописи; имеет собственную систему сокращений и условных обозначений.</p> <p>В процессе слушания адекватно осуществляет отбор информации, подлежащей записи; знает нормы речевого поведения.</p> <p>Умеет убедительно, четко и ясно подавать текст перевода, поддерживать контакт с аудиторией, находить переводческие и поведенческие решения в трудных ситуациях, владеет нормами экстралингвистического поведения.</p> <p>Умеет прогнозировать ход общения, намерения и поведение партнеров в зависимости от ситуации общения, корректировать свои стратегии и тактики в зависимости от хода общения.</p> <p>Владеет нормами переводческой</p>					

этики.					
Информационно-технологическая Владеет методикой поиска и проверки информации, в частности фактической информации, прецизионной лексики; владеет техникой работы с терминологическими базами, специальной литературой и т. д. Умеет корректно задавать критерии поиска. Владеет методикой предварительной подготовки к осуществлению устной переводческой деятельности.					
Самоконтроля и самооценки Владеет методикой анализа и оценки результатов собственной устной переводческой деятельности и устной переводческой деятельности коллег. Умеет проводить адекватный и объективный анализ устной переводческой деятельности.					

Представленная таблица может заполняться как преподавателем, так и обучающимся. При этом при оценке сформированности БКУП у обучающихся преподаватели не заполняют графу «компетенция самоконтроля и самооценки».

Результативно-оценочный компонент содержит оценку результатов проведения опытного обучения. Под результатом опытного обучения понимается сформированность базовой компетенции устного переводчика (на уровне C1 согласно *Cadre européen commun de référence pour les langues*), выражающаяся в сформированности ее составляющих.

Для анализа результатов опытного обучения были разработаны критерии оценки сформированности базовой компетенции устного переводчика по содержанию трех компонентов — психологического, переводческого, рефлексивного. Для сбора материалов было проведено опытное обучение (выборка — 3 учебных года). Промежуточная оценка сформированности базовой компетенции устного переводчика происходила в ходе проведения имитационно-

деловых игр, итоговая оценка осуществлялась по результатам государственной итоговой аттестации по практике устного перевода в конце 4 курса бакалавриата/5 курса специалитета. Оценивание состояло из двух элементов: оценивание экспертами (преподаватели перевода, практикующие переводчики) и самооценка обучающимися; проводилось входное тестирование (на констатирующем этапе) и выходное тестирование (по завершении формирующего этапа). Эксперты и обучающиеся получали оценочные листы и инструкцию по их заполнению. Ознакомившись с критериями, участники оценивали уровень сформированности БКУП по каждому из компонентов по шкале от 1 до 5. Для оценки сформированности БКУП также использовались результаты ГИА (оценка за комплексный государственный экзамен по практике перевода, выставленная преподавателями практики перевода и практикующими переводчиками). Для расчета коэффициента сформированности БКУП применялась статистическая формула (см. п. 2.4 главы II), вычислялся коэффициент сформированности БКУП в начале и в конце обучения.

Модель формирования базовой компетенции устного переводчика на основе ситуаций межкультурного взаимодействия в русле ситуативно-контекстного подхода может быть представлена схематически (см. рис. 6). На рисунке компоненты представленной модели расположены имеет расположение компонентов снизу вверх, что демонстрирует прогрессивное поступательное продвижение в обучении устной переводческой деятельности от целевого компонента к результативному.

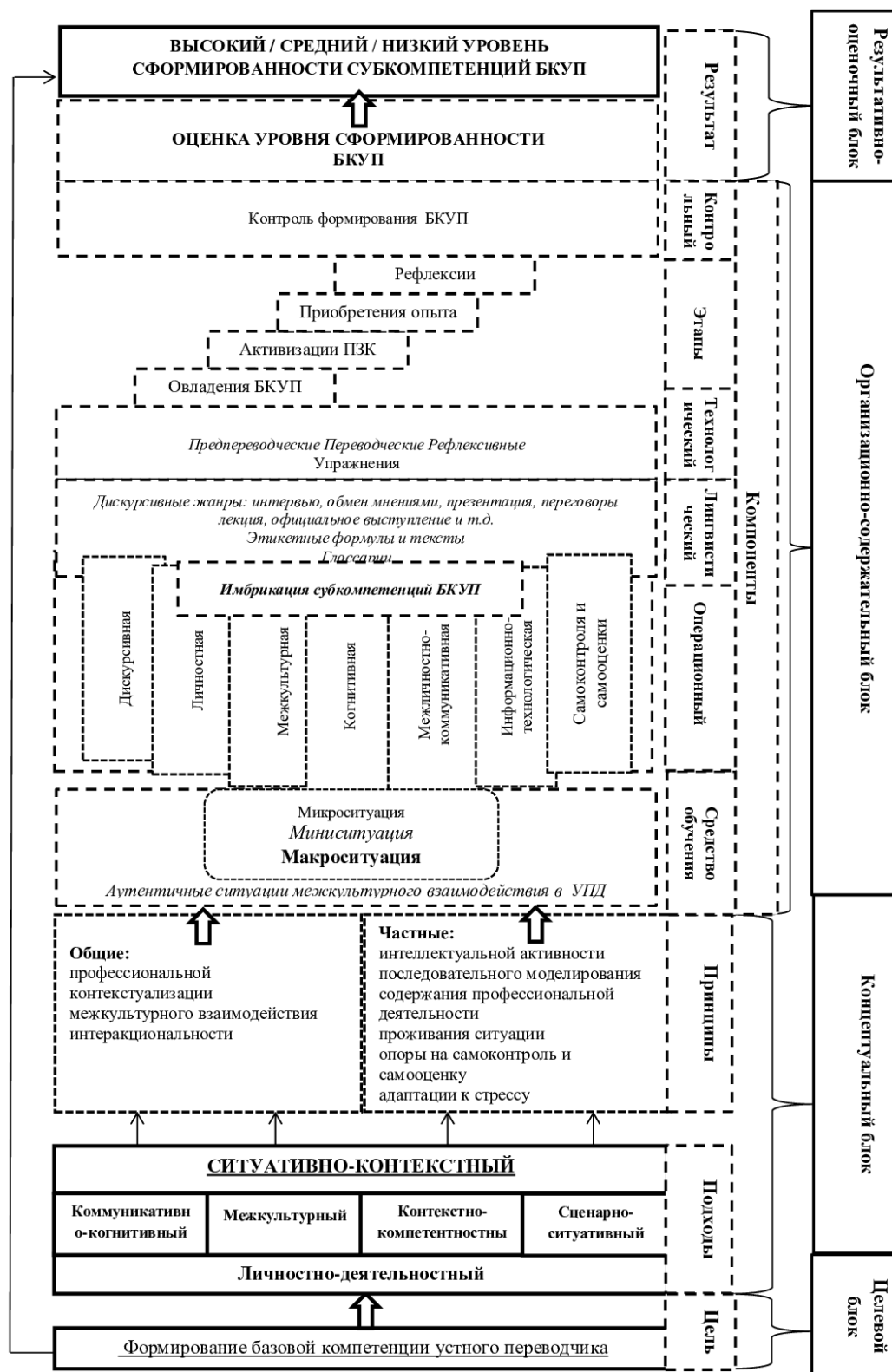


Рисунок 6. Модель формирования базовой компетенции устного переводчика

2.3. МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

На основе созданной модели была разработана методика обучения устной переводческой деятельности в русле интеграции подходов с главенствующим ситуативно-контекстным подходом на основе реальных ситуаций межкультурного взаимодействия.

Разрыв между существующими требованиями (положения ФГОС, требования работодателей), предъявляемыми к студентам-переводчикам, и реальным уровнем их профессиональной подготовки в вузе напрямую связан с используемым подходом к обучению. Стандартная технология проведения занятий по устному переводу состоит из трех основных этапов. В начале занятия проводится разминка (обычно числовой и терминологической диктанты), затем преподаватель кратко описывает ситуацию перевода, объясняя его тематику, после читает текст за отправителя текста оригинала (в случае с последовательным переводом статей, монологов, интервью) или демонстрирует аудио- или видеозапись выступления (монолог). Студенты выступают в роли устных переводчиков: обычно преподаватель указывает, кто будет переводить тот или иной отрывок, или спрашивает, есть ли желающие. После каждого выступления переводчиков преподаватель корректирует перевод студентов в соответствии с нормами языка и перевода, объясняя ошибки.

Отмечается, что условия осуществления устного перевода далеки от реальных условий работы переводчика в рамках межкультурного взаимодействия: отличаются аутентичный отправитель и реальный получатель текста перевода, их возможные реакции на действия друг друга и переводчика; не определяются четкие временные рамки осуществления перевода; внешние помехи практически отсутствуют; время, место, состав аудитории, техническое оснащение в учебной ситуации осуществления перевода также чаще всего не совпадают с реальными. Таким образом, учебная ситуация не соответствует реальной профессиональной ситуации осуществления устной переводческой деятельности, у будущего

переводчика не формируются соответствующие базовые компетенции, необходимые для работы в условиях непредсказуемости.

В свою очередь, ситуативно-контекстное обучение устному переводу основано на осуществлении устного перевода без отрыва от реальных условий межкультурной коммуникации, неотъемлемым субъектом которой становится переводчик. Студенты выполняют различные переводческие задания, действуя в условиях, заданных конкретной ситуацией межкультурного взаимодействия (интеракции), самостоятельно принимая решения, необходимые для максимально успешного осуществления коммуникации. Сами ситуации устной переводческой деятельности задаются преподавателем и основаны на текстах на родном и иностранном языках, воспроизводимых носителями этих языков. Тип, стиль, жанр текста, а также иные, нелингвистические особенности ситуации, различаются в зависимости от цели, поставленной преподавателем совместно с обучающимися. Например, для отработки навыков последовательного перевода официальных выступлений на конференциях отбираются соответствующие ситуации с текстами различных тематик (экология, политика, экономика, искусство и прочее) различной продолжительности. Не исключается, а напротив, приветствуется использование материалов, осложненных всевозможными лингвистическими и экстралингвистическими трудностями (узкоспециальная тематика, особенности речи оратора, фоновые шумы, темп воспроизведения сообщения и т. д.).

Тем не менее, при всех видимых плюсах, программа обучения устному переводу на основе ситуаций еще не была детально проработана ни одним из современных отечественных исследователей. Более того, существующие упражнения, относящиеся к курсу устного перевода, до сих пор не были систематизированы и не рассматривались в своем взаимодействии. Сам факт того, что переводческие упражнения на занятиях по устному переводу существуют лишь в форме разрозненных, разноуровневых заданий, зачастую никак не связанных между собой, или в форме текстов, зачитываемых студентам самим преподавателем, компрометирует концепцию интерактивно-ситуативного подхода.

Именно необходимостью связать теоретическую базу нового подхода к обучению переводу с практическим модулем и продемонстрировать новые возможности преподавания устного перевода и обусловлена актуальность представленной методики обучения.

Обучение устной переводческой деятельности должно быть не просто построено на использовании аутентичных русскоязычных и иноязычных текстов, но и в первую очередь основываться на совокупности лингвистических и экстралингвистических параметров, позволяющих воссоздать реальную ситуацию межкультурной коммуникации, в которой осуществляется устная переводческая деятельность. Ситуации, зачастую используемые на занятиях, не соответствуют реальным ситуациям устной переводческой деятельности по ряду параметров.

1. В качестве оратора, воспроизводящего текст оригинала для переводчика, нередко выступает сам преподаватель, чаще всего не обладающий знаниями и компетенциями, присущими оратору-профессионалу в определенной узкоспециальной сфере.

2. В случае использования видео- или аудиоресурсов с записью иноязычного общения обучающимся не даются сведения о ситуации общения (где, когда, с какой целью происходит общение, кто участники общения, каковы их цели и т. д.). Чаще всего текст оригинала (сообщение) предоставляется обучающимся исключительно в лингвистическом аспекте.

3. Обучающиеся, оказавшись в учебной ситуации перевода, испытывают стресс, который, однако, лишь косвенно связан с осознанием себя как ответственного субъекта-переводчика и чаще всего является результатом недостаточной подготовленности к осуществлению устной переводческой деятельности.

На формирующем этапе обучения проводятся занятия по практике устного перевода с использованием опытной методики. Напомним, что разрабатываемая методика формирования базовой компетенции устного переводчика включает три этапа: этап активизации компетенций, актуализации и рефлексии. Каждому этапу соответствует определенный вид упражнений; предлагаемый комплекс

упражнений включает в себя три основные категории: а) предпереводческие (подготовительные), б) собственно переводческие и в) рефлексивные.

Комплекс упражнений, входящий в разрабатываемую методику формирования БКУП, представлен в таблице 7.

Этап	Типы упражнений	Виды упражнений	Задания
Активизации профессионально значимых компетенций	Предпереводческие упражнения	общепрофессиональные	<ul style="list-style-type: none"> — числовые, географические, именные диктанты; — диктанты аббревиатур и прочей прецизионной лексики; — «снежный ком»; — «сломанный телефон».
		внутриязыковые	<ul style="list-style-type: none"> — дайте определение термина, опишите предмет/явление (внутриязыковое описание); — предложите синонимы / антонимы к данному слову (синонимический и антонимический внутриязыковой перевод); — сделайте резюме сообщения на РЯ/ИЯ (внутриязыковая компрессия), — переформулируйте предложение, сократив / расширив его (генерализация, развертывание).
		просодические	<ul style="list-style-type: none"> — прослушайте сообщение и затем повторите, копируя интонацию оратора; — прослушайте сообщение и синхронно повторите, копируя интонацию оратора; — прочитайте подготовленный текст вслух; — прочитайте вслух текст без подготовки.

		<p>дискурсивные</p>	<p>— подберите соответствующий эквивалент на РЯ/ ИЯ; — подберите эквиваленты для этикетных формул и клише; — подберите соответствующие этикетные тексты на РЯ и ИЯ; — составьте тематический глоссарий; — зафиксируйте письменно и передайте на РЯ/ИЯ все числовые данные предоставленного отчета по теме; — зафиксируйте письменно и передайте на РЯ/ИЯ программу грядущей конференции; — зафиксируйте письменно и передайте на РЯ/ИЯ меню предлагаемых на обед блюд; — зафиксируйте письменно и передайте на РЯ/ИЯ маршрут экскурсии; — прослушайте сообщение на ИЯ и передайте его содержание на РЯ за 1 минуту; — выступите с кратким неподготовленным сообщением по обсуждаемой теме.</p>
		<p>упражнения на межъязыковой перевод</p>	<p>— прослушайте исходный текст и передайте смысл на РЯ; — прослушайте исходный текст с синхронным повторением и передайте смысл на РЯ; — прослушайте исходный текст и повторите с отставанием; — совмещение слушания одного текста и произнесения другого; — прослушивание исходного текста с синхронным счетом и последующим воспроизведением текста оригинала/перевода.</p>
		<p>поведенческие</p>	<p>— продемонстрируйте расположение синхрониста в кабинке / расположение последовательного переводчика за столом переговоров, на сцене; — покажите, как правильно стоять на сцене/ держать микрофон/ вести записи во время синхронного перевода/ последовательного/ перевода с листа; — прочитайте подготовленный текст в микрофон / произнесите неподготовленную речь в микрофон; — проиграйте мини-ситуацию приветствия / прощания / выражения благодарности</p>

Приобретения опыта	Переводческие упражнения	выполнение подготовительного анализа ситуации УПД	<ul style="list-style-type: none"> — ознакомьтесь с тематикой перевода, познакомьтесь с заказчиком / оратором; — проанализируйте ситуацию с точки зрения следующих параметров: место, время, аудитория, технические средства; — проведите необходимый информационный поиск; — проведите брифинг с заказчиком / оратором.
		выполнение требуемых видов устного перевода в различных предсказуемых и непредсказуемых ситуациях межкультурного взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> — выполните абзачно-фразовый перевод выступления докладчика; — выполните последовательный перевод; — выполните перевод-шуткаж; — выполните аудиовизуальный перевод; — выполните перевод с листа; — выполните резюмирование сообщения; — выполните реферативный перевод; — выполните перевод-пересказ; — выполните двусторонний перевод.
Рефлексии	Рефлексивные упражнения	анализ собственной переводческой деятельности и работы коллег	<ul style="list-style-type: none"> — проанализируйте непредсказуемые параметры ситуации УПД; — проанализируйте свое поведение в ходе выполнения перевода; — проанализируйте допущенные ошибки; — предложите возможные варианты перевода; — охарактеризуйте работу других переводчиков; — оцените качество выполненного вами/вашими коллегами перевода; — предложите варианты решений для дальнейшего совершенствования навыков работы.

Рассмотрим каждую категорию упражнений более подробно.

Предпереводческие упражнения

Предпереводческие упражнения включают в себя несколько подкатегорий: общепрофессиональные, поведенческие, дискурсивные, просодические, упражнения на межъязыковой перевод, внутриязыковые упражнения.

Первая подкатегория предпереводческих упражнений, общепрофессиональные, в свою очередь, включает несколько групп упражнений.

Первая группа — упражнения на развитие памяти, зрительного и слухового восприятия, внимания. Это числовые, географические, именные диктанты; диктанты аббревиатур и прочей прецизионной лексики; упражнения типа

«снежный ком» (на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений); упражнения типа «сломанный телефон».

Вторая группа, состоящая из упражнений на отработку личностного компонента базовой компетенции устного переводчика, предполагает выполнение следующих подготовительных действий: ознакомительное расположение в кабинке; говорение в микрофон; проигрывание предсказуемых мини-ситуаций.

Третья группа — упражнения на установление и отработку лексических и грамматических соответствий. Они имеют своей целью работу с лексическим материалом, характерным для различных тематик устного перевода:

- упражнения по поиску эквивалентов (типа «зеленое яблоко» [139]);
- упражнения на отработку этикетных формул и клише (поиск соответствий, составление глоссариев и т. д.);
- упражнения на речевую компрессию / речевое развитие.

Четвертая группа — упражнения на отработку интонации, темпа, ритма речи переводчика, их соответствие параметрам речи оратора:

- прослушивание с последующим копированием интонации оратора;
- прослушивание с синхронным повторением интонации оратора.

Пятая группа — упражнения на совмещение различных видов речевой деятельности:

- прослушивание исходного текста;
- прослушивание исходного текста с синхронным повторением;
- прослушивание исходного текста и повторение с отставанием;
- совмещение слушания одного текста и произнесения другого;
- прослушивание исходного текста с синхронным счетом и последующим воспроизведением текста оригинала/перевода.

Рассмотрим несколько примеров предпереводческих упражнений на этикетные формулы-клише РЯ и ИЯ. Знание этикетных формул-клише и умение применять их в переводческой деятельности являются основополагающими для будущих устных переводчиков. Это облегчает процесс перевода, помогает

экономить время, энергию при выполнении устного перевода, отвечает требованию осуществлять устный перевод в соответствии с ситуацией.

Для подготовки к упражнению обучающиеся под контролем преподавателя заранее создают глоссарии основных этикетных клише русского языка и их франкоязычных соответствий. Занятие начинается с языкового упражнения: преподаватель последовательно произносит различные клише как на РЯ, так и на ИЯ, обучающиеся дают перевод этих клише.

Затем группа переходит к выполнению речевого упражнения на отработку клише. Преподаватель предлагает прослушать этикетный/е текст(ы) (приветственные, благодарственные, заключительные речи) объемом не более 1200–1500 знаков (длительность 1–2 минуты), которые произносятся ораторами (в записи на аудио- или видеоносителе). Обучающиеся осуществляют абзацно-фразовый перевод таких текстов. Цель упражнения — отработка навыка межъязыкового перекодирования этикетного текста.

Особое место в системе предпереводческих упражнений в рассматриваемой методической модели занимает комплекс упражнений на внутриязыковой перевод (переформулирование). Многие переводоведы и специалисты по дидактике перевода уделяют особое внимание и переформулированию как процессу. По мнению Р. Якобсона, любой перевод представляет собой переформулирование со сменой вербального кода и может быть внутриязыковым (интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка), межъязыковым (интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо другого языка), межсемиотическим (интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем) [164].

В процессе обучения устному переводу развитие навыков внутриязыкового перевода должно происходить параллельно с развитием иных профессиональных переводческих навыков. Могут быть использованы такие предпереводческие упражнения, как реферирование текста на родном, а затем на иностранном языке, смысловое расширение текста на родном и иностранном языке, переход от одного функционального стиля к другому, переход от одного дискурсивного жанра к

другому, упражнения на подбор синонимов или антонимов к заданному слову и выражению. Такие упражнения должны носить тренинговый характер. Подчеркнем, что при их выполнении особенно важно оценивать скорость реакции обучающихся.

Нами были проанализированы три классических пособия по устному переводу [4], [152], [162]. А.Ф. Ширяев не упоминает в своем пособии упражнений на внутриязыковой перевод. В комплексе упражнений, представленных в этом пособии, фигурирует только упражнение на речевую компрессию на уровне словосочетаний, на уровне фраз и на уровне сверхфразовых единств. При этом используются две формы упражнения: беглый перевод с листа и перевод на слух [162 с. 149–150].

Г.В. Чернов, рассуждая об особенностях языковой подготовки переводчиков-синхронистов, отмечает, что «надежность восприятия (избыточность и, следовательно, повышение точности вероятностного прогноза) переводчика-синхрониста может существенно повыситься, если он вооружится знанием типичной (нормативной) сочетаемости лексических единиц иностранного языка» [152, с. 171]. Тем не менее, в пособии не упоминается о необходимости развития подобного навыка на родном языке, в то время как владение устойчивыми лексическими сочетаниями как на родном, так и на иностранном языках является одним из основополагающих навыков для устного переводчика.

И.С. Алексеева, в свою очередь, выделяет отдельные упражнения на синтаксическое развертывание, речевую компрессию, описательный перевод, генерализацию, антонимический перевод [4, с. 86–95]. Такие упражнения направлены на развитие навыка применения комплексных речевых трансформаций, которые переводчик «производит по собственной инициативе и которые требуют переводческого решения» [4, с. 93]. Автор отмечает, что подобные упражнения необходимы для осознания приемов автоматизации переводческой практики.

На основе упражнений, предложенных И.С. Алексеевой, может быть разработан обучающий комплекс заданий, целью которого является развитие навыков внутриязыкового перевода на основе родного и иностранного языков. В комплекс могут быть включены упражнения на лексико-синтаксические, лексико-семантические, синтаксические, а также глубинные трансформации [94, с. 141–143]. В качестве вводных предпереводческих упражнений на начальном этапе обучения устному переводу предлагается использовать упражнения на внутриязыковое описание, синонимический и антонимический внутриязыковой перевод, внутриязыковую генерализацию, компрессию и синтаксическое развертывание.

Внутриязыковое описание. Обучающимся необходимо объяснить значение следующих слов и словосочетаний.

На основе русского языка: *геноцид, тонометр, инфляция, безработица, автобиография, клавишин, перерабатываемые материалы, принцип «ноль отходов», умножение, договор (контракт), конфликт, педаль газа, автопилот, инфраструктура, коворкинг, домашний арест* и т.д.

На основе французского языка: *la mondialisation, le recyclage, la trinité, l'instinct maternel, l'investisseur, les matières premières, le bilan commercial, l'électroencéphalogramme, l'obésité, la parité, la boussole, la culture d'entreprise, la fuite des cervaux* etc.

При объяснении значения слова или словосочетания обучающийся не должен прибегать к использованию однокоренных слов. Таким образом, создается ситуация, при которой будущему переводчику необходимо активизировать весь свой лексический запас, чтобы точно и понятно объяснить значение нужного термина. Упражнение повышает лексическую лабильность обучающегося, развивая навык описательного перевода, и способствует обогащению когнитивного багажа.

Синонимический и антонимический внутриязыковой перевод. Обучающийся подбирает к заданным терминам сначала синонимы, затем антонимы (при наличии) на том же языке. Основная цель — вспомнить как можно больше слов за

минимум времени. Преподаватель может использовать термины из предыдущего упражнения или расширить список, добавляя больше слов общего значения, которые часто «вылетают из головы» в процессе осуществления устного перевода.

Например: *конференция* — синонимы: *симпозиум, конгресс, встреча, мероприятие*; *имидж* — синонимы: *образ, репутация, стиль*; *незначительный* — синонимы: *незаметный, неважный, небольшой, второстепенный*; антонимы: *большой, серьезный, значительный, значимый, важный*.

Внутриязыковая генерализация. Обучающиеся должны подобрать обобщающий синоним для предложенных терминов. В качестве материала желательно использовать узкоспециальные термины, которые могут потребовать обобщения: *Воспользуйтесь демократом.* — *Воспользуйтесь СПЕЦИАЛЬНЫМ ИНСТРУМЕНТОМ.* Можно также включить в список ряды из нескольких терминов, например: *Проводятся ремонтные работы в школах и детских садах региона.* — *Проводятся ремонтные работы в ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ региона.*

Внутриязыковая компрессия и синтаксическое развертывание. Обучающимся предлагается либо сократить, либо расширить отдельные предложения. На начальном этапе могут быть даны точные указания по количеству лексических единиц в предложении. Кроме того, преподаватель может выделить лексические единицы, подлежащие опущению / замене. На продвинутом этапе обучающиеся самостоятельно принимают решение и выбирают основу трансформации.

Например: переформулируйте предложение, используя компрессию выделенных отрывков: *Le discours qu'il a prononcé (1) à cette occasion était très attendu (2) et doit ouvrir une phase plus sociale (3) du quinquennat*; переформулируйте, используя синтаксическое развертывание выделенных отрывков — *Мы (1) предлагаем новый план (2) развития региона (3).*

Все вышеперечисленные упражнения рекомендуется вводить на первых занятиях по устному переводу, начиная с упражнений на внутриязыковой перевод

на родном языке и постепенно вводя упражнения на иностранном языке. Начиная со 2–3 занятия, можно комбинировать такие упражнения с заданиями на резюмирование небольших текстов или пересказ-объяснение коротких новостных статей на актуальные темы. Упражнения на лексические и грамматические трансформации могут быть использованы на протяжении всего курса обучения устному переводу для переключения внимания обучающихся в течение занятия (отдых между упражнениями), для отработки тематической лексики при подготовке к переводу в конкретной ситуации и т. д.

Материалы для упражнений подобного рода могут быть сгруппированы случайным образом и относиться к разным тематическим областям, а могут относиться к одной тематике и служить для подготовки к переводу в конкретной, уже известной ситуации устной переводческой деятельности (например, перевод при пусконаладке нового оборудования на предприятии, перевод лекции по экологии, перевод на подписании договора и т.д.).

Собственно переводческие упражнения

Собственно переводческие упражнения представляют собой задания, направленные на предварительный анализ ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и осуществление различных видов устного перевода в рамках заданных ситуаций.

Что касается ситуаций межкультурного взаимодействия, которые могут быть использованы в качестве основы для переводческих упражнений, их тематика и параметры могут различаться в зависимости от потребностей преподавателя и студентов.

В соответствии с принципами последовательного моделирования профессиональной деятельности и проживания ситуации в процессе формирования базовой компетенции устного переводчика ситуации моделируются в следующей последовательности: обучение начинается с ситуаций, в которых у обучающихся уже есть коммуникативный опыт, затем осуществляется постепенный переход к ситуациям, в которых у обучающихся еще нет опыта взаимодействия. Происходит обогащение опыта общения в разных

обстоятельствах, что обеспечивает постепенную адаптацию к стрессу. При подготовке к ситуации «Встреча/проводы» больше внимания уделяется лингвистической подготовке к осуществлению перевода; однако при переходе к более сложному виду макроситуации увеличивается доля предметной подготовки. Необходимо отталкиваться от приобретенного опыта, не создавая критических стрессовых ситуаций, поскольку на основе имеющегося коммуникативного опыта формируется переводческий опыт.

Далее будут рассмотрены примеры переводческих упражнений на основе ситуаций медиации и интеракции. Обучение УПД для формирования базовой компетенции устного переводчика следует начинать с ситуаций медиации как наименее сложных переводческих ситуаций. Рассмотрим одну из ситуаций медиации и соответствующие переводческие упражнения.

Ситуация 1

Макроситуация: перевод конференции

Мини-ситуация: интервью в рамках международной конференции по проблемам биоэтики

Параметры мини-ситуации

Место: в помещении.

Время: 10 апреля 2018 года. Длительность интервью — 7:44 минуты.

Коммуниканты: 1 — 1.

Отправитель/получатель 1. Статус — журналистка медиапортала (Россия), специализирующегося на медицине. Речь выдержана в свободном стиле, присутствуют элементы профессиональной медицинской терминологии.

Отправитель/получатель 2. Имя, статус — Поль Надер (Франция), врач, специалист по вопросам биоэтики и суррогатного материнства. Речь выдержана в свободном стиле, присутствуют элементы профессиональной медицинской терминологии.

Степень официальности коммуникации: условно формальная обстановка.

Предметная область: суррогатное материнство.

Цель межкультурного взаимодействия: получить информацию об особенностях суррогатного материнства в Западной Европе, США и Канаде для дальнейшего размещения интервью на портале.

Функция переводчика: посредническая, информационная, межкультурная.

Технические средства: общение происходит посредством платформы Skype с использованием технических средств (видео- и аудиозапись экрана).
Возможны технические неполадки, звуковые помехи.

Задача: *осуществить последовательный перевод* интервью российской журналистки с французским врачом Полем Надером, приехавшим в Россию на конференцию и согласившимся ответить на несколько вопросов о развитии суррогатного материнства в Западной Европе, США и Канаде. Переводчик выступает в качестве посредника-транслятора, задача которого — максимально подробно передать содержание вопросов и ответов получателю/отправителю.

Переводчики заранее оповещены о тематике выступления и имеют возможность ознакомиться с позицией спикера и материалами по теме, составить глоссарий и т. д.

Реплики журналистки произносит преподаватель (в данном случае отсутствие профессионального опыта в обсуждаемой сфере не играет первостепенной роли: журналистка задает общие вопросы), ответы специалиста произносятся самим Полем Надером и даются в записи. Таким образом, у обучающихся отсутствует возможность повторного прослушивания отрывка — они ориентируются исключительно на сообщение, услышанное однократно.

Параметры микроситуации

Используя имеющиеся у него информационные ресурсы, преподаватель заранее рассматривает с обучающимися возможные **ожидаемые микроситуации** и дает соответствующее домашнее задание на этапе подготовки к переводу.

- Оратор использует специальную терминологию, свойственную тематике интервью (*la GPA, la FPA, la mère porteuse, embrillon, le tourisme médical, la fertilité*). Переводчик должен уметь их услышать во французской речи и знать перевод на русский язык. В качестве домашнего задания обучающиеся

составляют глоссарий по теме перевода. Для активизации этой лексики на занятии преподаватель проводит лексическую разминку, предлагая студентам найти соответствия терминов в русском языке.

- Структура выступления четко соответствует структуре интервью: после короткого вступительного слова — приветствия собеседника — журналистка задает ему вопросы, на которые специалист дает последовательные ответы. Преподаватель анализирует типичную структуру интервью на занятии и дает обучающимся рекомендации, касающиеся поведения переводчика.

Рассматриваемая мини-ситуация включает две **неожиданные микроситуации:**

- сбой в структуре выступления: на некоторые вопросы оратор дает односложные или краткие простые ответы, которые могут сбить переводчика, начавшего переводческую запись;

- на пятой минуте интервью во время ответа на вопрос у франкоязычного спикера пропадает звук.

Рефлексивные упражнения

Этап рефлексии является основополагающим для формирования базовой компетенции устного переводчика. На данном этапе преподаватель и студенты обсуждают удачные моменты, выясняют причины неудач (недостаточная подготовка, волнение, замедленная реакция, недостаточная внимательность, сбой в восприятии и понимании на слух оригинального сообщения), принятые переводческие решения и их влияние на ход перевода. При необходимости для обсуждения проблемных фрагментов ситуации преподаватель может предложить обучающимся повторное прослушивание и комментирование выступления. Особое внимание на первом этапе обучения синхронному переводу уделяется предварительной подготовке обучающихся и анализу ее влияния на успешность коммуникации (анализ ожидаемых микроситуаций). Приветствуется самостоятельность студентов при комментировании и оценке своего выступления. В завершение вырабатываются рекомендации по дальнейшей работе для каждого обучающегося.

Могут быть предложены следующие упражнения, направленные на анализ и самоанализ устной переводческой деятельности:

1. *Прослушайте аудиозапись вашего выступления / выступления ваших коллег. Какие сильные / слабые стороны вы можете отметить?*

2. *Оцените по шкале от 1 до 5 (где 1 — отсутствие подготовки, 5 — тщательная подготовка) вашу предварительную подготовку.*

3. *Ознакомьтесь с скриптом переводимого вами сообщения. Проанализируйте переводческие проблемы и трудности, которые вы встретили в тексте.*

4. *Ответьте на вопросы: насколько ваш устный перевод зависел от поведения и речевых особенностей коммуникантов? Изменился ли ваш взгляд на цель проведения предварительной встречи (брифинга) с докладчиком?*

Технология проведения занятия по практике устного перевода

Занятие по устному переводу построено по представленной ниже схеме.

Введение переводчиков в ситуацию (если предварительно не было дано соответствующее задание для самостоятельной подготовки): обсуждение вероятных переводческих трудностей (лексических, смысловых, ситуативных и т. д.). На занятии разбираются все возможные ситуации межкультурного взаимодействия: от макроситуаций, определяющих условия осуществления перевода (например, перевод выступления на конференции), до менее предсказуемых микроситуаций: где должен стоять переводчик при переводе выступления на конференции, как работать, если оратор и переводчик имеют в распоряжении только один микрофон, что делать, если из аудитории поступает вопрос, и т. д. При этом студенты предлагают возможные варианты снятия таких трудностей. На этом же этапе проводится и лексическая подготовка: составляются тематические глоссарии, в случае присутствия спикера на занятии с ним проводится короткий брифинг — таким образом студенты-переводчики максимально прорабатывают все возможные варианты развития ситуации, готовясь к осуществлению профессиональной деятельности.

Разминка. Переводческая разминка — это второй этап занятия. Она привязана к тематике рассматриваемой на занятии ситуации устного перевода. Разминка состоит из различных комбинаций предпереводческих упражнений.

Перевод. Третий этап занятия — осуществление устного перевода (ИЯ-РЯ / РЯ-ИЯ) в соответствии с поставленной задачей, указанным преподавателем способом (последовательный, синхронный, абзацно-фразовый и т. д.).

В ситуации синхронного перевода работает максимальное количество студентов-переводчиков (в зависимости от оснащённости кабинета). Остальные студенты, в свою очередь, делятся на две подгруппы — контролирующая, которая слушает переводчиков, имея перед глазами проработанный текст оригинала (при наличии), и «аудитория» (получатели перевода), которая слушает вариант перевода, не имея возможности обратиться к оригиналу. Задача контролирующих — определить степень эквивалентности перевода оригиналу по определенному списку параметров, задача аудитории — оценить степень достижения переводчиками коммуникативного эффекта.

В ситуации последовательного (абзацно-фразового) перевода переводчики работают по одному, по очереди, в зависимости от указаний преподавателя. Не задействованные в переводе студенты также делятся на две подгруппы (см. выше). Преподаватель выступает в контролирующей роли, не прерывая переводчиков.

Рефлексия. Заключительный этап — рефлексия — начинается с обсуждения встретившихся трудностей и их сравнения с первоначальными предположениями. Затем следует комментарий самого переводчика о выполненной им работе; следующий комментарий — от аудитории, затем — от контролирующей группы и последний комментарий — от преподавателя. В процессе рефлексии возможен возврат к определенным фрагментам текста оригинала.

В конце занятия происходит **анонс следующего заказа**: дается список необходимых для изучения документов и/или ресурсов по определенной

тематике, назначается дата брифинга с выступающим (если необходимо переводить присутствующего оратора, а не аудио/видеозапись его выступления).

В качестве домашнего задания обучающиеся в этот период получают аудио- или видеозаписи этикетных текстов, которые они переводят под диктофонную запись, и затем высылают преподавателю. Записи прослушиваются, преподаватель делает анализ ошибок и успехов, следующее занятие начинается с рефлексии по итогам домашнего задания.

Выступление предлагается студентам в форме видеозаписи, которая транслируется на экран посредством проектора, или в форме аудиозаписи. Во время воспроизведения выступления не делаются паузы и не производится иное вмешательство в ход развития ситуации — переводчики стремятся самостоятельно справиться с возникающими трудностями, а преподаватель на этом этапе выступает как наблюдатель и получатель текста перевода; ведется диктофонная запись перевода для последующей рефлексии.

Рассмотрим технологию проведения занятия на примере представленной выше ситуации перевода интервью с врачом Полем Надером.

Введение переводчиков в ситуацию. Преподаватель знакомит обучающихся с параметрами макроситуации, мини-ситуации, с ожидаемыми и неожиданными микроситуациями (см. выше). Детально проанализировав ситуацию устного перевода, обучающиеся переходят к выполнению упражнений. Перед осуществлением устного перевода преподаватель предлагает подготовительные упражнения, призванные мобилизовать и активизировать необходимые навыки и умения обучающегося и максимально подготовить его к осуществлению перевода в конкретной ситуации, а в дальнейшем — к работе устного переводчика в целом.

Предпереводческие упражнения

1. Активизация фоновых знаний студентов (опрос о специфике суррогатного материнства в России и за рубежом).

Ответьте на вопросы:

- 1) Что такое суррогатное материнство?
- 2) С какими трудностями сталкиваются граждане Франции, желающие прибегнуть к процедуре суррогатного материнства?
- 3) Почему граждане Франции и других европейских государств вынуждены прибегать к услугам медицинского туризма для поиска суррогатной матери?
- 4) Как организована процедура суррогатного материнства в России?

2. Дополните текст пропущенными элементами из списка, опираясь на общий смысл высказывания. Сделайте устное резюме текста на родном языке в 5, 3 и 1 предложениях. *Перескажите текст на иностранном языке (на продолжающем этапе).

https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%80%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE

Рождение, бесплодие, Семейный кодекс, репродуктивная, выносить, суррогатный, зачатие, генетический, возмездный.

Суррогатное материнство — вспомогательная _____ технология, при применении которой в _____ и рождении ребенка участвуют три человека: 1) генетический отец — лицо, предоставившее свою сперму для оплодотворения и согласное после рождения ребенка взять на себя обязанности отца; 2) _____ мать — лицо, предоставившее свою яйцеклетку для оплодотворения и согласное после рождения ребенка взять на себя обязанности матери; 3) _____ мать — женщина детородного возраста, согласившаяся на _____ или безвозмездной основе выносить и родить ребенка от генетических родителей и не претендующая на роль матери данного ребенка. В ряде случаев (например, при _____ будущей приемной матери или ее полном отсутствии, а также если ребенка будет воспитывать отец-одиночка) суррогатная мать также может быть одновременно и генетической матерью. После _____ ребенка генетические родители оформляются в качестве юридических родителей. В большинстве случаев суррогатное материнство применяется для преодоления бесплодия в супружеских парах, в которых женщина не способна _____ ребенка по медицинским показаниям.

В Российской Федерации использование суррогатного материнства регламентируется _____, Федеральным законодательством и рядом подзаконных актов (см. ниже).

3. Подберите определение термина на иностранном языке. Переведите термин на русский язык. Вам знакомо определение этого термина на русском языке? Объясните термин. Если вы не можете объяснить значение термина, осуществите информационный поиск.

- | | |
|---|---|
| 1. La procréation médicalement assistée (PMA) | a. le diagnostic préimplantatoire pour vérifier que le futur enfant du couple atteint d'une grave maladie génétique ne sera pas atteint de la maladie |
| 2. La gestation pour autrui (GPA) | b. les cellules reproductrices : chez l'homme, le gamète mâle (spermatozoïde) s'unit au gamète femelle (ovocyte) pour donner naissance à un œuf (zygote) |
| 3. L'autoconservation des gamètes | c. une technique qui permet de porter l'enfant d'un autre couple. Cette technique peut prendre la forme d'un don au sens strict |
| 4. La fécondation in vitro (FIV) | d. une technique d'aide médicale à la procréation, au cours de laquelle un embryon est introduit dans l'utérus d'une mère porteuse qui, à la fin de la gestation, remet l'enfant au couple de parents «intentionnels» |
| 5. Le diagnostic préimplantatoire (DPI) | e. l'ensemble des techniques médicales consistant à manipuler les gamètes (spermatozoïdes et/ou ovules) pour aider des personnes ayant des problèmes d'infertilité à concevoir un enfant |
| 6. Les gamètes | f. une technique qui consiste, pour une femme, à faire prélever ses ovules et à les conserver grâce à la vitrification (congélation ultrarapide), idéalement avant l'âge de 35 ans, en vue d'une utilisation ultérieure |
| 7. Le don (ou adoption) d'embryon | g. la fécondation qui a lieu à l'extérieur du corps de la femme |

4. Посмотрите видео о юридических и медицинских особенностях суррогатного материнства и вспомогательных репродуктивных технологиях:

https://www.youtube.com/watch?v=4M41Fe4uvZA&feature=emb_title



5. Прослушайте информационное сообщение по теме «Суррогатное материнство. Отношение французов». Докладчик будет произносить текст пофразово. Зафиксируйте полученную информацию с помощью переводческой семантографии. Осуществите абзацно-фразовый перевод сообщения на русский язык, сохраняя всю фактическую информацию (числовые и географические данные). Преподаватель контролирует порядок выступления переводчиков.

Par franceinfo — France Télévisions
 Mis à jour le 14/03/2018 | 21:08 — publié le 14/03/2018 | 21:08

Le pourcentage de Français favorables au recours à une mère porteuse a grimpé de 16 % depuis 2013

VERS LA LÉGISLATION...

- JUN 2014**: LA COUR EUROPÉENNE DES DROITS DE L'HOMME (CEDH) CONDAMNE LA FRANCE POUR AVOIR REFUSÉ DE RECONNAÎTRE L'EXISTENCE D'ÉTATS PARTIS CONÇUS PAR GPA AUX ÉTATS UNIS.
- DÉCEMBRE 2014**: LE CONSEIL D'ÉTAT VALIDE LA CONCLUSION TARDIVE, VISANT À FACILITER L'OBTENTION DE CERTIFICATS DE NATIONALITÉ POUR LES ENFANTS DE PARENTS FRANÇAIS, NÉS DE MÈRES PORTEUSES À L'ÉTRANGER.
- AVRIL 2015**: LA DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CIVILES ET DU SCAND RECONNAÎT AUX ENFANTS NÉS PAR GPA LE DROIT D'ÊTRE HÉRITIERS DES BIENS DE LEURS PARENTS ADOPTIFS.

LA GESTATION POUR AUTRUI

- EN EUROPE**: 3 PAYS AUTORISENT LA GPA, 5 PAYS TOLÈRENT LA GPA, 19 PAYS INTERDISSENT LA GPA.
- 2000 ENFANTS** SONT CONÇUS PAR GPA À L'ÉTRANGER POUR DES COUPLES FRANÇAIS.
- LA LOI FRANÇAISE INTERDIT LA GESTATION POUR AUTRUI**. (Article 17 de la loi n° 2011-809 du 26 juillet 2011 relative à la bioéthique, modifiée.)
- UNE GPA COÛTE ENVIRON 40.000 \$ EN ASIE, ET 150.000 \$ AUX ÉTATS-UNIS.**

© www.hommenouveau.fr

Depuis janvier, une vaste concertation est menée auprès des Français afin de nourrir la révision des lois de bioéthique, d'ici la fin de l'année. Si la question de la gestation pour autrui (GPA) et la

procréation médicalement assistée (PMA), y sont discutées, il semblerait qu'ils y soient déjà majoritairement favorables. Selon un sondage BVA réalisé pour L'Obs et publié mercredi 14 mars, 58 % des Français se déclarent favorables à l'ouverture de la PMA aux femmes en couple homosexuel ainsi qu'aux femmes seules (56 %). 55 % d'entre eux sont également favorables à la gestation pour autrui, poursuit le site de l'hebdomadaire.

Selon ce sondage, le pourcentage de Français favorables au recours à une mère porteuse a grimpé de 16 % depuis 2013. Sur les 55 % qui y sont favorables aujourd'hui, 32 % le sont pour les couples hétérosexuels et homosexuels sans conditions et 15 % ne le sont que pour les couples hétérosexuels ayant un problème médical.

Enfin, ce sondage indique que "plus de 70 % des Français pensent aujourd'hui qu'un couple homosexuel peut élever un enfant dans de bonnes conditions. Mais, pour un couple hétéro, le chiffre monte à 98 %, preuve que, si les mentalités bougent et si les "nouvelles familles" sont acceptées, il reste quelques bémols", écrit L'Obs.

Enquête réalisée auprès d'un échantillon de 1019 Français interrogés par internet du 26 au 27 février 2018.

6. Прочитайте статью. Устно перепармулируйте предложения с выделенными словами, заменяя выделенное слово (выражение) синонимом. Передайте смысл сообщения в 5-3-1 фразах на а) французском языке; б) русском языке.

<https://www.europe1.fr/societe/le-parcours-du-combattant-des-couples-francais-ayant-recours-a-la-gpa-3555524>

Le parcours du combattant des couples français ayant recours à la GPA



Si la GPA reste **interdite** en France, on estime entre 200 et 300 le nombre d'enfants français qui **naissent** chaque année **d'une GPA** à l'étranger. Les couples **ayant recours** à ce système peuvent **déboursier** jusqu'à 150.000 euros.

Le lancement des États généraux de la bioéthique la semaine dernière **a relancé le débat sur la GPA en France**; le recours à des mères porteuses pour des couples hétérosexuels qui **ont des problèmes de fertilité** ou pour les couples homosexuels. Cette pratique **reste interdite** en France depuis les premières lois bioéthiques de 1994. Et pourtant, depuis 24 ans, des bébés français naissent régulièrement à l'étranger **de mères porteuses**.

Un phénomène difficile à quantifier. Si aucun chiffre officiel n'existe sur le nombre d'enfant **nés par GPA** sur le sol français, le nombre de parents qui demandent la nationalité française pour un enfant né à l'étranger est un premier indicateur. Au total, **on estime** que 200 à 300 bébés nés par GPA arrivent

par an en France, soit 2.000 à 3.000 nourrissons depuis dix ans.

Trois grandes filières. Les Etats-Unis figurent à la première place des pays **vers lesquels se tournent** les couples à la recherche d'une mère porteuse. La filière y est très sécurisée, mais c'est aussi la plus chère avec une facture **qui peut grimper** jusqu'à 150.000 euros. Des agences spécialisées **mettent en relations** les couples en demande d'enfants et les mères porteuses. On en compte une centaine, dont la plus réputée, Circle Surrogacy, a signé en 2017 avec 18 couples de Français.

De nombreuses demandes se font également au Canada, où la filière est un peu moins chère : autour de 120.000 euros. Cédric l'a choisie pour des raisons éthiques, car là-bas, la mère porteuse **n'est pas rémunérée**. Elle est juste **défrayée**. "Si elle a besoin de s'acheter des fringues parce qu'elle prend du poids ou de faire garder son fils parce qu'elle est fatiguée, on paye, mais on ne rémunère pas la mère", explique-t-il. "Pour moi et mon mari, ça faisait tout la différence", insiste ce jeune père d'un petit Maxence.

Enfin, il existe aussi une filière dite "européenne" **en plein essor**, avec des mères porteuses russes ou ukrainiennes. Cette filière **explose** car elle est deux fois moins chère qu'aux Etats-Unis puisqu'en Russie les dépenses de santé de la mère porteuse **sont prises en charge**.

Un cauchemar administratif. L'argent restant l'un des principaux obstacles pour les couples qui ont recours à la GPA, beaucoup **s'endettent** auprès de leur famille et de leurs amis dans la mesure où les banques **n'ont pas le droit de** prêter de l'argent pour une GPA. Seule parade : le prêt à la consommation aux taux d'intérêts beaucoup plus élevés. Mais les banques sont aussi tenues de **refuser un virement** à l'étranger **s'il y a suspicion de GPA**. Autre point noir : la transcription de l'enfant à l'état civil français, une démarche qui peut **encore durer plusieurs années**.

Переводческие упражнения. Последовательный перевод интервью: перевод вопросов журналистки с русского на французский язык и перевод ответов специалиста с французского на русский язык. Обучающиеся делятся на команды в зависимости от общего количества человек в группе (группа до 10 человек — 1 команда; группа от 10 до 15 человек — 2 команды, 15–20 человек — 3 команды). В каждой команде обучающиеся по очереди, по просьбе преподавателя, осуществляют перевод вопроса или ответа. Каждая команда дает свой вариант перевода отрывка. Преподаватель не прерывает работу переводчиков, не дает комментариев в процессе работы, лишь устанавливая порядок выступления обучающихся.

Рефлексия. Переводчики знакомятся с текстом скрипта. Группа обсуждает каждое выступление устного переводчика в следующем порядке: сначала обратную связь по самоанализу дает сам переводчик, затем его работу анализируют аудитория, контролирующая группа, преподаватель. В заключение заполняется бланк самоподготовки.

Предпереводческие, переводческие и рефлексивные упражнения соответствуют уровням развития базовой компетенции устного переводчика.

Таков краткий обзор методики обучения и, в частности, комплекса упражнений, послуживших основой построения образовательной среды при опытном обучении устной переводческой деятельности с целью формирования базовой компетенции устного переводчика.

2.4. ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА НА ОСНОВЕ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Как отмечает Е.И. Пассов, опытное обучение (ОО) — это эмпирический метод, основанный на проведении обучения по предложенной исследователем программе, в ходе которого проверяется гипотеза, сформулированная исследователем. Выделяются следующие этапы опытного обучения:

— *организационный* — разработка методики наблюдения и фиксации результатов, обобщения и анализа результатов, формулировка гипотезы, программы эксперимента, отбор участников, определение системы работы с учащимися в рамках темы исследования; разработка учебных материалов; разработка методики анализа полученных результатов;

— *реализация* — проведение работы на основе составленного плана с использованием разработанных материалов;

— *констатация и интерпретация* — анализ результатов обучения, которые послужат основанием для методических выводов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу [88].

Основным отличием опытного обучения от методического эксперимента, как отмечает С.В. Чернышов, является участие в опытном обучении только одной группы, тогда как в эксперименте обязательно наличие экспериментальной и контрольной групп. Результативность опытного обучения определяется путем сравнения начальных результатов и результатов, полученных в ходе реализации экспериментальной программы [153, с. 17].

Методика была апробирована в двух учебных группах, проходивших обучение по дополнительной образовательной программе «Синхронный перевод (французский язык)» в 2016–2017 гг. и 2017–2018 гг., а также с сентября 2016 по май 2019 гг. в четырех группах 4 курса бакалавриата французского отделения переводческого факультета и в четырех группах 5 курса специалитета английского отделения переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. В вышеперечисленных группах не было возможности проводить сравнительный анализ, так как за один учебный год необходимо было быстро подготовить обучающихся к итоговому государственному экзамену. В связи с тем, что исследование не предполагало наличия контрольной группы, основным показателем эффективности разработанной методики явились качественные изменения в уровне сформированности базовой компетенции устного переводчика у испытуемых в результате опытного обучения. За время проведения эксперимента (2016–2019 гг.) в нем приняли участие 113 студентов переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Целью опытного обучения являлась апробация методики обучения устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода с целью формирования базовой компетенции устного переводчика, а также проверка гипотезы настоящего исследования, заключающейся в следующем: применение ситуативно-контекстного подхода в процессе обучения устному переводу может быть использовано для совершенствования базовой компетенции устного переводчика.

Опытное обучение включает в себя варьируемые и неварьируемые параметры. Неварьируемые параметры являются неизменными и одинаковыми во всех опытных группах, варьируемые параметры различаются в зависимости от группы.

Варьируемыми параметрами были тип образовательной программы (специалитет / бакалавриат / дополнительная образовательная программа), количество занятий в группах, относящихся к разным направлениям подготовки и уровень подготовки обучающихся. **Неварьируемыми** параметрами стали

расписание учебной нагрузки, продолжительность занятий, количество испытуемых, содержание констатирующей и итоговой диагностик, критерии оценивания.

В ходе подготовки опытного обучения были поставлены следующие **задачи**:

— проверить эффективность разработанной методики формирования базовой компетенции устного переводчика;

— апробировать комплекс упражнений, разработанных на основе ситуативно-контекстного подхода, на занятиях по устному переводу в группах с различным уровнем подготовки;

— провести контрольные срезы для оценки результатов опытного обучения с целью подтверждения или опровержения гипотезы о том, что применение ситуативно-контекстного подхода в процессе обучения устному переводу может быть использовано для совершенствования базовой компетенции устного переводчика, если: ситуативно-контекстный подход используется в комплексе с принципами личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов; в процессе обучения устной переводческой деятельности учитываются реалии переводческой практики и требования к профессиональным компетенциям будущего устного переводчика; изучены условия и обстоятельства, в которых преобразуется информация и происходит межкультурное взаимодействие, отобраны ситуации, позволяющие проектировать профессиональный контекст, и разработана их классификация; обучение устной переводческой деятельности осуществляется в ситуации, максимально приближенной к реальной ситуации межкультурного взаимодействия; определены структура ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и ее потенциал для формирования и развития навыков устного перевода; разработана и апробирована методика обучения устной переводческой деятельности в логике ситуативно-контекстного подхода, который главенствует при интеграции принципов

лично-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов.

Опытное обучение в рамках настоящей методической модели было организовано в три этапа: организационный этап, этап реализации и констатирующий этап.

Организационный этап

Организационный этап (2014–2016 гг.) предусматривал анализ ФГОС ВО по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение», рабочих программ, учебных планов и учебных материалов российских и зарубежных вузов по профессиональной подготовке переводчиков, а также научной литературы по теме проводимого исследования.

Основной целью организационного этапа опытного обучения стал отбор диагностических материалов, инструментов для проведения опытного обучения устной переводческой деятельности на старших курсах переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Изучались существующие методы и подходы к обучению устной переводческой деятельности на переводческих и других факультетах, отбирались упражнения, необходимые для формирования и развития профессиональной компетентности переводчика, и т. д. В ходе данного этапа происходило изучение и анализ условий обучения и уровня подготовленности обучающихся к осуществлению устной переводческой деятельности.

Для диагностики использовался метод анкетирования. Целью анкетирования было выявление уровня профессионального владения различными инструментами осуществления устной переводческой деятельности, выявление наиболее частотных трудностей, с которыми студенты-переводчики сталкивались или могут столкнуться при выполнении устного перевода в условиях профессионального межкультурного взаимодействия, и т. д.

Анкетирование проводилось на 4 курсе бакалавриата французского отделения, 5 курсе специалитета английского отделения переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, а также среди студентов, обучавшихся

по дополнительной образовательной программе «Синхронный перевод (французский язык)». Всего в анкетировании приняли участие 113 обучающихся с различным уровнем подготовки. В 2015–2017 гг. констатирующая анкета состояла из 13 вопросов с множественным выбором ответа, некоторые из которых также подразумевали дополнительный открытый ответ (по желанию анкетиремого).

В процессе анализа ответов анкетиремых были получены результаты, отраженные на рисунках 7 и 8. Было выявлено, что всего 20 % опрошенных имели опыт осуществления устного перевода вне учебной деятельности. Что касается уровня стресса, который испытывают обучающиеся, 100 % опрошенных утверждали, что во время осуществления перевода на занятии в той или иной степени испытывают стресс. В данном случае необходимо отметить, что такой стресс скорее связан с отсутствием предварительной подготовки, незнанием тематики перевода и невозможностью действовать в реальных условиях осуществления переводческой деятельности: обучающийся ведет себя как студент на учебном занятии, боясь сделать ошибку, которая может повлечь реакцию преподавателя. Обучающийся не воспринимает себя как переводчика, задача которого — успешное осуществление коммуникации для достижения сторонами взаимопонимания.

Наличие внеучебного опыта устной переводческой деятельности

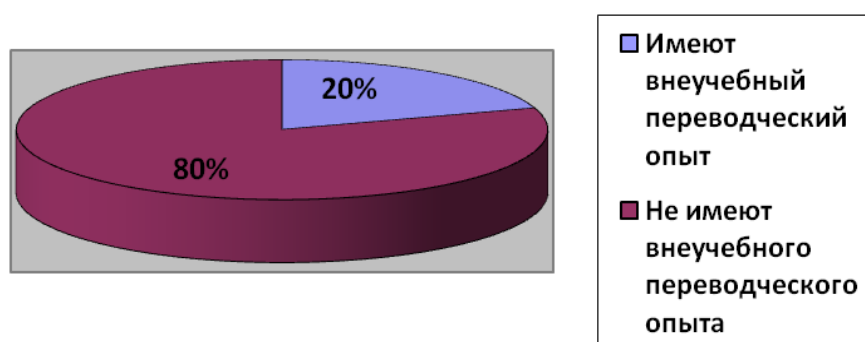


Рисунок 7. Анализ ответов опрашиваемых — 1.

Только 10 % обучающихся, отвечавших на вопросы анкеты, ассоциировали учебную ситуацию устного перевода с реальной ситуацией переводческой деятельности. Отмечается, что учебная ситуация устного перевода не соответствует реальной ситуации переводческой деятельности по следующим параметрам: отсутствует спикер-носитель иностранного языка, отсутствует спонтанность в речи спикера/отклонения от подготовленного текста, отсутствует возможность контакта с отправителем/получателем сообщения. В то же время только для 10 % опрошенных студентов совместная рефлексия студентов и преподавателя показалась оптимальным методом контроля на занятиях по устному переводу: большинство обучающихся предпочитают, чтобы их ошибки исправлял только преподаватель.

Отображают ли учебные ситуации устного перевода реальные ситуации осуществления устной переводческой деятельности?

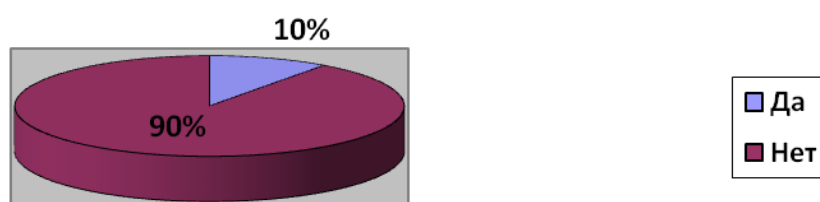


Рисунок 8. Анализ ответов опрашиваемых — 2.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о том, что обучающиеся не имеют достаточно устной переводческой практики как на занятиях в университете, так и за его пределами. Учитывая количество часов, отведенное на занятия по практике устного перевода на 4 курсе бакалавриата и 5 курсе специалитета (именно эти курсы и направления подготовки принимали участие в последующем опытном обучении), можно заключить, что студенты не

получают достаточной возможности для формирования и развития профессиональных компетенций, овладение которыми подразумевается государственным образовательным стандартом.

В 2017–2018 и 2018–2019 гг. проводилось дополнительное анкетирование студентов старших курсов переводческого факультета НГЛУ, изучающих французский язык. Общее число респондентов — 49. В опросе приняли участие студенты 4 курса бакалавриата, 5 курса специалитета, 1–2 курса магистратуры переводческого факультета (ПФ) НГЛУ. Анкета содержала 7 вопросов, подразумевающих ответы с множественным выбором (с возможностью представления своего варианта ответа в графе «Другое»). Анализ полученных ответов демонстрирует, что большинство (65,3 %) респондентов к моменту прохождения опроса имели опыт осуществления профессиональной УП деятельности (см. рис. 9).



Рисунок 9. Наличие опыта устного перевода у студентов 4–5 курсов ПФ НГЛУ.

Можно отметить, что две основные макроситуации, в которых студенты осуществляли УП, — это макроситуации туристической деятельности и неформального общения. Респонденты, имеющие опыт профессиональной УП деятельности, осуществляли УП преимущественно в ситуации экскурсии (чаще всего в рамках работы на круизных теплоходах) или в ситуации неформального общения между представителями разных лингвокультур (полный список ответов содержится в Приложении 3).

По мнению отвечающих, основными качествами, которыми должен обладать профессиональный устный переводчик, являются:

- хорошее знание иностранного языка (93,9 %);
- грамотная речь на родном языке (91,8 %);
- стрессоустойчивость (83,7 %);
- широкий кругозор (79,6 %).

Интересно, что 24 % опрошенных в категории «Другое» предложили свои варианты ответов, среди которых встречаются как вполне ожидаемые (оперативность, гибкость мышления, внимание, быстрота реакции и т. д.), так и неожиданные (харизма и умение договариваться, дар божий). Статистика ответов приводится на рисунке 10.

3. Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать устный переводчик? (возможно несколько вариантов)

49 ответов

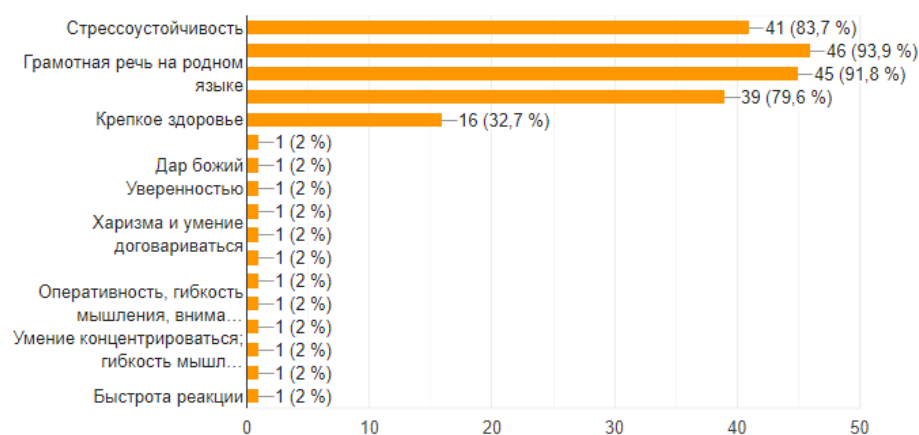


Рисунок 10. Качества, необходимые устному переводчику, по мнению участников опытного обучения

Что касается основных параметров ситуации межкультурного взаимодействия, которая может быть эффективно использована на занятии по устному переводу, опрошенные отметили:

- спонтанность речи спикера/отклонение от подготовленного текста (71,4 %);
- возможность контакта с отправителем/получателем перевода (61,2 %);
- необходимость учета персональных особенностей поведения / речи спикера (59,2 %).

На рисунке 11 приводится статистика ответов студентов на вопрос о том, какие параметры профессиональной ситуации УП влияют на качество его осуществления.

4. По Вашему мнению, какие параметры профессиональной ситуации УП влияют на качество его осуществления? (возможно несколько вариантов)

49 ответов

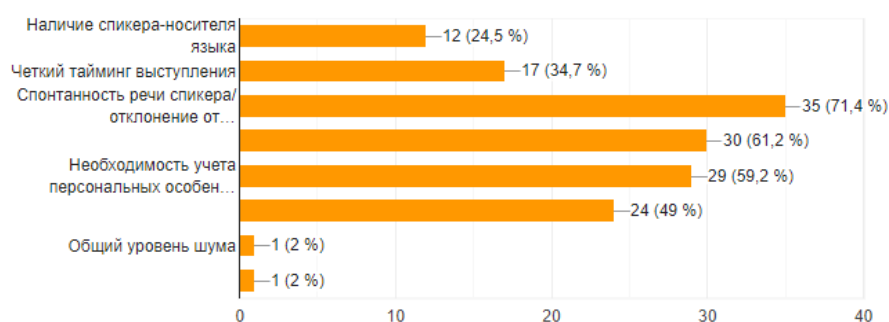


Рисунок 11. Значимые параметры ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, по мнению участников опытного обучения.

Опрошенные студенты считают, что среди ситуаций межкультурного взаимодействия, которые обязательно должны быть включены в курс устного перевода, должны присутствовать:

- перевод на конференции;
- технический устный перевод;
- сложные неожиданные микроситуации («когда все идет не так и нужно выкручиваться»), «отхождение спикера от темы», «перевод в ситуациях без

подготовки», «ситуации, где спикер быстро говорит или шутит» и даже «оскорбления и провокации»).

Были и те, кто затруднялся ответить на вопросы анкеты. Лишь один человек предположил, что ситуация не играет важной роли, а обучать студентов должны «умениям и навыкам». Нужно отметить, что, даже не обладая профессиональным вокабуляром, достаточным для описания профессиональной ситуации, большинство опрошенных обращают внимание именно на неожиданные микроситуации, очевидно, понимая всю сложность и многоаспектность ситуации УП деятельности.

Среди эффективных для УП упражнений студенты назвали:

- упражнения на развитие памяти (73,5 %);
- последовательный / синхронный перевод текста на аудио- / видеоносителях, произносимого оратором-носителем ИЯ (71,4 %);
- перевод с листа (61,2 %);
- последовательный / синхронный перевод текста, зачитываемого преподавателем (57,1 %);
- абзацно-фразовый перевод текста на аудио-/видеоносителях, произносимого оратором-носителем ИЯ (55,1 %);
- упражнения на стрессоустойчивость (55,1 %);
- числовые, географические и прочие диктанты (51 %);
- абзацно-фразовый перевод текста, зачитываемого преподавателем (34,7 %);
- базовые упражнения на анализ коммуникативной ситуации (2 %);
- тренировка аббревиатур (2 %).

График статистики по ответам на вопрос о предлагаемых упражнениях представлен на рис. 12.

6. Какие упражнения из курса устного перевода кажутся Вам наиболее эффективными для развития профессиональной компетенции переводчика?

49 ответов

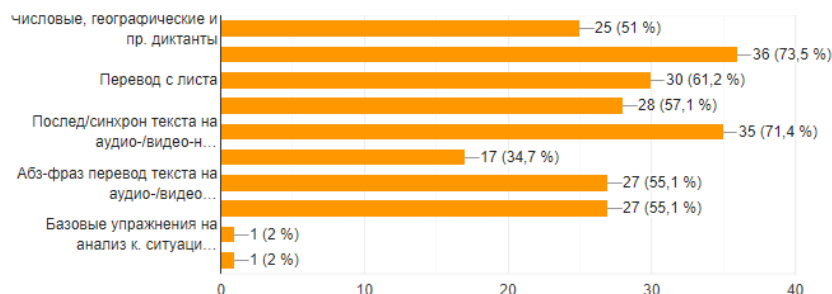


Рисунок 12. Упражнения, необходимые в курсе устного перевода, по мнению участников опытного обучения

Ответы на вопрос о выборе оптимального вида контроля формирования БКУП отображены на рис. 13. Выбирая наиболее эффективный способ контроля выполнения предпереводческих и переводческих упражнений, большинство респондентов проголосовало за совместную рефлексия студента и преподавателя (91,8 %).

7. Какой способ контроля выполнения переводческих упражнений на занятиях по УП кажется Вам наиболее эффективным?

49 ответов

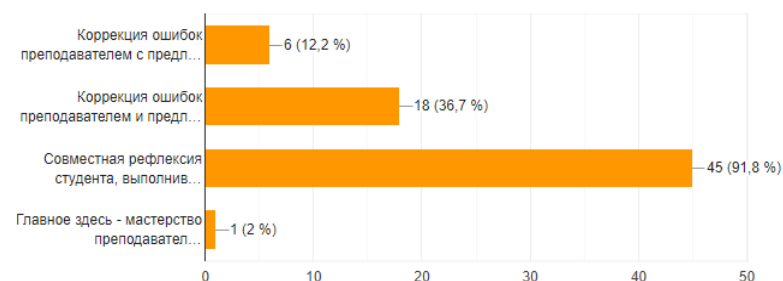


Рисунок 13. Оптимальные виды контроля формирования БКУП, по мнению участников опытного обучения.

Результаты анализа ответов обучающихся на вопросы анкеты легли в основу отбора и моделирования ситуаций на занятиях по устному переводу. Полученные данные также использовались для выявления основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты-переводчики. Было установлено, какие помехи препятствуют организации эффективного обучения устному переводу и формированию базовой компетенции устного переводчика; были выделены упражнения, которые кажутся студентам наиболее и наименее эффективными.

В ходе данного этапа опытного обучения проводилось и входное тестирование уровня сформированности БКУП. В начале каждого учебного года обучающимся предлагалось осуществить абзацно-фразовый перевод этикетного сообщения (приветственная речь) с французского на русский язык. Испытуемые переводили обращение директора компании *Connexing* Ива Ле Гоэбеля (*Discours inaugural des locaux — Yves Le Gohebel*) к гостям и сотрудникам на церемонии открытия нового офиса, приуроченной к пятилетнему юбилею компании. Длительность отрывка составляла 3 минуты 14 секунд. Всем переводчикам заранее была предоставлена информация о компании и определены условия осуществления перевода (перевод для русскоязычного гостя-партнера, перевод осуществляется на улице, оратор использует микрофон и т.д.). Преподаватель оценивал уровень сформированности БКУП, отмечая по пятибалльной шкале результат каждого обучающегося в соответствии с разработанным оценочным листом.

- 1 — субкомпетенция не сформирована;
- 2 — субкомпетенция почти не сформирована;
- 3 — субкомпетенция условно сформирована;
- 4 — субкомпетенция частично сформирована;
- 5 — субкомпетенция сформирована в полном объеме.

Лист учета баллов всех обучающихся размещен в Приложении 8. По итогам входного тестирования были получены результаты, приведенные в таблице 7.

Таблица 7

**Внешняя оценка сформированности субкомпетенций БКУП
(входное тестирование)**

Субкомпетенции БКУП	Уровень сформированности (в баллах)				
	Низкий уровень	Средний уровень		Высокий уровень	
	1 б.	2 б.	3 б.	4 б.	5 б.
<i>Дискурсивная (ДС)</i>	10,6 %	18,5 %	26,5 %	23,8 %	20,3 %
<i>Межкультурная (МС)</i>	31,8 %	40,7 %	11,5 %	9,7 %	6 %
<i>Личностная (ЛС)</i>	9 %	30 %	22 %	16 %	23 %
<i>Информационно-технологическая (ИТС)</i>	16,8 %	10,6 %	23,8 %	24,7 %	23,8 %
<i>Межличностно-коммуникативная (МКС)</i>	5,3 %	21,2 %	34,5 %	22,1 %	16,8 %
<i>Когнитивная (КС)</i>	6,1 %	7,9 %	50,4 %	23,8 %	11,5 %

В таблицу 8 были сведены результаты количественного и процентного распределения баллов по каждой из субкомпетенций БКУП.

Таблица 8

**Количественное и процентное распределение баллов внешней оценки
сформированности субкомпетенций БКУП (входное тестирование)**

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ДС	% О с баллом
1	12	10,6
2	21	18,6
3	30	26,5
4	27	23,9
5	23	20,4

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов МС	% О с баллом
1	36	31,9
2	46	40,7
3	13	11,5
4	11	9,7
5	7	6,2

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ЛС	% О с баллом
1	10	8,8
2	33	29,2
3	25	22,1
4	19	16,8
5	26	23,0

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ИТС	% О с баллом
1	19	16,8
2	12	10,6
3	27	23,9
4	28	24,8
5	27	23,9

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов МКС	% О с баллом
1	6	5,3
2	24	21,2
3	39	34,5
4	25	22,1
5	19	16,8

Внешняя оценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов КС	% О с баллом
1	7	6,2
2	9	8,0
3	57	50,4
4	28	24,8
5	12	10,6

Обучающиеся также проводили самооценку сформированности у них БКУП. Полученные результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Самооценка сформированности субкомпетенций БКУП
(входное тестирование)**

Субкомпетенции БКУП	Уровень сформированности (в баллах)				
	Низкий уровень	Средний уровень		Высокий уровень	
		1 б.	2 б.	3 б.	4 б.
<i>Дискурсивная (ДС)</i>	9,7 %	18,5 %	46,1 %	18,5 %	7,2 %
<i>Межкультурная (МС)</i>	0,8 %	1,7 %	50,4 %	24,7 %	22,4 %
<i>Личностная (ЛС)</i>	7 %	31,1 %	42,4 %	12,3 %	7,2 %
<i>Информационно-технологическая (ИТС)</i>	6 %	18,7 %	35,3 %	25,5 %	14,5 %
<i>Межличностно-коммуникативная (МКС)</i>	17,6 %	37 %	22 %	19,1 %	4,4 %
<i>Когнитивная (КС)</i>	11,5 %	23,8 %	50,4 %	7,2 %	6,2 %
<i>Самоконтроля и самооценки (ССС)</i>	24,7 %	11,5 %	52,2 %	7,2 %	4,4 %

В таблицу 10 были сведены результаты количественного и процентного распределения баллов по каждой из субкомпетенций БКУП.

Таблица 10

Количественное и процентное распределение баллов самооценки сформированности субкомпетенций БКУП (входное тестирование)

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ДС	% О с баллом
1	11	9,7
2	21	18,6
3	52	46,0
4	21	18,6
5	8	7,1

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов МС	% О с баллом
1	1	0,9
2	2	1,8
3	57	50,4
4	28	24,8
5	25	22,1

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ЛС	% О с баллом
1	8	7,1
2	35	31,0
3	48	42,5
4	14	12,4
5	8	7,1

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ИТС	% О с баллом
1	7	6,2
2	21	18,6
3	40	35,4
4	29	25,7
5	16	14,2

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов МКС	% О с баллом
1	20	17,7
2	42	37,2
3	25	22,1
4	21	18,6
5	5	4,4

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов КС	% О с баллом
1	14	12,4
2	27	23,9
3	57	50,4
4	8	7,1
5	7	6,2

Самооценка до ОО		
Балл	Кол-во баллов ССС	% О с баллом
1	28	24,8
2	13	11,5
3	59	52,2
4	8	7,1
5	5	4,4

Ниже представлены диаграммы 1–6, иллюстрирующие количественное соотношение полученных результатов (баллов) по каждой субкомпетенции при входном тестировании.

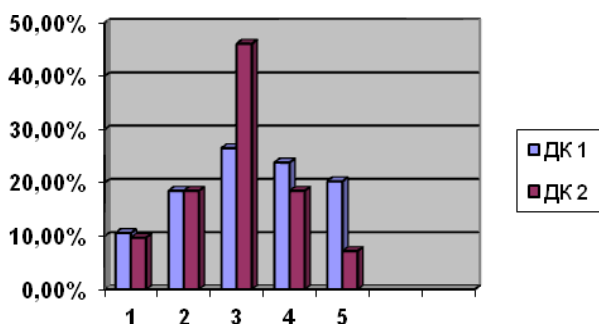


Диаграмма 1. Дискурсивная субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ДС-1) и самооценки (ДС-2)

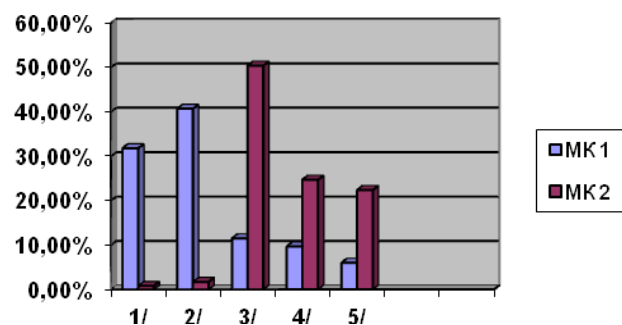


Диаграмма 2. Межкультурная субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (МС-1) и самооценки (МС-2)

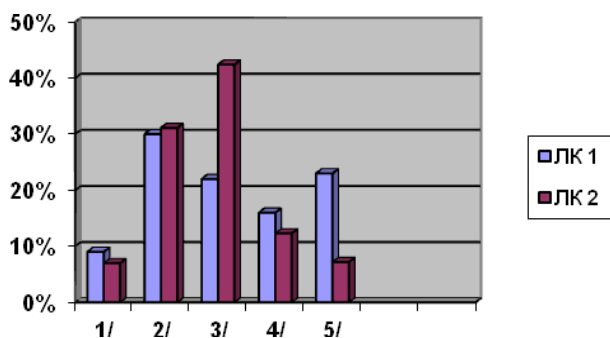


Диаграмма 3. Личностная субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ЛС-1) и самооценки (ЛС-2)

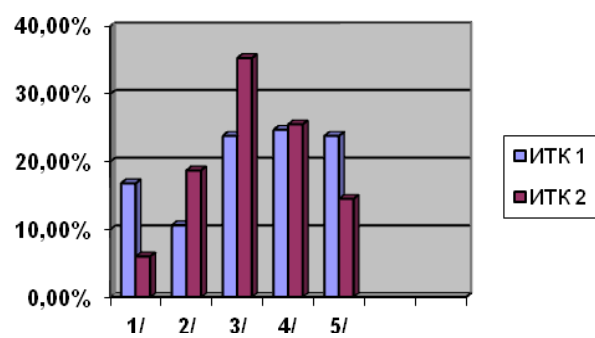


Диаграмма 4. Информационно-технологическая субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ИТС-1) и самооценки

(ИТС-2)

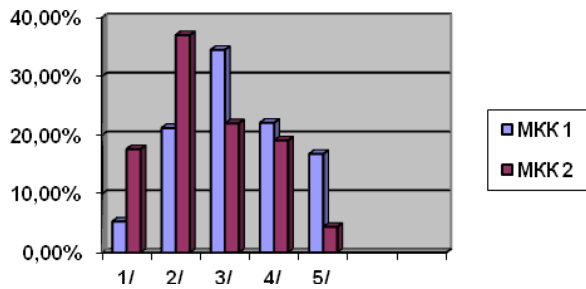


Диаграмма 5. Межличностно-коммуникативная субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (МКС-1) и самооценки (МКС-2)

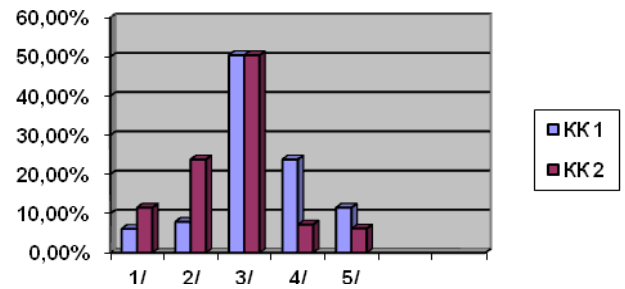


Диаграмма 6. Когнитивная субкомпетенция. Сравнительные данные внешней оценки (КК-1) и самооценки (КК-2)

Анализ результатов входного тестирования (внешней оценки и самооценки сформированности субкомпетенций БКУП) демонстрирует, во-первых, низкий уровень сформированности субкомпетенций БКУП у обучающихся и, во-вторых, неадекватную самооценку обучающимися собственных навыков и умений. На представленных диаграммах видно, что самооценка таких субкомпетенций, как МС (Диаграмма 2), ЛС (Диаграмма 3), ИТС (Диаграмма 4), по сравнению с внешней оценкой завышена. В то же время самооценка МКС (Диаграмма 5) по сравнению с результатами оценки преподавателя занижена.

Тестирование проводилось в сентябре каждого учебного года, за 8 месяцев до проведения государственного экзамена по практике устного перевода, на котором обучающиеся должны продемонстрировать уровень сформированности базовой компетенции устного переводчика.

Анализ результатов тестирования стал логическим переходом ко второму этапу опытного обучения, этапу реализации, который проводился с 2015 по 2019 гг.

Этап реализации опытного обучения

Как уже было сказано выше, обучение в силу ограниченности временных ресурсов на подготовку в группах 4 курса бакалавриата и 5 курса специалитета проводилось опытное обучение. В 2016–2017 гг. была также открыта

дополнительная образовательная программа «Синхронный перевод (Французский язык)», целью которой было, в первую очередь, предоставить желающим студентам дополнительную возможность для занятий устным переводом. Так как программу «Синхронный перевод (Французский язык)» выбирали в основном сильные студенты, показывающие достаточные навыки и умения, необходимые для устной переводческой деятельности, было принято решение организовать опытное обучение и в группах данной программы.

Во всех опытных группах проводились занятия по практике устного перевода, в рамках которых студентам предлагалось выполнить комплекс упражнений, основанных на реальных ситуациях межкультурного взаимодействия. В качестве средств обучения использовались предпереводческие (подготовительные), собственно переводческие и рефлексивные упражнения.

В процессе обучения были также использованы упражнения на внутриязыковое реферирование услышанного (прочитанного) текста на РИ или ИЯ, восстановление содержания услышанного сообщения по ключевым словам и т. д. В качестве материалов использовались устные сообщения общественно-политической тематики. Целью упражнений являлось формирование навыков переформулирования внутри одного языка (родного или иностранного).

Для развития у студентов-переводчиков навыков внутриязыкового формулирования в рамках опытного обучения, проводимого на переводческом факультете НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в четырех группах на начальном (вводном) этапе обучения (сентябрь), обучающиеся ознакомились с основами внутриязыкового перевода и выполняли соответствующие задания.

На первом установочном занятии (на любом курсе) обозначались задачи (осуществление перевода в конкретных ситуациях устного перевода) и цель работы (сформировать базовую компетенцию устного переводчика посредством работы с аутентичными ситуациями межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности).

На подготовительном этапе студенты также начали знакомиться с различными видами ситуаций межкультурного взаимодействия, начиная с

клишированных ожидаемых мини-ситуаций приветствия, презентации, прощания и т. д.

На начальном этапе наряду с этикетными формулами изучались прецизионная лексика (географические названия, имена собственные, национальные и международные организации). Проводились первые числовые и географические диктанты, когда в начале занятия преподаватель зачитывал под запись список дат, аббревиатур, имен, географических названий. Обучающиеся по очереди восстанавливали данную цепочку на переводящем языке.

В основной период обучения (сентябрь-апрель) обучающиеся знакомились с различными видами макроситуаций, миниситуаций и микроситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности. В ходе занятий обучающиеся осуществляли различные виды устного перевода в соответствии с условиями ситуации межкультурного взаимодействия. Такие условия заранее сообщались заказчиком (в роли которого выступал преподаватель), это давало обучающимся возможность подготовиться к осуществлению переводческой деятельности. Однако не все условия и параметры ситуации были заранее известны обучающимся: они получали информацию о параметрах макроситуации, мини-ситуаций, а также ожидаемых микроситуаций. Неожиданные микроситуации не оговаривались заранее в силу своей специфики и были призваны мобилизовать умения и навыки обучающихся в ходе осуществления устной переводческой деятельности.

Занятия делились по тематическому признаку: каждой теме отводилось несколько занятий (от двух до шести). Темы отбирались в зависимости от уровня языковой и общей подготовки обучающихся, требований образовательного стандарта, тематики сюжетов, изучаемых в ходе занятий по практике 1 и 2 ИЯ, актуальной информационной ситуации в мире.

Была разработана и предложена обучающимся схема анализа ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, а также комплекс предпереводческих, переводческих и рефлексивных упражнений на основе таких ситуаций. В качестве собственно переводческих упражнений

использовалась подборка ситуаций межкультурного взаимодействия, которые были объединены по тематическому принципу и в зависимости от условий реализации этих ситуаций (время, место действия, положение, в котором находятся оратор и переводчик, и т. д.).

Во всех группах опытного обучения использовались одни и те же виды упражнений, различающиеся лишь в зависимости от специфики того или иного вида устной переводческой деятельности (абзацно-фразовый, последовательный, синхронный перевод, перевод с листа, аудиовизуальный перевод).

Что касается изучаемой тематики, в 2016–2018 учебных годах в рамках учебных курсов по устному переводу обучающиеся переводили сообщения следующих тематических блоков: «Спорт. Футбол. Чемпионат мира-2018», «Лингвистическая безопасность и деятельность переводчика», «Медицина, психология и мотивация», «Экономика. Проблемы безработицы», «Биоэтика», «Экологические проблемы», «Система социального обеспечения. Социальные выплаты», «Бизнес-форумы». В 2018–2020 учебных годах обучающиеся работали с тематическими блоками «Медицина, психология и мотивация», «Экономика. Проблемы безработицы», «Домашнее насилие и защита прав женщин», «Экологичный образ жизни», «Открытие предприятия», «Туризм».

Констатирующий этап

Третий этап опытного обучения — констатирующий — основывается на результатах проведенного опытного обучения. На основе полученных данных были сделаны выводы об успешности применения методики формирования базовой компетенции устного переводчика при обучении устной переводческой деятельности в русле ситуативно-контекстного подхода, был дан соответствующий методический комментарий и начата разработка методического онлайн-пособия для изучающих устный перевод в профильных вузах.

Промежуточный контроль уровня сформированности базовой компетенции устного переводчика осуществлялся во время имитационно-деловых игр, на которых обучающиеся выступают в качестве устных последовательных и синхронных переводчиков. По определению А.Н. Пановой, имитационно-деловая

игра представляет собой особый вид игры, синтезирующей характеристические признаки деловой, ролевой и имитационной игр, нацеленной на моделирование профессиональной переводческой ситуации и охватывающей все виды устной переводческой деятельности [Панова 2014]. Имитационно-деловые игры на переводческом факультете НГЛУ проводились 1–3 раза в год. По окончании игры был организован рефлексивный брифинг с участием всех занятых в мероприятии студентов и преподавателей. Обучающиеся, задействованные в игре в качестве устных переводчиков, в устной форме оценивали свою работу и работу своих коллег. Преподавателям-экспертам и представителям получателей перевода (аудитории) предлагалось оценить уровень сформированности базовой компетенции устного переводчика у занятых в игре студентов, ответив на вопросы специальной анкеты (см. Приложение 7).

В течение учебного года 1–2 студента 4 курса бакалавриата также осуществляли устный перевод во время визитов в город иностранных делегаций. Группа обучающихся отбиралась преподавателем, с ними проводилась серия подготовительных брифингов. В ходе практической работы обучающиеся осуществляли последовательный перевод-сопровождение в ходе визитов на предприятия региона, в администрацию города и области и т. д. Преподаватель присутствовал на мероприятиях вместе со студентами. После каждого заказа обучающиеся проводили с преподавателем рефлексивный брифинг, на котором выполняли упражнения на саморефлексию.

Итоговый контроль уровня сформированности базовой компетенции устного переводчика проводился в конце каждого учебного года во время сдачи курсового экзамена по практике устного перевода в конце 4 курса (бакалавриат) и 5 курса (специалитет), а также во время государственной итоговой аттестации по практике перевода. В рамках курсового экзамена обучающиеся выполняли последовательный двусторонний перевод интервью в паре 1ИЯ/РЯ (бакалавриат), а также последовательный двусторонний перевод интервью в паре 2ИЯ/РЯ и последовательный перевод монолога с 2ИЯ на РЯ (специалитет). Экзаменаторы оценивали выступления обучающихся в соответствии с таблицей

сформированности базовой компетенции устного переводчика. В рамках комплексного государственного экзамена обучающиеся выполняли устный последовательный двусторонний перевод интервью в паре РЯ/1ИЯ и перевод с листа со 2ИЯ на РЯ (уровень бакалавриата) или устный последовательный перевод интервью в парах 1ИЯ/РЯ+2ИЯ/РЯ и устный последовательный перевод монолога с 1ИЯ на РЯ и со 2ИЯ на РЯ (уровень специалитета). Экзаменационная комиссия, состоящая из преподавателей по практике устного и письменного переводов, практике 1 и 2 ИЯ, а также из практикующих устных переводчиков, оценивала уровень сформированности базовой компетенции устного переводчика в соответствии с представленными параметрами. Анализ сформированности каждой из субкомпетенций БКУП происходил в соответствии с оценкой показателей успешности выполнения профессиональной задачи.

Результаты представлены в таблице 11, лист учета баллов всех обучающихся размещен в Приложении 9.

Таблица 11

**Внешняя оценка сформированности субкомпетенций БКУП
(выходное тестирование)**

Субкомпетенции БКУП	Уровень сформированности (в баллах)				
	Низкий уровень	Средний уровень		Высокий уровень	
	1 б.	2 б.	3 б.	4 б.	5 б.
<i>Дискурсивная (ДС)</i>	0 %	1,7 %	18,8 %	45,3 %	34,2 %
<i>Межкультурная (МС)</i>	0,8 %	0,8 %	15,9 %	40,7 %	41,5 %
<i>Личностная (ЛС)</i>	2,6 %	10,6 %	17,6 %	44,2 %	24,7 %
<i>Информационно-технологическая (ИТС)</i>	0 %	12,3 %	27,4 %	23 %	37,1 %
<i>Межличностно-коммуникативная (МКС)</i>	2,6 %	15,9 %	28,3 %	20,3 %	32,7 %
<i>Когнитивная (КС)</i>	0 %	5,3 %	12,3 %	48,6 %	35,3 %

В таблице 12 представлены результаты количественного и процентного распределения баллов по каждой из субкомпетенций БКУП.

Таблица 12

Количественное и процентное распределение баллов внешней оценки сформированности субкомпетенций БКУП (выходное тестирование)

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ДС	% О с баллом
1	0	0,0
2	2	1,8
3	21	18,6
4	51	45,1
5	39	34,5

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов МС	% О с баллом
1	1	0,9
2	1	0,9
3	18	15,9
4	46	40,7
5	47	41,6

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ЛС	% О с баллом
1	3	2,7
2	12	10,6
3	20	17,7
4	50	44,2
5	28	24,8

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ИТС	% О с баллом
1	0	0,0
2	14	12,4
3	26	23,0
4	31	27,4
5	42	37,2

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов МКС	% О с баллом
1	3	2,7
2	18	15,9
3	27	23,9
4	28	24,8
5	37	32,7

Внешняя оценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов КС	% О с баллом
1	0	0,0
2	6	5,3
3	14	12,4
4	53	46,9
5	40	35,4

Обучающиеся также заполняли лист самооценки в соответствии с теми же параметрами по аналогии с процедурой самооценки, которая была проведена на первом этапе опытного обучения. Самооценка сформированности базовой компетенции устного переводчика в рамках настоящего исследования является

одним из базовых элементов контроля и производится с целью закрепления навыка самоконтроля и самооценки для развития соответствующей компетенции устного переводчика. Результаты самооценки представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Самооценка сформированности субкомпетенций БКУП
(выходное тестирование)**

Субкомпетенции БКУП	Уровень сформированности (в баллах)				
	Низкий уровень	Средний уровень		Высокий уровень	
	1 б.	2 б.	3 б.	4 б.	5 б.
<i>Дискурсивная (ДС)</i>	3,5 %	16,8 %	24,7 %	30 %	24,7 %
<i>Межкультурная (МС)</i>	2,6 %	19,4 %	23 %	21,4 %	33,6 %
<i>Личностная(ЛС)</i>	4,4 %	15,9 %	21,2 %	23 %	35,3 %
<i>Информационно-технологическая (ИТС)</i>	0,8 %	14 %	24,7 %	32,7 %	27,4 %
<i>Межличностно-коммуникативная (МКС)</i>	4,4 %	15,9 %	21,2 %	33,6 %	24,7 %
<i>Когнитивная (КС)</i>	0 %	7,9 %	50,4 %	23,8 %	6,1 %
<i>Самоконтроля и самооценки (ССС)</i>	0,9 %	15,0 %	24,8 %	38,1 %	21,2 %

В таблицу 14 были сведены результаты количественного и процентного распределения баллов по каждой из субкомпетенций БКУП.

Таблица 14

**Количественное и процентное распределение баллов самооценки
сформированности субкомпетенций БКУП (выходное тестирование)**

Самооценка после ОО			Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ДС	% О с баллом	Балл	Кол-во баллов МС	% О с баллом
1	4	3,5	1	3	2,7
2	19	16,8	2	22	19,5
3	28	24,8	3	26	23,0
4	34	30,1	4	24	21,2
5	28	24,8	5	38	33,6

Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ЛС	% О с баллом
1	5	4,4
2	18	15,9
3	24	21,2
4	26	23,0
5	40	35,4

Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ИТС	% О с баллом
1	1	0,9
2	16	14,2
3	28	24,8
4	37	32,7
5	31	27,4

Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов МКС	% О с баллом
1	5	4,4
2	18	15,9
3	24	21,2
4	38	33,6
5	28	24,8

Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов КС	% О с баллом
1	0	0,0
2	9	8,0
3	57	50,4
4	27	23,9
5	20	17,7

Самооценка после ОО		
Балл	Кол-во баллов ССС	% О с баллом
1	1	0,9
2	17	15,0
3	28	24,8
4	43	38,1
5	24	21,2

Ниже представлены диаграммы (7–12), иллюстрирующие количественное соотношение полученных результатов (баллов) по каждой субкомпетенции при выходном тестировании.

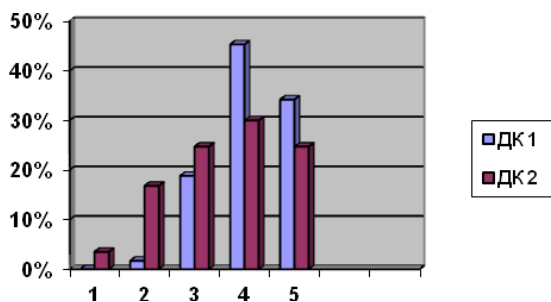


Диаграмма 7. Дискурсивная компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ДС-1) и самооценки (ДС-2)

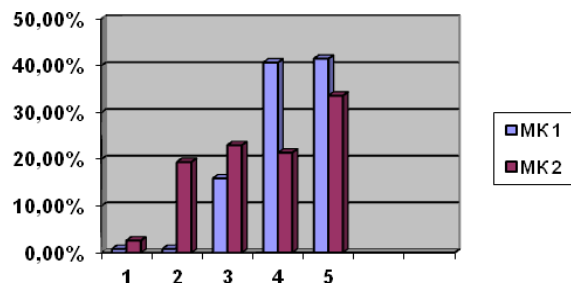


Диаграмма 8. Межкультурная компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (МС-1) и самооценки (МС-2)

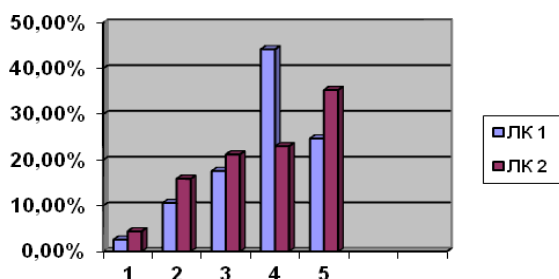


Диаграмма 9. Личностная компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ЛС-1) и самооценки (ЛС-2)

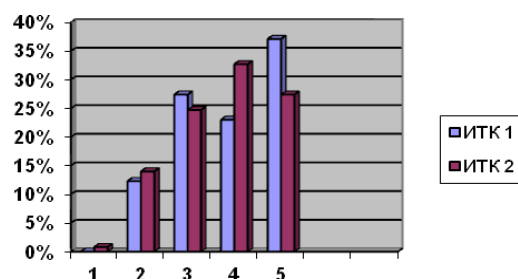


Диаграмма 10. Информационно-технологическая компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (ИТС-1) и самооценки (ИТС-2)

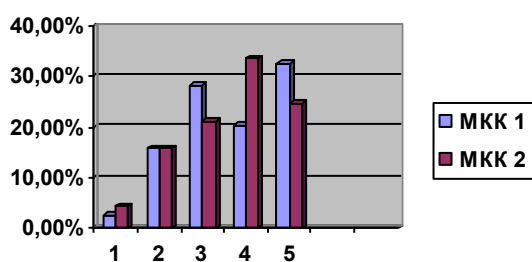


Диаграмма 11. Межличностно-коммуникативная компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (МКС-1) и самооценки (МКС-2)

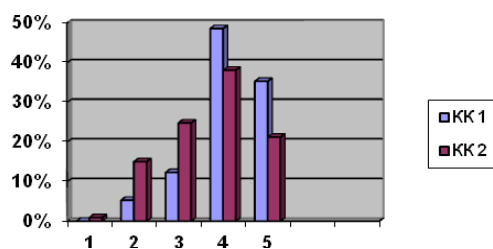


Диаграмма 12. Когнитивная компетенция. Сравнительные данные внешней оценки (КС-1) и самооценки (КС-2)

По аналогии с результатами входного тестирования наблюдается тенденция к занижению оценки при самостоятельном оценивании сформированности

субкомпетенций БКУП. В то же время отмечается выравнивание результатов самооценки по отношению к результатам внешней оценки, разница в баллах меньше по сравнению с результатами входного теста. Можно сказать, что самооценка отдельных компетенций стала более адекватной.

Кроме представленных выше параметров были также проанализированы оценки, полученные обучающимися опытных групп в ходе Государственной итоговой аттестации (с 2017 по 2019 гг.). Сравнительный анализ результатов Государственной итоговой аттестации 2017, 2018, 2019 и 2020 гг. демонстрирует улучшение результатов обучающихся.

Полученные результаты представлены в таблице 15. В диаграммах 13 и 14 отображено сравнение результатов для групп бакалавриата (французский 1ИЯ) и специалитета (французский 2ИЯ)

Таблица 15

Результаты ГИА с 2017 по 2020 годы

Год	Группа	Оценки			
		«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»
2020 г.	2 ИЯ (7 чел.)	3 (42,8 %)	2 (28,5 %)	2 (28,5 %)	0 (0 %)
	1 ИЯ (15 чел.)	6 (40 %)	9 (60 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
2019 г.	2 ИЯ (10 чел.)	5 (50 %)	5 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	1 ИЯ (15 чел.)	7 (46,7 %)	7 (46,7 %)	1 (6,6 %)	0 (0 %)
2018 г.	2 ИЯ (11 чел.)	4 (36,4 %)	5 (45,4%)	2 (18,2 %)	0 (0 %)
	1 ИЯ (18 чел.)	5 (27,8 %)	8 (44,4 %)	5 (27,8 %)	0 (0 %)
2017 г.	2 ИЯ (4 чел.)	2 (50 %)	1 (25 %)	1 (35 %)	0 (0 %)
	1 ИЯ (21 чел.)	6 (28,6 %)	6 (28,6 %)	9 (42,8 %)	0 (0 %)

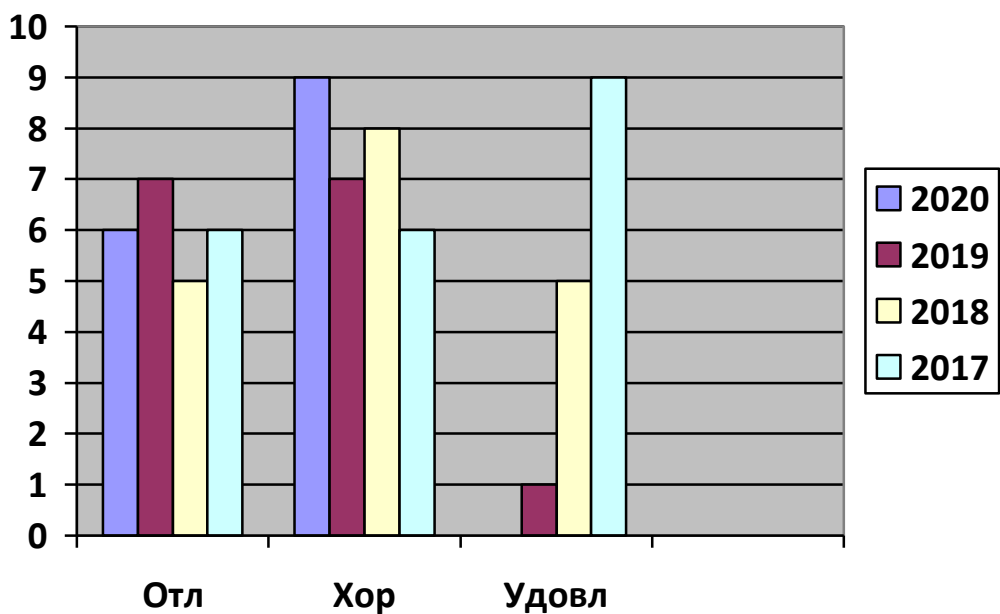


Диаграмма 13. Результаты ГИА выпускников бакалавриата ПФ (французский — 1 ИЯ) за 2017–2020 гг.

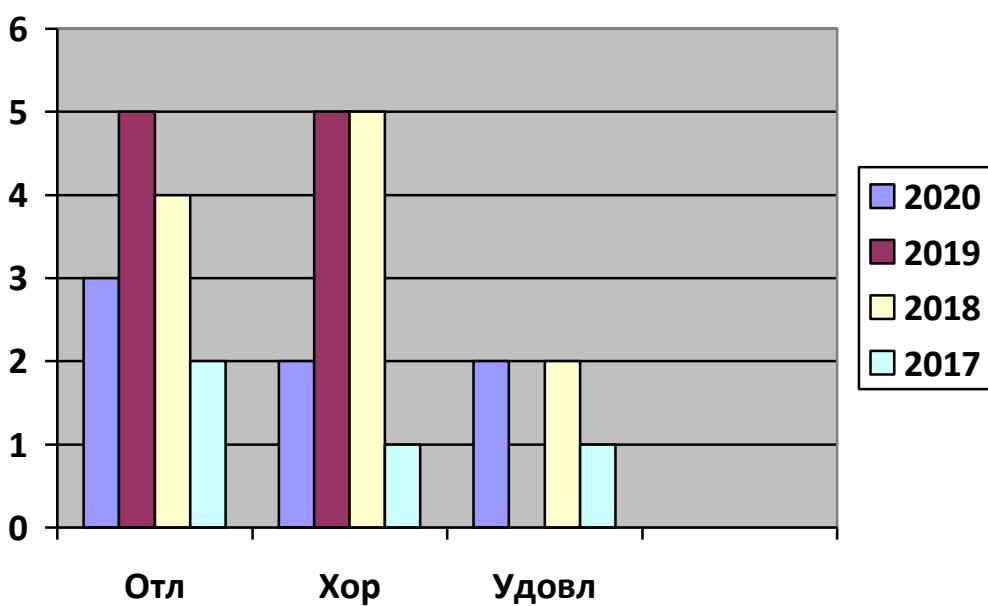


Диаграмма 14. Результаты ГИА выпускников специалитета ПФ (французский — 2 ИЯ) за 2017–2020 гг.

Был произведен расчет прироста оценок «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» в соответствии с данными с 2017 по 2020 г. по формуле прироста в процентах:

$$(B-A)/A*100,$$

где **A** = Исходное значение, **B** = Конечное значение.

При общем количестве в 101 человек (12 человек обучались в опытной группе в рамках программы дополнительного образования «Синхронный перевод. Французский язык» и не сдавали государственный экзамен) в период с 2017 по 2020 г. прирост оценок «отлично» составил 39,9 % (1 ИЯ) и -14,4 % (2 ИЯ); прирост оценок «хорошо» составил 109,8 % (1ИЯ) и 14 % (2 ИЯ); прирост оценок «удовлетворительно» составил 0 % для 1ИЯ (поскольку имеется 0 результатов «удовлетворительно» в 2020 году) и -18,6 % для 2ИЯ. Данные результаты свидетельствуют об улучшении итоговых показателей 2020 г. по отношению к 2017 г. в группах с первым иностранным французским языком. При этом в опытных группах, где французский язык изучался как второй иностранный, прирост оценок «отлично» оказался отрицательным, а прирост оценок «хорошо» составил только 14 %. Данные результаты можно объяснить количеством академических часов, которые отводились на практику устного перевода второго языка в рамках опытного обучения.

Цель исследования заключалась в проверке гипотезы, которая основана на положении о том, что формирование базовой компетенции устного переводчика будет более эффективно, если используются оптимизирующие возможности ситуативно-контекстного подхода; ситуативно-контекстный подход используется в комплексе с принципами личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, межкультурного, коммуникативно-когнитивного, сценарно-ситуативного подходов; определена структура базовой компетенции устного переводчика и выявлены условия ее формирования; определена структура ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и ее методический потенциал для формирования базовой компетенции устного переводчика; разработан комплекс упражнений, способствующих эффективному формированию базовой компетенции устного переводчика; разработана и внедрена методика формирования базовой компетенции устного переводчика в логике ситуативно-контекстного подхода. Для проверки гипотезы был

использован расчет коэффициента эффективности методики формирования базовой компетенции устного переводчика. Данный коэффициент вычислялся по формуле

$$K=S2/S1,$$

где K — коэффициент эффективности методики формирования БКУП, $S1$ — процент обучающихся с высоким уровнем сформированности субкомпетенций БКУП (4–5 баллов) до опытного обучения, $S2$ — процент обучающихся с высоким уровнем сформированности субкомпетенций БКУП (4–5 баллов) после опытного обучения.

В качестве результата, подтверждающего гипотезу настоящего исследования и эффективность разработанной методики формирования базовой компетенции устного переводчика, был принят коэффициент сформированности компонентов БКУП более ($>$) 1 / прирост эффективности методики формирования БКУП (%) более ($>$) 100 %.

Ниже, в таблице 16, представлен процент обучающихся, показавших высокий уровень сформированности субкомпетенций БКУП в результате внешней оценки и самооценки во время входного и выходного тестирований.

Таблица 16

Сравнительная таблица результатов входного и выходного тестирования.

Процент обучающихся с высоким уровнем сформированности субкомпетенций БКУП

Субкомпетенции	% обучающихся с высоким уровнем сформированности субкомпетенций БКУП (4–5 баллов)			
	<i>Внешняя оценка 1</i>	<i>Внешняя оценка 2</i>	<i>Самооценка 1</i>	<i>Самооценка 2</i>
ДС	44,1	79,5	25,7	54,7
МС	15,7	81,9	47,1	55
ЛС	39	68,9	19,5	58,3
ИТС	48,5	60,1	40	60,1
МКС	38,9	53	23,5	58,3
КС	35,3	83,9	13,4	29,9
ССС	-	-	11,6	59,3

С помощью формулы $K=S2/S1$ был рассчитан коэффициент эффективности методики формирования БКУП, который складывается из коэффициента

сформированности компонентов БКУП. На основе коэффициента эффективности методики формирования БКУП был вычислен прирост эффективности методики формирования БКУП (%) по формуле $K=S2/S1*100$. Полученные результаты сведены в представленные ниже таблицы 17 и 18.

Таблица 17

Коэффициент эффективности методики формирования БКУП

Субкомпетенции	Коэффициент эффективности методики формирования БКУП	
	<i>Внешняя оценка 2</i>	<i>Самооценка 2</i>
ДС	1,8	2,1
МС	5,2	1,2
ЛС	1,8	3,0
ИТС	1,2	1,5
МКС	1,4	2,5
КС	2,4	2,2
ССС	-	5,1

Таблица 18

Прирост эффективности методики формирования БКУП (%)

Субкомпетенции	Прирост эффективности методики формирования БКУП (%)	
	<i>Внешняя оценка 2</i>	<i>Самооценка 2</i>
ДС	180	210
МС	520	120
ЛС	180	300
ИТС	120	150
МКС	140	250
КС	240	220
ССС	-	510

Поскольку коэффициент эффективности методики формирования БКУП по каждой субкомпетенции БКУП > 1 и прирост эффективности по каждой субкомпетенции БКУП $> 100\%$, заявленная в настоящем диссертационном исследовании гипотеза подтверждается.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе диссертационного исследования подробно представлены модель формирования базовой компетенции устного переводчика (БКУП), технология моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности как инструмента формирования базовой компетенции устного переводчика, а также структура и результаты опытного обучения.

Для создания методики формирования базовой компетенции устного переводчика была разработана модель, включающая целевой, концептуальный, содержательный, организационный, оценочный, результативный блоки. В соответствии с данной моделью процесс формирования базовой компетенции устного переводчика включает 4 этапа: активизации, овладения, приобретения опыта и рефлексии, направленные на осмысление сути устной переводческой деятельности, совершенствование профессионально значимых компетенций, формирование субкомпетенций БКУП, их применение и «размышление над опытом».

В целях разработки технологии формирования базовой компетенции устного переводчика произведен отбор средств обучения и разработана система предпереводческих, переводческих и рефлексивных упражнений. Предпереводческие упражнения направлены на активизацию уже имеющихся знаний, навыков и умений, а также на овладение новыми для обучающихся субкомпетенциями БКУП через подготовку к ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности. Переводческие упражнения направлены на развитие субкомпетенций базовой компетенции и приобретение нового профессионального опыта. Постпереводческие (рефлексивные) упражнения нацелены на формирование и развитие субкомпетенции самоконтроля и самооценки.

Методика формирования базовой компетенции устного переводчика апробирована путем опытного обучения в группах переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. В результате апробации разработанной методики

формирования базовой компетенции устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия на основе ситуативно-контекстного подхода была выявлена положительная динамика формирования всех субкомпетенций БКУП, что подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

Установлено, что аутентичные ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности создают необходимые условия для оптимизации процесса формирования компетенций будущих устных переводчиков. Предварительный анализ ситуации межкультурного взаимодействия дает обучающимся возможность более тщательно подготовиться к осуществлению устного перевода и обеспечивает более глубокое погружение в специфику профессиональной деятельности, при этом уровень профессиональной ответственности за качество работы значительно повышается.

Наилучшие результаты использования разработанной методики были продемонстрированы в процессе онлайн-обучения. Моделирование аутентичных ситуаций позволило создавать профессиональный контекст для индивидуальной работы обучающихся. Внедренная методика формирования базовой компетенции устного переводчика с помощью моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности позволила увеличить время самостоятельной работы в аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия и, как следствие, повысила эффективность рефлексивного этапа обучения. Опытная группа обучающихся 2020 года выпуска продемонстрировала высокие результаты на итоговом государственном экзамене по практике устного перевода, а также высокие результаты самооценки субкомпетенций БКУП.

Как представляется, предлагаемый пример опытного обучения является удобным инструментом моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, выступающих в качестве инструмента формирования базовой компетенции устного переводчика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем диссертационном исследовании предпринята попытка теоретического и практического решения проблемы организации обучения устной переводческой деятельности в вузе с целью формирования базовой компетенции устного переводчика посредством применения ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности в качестве основного инструмента обучения. Современные требования, предъявляемые к студентам-переводчикам согласно ФГОС ВО (общие, профессиональные и общепрофессиональные компетенции, владение переводческими стратегиями, социальный заказ общества), и недостаточная эффективность начального этапа обучения устной переводческой деятельности в вузе определили актуальность данной работы.

В соответствии с поставленной целью исследования был решен ряд задач.

1. Анализ научно-практического опыта в области дидактики устной переводческой деятельности позволил выявить необходимость формирования базовой компетенции устного переводчика как фундамента его профессиональной компетенции. Необходимыми условиями для формирования БКУП является профессиональная контекстуализация за счет моделирования аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия, интеллектуальная активность обучающихся в процессе решения реальных переводческих задач, осмысление деятельности в различных ситуациях межкультурного взаимодействия посредством рефлексии и опора на самоконтроль и самооценку.

2. На основе изучения компонентного состава базовой компетенции устного переводчика было предложено ее определение. Особое место в структуре БКУП занимает субкомпетенция самоконтроля и самооценки, напрямую влияющая на осмысление и успешное осуществление переводческой деятельности. Уточнен нелинейный характер взаимодействия субкомпетенций в процессе формирования БКУП, которое происходит в виде взаимного последовательного наслаения, определенного нами термином «имбрикация».

3. Сложность и многоаспектность устной переводческой деятельности требуют применения комплексного подхода к обучению. В результате анализа существующих методических подходов, используемых при обучении устной переводческой деятельности, выявлен потенциал ситуативно-контекстного подхода как ведущего в сочетании с принципами личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного, сценарно-ситуативного подходов. Ситуативно-контекстный подход учитывает особенности ситуации межкультурного взаимодействия, в которой происходит обучение, а также потребности самих обучающихся, и эффективно воссоздает профессиональную среду, необходимую для формирования базовой компетенции устного переводчика. Результаты опытного обучения подтвердили эффективность данного комплекса взаимодополняющих подходов при применении принципов, определяющих вектор работы преподавателя с обучающимися: профессиональная контекстуализация, интеракциональность, межкультурное взаимодействие, интеллектуальная активность, последовательное моделирование содержания профессиональной деятельности, проживание ситуации, опора на самоконтроль и самооценку, адаптация к стрессу.

4. Исследование толкования ситуации с философских, психологических, лингвистических, лингводидактических и переводоведческих позиций позволило дать определение ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности, выделить ее параметры и ее потенциальные возможности как инструмента формирования базовой компетенции устного переводчика. Для овладения переводческим опытом необходимо осмысление многоуровневого характера ситуации межкультурного взаимодействия. В связи с этим в структуре ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности предлагается различать макроситуации, миниситуации и микроситуации.

5. Были раскрыты дидактические возможности моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и их применения как инструмента, обеспечивающего системное формирование всех

составляющих базовой компетенции устного переводчика. Разработана модель формирования базовой компетенции устного переводчика, включающая целевой (цели и задачи), концептуальный (теоретико-методологический), организационно-содержательный, результативно-оценочный блоки. Предложены варианты наполнения организационно-содержательного блока модели, примеры описаны средства обучения, лингвистический, технологический, контрольный компоненты, а также этапы формирования БКУП (овладения БКУП, активизации ПЗК, приобретения опыта, рефлексии).

6. Методика формирования базовой компетенции устного переводчика апробирована путем опытного обучения. На основании количественного и качественного анализа полученных результатов проведенного опытного обучения доказана эффективность разработанной методики формирования базовой компетенции устного переводчика с использованием ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности и целесообразность ее использования в обучении устному переводу. Таким образом, проведенное исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу.

7. Перспективность проведенного исследования связана с совершенствованием методики формирования базовой компетенции и разработкой методики формирования профессиональных компетенций устного переводчика для обучения каждому виду устной переводческой деятельности на этапе специализации, а также с обогащением банка моделируемых ситуаций межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности. Следует также обратить внимание на тот факт, что, учитывая текущую обстановку в мире, связанную с пандемией коронавируса, приобретают особое значение методы дистанционного обучения, которые также были применены в рамках настоящего исследования и позволили доказать, что предлагаемая методика формирования БКУП работает эффективно и при удаленной работе с обучающимися.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулмянова, И.Р. Интеракционный подход в лингвистической подготовке будущих переводчиков / И.Р. Абдулмянова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы Первой международной конференции. — 2016. — С. 14–19.
2. Академик, словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://sociolinguistics_dictionary.academic.ru/910/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (дата обращения 11.04.2018).
3. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С.Алексеева. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
4. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. — СПб.: Издательство «Союз», 2001. — 288 с.
5. Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода / Е.В. Аликина. — М.: Восточная книга, 2010. — 192 с.
6. Аликина, Е.В. Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аликина Елена Вадимовна. — Пермь, 2017. — 432 с.
7. Аликина, Е.В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е.В. Аликина. — М.: АСТ; Восток-Запад, 2006. — 192 с.
8. Аликина, Е.В. Переводчик как метаязыковая личность / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 4 (34). — Ч. I. — С. 15–18.

9. Аликина, Е.В. Устный последовательный перевод: опыт наукометрического анализа / Е.В. Аликина // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2007. — № 10 (16). — С. 45–51.
10. Аликина, Е.В. Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков [Электронный ресурс]. / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. — Режим доступа: <http://www.scienceeducation.ru/102-6037> (дата обращения 5.02.2020).
11. Баканова, Ю.В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков [Электронный ресурс] / Ю.В. Баканова // Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhkulturnoy-kompetentsii-buduschih-lingvistov-perevodchikov> (дата обращения 5.02.2020).
12. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. — М.: Издательство иностранной литературы, 1955. — 412 с.
13. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. — М.: Междунар. отношения, 1975. — 240 с.
14. Батан, Л.Ф. Создание условий для индивидуализированного обучения [Электронный ресурс] / Л.Ф. Батан // Сибирский учитель, научно-методический журнал. — 2001. — № 3 (13). — Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/657> (дата обращения 5.02.2020).
15. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учебное пособие / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева. — М.: Флинта, 2019. — 365 с.
16. Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1022100> (дата обращения 5.02.2020).
17. Бродский, М.Ю. Устный перевод. История и современность: учебное пособие / М.Ю. Бродский. — Екатеринбург: АМБ, 2012. — 261 с.

18. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
19. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. — Обнинск: Титул, 2001. — 128 с.
20. Вербицкий, А.А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов / А.А. Вербицкий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2014. — № 10. — С. 3–8.
21. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. — М.: Изд-во МПГУ, 2017. — 268 с.
22. Волкова, Т.А. Стратегия перевода как параметр изучения языковой личности переводчика / Т.А. Волкова // Вестник ЧГПУ. — 2012. — № 6. — С. 192–209.
23. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. — Екатеринбург: ЕГПУ, 2006. — 135 с.
24. Гавриленко, Н.Н. Информационные технологии при подготовке переводчика в сфере профессиональной коммуникации / Н.Н. Гавриленко // Инновационные технологии в языковом образовании. — 2008. — С. 55–62.
25. Гавриленко, Н.Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу / Н.Н. Гавриленко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2015. — С. 113–127.
26. Гавриленко, Н.Н. Форсайт-технология как инструмент прогнозирования развития профессии переводчика / Н.Н. Гавриленко // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы: сб. науч. трудов. — 2017. — Вып. 12. — С. 58–71.

27. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. — М.: Аркти-Глосса, 2000. — 165 с.
28. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
29. Гарбовский, Н.К. Лекция 15. Дидактика переводческой деятельности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://medium.com/@estimsu> (дата обращения 11.03.2019).
30. Гарбовский, Н.К. Теория перевода: Учебник / Н.К. Гарбовский. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. — 544 с.
31. Глумова, Е.П. Создание регионального контекста в процессе обучения межкультурной коммуникации / Е.П. Глумова // Межкультурная и межэтническая коммуникация в преподавании иностранных языков: Материалы научно-практической конференции. 10 декабря 2013 г. — 2013. — С.34–40.
32. Глумова, Е.П. Цели иноязычной подготовки будущих бакалавров-лингвистов к межкультурной коммуникации на региональном уровне / Е.П. Глумова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2016. — Выпуск 35. — С. 130–137.
33. Голубева, Н.А. Теория прецедентности в лингводидактическом аспекте / Н.А. Голубева // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2019. — № 3. — С. 141–150.
34. Горева, Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Александровна Горева. — Пермь, 2002. — 240 с.
35. Горылев, А.И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ [Электронный ресурс] / А.И. Горылев, А.В. Русаков // Режим доступа: http://www.lib.unn.ru/students/src/gor_pon_rus_activ.pdf (дата обращения 5.02.2020).
36. Гудков, Д.Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. — 1997. — С. 114–128.

37. Делатр, Б. Перевод с листа в преподавании и практике синхронного перевода / Б. Делатр // Вестник НГЛУ.— 2011. — № 14. — С. 188–200.
38. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Социоллингвистика // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/da17c171-41a7-8464-28c0-d7f51858626a/1006978A.htm> (дата обращения 30.05.2017).
39. Епишкин, Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка [Электронный ресурс] / Н.И. Епишкин // Режим доступа: http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm (дата обращения: 10.06.2020 г.).
40. Ершов, В.И. Переводческий аспект коммуникативных ситуаций: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ершов Виктор Иванович. — М.: МГИМО МИД России, 2005. — 17 с.
41. Зимняя, И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста / И.А. Зимняя // Психологические механизмы порождения и восприятия текста. — М.: МГПИИЯ им. М. Тореца. — 1985. — С. 3–9.
42. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
43. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. — 432 с.
44. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. — М.: «Просвещение», 1991. — 222 с.
45. Иванов, В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / В.Г. Иванов. — Казань: Карпол, 1997. — 258 с.
46. Инютин, Н.Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Инютин Николай Гаврилович. — Н. Новгород, 2006. — 320 с.

47. Коваленко, М.П. Переводческое аудирование в речедеятельностной единице устного последовательного одностороннего перевода / М.П. Коваленко, Т.С. Серова // Педагогическое образование в России. Теория и практика лингвистического образования. — 2015. — № 5. — С. 110–119.
48. Козуляев, А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Козуляев Алексей Владимирович. — М., 2019. — 234 с.
49. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2001. — 424 с.
50. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В.Н. Комиссаров. — М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.
51. Королева, С.Б. Стандарты высшего образования Российской Федерации по лингвистике и переводу: вопросы лингвистической безопасности в ракурсе лингводидактики / С.Б. Королева, Е.Р. Поршнева // Язык и культура. — 2019. — № 48. — С. 297–314.
52. Королькова, С.А. Сценарно-ситуативный подход при обучении устному переводу / С.А. Королькова // Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2014. — № 2. — С. 105–109.
53. Коряковцева, Н.Ф. Современная лингводидактическая модель оценки качества владения иностранным языком в профессиональных целях / Н.Ф. Коряковцева // М: МГИМО. — 2017. — С. 68-74.
54. Краснова, М.А. Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мария Александровна Краснова. — Нижний Новгород, 2014. — 203 с.
55. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: монография / Э.Г. Крылов. — Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2018. — 374 с.
56. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 384 с.

57. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
58. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учебное пособие для студентов переводческих факультетов вузов / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. — М.: Академия, 2008. — 192 с.
59. Лебедева, И.О. Применение интерактивных методов обучения при подготовке устных переводчиков китайского языка / И.О. Лебедева, Н.В. Королевич // Молодой ученый. — 2015. — №12. — С. 767–770.
60. Лебедева, С.В. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации: характеристики подготовки [Электронный ресурс] / С.В. Лебедева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2006. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodchik-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-harakteristiki-podgotovki/viewer> (дата обращения: 13.10.2017).
61. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / А.А. Леонтьев. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
62. Максютин, О.В. Педагогическая оценка переводческой компетенции / О. В. Максютин // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — Вып. 10 (88). — С. 45–48.
63. Макшанцева, Н.В. Прецедентные феномены как компонент функциональной культурной грамотности студентов-лингвистов. / Н.В. Макшанцева // Язык как отражение духовной культуры народа. — 2018. — С. 17-20.
64. Мельниченко, С.Г. Коучинг как инновационный подход к совершенствованию коммуникативных умений студентов [Электронный ресурс] / С.Г. Мельниченко, А.Н. Тепляковская // Инновационные образовательные технологии. — 2012. — №3. — Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.iot/issue.31/article.4.html>. (дата обращения: 13.10.2019).

65. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Готика, 1999. — 176 с.
66. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения переводу на слух / Р.К. Миньяр-Белоручев. — Москва: Издательство ИМО, 1959. — 183 с.
67. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Просвещение, 1990. — 224 с.
68. Миньяр-Белоручев, Р.К. Последовательный перевод: теория и методы обучения / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Воениздат, 1969. — 288 с.
69. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Московский Лицей, 1996. — 208 с.
70. Миньяр-Белоручев, Р.К. Французский язык. Курс устного перевода: учебное пособие для вузов / Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Экзамен, 2005. — 160 с.
71. Мирам, Г.Э. Практический перевод: заметки к лекциям / Г.Э. Мирам. — Казань: НикаЦентр, 2005. — 184 с.
72. Мощанская, Е.Ю. Анализ ситуации устного последовательного перевода как первый этап ее моделирования в ходе обучения переводчиков / Е.Ю. Мощанская // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2016. — № 3. — С.117–129.
73. Мощанская, Е.Ю. Когнитивные модели дискурса профессионального общения при обучении переводчиков / Е. Ю. Мощанская // Образование и наука. — 2012. — № 2. — С. 118–129.
74. Мощанская, Е.Ю. Формирование умений невербального общения переводчика в рамках спецкурса «Культура невербального поведения» [Электронный ресурс] / Е.Ю. Мощанская // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4. — Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/4/486.pdf> (дата обращения 5.02.2020).
75. Мощанская, Е.Ю. Тост как устно-речевой дискурс / Е.Ю. Мощанская, А.С. Савчук // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. — 2011. — Вып. 16. — С. 80–90.

76. Мощанская, Е.Ю. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков / Е.Ю. Мощанская, Е.А. Руцкая // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 5. — С. 69–74.
77. Нечаева, Н.В. Организация производственной практики студентов переводческих образовательных программ: взгляд вуза и отрасли / Н.В. Нечаева, М.В. Берендяев, Н.Ю. Куликов // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2019. — №29. — С. 69–80.
78. Оберемко, О.Г. Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе [Электронный ресурс] / О.Г. Оберемко // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 3. — Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9541>.
79. Оберемко, О.Г. Современные аспекты профессиональной подготовки переводчика / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2007. — № 1. — С. 296–301.
80. Оберемко, О.Г. Современные требования к профессиональной подготовке лингвиста (переводчика) / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2013. — № 4 (1). — С. 26–28.
81. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Оберемко Ольга Георгиевна. — Волжск, 2003. — 422 с.
82. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. — М.: МГЛУ, 2003. — 256 с.
83. Овчинникова, М.Ф. Социолингвистические факторы коммуникативной ситуации и их отражение в УМК по английскому языку для общеобразовательной школы / М.Ф. Овчинникова // Вестник БГУ. — 2007. — №10. — С. 222–229.

84. Официальный Сайт Европейской Комиссии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ec.europa.eu/dgs/scic/what-is-conference-interpreting/whispering/index_fr.htm (дата доступа 5.02.2020).
85. Панова, А.Н. Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панова Анна Николаевна. — Нижний Новгород, 2014. — 200 с.
86. Панова, А.Н. Совершенствование профессиональной компетенции устного переводчика на завершающем этапе обучения средствами игрового моделирования / А.Н. Панова // Вестник ИГЛУ. — 2014. — №1 (26). — С. 232–236.
87. Папилова, Ю.О. Проблема моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия при обучении устному переводу / Ю.О. Папилова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. М.: МГПУ. — 2016. — С. 423–427.
88. Пассов, Е.И. Методическое содержание: коммуникативность [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов. — Режим доступа: <http://teachingmethods.ru/index2.html> (дата обращения 16.06.2019).
89. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
90. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или Сто одна методическая идея / Е.И. Пассов. — М.: Глосса-пресс, 2006. — 236 с.
91. Плехов, А.Н. Психология вторичной языковой личности: монография / А.Н. Плехов, В.В. Рыжов. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. — 235 с.
92. Понятие социально-психологической ситуации// Блог по психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docpsy.ru/lektsii/sotsialnaya-psikhologiya/1559-ponjatie-sotsialno-psihologicheskoy-situatsii.html> (дата обращения 11.02.16).

93. Поршнева, Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: монография / Е.Р. Поршнева. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. — 148 с.
94. Поршнева, Е.Р. Использование перевода в процессе языковой подготовки будущих переводчиков /Е.Р. Поршнева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2015. — Вып. 29. — С. 136–150.
95. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Поршнева Елена Рафаэлевна. — Казань, 2004. — 425 с.
96. Поршнева, Е.Р. Подготовка к устному переводу при обучении иностранному языку / Е.Р. Поршнева // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Устный перевод: мат-лы научно-метод. Коллоквиума. Пермь, 30 ноября — 2 декабря 2007 г. — 2007. — С. 149–169.
97. Поршнева, Е.Р. Формирование компетенции межкультурного взаимодействия / Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова, И.Ю. Зиновьева // Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство. Коллективная монография; под общ. ред. Н.В. Барышникова. — Пятигорск. — 2016. — С. 16–22.
98. Поршнева, Е.Р. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта / Е.Р. Поршнева, И.Ю. Зиновьева // Высшее образование в России. — 2011. — № 3. — С. 63–69.
99. Поршнева, Е.Р. Методика проведения имитационно-деловой игры при обучении переводу [Электронный ресурс] / Е.Р. Поршнева, А.Н. Панова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2013. — № 8. — С. 101–108. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniyaimitatsionno-delovoy-igry-pri-obuchenii-perevodu> (дата обращения: 1.03.2020).

100. Поршнева, Е.Р. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: мастерство подход / Е.Р. Поршнева, Ю.О. Папилова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2018. — № 1. — С. 128–143.
101. Поршнева Е.Р. Положительная роль стресса в работе устного переводчика [Электронный ресурс] / Е.Р. Поршнева, В. И. Сабадаш // Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Филологический аспект. — 2018. — №5 (37). — Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/polozhitelnaya-rol-stressa-v-rabote-ustnogo-perevodchika.html> (дата обращения 5.02.2020).
102. Прибрам, К. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. — М.: Прогресс, 1975. — 466 с.
103. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 17.12.2019).
104. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку: методы, приемы, оценивание: монография / К.Э. Безукладников, Е.Н. Дмитриева, Б.А.Жигалев, Б.А.Крузе, М.П.Новоселов, М.А.Викулина, М.А.Мосина, Е.Н.Дмитриева, С.Н.Новоселова, В.Р.Осколкова // Пермь, Н.Новгород: ПГГ-ПУ, НГЛУ, 2017. – 122 с.
105. Психологический словарь / под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
106. Психологос. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/labilnost> (дата обращения 5.02.2020).

107. Пустовалова, Т.А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков (На материале немецкого языка как второго иностранного на первом году обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пустовалова Татьяна Александровна. — Елец, 2006. — 199 с.
108. Пушкина, А.В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пушкина Анна Владимировна. — М., 2015. — 23 с.
109. Ремезова, Л.В. К вопросу о профессиональной компетентности лингвиста-переводчика / Л.В. Ремезова // Язык и культура. — 2011. — № 3 (15). — С. 125–132.
110. Ремхе, И.Н. Языковая личность переводчика и когнитивные особенности переводческого процесса / И.Н. Ремхе // Вестник Челябинского государственного университета, Филология. Искусствоведение. — 2011. — № 24 (239). — С. 262–264.
111. Руденский, Е.В. Психология ненормативного развития личности: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Е.В. Руденский. — М.: Юрайт, 2019. — 177 с.
112. Рыжов, В.В. Психологическая устойчивость личности к информационным воздействиям: монография / В.В. Рыжов. — М.: Изд-во Русско-американского института, 2011. — 189 с.
113. Рябцева, Н.К. Прикладные проблемы переводоведения: лингвистический аспект / Н.К. Рябцева. — М.: Флинта, 2014. — 224 с.
114. Савруцкая, Е.П. Основы теории коммуникации: Учебно-методический комплекс / Е.П. Савруцкая. — Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. — 16 с.
115. Садиков, А.В. Перевод как вид социального поведения / А.В. Садиков // Тетради переводчика. — 1981. — № 18. — С. 3–12.

116. Сдобников, В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Сдобников Вадим Витальевич. — Нижний Новгород, 2016. — 492 с.
117. Сдобников, В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников. — М.: АСТ; Восток — Запад, 2007. — 448 с.
118. Серова, Т.С. Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Язык и культура. — 2011. — № 4. — С. 106–117.
119. Серова, Т.С. Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 149–160.
120. Серова, Т.С. Переводческое аудирование в речедетельностной единице устного последовательного одностороннего перевода / Т.С. Серова, М.П. Коваленко // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5 — С. 110-119.
121. Серова, Т.С. Принцип гетерогенности в коммуникативном обучении переводческой деятельности / Т.С. Серова // Теория и практика перевода: материалы международной конференции. Пермь, 19–20 июня 2000 г.. — Пермь: Изд. ПГТУ. — 2000. — С. 54–55.
122. Серова, Т.С. Проигрывание ситуаций иноязычного общения как средство формирования умений коммуникативно-речевого взаимодействия устного переводчика [Электронный ресурс] / Т.С. Серова, Т.А. Горева // Педагогическое образование в России. — 2016. — №3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proigryvanie-situatsiy-inoyazychnogo-obscheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-umeniy-kommunikativno-rechevogo-vzaimodeystviya-ustnogo> (дата обращения 5.02.2020).
123. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Т.С. Серова. — Пермь: Перм. гос. техн. университет, 2001. — 211 с.

124. Серова, Т.С. Разыгрывание коммуникативно-речевых микроситуаций как средство обучения монологическому высказыванию в иноязычном диалогическом речевом общении / Т.С. Серова, К.В. Тулиева, Е.Л. Пипченко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2019. — №1. — С.125–145.
125. Серова, Т.С. Речедейательностная единица перевода и психологические аспекты ее структурной организации / Т.С. Серова // Актуальные проблемы теории, практики перевода и подготовки переводчиков: материалы международной научно-практической конференции (16–17 апреля 1998 года). — Пермь: Изд. ПГТУ. — 1998. — С. 36–37.
126. Серова, Т.С. Ситуативная и контекстная обусловленность обучения переводческой деятельности в условиях межкультурной коммуникации / Т.С. Серова // Коммуникативное обучение языкам в школе и вузе: материалы межвузовской научной конференции (29 июня 1999 г.). — Пермь: Изд. ПГТУ. — 1999. — С. 78–80.
127. Серова, Т.С. Ситуации и ситуативная обусловленность иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному языку в техническом вузе / Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко, К.В. Тулиева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2018. — №3. — С. 107–126.
128. Серова, Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Серова Тамара Сергеевна. — Пермь, 1989. — 56 с.
129. Ситуационные исследования. Вып. 2: Классификация ситуаций / Под общ. ред. Н.М. Солодухо. По матер. всерос. семинара. Казань: изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2006. — 152 с.
130. Ситуационные исследования. Вып. 3: Ситуационность бытия / Под общ. ред. Н.М. Солодухо. По матер. Междунар. (СНГ) научно-философской конференции. — Казань: изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2011. — 165 с.
131. Солодухо, М.Н. «Ситуация» как концепт и понятие в философском знании / М.Н. Солодухо // Вестник КазГУКИ. — 2015. — №3. — С. 53–56.

132. Стрекаловская, Ю.О. Обучение устной переводческой деятельности: выбор основополагающего подхода и отбор принципов / Ю.О. Стрекаловская, Е.Р. Поршнева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь. — 2019. — № 2. — С. 106-118.
133. Стрекаловская, Ю.О. Стоп-факторы в обучении устной переводческой деятельности и способы их преодоления / Ю.О. Стрекаловская // Язык. Культура. Коммуникация. — 2019. — № 22. — С. 200–204.
134. Тарева, Е.Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тарева Елена Генриховна. — Иркутск, 2002. — 34 с.
135. Тарнаева, Л.П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. — СПб, 2011. — 545 с.
136. Тепляковская, А.Н. Коучинг как инновационный подход к совершенствованию лингвострановедческой компетенции студентов старших курсов языковых специальностей / А.Н. Тепляковская, С.Г. Мельниченко // Минск. — 2012. — С. 216–217.
137. Тихонова, Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тихонова Евгения Владимировна. — Томск, 2014. — 27 с.
138. Тихонова, Е.В. Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу / Е.В. Тихонова // Язык и культура. — 2013. — № 4 (24). — С. 132–136.
139. Фалалеев, А. Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский / А. Фалалеев, А. Малофеева. — СПб.: Перспектива, Юникс, 2014. — 187 с.

140. Федоров, А.В. Введение в теорию перевода / А.В. Федоров. — М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. — 336 с.
141. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. — М., 1989. — 238 с.
142. Халяпина, Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам / Л.П. Халяпина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2006. — №211. — С 92–102.
143. Халяпина, Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества / Л.П. Халяпина // Вестник ТГУ. — 2009. — №10. — С. 230–236.
144. Хорнби, А. Конструкции и обороты английского языка / А. Хорнби. — М., 1992. — 336 с.
145. Цвиллинг, М.Я. Синхронный перевод как объект экспериментального исследования / М.Я. Цвиллинг // Тетради переводчика. — 1966. — № 3. — С. 87–93.
146. Черниговская, Т.В. Как научить мозг учиться [Электронный ресурс] / Т.В. Черниговская // Открытое пространство. — 2017. — Режим доступа: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya/> (дата обращения 31.03.2018).
147. Черниговская, Т.В. Тайна синхронного перевода [Видеозапись] // youtube.com. — 2015. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=JWIWcS2fMxk> (дата обращения 31.03.2018).
148. Чернов, Г.В. Предложение о построении курса устного перевода / Г.В. Чернов // Тетради переводчика. — 1970. — № 7. — С. 108–111.
149. Чернов, Г.В. Экспериментальная проверка одной модели / Г.В. Чернов // Тетради переводчика. — 1971. — № 8. — С. 55–61.
150. Чернов, Г.В. Коммуникативная ситуация синхронного перевода и избыточность сообщения / Г.В. Чернов // Тетради переводчика. — 1975. — № 12. — С. 83–100.

151. Чернов, Г.В. Еще раз о схеме организации синхронного перевода / Г.В. Чернов // Тетради переводчика. — 1977. — № 14. — С. 51–58.
152. Чернов, Г.В. Теория и практика синхронного перевода / Г.В. Чернов. — М.: Международные отношения, 1978. — 208 с.
153. Чернышов, С.В. Методические рекомендации по выполнению дипломных работ по дисциплине СД.08 — Теория и методика обучения иностранному языку для студентов 2–4 курсов, обучающихся по направлению 031100.62 – Лингвистика (бакалавриат) [Электронный ресурс] / С.В. Чернышов // Н. Новгород. — 2011. — Режим доступа: vlunn.ru/metogling12.doc (дата обращения 30.04.2018).
154. Чужакин, А.П. Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись: учебник / А.П. Чужакин. — М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2001. — 256 с.
155. Чужакин, А.П., Палажченко П.Р. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания / А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко. — М.: Р. Валент, 1997. — 167 с.
156. Чужакин, А.П. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций / А.П. Чужакин. — М.: Р. Валент, 2002. — 160 с.
157. Шакирова, Т.И. Формирование компетенций самоконтроля и самооценки в процессе самостоятельной работы / Т.И. Шакирова // Евразийский Союз Ученых. — 2015. — №10–4 (19). — С. 121–123.
158. Швейцер, А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. — М.: Наука, 1988. — 215 с.
159. Швецова, Ю.О. Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Швецова Юлия Олеговна. — Пермь, 2012. — 228 с.
160. Швецова, Ю.О. Edifice du savoir. На пути к переводческой эрудиции. Практич. курс устного перевода: учебное пособие / Ю.О. Швецова. — Пермь, 2012. — 97 с.

161. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие / А.В. Щепилова. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 245 с.
162. Ширяев, А.Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А.Ф. Ширяев. — М.: Воениздат, 1979. — 183 с.
163. Штанов, А.В. Ролевые ситуации в мультимедийных переводческих программах / А.В. Штанов // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. — 2016. — № 23 (38). — С. 194–222.
164. Якобсон, Р.О. О лингвистических аспектах перевода / Р.О. Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. — М. — 1978. — С. 16–24.
165. Яроцкая, Л.В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста: иностранный язык, неязыковой вуз: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Яроцкая Людмила Владимировна. — М., 2013. — 454 с.
166. Anderson, J.R. The Architecture of Cognition / J.R. Anderson. — Cambridge, Mass., Harvard U. P, 1982. — 314 p.
167. Brousseau, G. Les différents rôles du maître / G. Brousseau // Bulletin del'Association Mathématique du Québec. —1988. — № 2(23). — P. 14–24.
168. Brousseau, G. La théorie des situations didactiques. Interactions didactiques [Электронный ресурс] / G. Brousseau // Interactions didactiques. — 2011. — Режим доступа: <http://www.cfem.asso.fr/actualites/Brousseau.pdf> (дата обращения 5.02.2020).
169. Brunette, L. Langue, traduction et mondialisation : interactions d'hier, interactions d'aujourd'hui / L. Brunette, M. Charron // Meta: Translators' Journal. — 2006. — 51 (4). — P. 739-743.
170. Cadre européen commun de référence pour les langues // Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. — Strasbourg: Didier, 2001. — 196 p.

171. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Conseil de l'Europe [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (дата обращения 5.02.2020).
172. De Carlo, M. Traduction et médiation dans l'enseignement apprentissage linguistique / M. De Carlo // *Études de linguistique appliquée*. — 2012. — №. 167. — P. 299–311.
173. Chiknaverova, K. The development of students` self-regulation as a means to foster foreign language acquisition [Электронный ресурс] / K. Chiknaverova // *Encuentro*. — 2018. — Режим доступа: <http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/view/7> (дата обращения 10.06.2020).
174. Choi, J. Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Электронный ресурс] / J. Choi // *Pour une traductologie proactive : colloque international du 50e anniversaire de Meta*. Université de Montréal. — 2006. — Режим доступа: <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000229co.pdf> (дата обращения 5.02.2020).
175. Competences for professional translators experts in multilingual and multimedia communication [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ec.europa.eu/> (дата обращения 5.02.2020).
176. Cyr, P. Les stratégies d'apprentissage / Cyr P., Germain C. — Paris : CLE international, 1998. — 181 p.
177. Decoo, W. Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / W. Decoo // *Echanges INTAS*. Liep. — 1997. — Vol. 1. — P. 1–15.
178. Delisle, J. L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie. *Cahier de traductologie* / J. Delisle. — Ottawa: Université d'Ottawa, 1981. — 296 p.

179. Delisle, J. Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement / J. Delisle. — Ottawa: University of Ottawa Press, 1998. — 242 p.
180. Gambier, Y. La traduction audiovisuelle : un genre en expansion / Y. Gambier // Meta. — 2004. — № 49. — Vol. 1. — P. 1–11.
181. Gémar, J-C. Le discours du législateur en situation multilingue : Traduire ou corédiger? / J-C. Gémar // LeGes — Gesetzgebung & Evaluation. — 2001. — № 12. — H. 3. — P. 13–32.
182. Gile, D. Citation patterns in the T and I didactics literature / D. Gile // Forum. — 2005. — № 3(2). — P. 85–103.
183. Gile, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas / D. Giles // The Interpreters' Newsletter. — 1990. — № 3. — P. 66–71.
184. Gile, D. Les exercices d'interprétation et la dégradation du français: une étude de cas / D. Gile // Meta. — 1987. — № 32 (4). — P. 420–428.
185. Gile, D. Les fautes de traduction: une analyse pédagogique / D. Gile // Meta. — 1992. — № 37 (2). — P. 251–262.
186. Gile, D. Regards sur la recherche en interprétation de conférence / D. Gile. — Lille: Presse Universitaire de Lille, 1995. — 276 p.
187. Hymes, D. Vers la compétence de communication (On Communicative Competence, 1972) / D. Hymes. — Paris : Hatier/Didier, 1991. — 219 p.
188. Israël, F. Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000? / F. Israël // Paris: Didier-Erudition. — 1998. — 298 p.
189. Jakobson, R. On linguistic aspects of translation / R. Jakobson. — The Translation Studies Reader, 2000. — 539 p.
190. Kalina, S. Strategische Prozesse beim Dolmetschen / S. Kalina. — Tuebingen, 1998. — 304 s.
191. Lederer, M. La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif / M. Lederer. — Paris : Hachette Livre, 1994. — 223 p.
192. Neubert, A. Competence in Language, in Languages, and in Translation / A. Neubert // John Benjamins Publishing Co. — 2000. — P. 3–18.

193. Pointurier, S. Mais qui a peur de Danica Seleskovitch? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sophiepointurier.jimdofree.com/2017/03/01/mais-qui-a-peur-de-danica-seleskovitch/> (дата обращения: 05.02.2020)
194. Porchneva, E. Optimisation de la formation linguistique de base des interprètes/traducteurs / E. Porchneva // Actes du Colloque international de l'AELE Mondialisation, localisation et normes comptables internationales. — Université de Rennes 2. La maison du Dictionnaire. Paris. — 2004. — P. 179–184.
195. Puren, C. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Les langues modernes, la revue de l'association des professeurs de langues vivantes. Paris [Электронный ресурс] / C. Puren. — 2009. — Режим доступа: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> (дата обращения: 17.02.2018).
196. Seleskovitch, D. Interpréter pour traduire / D. Seleskovitch, M, Lederer. — Paris : Didier-Erudition (Klincksieck), 2001. — 311 p.
197. Springer, C. Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique: de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin? [Электронный ресурс] / C. Springer // Les Cahiers de l'Apliu. — 1999. — Режим доступа: https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1999_num_18_3_2293 (дата обращения: 17.02.2018).
198. Seleskovitch, D. Pédagogie raisonnée de l'interprétation / D. Seleskovitch. — Luxembourg. 1989. — 281 p.
199. Seleskovitch, D. Langage, langue et memoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive / D. Seleskovitch. — Paris : Minard, 1975. — 272 p.
200. Soboleva A.V. Strategies in Interpretation of Culture-Specific Units by Russian EFL Students / A.V. Soboleva, O.A. Obdalova // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2015. — Vol. 200. — P. 69-76.
201. Tareva, E.G. Innovative Approach to Teaching Translation and Interpreting / E.G. Tareva, B.V, Tarev // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 2. — 2014. — P. 326–333.

202. Viallon, V. Communication interculturelle et interactions entre apprenants de FLE et natifs en contexte endolingue / V. Viallon // Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues. — 2000. — P. 88–102.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Дескрипторы компетенций, ФГОС по направлению подготовки 45.03.02

Лингвистика (уровень бакалавриата)

Условное обозначение	Описание	Дескрипторы
<u>ПК-7</u>	Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания	<p>Знает:</p> <p>принципы, цели и задачи проведения переводческого анализа;</p> <p>общую специфику различных видов и подвидов дискурса и различных жанров и видов специальных и публицистических текстов;</p> <p>лингвистическую и экстралингвистическую специфику специального и публицистического перевода.</p> <p>Умеет:</p> <p>корректно производить предпереводческий анализ, а именно:</p> <p>определять коммуникативную ситуацию, цель коммуникации, круг рецепторов и их потребности;</p> <p>уяснять смысл текста и авторскую интенцию или пути к их уяснению;</p> <p>учитывать контекст;</p> <p>анализировать и структурировать содержащуюся в тексте информацию,</p>

		<p>определять ее место в экстралингвистическом контексте обсуждаемой проблемы;</p> <p>определять принадлежность текста к определенным видам и подвидам дискурса;</p> <p>определять видово-жанровую принадлежность и специфику текста;</p> <p>определять принадлежность текста к определенным функциональным стилям и/или уяснять особенности авторского стиля;</p> <p>определять, какую (дополнительную) информацию необходимо отыскать переводчику с задействованием внешних источников (консультации специалистов, базы данных, словари, пособия и т.д., в т. ч. и интернет-ресурсы) для корректного понимания текста и адекватной передачи смысла в переводе;</p> <p>определять пути решения переводческих трудностей;</p> <p>строить адекватную переводческую стратегию.</p> <p>Владеет:</p> <p>навыками целостного подхода к тексту;</p> <p>технологией переводческого анализа.</p>
<u>ПК-8</u>	<p>Владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в</p>	<p>Знает:</p> <p>общие принципы подготовки к осуществлению перевода.</p> <p>Умеет:</p> <p>определять необходимость поиска</p>

	<p>справочной, специальной литературе и компьютерных сетях</p>	<p>информации с задействованием внешних источников и интернет-ресурсов для корректного понимания текста и адекватной передачи смысла в переводе;</p> <p>пользоваться различными источниками информации (словарями, справочниками, базами данных, сетью Интернет, консультациями специалистов и т.д.);</p> <p>корректно задавать критерии поиска.</p> <p>Владеет:</p> <p>методикой поиска информации, в т. ч. в сети Интернет;</p> <p>методикой проверки информации, в частности, фактической информации, прецизионной лексики;</p> <p>техникой работы с терминологическими базами, специальной литературой и т. д.</p>
<p><u>ПК-9</u></p>	<p>Владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способностью применять основные приемы перевода</p>	<p>Знает:</p> <p>особенности и специфику информативного перевода;</p> <p>особенности и специфику специального и публицистического переводов;</p> <p>принципы осуществления переводческих трансформаций — лексических, грамматических и лексико-грамматических;</p> <p>основные приемы перевода;</p> <p>принципы перевода лексических единиц.</p> <p>Умеет:</p> <p>производить грамматические, лексические и</p>

		<p>лексико-грамматические трансформации при переводе с учетом смысла текста и норм ПЯ; корректно применять приемы перевода; устанавливать не предусмотренные словарями контекстуально обусловленные лексические соответствия; оценивать эквивалентность используемых средств перевода с точки зрения их соответствия коммуникативной цели и смысловой структуре текстов (оценка качества перевода).</p> <p>Владеет: соответствующей переводческой техникой; определенным набором межъязыковых стандартных соответствий, терминов и клише в рамках изучаемой тематики.</p>
<u>ПК-10</u>	<p>Способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм</p>	<p>Знает: особенности и специфику письменного информативного перевода; нормы перевода: норму эквивалентности, жанрово-стилистическую норму, норму переводческой речи, прагматическую, конвенциональную; лингвистическую и экстралингвистическую специфику различных видов перевода.</p> <p>Умеет: на основе проведенного анализа выполнять адекватный перевод текста с учетом всех определенных переводчиком в ходе анализа, а</p>

		<p>также, возможно, заданных заказчиком параметров;</p> <p>добиваться соблюдения норм перевода;</p> <p>обеспечивать прагматическую ценность перевода;</p> <p>учитывать в ходе перевода специфику соответствующих жанров и поджанров и принадлежность текстов к соответствующим подвидам дискурса;</p> <p>обеспечивать стилистическую эквивалентность (адекватно передавать стилистические особенности текста);</p> <p>обеспечивать соблюдение узуса;</p> <p>осуществлять перевод терминологии и профессионализмов;</p> <p>осуществлять перевод безэквивалентной лексики.</p> <p>Владеет:</p> <p>навыками целостного подхода к тексту;</p> <p>соответствующей переводческой техникой;</p> <p>способами передачи структуры высказывания и варьирования в переводе;</p> <p>техникой перефразирования (объединение и членение предложений, эллипсис, метонимия (смысловое развитие), антонимический перевод, целостное переосмысление и т. д.).</p>
<u>ПК-11</u>	Способность оформлять текст перевода в	<p>Знает:</p> <p>основы работы с текстовыми редакторами, другими приложениями, системами</p>

	<p>компьютерном редакторе</p>	<p>автоматической обработки текста, браузерами и т. п.</p> <p>Умеет:</p> <p>выполнять практические задания по обработке, фиксации информации, созданию и оформлению текста в компьютерном формате.</p> <p>Владеет:</p> <p>инструментарием текстовых редакторов и других компьютерных приложений для их сопряжения, копирования, изменения и унификации формата создаваемого текста.</p>
<p><u>ПК-12</u></p>	<p>Способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста</p>	<p>Знает:</p> <p>принципы эквивалентности;</p> <p>языковые и жанрово-стилистические нормы иностранной и русской устной речи;</p> <p>лингвистическую специфику устного перевода;</p> <p>коммуникативно-экстралингвистическую специфику устного перевода;</p> <p>специфику разных подвидов устного перевода.</p> <p>Умеет:</p> <p>корректно производить предпереводческий анализ, а именно:</p> <p>определять коммуникативную ситуацию, цель коммуникации, круг рецепторов и их потребности;</p> <p>уяснять смысл текста и авторскую интенцию или пути к их уяснению;</p>

		<p>учитывать контекст;</p> <p>анализировать и структурировать содержащуюся в тексте информацию, определять ее место в экстралингвистическом контексте обсуждаемой проблемы;</p> <p>определять видово-жанровую принадлежность и специфику текста.</p> <p>устанавливать окказиональные соответствия по контексту или по коммуникативной ситуации;</p> <p>оперативно определять пути решения возникающих переводческих трудностей, а именно:</p> <p>пользоваться внутриязыковыми синонимическими трансформациями;</p> <p>выполнять описательный перевод;</p> <p>осуществлять трансференцию посредством заимствования или калькирования.</p> <p>Владеет:</p> <p>актуальным лексико-грамматическим материалом в рамках изучаемой общественно-политической тематики;</p> <p>навыками целостного подхода к тексту;</p> <p>технологией переводческого слушания и содержательно-терминологического анализа звучащего текста;</p> <p>навыками устного перекодирования устного и письменного текста.</p>
<u>ПК-13</u>	Владение основами	Знает:

	<p>системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода</p>	<p>принципы переводческой скорописи; некоторые существующие системы скорописи. Умеет: в процессе слушания адекватно осуществлять отбор информации, подлежащей записи; адекватно отражать в записи логику звучащего текста; быстро, точно и полно фиксировать прецизионную лексику, содержащуюся в тексте; производить законченный транслит по сделанным записям. Владеет: собственной системой сокращений и условных обозначений.</p>
<p><u>ПК-14</u></p>	<p>Владение этикой устного перевода</p>	<p>Знает: нормы речевого поведения; принципы обеспечения контакта с аудиторией; принципы посредничества между представителями разных культур. Умеет: убедительно, четко и ясно подавать текст перевода; поддерживать контакт с аудиторией; находить переводческие и поведенческие решения в трудных ситуациях. Владеет: методикой подготовки к устному переводу;</p>

		<p>правильной манерой речи;</p> <p>корректным речевым поведением переводчика.</p>
<u>ПК-15</u>	<p>Владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций)</p>	<p>Знает:</p> <p>правила международного этикета, национальные этикетные особенности, особенности работы в той или иной ситуации общения.</p> <p>Умеет:</p> <p>соблюдать правила поведения в межкультурном общении, организовывать общение с учетом особенностей различных культур и внешних условий ситуации.</p> <p>Владеет:</p> <p>набором языковых средств для оформления отдельных ситуаций общения, начала и завершения общения, логических переходов между его составляющими;</p> <p>нормами экстралингвистического поведения.</p>
<u>ПК-16</u>	<p>Владение необходимыми интеракциональным и контекстными знаниями, позволяющими преодолеть влияние стереотипов</p>	<p>Знает:</p> <p>особенности национальных культур, истории, происходящих актуальных событий и их восприятия в разных культурах.</p> <p>Умеет:</p> <p>действовать и организовывать общение партнеров с учетом сходств и различий восприятия тех или иных явлений.</p>

	и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур	Владеет: языковыми средствами выражения национальных особенностей, концептами, актуальными понятиями, относящимися к широко обсуждаемым явлениям.
<u>ПК-17</u>	Способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов	Знает: типологию ситуаций общения; социально-национальные конвенции общения. Умеет: прогнозировать ход общения, намерения и поведение партнеров в зависимости от ситуации общения; корректировать свои стратегии и тактики в зависимости от хода общения. Владеет: набором языковых средств разных регистров для адекватной реакции на различные ситуации общения, социально-национальные особенности коммуникантов; приемами адекватного поведения в разных ситуациях общения.
<u>ПК-18</u>	Владение нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение	Знает: правила этикета, связанные с национальными особенностями и особенностями ситуации общения. Умеет: строить коммуникацию с учетом обстановки, требований ситуации общения.

	туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций)	Владеет: набором фатических языковых средств для построения общения в различных ситуациях, типичным языковым материалом разных уровней и регистров для адекватного ведения коммуникации в различных ситуациях.
<u>ПК-23</u>	Способностью использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач	Знает: основные положения фундаментальных и прикладных наук, релевантные для выполнения профессиональной деятельности. Умеет: учитывать основополагающие явления при решении профессиональных задач. Владеет: понятийно-терминологическим аппаратом смежных фундаментальных и прикладных наук.
<u>ПК-24</u>	Способность выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту	Знает: принципы построения гипотез, теорий, выдвижения общих и частных положений. Умеет: строить ход размышлений от предположений к их фактической проверке и правильно

		<p>отражать его в создаваемых текстах.</p> <p>Владеет:</p> <p>понятийно-терминологическим аппаратом науки;</p> <p>методикой сбора теоретического и практического материала, построения доказательства или опровержения.</p>
<u>ПК-25</u>	<p>Владение основами современных методов научного исследования, информационной и библиографической культурой</p>	<p>Знает:</p> <p>основные методы исследования, принципы поиска в электронных сетях и физических справочных системах.</p> <p>Умеет:</p> <p>определять методологию исследования и подбирать фактический и доказательный материал в соответствии с поставленными целями и определенными методами.</p> <p>Владеет:</p> <p>понятийно-терминологическим аппаратом науки;</p> <p>инструментарием поиска в различных источниках.</p>
<u>ПК-26</u>	<p>Владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования</p>	<p>Знает:</p> <p>принципы поиска и фиксации теоретического и практического материала.</p> <p>Умеет:</p> <p>ставить цель поиска, обрабатывать и логично описывать как материал, так и ход его обработки.</p> <p>Владеет:</p>

		<p>понятийно-терминологическим аппаратом, инструментарием поиска;</p> <p>методикой обработки материала;</p> <p>навыками построения научного текста.</p>
<u>ПК-27</u>	<p>Способность оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования</p>	<p>Знает:</p> <p>принципы работы с теоретическим и описанным практическим материалом;</p> <p>принципы цитирования, библиографирования материала.</p> <p>Умеет:</p> <p>делать выводы на основе обработанного имеющегося материала, находить сходства и различия имеющихся подходов относительно проводимого исследования и собственных предположений и выводов.</p> <p>Владеет:</p> <p>методикой поиска, обработки и фиксации теоретического и практического материала;</p> <p>методологией обобщения теоретического и практического материала, сравнения научных подходов.</p>

Приложение 2

Расписание занятий по магистерской программе «Устный перевод» в НГЛУ и ESIT

ПОНЕДЕЛЬНИК

№	Время	Предмет
2	9:55 - 11:25	Лингвистическое обеспечение международной конференции (первый иностранный язык) (Прак.)
3	11:35 - 13:05	Стилистическое и литературное редактирование профессиональных текстов (Лек.)

ВТОРНИК

№	Время	Предмет
3	11:35 - 13:05	Перевод с листа (второй иностранный (немецкий) язык) (Прак.)
4	13:30 - 15:00	Первый иностранный язык (Прак.)

СРЕДА

№	Время	Предмет
1	8:15 - 9:45	Структура монологического выступления (Прак.)
2	9:55 - 11:25	Педагогика и психология высшей школы (Лек.)
3	11:35 - 13:05	Перевод с листа (второй иностранный (немецкий) язык) (Прак.)

ЧЕТВЕРГ

№	Время	Предмет
2	9:55 - 11:25	Стилистическое и литературное редактирование профессиональных текстов (Лек.)
3	11:35 - 13:05	Структура монологического выступления (Прак.)

ПЯТНИЦА

№	Время	Предмет
2	9:55 - 11:25	Смысловый анализ текста в устном переводе (Лек.)
3	11:35 - 13:05	Последовательный перевод (первый иностранный язык) (Прак.)
4	13:30 - 15:00	Структура монологического выступления (Прак.)

СУББОТА

№	Время	Предмет	Преподаватель
---	---	---	---

ВОСКРЕСЕНЬЕ

№	Время	Предмет	Преподаватель
---	---	---	---

Расписание магистратуры ПФ НГЛУ. 1 год обучения

ПОНЕДЕЛЬНИК

№	Время	Предмет	Преподаватель
---	---	---	---

ВТОРНИК

№	Время	Предмет
1	8:15 - 9:45 (ДВ)	Последовательный перевод (второй иностранный (немецкий) язык (Прак.)
1	8:15 - 9:45 (ДВ)	Последовательный перевод (второй иностранный (французский) язык (Прак.)
2	9:55 - 11:25	Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык) (Прак.)
3	11:35 - 13:05	Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык) (Прак.)

СРЕДА

№	Время	Предмет	Преподаватель
---	---	---	---

ЧЕТВЕРГ

№	Время	Предмет
1	8:15 - 9:45 (ДВ)	Последовательный перевод (второй иностранный (немецкий) язык (Прак.)
1	8:15 - 9:45 (ДВ)	Последовательный перевод (второй иностранный (французский) язык (Прак.)
2	9:55 - 11:25	Последовательный перевод (первый иностранный язык) (Прак.)

ПЯТНИЦА

№	Время	Предмет
1	8:15 - 9:45	Последовательный перевод (первый иностранный язык) (Прак.)
2	9:55 - 11:25	Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык) (Прак.)
3	11:35 - 13:05	Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык) (Прак.)

СУББОТА

№	Время	Предмет	Преподаватель
---	---	---	---

ВОСКРЕСЕНЬЕ

Расписание магистратуры ПФ НГЛУ. 2 год обучения

EMPLOI du TEMPS TYPE M1 (Etudiant FR/AN/ES)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
08:00							
09:00		Economie 08:30-10:00					
10:00				FR-ES consec 09:30-11:00			
11:00	FR-AN consec. 11:00-12:30	Trad à vue 10:15-12:15	Méthodologie 10:30-12:30		ES-FR consec 10:30-12:00		
12:00							
13:00			Perfectionnem linguistique AN 12:30-14:00		Traduction à vue FR-AN 13:00-14:30		
14:00	AN - FR consec 13:45-15:15		Perfectionnem linguistique FR 14:15-15:45	Introduction au droit 13:45-15:15	AN-FR consec 3 14:30-16:00		
15:00							
16:00	Théorie 15:30-17:00	AN-FR consec 2 15:30-17:00	FR-AN consec 2 16:00-17:30	Géopolitique 15:30-17:00			
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							

Расписание магистратуры *Interprétation de conférence*. 1 год обучения (+15 самостоятельных часов практики перевода в неделю)

EMPLOI du TEMPS TYPE M2 (Etudiant FR/CHIN/AN)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
08:00							
09:00		Espace européen 08:30-10:00	Interprétation diplomatique 09:00-10:30				
10:00				Vie Internationale 09:15-11:15			
11:00		Traduction à vue 10:15-12:15			simultanée avec texte 10:00-12:00	Chin-An consec et simultanée 10:00-11:30	
12:00							
13:00			Chinois consec simultanée 12:30-14:00		Chinois consec simultanée 12:30-14:30		
14:00	An-FR consec et simultanée 13:30-15:00			Droit comparé 13:45-15:15			
15:00			Préparation aux conférences 14:00-16:00				
16:00		Chin-FR consec simultanée 15:45-17:15			Fondements scientifiques 15:30-17:00		
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							

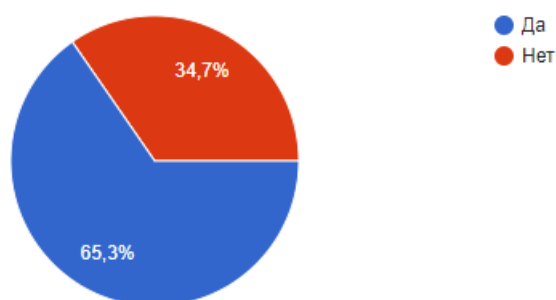
Расписание магистратуры *Interprétation de conférence*. 2 год обучения (+15 самостоятельных часов практики перевода в неделю)

Приложение 3

Результаты опроса студентов 2017–2019 гг.

1. Имеете ли Вы опыт осуществления устного перевода?

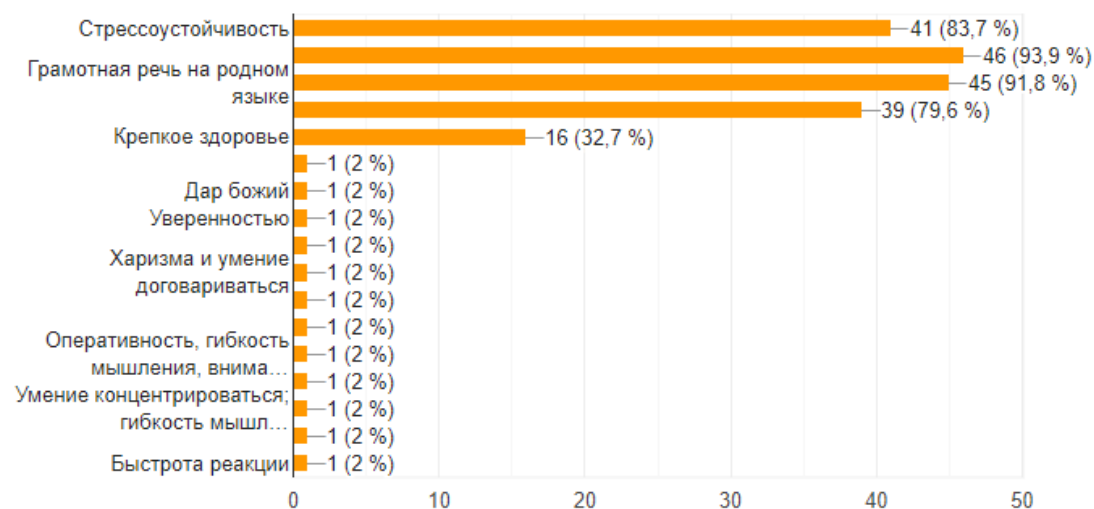
49 ответов



3. Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать устный переводчик? (возможно несколько вариантов)

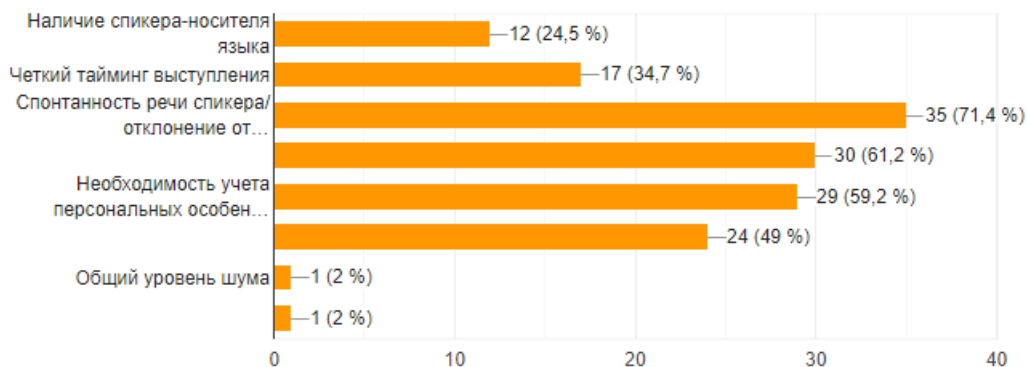


49 ответов



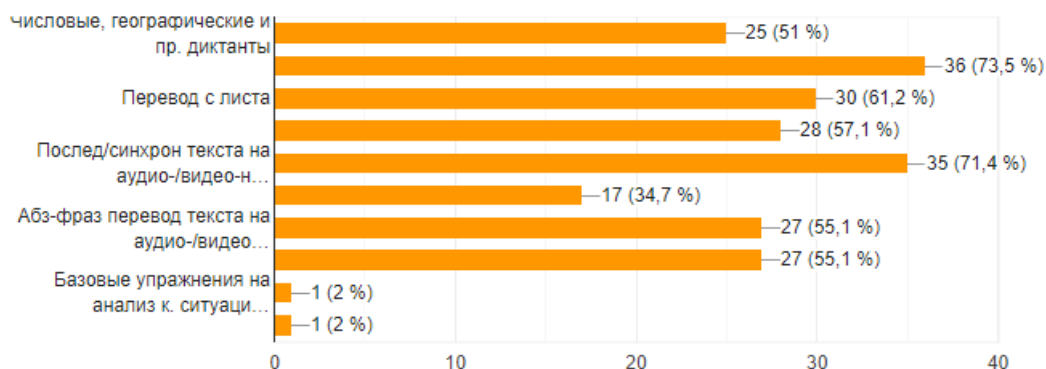
4. По Вашему мнению, какие параметры профессиональной ситуации УП влияют на качество его осуществления? (возможно несколько вариантов)

49 ответов



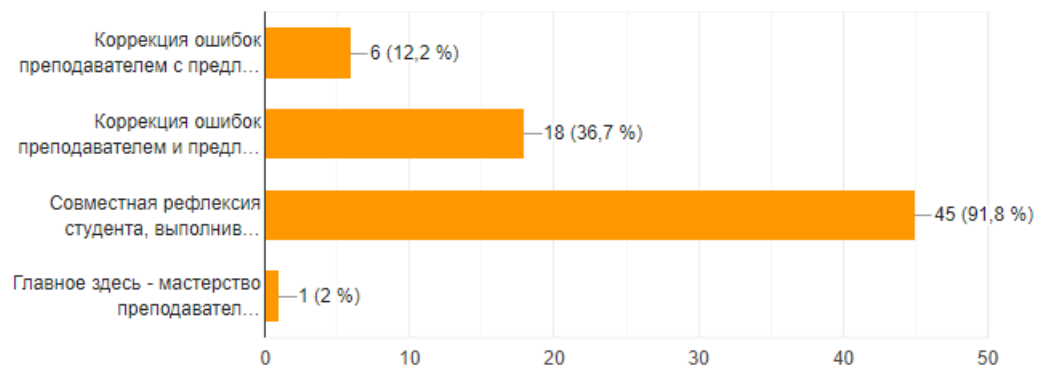
6. Какие упражнения из курса устного перевода кажутся Вам наиболее эффективными для развития профессиональной компетенции переводчика?

49 ответов



7. Какой способ контроля выполнения переводческих упражнений на занятиях по УП кажется Вам наиболее эффективным?

49 ответов



Приложение 4

Материалы для моделирования ситуации перевода конференции «Выступление Элен Каррэр д'Анкосс на заседании Французской Академии»

Речь секретаря Французской Академии Элен Каррэр д'Анкосс о сохранении французского языка. Студентам предлагается сделать синхронный перевод / закадровый перевод этого выступления с последующим его размещением на видеохостинге YouTube.

Макроситуация: перевод конференции

Мини-ситуация: выступление историка Элен Каррер д'Анкосс с докладом о сохранении французского языка на заседании Французской Академии.

Параметры мини-ситуации

Место: в помещении (здание Французской Академии)

Время: 5 декабря 2013 года. Длительность выступления — 10 мин. 50 сек.

Коммуниканты: 1 — много.

Получатель. Статус — члены Французской Академии, приглашенные зрители, школьники.

Отправитель. Имя, статус — Элен Каррер д'Анкосс, историк, пожизненный секретарь Французской Академии (Франция). Речь выдержана в официальном стиле, академическое выступление.

Степень официальности коммуникации: формальная, официальная обстановка.

Предметная область: сохранение французского языка.

Цель межкультурного взаимодействия: сообщить о причинах, влияющих на утрату идентичности французского языка. Обратит внимание на важность проблемы сохранения французского языка (в школе, в медиа и т. д.). Выразить отношение выступающего к ситуации.

Функция переводчика: посредническая, информационная, эмотивная.

Технические средства: микрофон.

Задача: 1) *осуществить синхронный перевод* выступления Элен Каррер д'Анкосс с французского языка на русский для последующего дубляжа видео с его размещением на русскоязычном образовательном канале на видеохостинге YouTube; 2) *осуществить абзацно-фразовый перевод* для русскоязычной делегации, присутствующей на заседании.

Переводчики заранее оповещены о тематике выступления и имеют возможность ознакомиться с позицией спикера и материалами по теме, составить глоссарий и т. д.

Скрипт выступления находится у преподавателя, но не предоставляется студентам. Текст скрипта и текст конечного выступления могут незначительно отличаться по структуре и содержанию. Преподаватель заранее выявляет такие несовпадения и обращает внимание студентов на возможные сбои в микроситуациях, таким образом ориентируя их на решение задач в ожидаемых и неожиданных микроситуациях.

Параметры микроситуации

Используя имеющиеся у него информационные ресурсы, преподаватель заранее рассматривает с обучающимися возможные **ожидаемые микроситуации** и дает соответствующее домашнее задание на этапе подготовки к переводу.

- Оратор цитирует различных авторов (Фернан Бродель, Франсуа Миттеран, Мишель Серр, Антисфен, Сократ). Переводчик должен уметь их услышать во французской речи и знать, как произносятся их имена по-русски. Он также должен заранее ознакомиться с русскоязычным переводом цитат, представленных в выступлении (даются преподавателем в качестве домашнего задания). Для активизации этой лексики на занятии преподаватель перечисляет все упомянутые имена и предлагает студентам найти соответствия в русском языке.

- Цитируются Конституция Французской Республики (1992) и закон Тубона (1994). Преподаватель предлагает студентам заранее ознакомиться с русскоязычным переводом цитат, представленных в тексте выступления (даются преподавателем в качестве домашнего задания).

- Структура выступления четко соответствует академическому дискурсу: введение, основная часть (3 фактора, негативно влияющих на французский язык, и способы борьбы с лингвистическими нарушениями) и заключение (обращение к президенту). Преподаватель на занятии анализирует типичную структуру публичного выступления.

Рассматриваемая мини-ситуация включает только одну **неожиданную микроситуацию** — *сбои в структуре выступления*: оратор отходит от скрипта (сокращает текст речи, меняет логику текста, адаптирует текст в зависимости от реакции аудитории, вносит дополнительные комментарии).

Детально проанализировав ситуацию устного перевода, обучающиеся переходят к выполнению упражнений. Перед осуществлением устного перевода преподаватель предлагает подготовительные упражнения, призванные мобилизовать и активизировать необходимые навыки и умения обучающегося и максимально подготовить его к осуществлению перевода в конкретной ситуации, а в дальнейшем к работе устного переводчика в целом.

1. Предпереводческий цикл

- Активизация фоновых знаний студентов (цели и задачи Французской Академии, биография Э. Каррер д'Анкосс, закон Тубона).

- Упражнения на вероятностное прогнозирование, ориентирующие переводчика «в таких группах лексических единиц, как: а) ключевые слова в виде общеупотребительной лексики и терминов, б) денотатные сочетания, в) сочетания слов, передающие логико-семантические связи ключевого слова и г) устойчивые обороты, клише» [118, с. 172].

- Тренинговые упражнения для данной мини-ситуации: отработка прецизионной лексики (имена, даты, названия документов), внутриязыковое и межъязыковое переформулирование.

2. Переводческий (операционный) цикл

- На переводческом этапе студентам предлагается упражнение в переводе с листа с французского на русский язык скрипта выступления (подготовительное упражнение). Б. Делатр подчеркивает важность перевода с

листа в обучении устному, в особенности синхронному, переводу: «Перевод с листа помогает мозгу настроиться на “многозадачность”: один участок занят поиском информации, другой прогнозированием и так далее. Иными словами, студенты учатся распределять внимание между несколькими задачами, как это и происходит при синхронном переводе» [36, с. 198–199]. Каждый из обучающихся получает полный текст выступления и по очереди переводит с листа один из смысловых отрывков выступления. Во время выполнения упражнения обучающиеся отрабатывают алгоритм действий в предсказуемых микроситуациях. После завершения перевода с листа преподаватель дает комментарий.

- Синхронный перевод выступления с французского на русский язык студенты выполняют без опоры на скрипт. Обучающиеся делятся на команды по два человека и размещаются в кабинах. Каждый обучающийся, согласно заранее оговоренному порядку, осуществляет перевод отрывка выступления длительностью около 4 мин. 30 сек. Преподаватель не прерывает работу переводчиков.

3. Этап рефлексии

- На этапе рефлексии преподаватель и студенты обсуждают удачные моменты, выясняют причины неудач (недостаточная подготовка, волнение, замедленная реакция, недостаточная внимательность, сбои в восприятии и понимании на слух оригинального сообщения), принятые переводческие решения и их влияние на ход перевода. При необходимости, для обсуждения проблемных фрагментов ситуации, преподаватель может предложить обучающимся повторное прослушивание и комментирование выступления. Особое внимание на первом этапе обучения синхронному переводу уделяется предварительной подготовке обучающихся и ее влиянию на успешность коммуникации (анализ ожидаемых микроситуаций). Приветствуется самостоятельность студентов при комментировании и оценке своего выступления. В завершение вырабатываются рекомендации по дальнейшей работе для каждого обучающегося.





À la reconquête de la langue française - Microsoft Word (Сбой активации продукта)

Файл Главная Вставка Разметка страницы Ссылки Рассылки Рецензирование Вид Foxit Reader PDF

À la reconquête de la langue française

Le 5 décembre 2013

Miène CARRERE d'ENCAUSSE

« L'Académie est née avec l'Etat moderne : abattre les féodalités, rassembler les forces vives, donner aux créateurs le moyen d'innover et de projeter les richesses de l'écarté, épouser le temps présent et penser son contenu d'avenir, bref affirmer haut et fort la grandeur de notre pays, telle fut la pensée de votre fondateur, le cardinal de Richelieu.

Chaque époque a ses tâches, mais l'ambition reste la même : servir France en tant que nation, mais aussi en tant que vecteur de civilisation, source de pensée universelle.

L'Académie a été instituée pour rendre la langue française non seulement élégante mais capable de traiter tous les arts et les sciences. Je me pose la question, qu'en est-il après trois cent cinquante ans ?

Notre langue peut-elle encore traduire les apports de la science, désigner les objets hier encore inconnus, que dirige, inventez ? Près de cent millions d'hommes et de femmes ont le français pour langue maternelle. Plus de quarante millions l'utilisent comme seconde langue ou langue de travail. Et pourtant la langue française est menacée. Comme toute langue, elle est mortelle.

Il ne s'agit pas de nostalgie, mais d'avenir. La France, disait Fernand Braudel, c'est d'abord la langue française. Si la France s'est montée de tous temps plus qu'importe que d'autres aux cultures du monde c'est qu'elle ne doutait pas de son identité, ni de sa propre culture, ni de son propre langage. Elle ne doutait pas d'elle-même. »

Ce propos, c'est le président François Mitterrand, notre protecteur, ou le tint sous cette Coupole en 1985, lors de la célébration du trois cent cinquantième anniversaire de notre Compagnie. En insistant avec tant de gravité sur la langue française, dont il dit aussi : « n'est pas d'autre richesse », le président Mitterrand concluait qu'à la reconnaître, à préserver et à enrichir notre langue, c'est à l'avenir que nous devons, un avenir qui paraît à nos successeurs si facile à vivre, si naturel qu'il ne comprend pas qu'au mois de décembre 1985 nous nous soyons seulement posé la question. »

Un quart de siècle plus tard le propos du Président tenait tout à la fois comme un message d'espoir et comme un avertissement solennel. Notre langue rayonne certes sur tous les continents, plus de trois cents millions d'hommes la parlent, mais son destin dans notre pays

parnos élèves qui en font un usage effilant, enfin et surtout, menacée d'être ignorée par les nouvelles générations à qui l'école n'apporte plus les moyens de l'apprendre. Cette déperdition mérite examen.

Commenter par le chapitre le plus connu, celui du pénitencier. Le sujet n'est pas neuf. Il y a plus d'un demi-siècle déjà. Ensemble avait dénoncé la substitution de français au français. Et bien avant lui, en 1788, le roi Gustave III de Suède, qui entretenait avec toute l'Europe une correspondance assidue dans un français ébouissant, se dévotait de « l'anglicisation et étrange de la langue française ». Marivaux n'en était alors choqué. Fénélon dans sa Lettre à l'Académie publiée en 1714 avait au contraire appelé la Compagnie à enrichir notre langue de mots étrangers, comme les Latins l'avaient fait dans le passé en empruntant au grec les mots nécessaires pour parler de philosophie ou de sciences. Et comme le faisaient, écrivait-il, les Anglais, « ne se refusant aucun des mots qui leur sont nécessaires, ils prenant partout où ils se trouvent chez leurs voisins ». Et il est vrai que toujours les grandes langues se sont enrichies d'apports étrangers, que les mots ont circulé d'une langue à l'autre, revenant parfois sous une forme modifiée dans leur langue d'origine. Nos correspondants indignent que les médias prêtent challenge au vocabulaire français « défilé ». Mais ils oublient que si le français a emprunté challenge à la langue anglaise au XIX^e siècle, ce sont les Anglais qui nous ont pris à l'origine le mot calonge ou change, signifiant précisément « défilé », et l'ont transformé en challenge avant de nous le renvoyer. Combien de mots en apparence typiquement anglais, ont suivi le même chemin ! Qui s'imagine que bœuf (notre charnière à tortille), corner (corner), formis (nouveau bacon) ne sont pas seulement des emprunts faits outre-Manche ? Qui se doute que le mot budget nous est venu d'Angleterre au XVIII^e siècle après avoir désigné en France une escarcelle. Mais aujourd'hui, ce ne sont pas ces mots voyageurs, de longue date inscrits dans notre langue, qui la menacent, c'est l'importation effrénée de mots anglais qui, substitués aux mots français les plus courants, les font disparaître à jamais. Qui sait que live, mot cher aux médias, se dit en français « en direct » ? Que pense le Français voyant, au hasard de ses promenades, tant de vitrines où s'affichent des raisons sociales anglophones, tels canapé a-tore, fashion center, ou sea lime, et l'annonce de sales et non de « solides » ? Que pensent-il des sociétés de transports qui lui promettent des miles, ou qui pondent sa boîte aux lettres de flyers ?

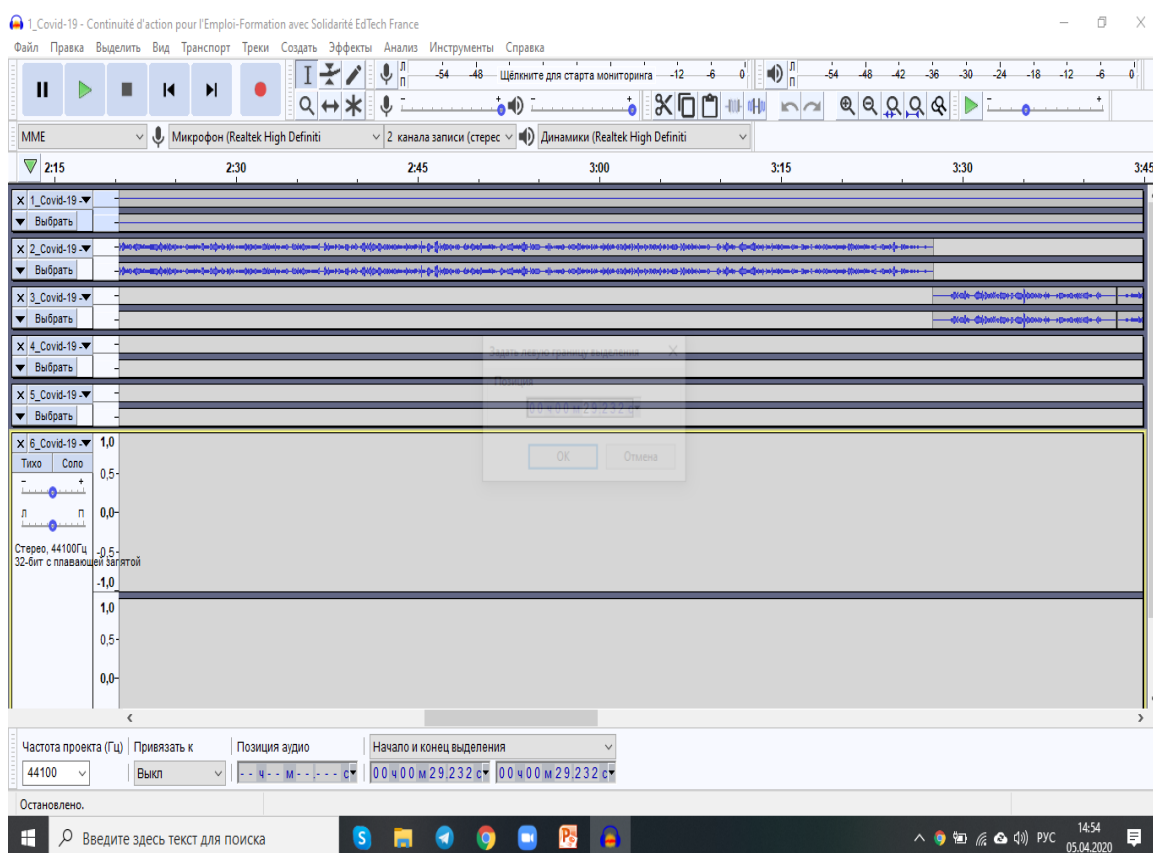
Notre confrère Michel Serres, rentrant des Etats-Unis, a dit son indignation en découvrant sur les murs, les vitrines, dans le métro un nombre de placards, enseignes et panneaux en anglais fort supérieur à celui des affiches qui sous l'occupation étaient rédigées en langue allemande !

Pourtant nous disposons d'outils multiples, d'une « boîte à outils » même, pour freiner ces dévies langagières qui hontent la société. En 1992 on a inscrit en tête de l'article 2 de la Constitution : « La langue de la République est le français ». La loi du 4 août 1994, dite loi Touba, a précisé dans son article premier que « la langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics ». Et pour répondre à la question posée par le président Mitterrand sur la capacité de notre langue à rendre compte des évolutions rapides des sciences et des techniques, le dispositif des commissions de terminologie a été créé en 1990 pour proposer des équivalents français aux innovations de notre temps, qui sont plutôt formulées en anglais-américain. L'Académie y participe en statutien dernier ressort sur les termes proposés. Grâce à l'effort collectif des passionnés de la langue française qui ouvrent dans ces commissions, le mot

Страница: 1 из 9 Число слов: 5 256 Французский (Франция)

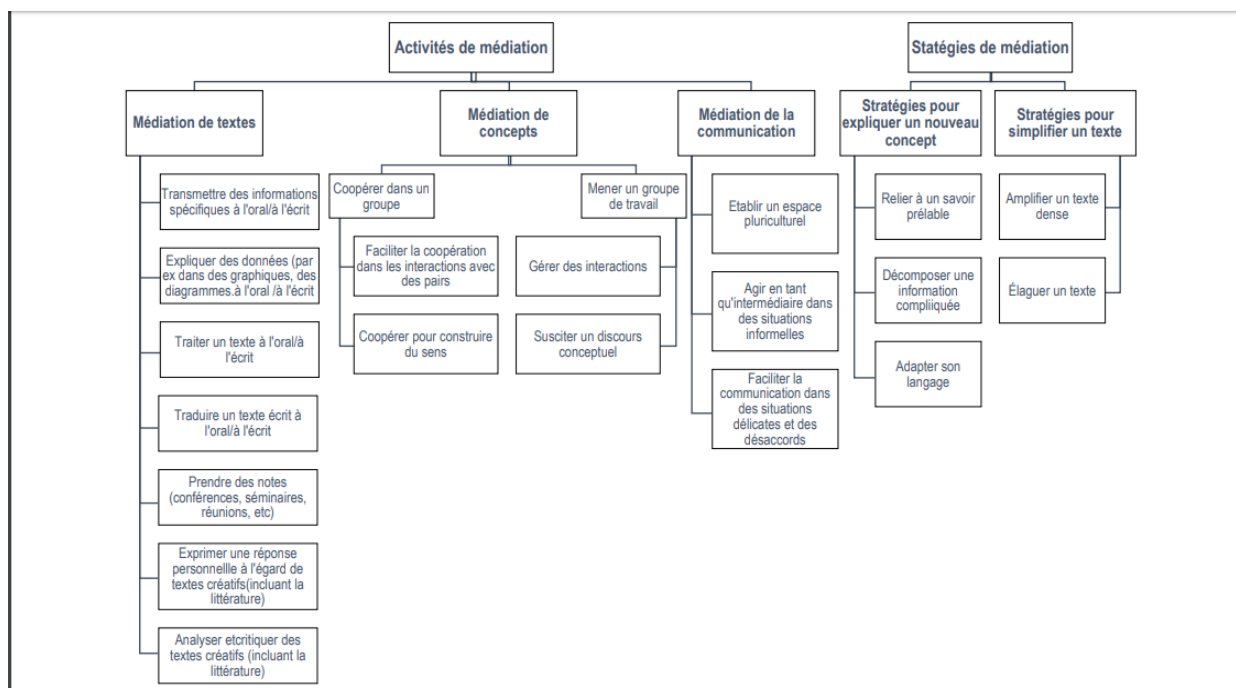
Приложение 5

Материалы для моделирования ситуации перевода онлайн-интервью в условиях дистанционного обучения (март-апрель 2020 г.)



Приложение 6

CECR — Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs



AGIR EN TANT QU'INTERMÉDIAIRE DANS DES SITUATIONS INFORMELLES (AVEC DES AMIS ET DES COLLEGUES)

C2	Peut aisément communiquer de façon claire et bien structurée (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, conserver le style et le registre appropriés, transmettre de fines nuances de sens et développer les implications socioculturelles.
C1	Peut communiquer aisément (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets d'intérêt personnel, académique et professionnel, transmettre clairement et précisément les informations importantes et expliquer également les références culturelles.
B2	Peut médier (entre la langue A et la langue B), transmettre des informations détaillées, appeler l'attention des deux parties sur les indices contextuels informatifs et socioculturels, et poser des questions de clarification et de suivi si besoin est faire des déclarations. Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre et si besoin est, expliquer la signification de déclarations et de points de vue importants, à condition que les interlocuteurs donnent si nécessaire des explications.
B1	Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien. Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets d'intérêt personnel, en suivant les conventions principales de politesse, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander des clarifications et des pauses afin de mettre en forme ce qu'il/elle veut dire.
A2	Peut communiquer (en langue B) le sens général de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes, en suivant les conventions culturelles de base et en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter et de clarifier. Peut communiquer (en langue B) le point principal de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes prévisibles, transmettre de part et d'autre des informations au sujet de besoins et de souhaits personnels à condition que les interlocuteurs l'aident à formuler.
A1	Peut communiquer (en langue B) des données personnelles sur des gens et des informations très simples et prévisibles disponibles (en langue A), à condition qu'on l'aide à formuler.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS	
C2	<p>Peut gérer avec tact un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles.</p> <p>Peut prendre une position ferme mais diplomatique avec assurance sur une question de principe, tout en montrant du respect pour le point de vue des autres.</p>
C1	<p>Peut se montrer sensible à différents points de vue, répéter et paraphraser pour montrer sa compréhension détaillée des exigences de chaque partie pour arriver à un accord.</p> <p>Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord, de déterminer ce qui est négociable dans leur position et ce qu'elles sont prêtes à abandonner dans certaines conditions.</p> <p>Peut se montrer persuasif pour suggérer aux parties en désaccord de faire évoluer leur position.</p>
B2	<p>Peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense.</p> <p>Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs.</p> <p>Peut résumer clairement et fidèlement ce qui a été convenu et ce qui est attendu de chacune des parties.</p>
	<p>Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles.</p> <p>Peut présenter les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées.</p> <p>Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles.</p>
B1	<p>Peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.</p>
	<p>Peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.</p>
A2	<p>Peut se rendre compte d'un désaccord entre interlocuteurs ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord.</p>
A1	<p>Peut reconnaître si des interlocuteurs ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par ex. « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie.</p>
Pré-A1	<p><i>Pas de descripteur disponible</i></p>

Приложение 7

Анкета для преподавателей и аудитории (имитационно-деловая игра)

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы, оценив работу выступающих по шкале от 1 (крайне низко) до 5 (высоко). Пожалуйста, оставьте свой комментарий

1. Оцените общий уровень профессиональной подготовленности студентов-переводчиков по итогам их выступления на имитационно-деловой игре: _____

2. Оцените уровень языковой подготовки переводчиков, их уровень владения переводческими трансформациями, владение тематической лексикой:

3. Оцените уровень тематической подготовки (знание предметной области):

4. Оцените умение переводчиков взаимодействовать с оратором и аудиторией:

5. Оцените, насколько уверенно переводчики держатся во время выполнения устного перевода: _____

6. Как вы можете оценить умение переводчиков решать трудности, возникающие во время осуществления перевода: _____

7. Можно ли сказать, что выступающие переводчики действовали, учитывая особенности ситуации межкультурного взаимодействия?

8. Можете ли вы сказать, что выступающие переводчики готовы к осуществлению устного перевода в условиях профессионального межкультурного взаимодействия?

Приложение 8

Лист учета баллов внешней оценки (оценка преподавателей)

	Внешняя оценка до ОО						Внешняя оценка после ОО					
	ДС	МС	ЛС	ИТС	МКС	КС	ДС	МС	ЛС	ИТС	МКС	КС
О 1	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4	3	4
О 2	2	3	2	3	3	3	4	5	4	4	3	4
О 3	1	2	2	1	2	3	3	4	4	2	2	4
О 4	4	2	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5
О 5	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4
О 6	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	4
О 7	4	2	4	4	4	4	5	3	4	5	4	5
О 8	2	1	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4
О 9	3	3	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4
О 10	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
О 11	2	1	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3
О 12	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
О 13	3	1	2	1	2	1	4	3	3	2	3	3
О 14	2	1	2	2	2	1	4	3	3	3	3	2
О 15	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5
О 16	3	2	3	4	3	3	4	4	3	5	3	4
О 17	2	1	1	1	2	2	3	4	1	3	3	4
О 18	1	1	2	1	3	1	2	3	2	2	3	3
О 19	5	2	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5
О 20	3	3	3	4	3	3	3	5	3	3	3	4
О 21	4	2	3	2	2	1	4	5	4	4	2	2
О 22	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
О 23	4	3	2	2	4	3	5	5	2	3	5	4
О 24	3	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4
О 25	3	1	2	1	3	3	4	3	4	2	3	4

O 26	3	2	2	2	2	3	4	4	4	2	2	4
O 27	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 28	3	1	1	4	3	3	4	3	2	5	3	4
O 29	4	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
O 30	2	1	2	1	3	3	4	3	3	2	4	5
O 31	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 32	4	2	3	4	4	4	5	4	4	5	5	5
O 33	1	1	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
O 34	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4
O 35	3	1	2	1	3	3	3	4	4	2	4	3
O 36	3	2	3	3	3	3	4	5	4	3	4	4
O 37	4	2	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5
O 38	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4
O 39	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5
O 40	3	1	2	1	3	3	4	4	2	3	4	3
O 41	5	2	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
O 42	2	1	2	4	2	3	3	4	3	5	2	4
O 43	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
O 44	4	2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4
O 45	1	1	1	1	1	2	3	2	1	2	1	2
O 46	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 47	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5
O 48	2	2	2	5	3	3	3	5	3	5	4	4
O 49	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
O 50	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4
O 51	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	3
O 52	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	2	3
O 53	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
O 54	4	2	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5
O 55	3	3	3	3	3	3	4	5	4	3	3	4
O 56	4	2	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4
O 57	2	2	2	1	2	3	3	5	4	2	3	4
O 58	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3
O 59	5	2	5	5	2	3	5	4	5	5	2	3

O 60	1	1	1	1	1	2	3	4	2	3	1	3
O 61	5	2	4	5	2	4	5	5	5	5	2	5
O 62	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4
O 63	3	1	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
O 64	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5
O 65	3	1	3	5	3	3	4	3	4	5	3	4
O 66	2	1	2	2	2	3	3	3	4	3	3	4
O 67	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3
O 68	2	1	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3
O 69	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 70	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
O 71	2	1	3	3	3	3	3	3	4	3	5	4
O 72	5	2	5	4	2	3	4	4	5	5	2	4
O 73	1	1	1	1	1	1	3	3	2	3	2	2
O 74	2	2	2	2	2	1	4	4	3	4	2	2
O 75	5	2	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
O 76	4	2	3	4	4	3	4	5	4	5	5	4
O 77	2	1	2	2	2	2	4	4	4	3	2	4
O 78	3	1	2	3	3	3	4	4	2	4	4	4
O 79	3	2	2	2	3	3	4	5	3	3	3	4
O 80	3	2	2	3	2	3	4	5	2	4	3	5
O 81	4	2	2	4	4	4	5	5	3	4	4	5
O 82	2	1	2	3	2	2	3	4	3	4	2	4
O 83	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4
O 84	3	3	3	5	2	3	4	5	4	5	3	5
O 85	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
O 86	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
O 87	3	1	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
O 88	2	2	2	2	2	3	3	4	4	3	2	4
O 89	4	2	4	5	4	3	4	5	4	5	5	4
O 90	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 91	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5
O 92	2	2	2	3	2	3	4	5	3	4	2	4
O 93	1	1	1	1	1	3	4	3	1	2	2	5

O 94	4	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
O 95	5	2	4	5	5	1	5	5	4	5	5	2
O 96	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
O 97	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4
O 98	5	2	4	4	2	4	5	4	4	4	2	4
O 99	1	1	1	1	2	3	4	4	3	2	2	5
O 100	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5
O 101	3	3	3	3	3	3	4	5	4	3	4	4
O 102	4	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5
O 103	3	1	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
O 104	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5
O 105	1	1	2	1	2	2	4	4	2	2	4	3
O 106	4	3	3	5	5	2	4	4	4	5	5	4
O 107	3	2	2	3	3	3	4	4	2	4	4	5
O 108	2	1	2	1	3	3	4	4	2	3	5	5
O 109	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
O 110	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5
O 111	3	2	3	3	3	3	5	5	3	4	4	5
O 112	1	1	1	1	2	3	4	4	3	3	2	4
O 113	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5

Приложение 9

Лист учета баллов самооценки

	Самооценка до ОО							Самооценка после ОО						
	ДС	МС	ЛС	ИТС	МКС	КС	КСС	ДС	МС	ЛС	ИТС	МКС	КС	КСС
О 1	2	3	2	3	3	4	1	3	3	3	4	4	4	4
О 2	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	5
О 3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
О 4	1	3	2	2	1	2	2	4	4	5	5	5	4	5
О 5	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3
О 6	2	3	2	3	4	2	2	2	3	2	2	2	3	2
О 7	4	5	3	5	4	3	2	4	5	5	4	4	3	3
О 8	3	4	4	4	4	5	2	4	4	4	5	4	3	4
О 9	2	3	3	3	3	1	2	5	4	4	3	2	3	2
О 10	2	3	4	5	4	5	1	3	2	4	4	5	5	4
О 11	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	4
О 12	1	2	2	1	1	3	1	3	4	4	3	4	3	5
О 13	3	3	3	4	2	3	3	4	4	3	5	3	2	3
О 14	5	5	4	5	4	4	4	2	4	4	5	3	4	5
О 15	3	3	2	3	3	3	3	4	5	5	4	3	4	4
О 16	2	3	3	2	1	2	2	3	3	5	5	4	5	4
О 17	2	3	2	1	1	1	1	3	3	2	4	4	3	4
О 18	3	3	2	2	3	2	2	2	4	3	2	1	3	3
О 19	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4
О 20	3	5	3	4	3	2	3	4	4	5	5	4	5	4
О 21	3	4	4	5	3	3	1	4	4	4	5	1	4	3
О 22	3	4	3	3	3	3	3	5	5	4	5	5	5	4
О 23	2	3	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3
О 24	5	5	4	5	4	3	4	4	5	4	4	3	4	4
О 25	3	3	3	4	2	3	1	3	4	4	4	5	4	5
О 26	3	3	2	2	2	3	1	4	3	4	3	2	3	3
О 27	3	4	2	3	2	3	1	4	4	4	5	5	5	4
О 28	3	4	2	3	2	3	1	2	3	3	4	4	3	3

O 29	2	3	2	3	3	2	1	2	3	5	4	4	5	4
O 30	2	4	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	5	3
O 31	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5
O 32	4	5	4	3	4	3	4	4	2	2	3	4	5	3
O 33	3	3	4	3	4	3	1	2	2	5	4	4	3	3
O 34	2	4	3	3	1	3	1	5	5	4	4	4	4	3
O 35	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	3	3	1
O 36	4	4	3	3	3	2	1	4	3	3	2	3	3	3
O 37	3	3	3	4	2	1	3	5	5	5	5	5	5	4
O 38	1	2	2	3	2	3	1	2	1	2	2	2	3	2
O 39	4	4	3	4	4	3	1	5	5	5	5	4	4	4
O 40	4	5	3	5	4	3	2	2	3	2	2	2	3	5
O 41	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	4	3	3
O 42	3	4	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3
O 43	3	3	2	2	2	1	2	4	5	5	4	4	4	5
O 44	3	3	2	3	1	1	3	5	5	5	5	5	4	3
O 45	1	3	2	3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	2
O 46	3	3	3	2	2	3	3	4	5	5	4	5	3	3
O 47	2	4	3	3	2	3	3	5	5	4	3	4	3	5
O 48	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4
O 49	3	5	3	2	1	4	1	3	2	5	4	4	3	3
O 50	3	5	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	4
O 51	2	3	5	4	2	2	1	2	3	2	1	2	3	4
O 52	2	3	3	3	4	3	2	4	5	4	4	4	4	5
O 53	1	4	3	2	2	3	3	2	4	5	4	4	3	3
O 54	4	3	3	4	2	3	2	5	3	5	4	5	3	2
O 55	3	3	2	4	2	1	3	4	5	4	4	3	3	5
O 56	3	3	2	4	1	1	3	4	4	5	4	5	3	3
O 57	2	4	2	4	2	1	1	3	5	5	4	5	3	3
O 58	1	3	1	1	1	1	3	2	2	1	4	1	3	3
O 59	2	3	3	3	3	2	1	5	3	5	4	3	4	4
O 60	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4
O 61	4	4	3	4	2	5	1	5	5	5	5	5	5	4
O 62	3	3	3	3	4	4	3	5	5	5	5	4	4	4

O 63	3	4	3	4	4	2	3	4	2	3	4	3	3	3
O 64	3	3	2	4	2	3	3	4	5	5	3	4	5	2
O 65	5	5	5	5	3	3	3	3	2	3	4	4	3	4
O 66	3	3	3	4	2	3	3	3	2	4	3	3	3	5
O 67	3	5	3	4	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2
O 68	3	3	2	4	1	1	1	3	3	3	4	4	3	4
O 69	4	4	3	4	2	3	3	5	5	4	4	4	4	4
O 70	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	3	5
O 71	3	3	3	4	1	2	3	3	2	5	3	3	3	2
O 72	2	3	1	2	3	2	3	3	2	5	4	4	3	2
O 73	1	3	2	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	4
O 74	4	5	4	5	2	3	4	3	2	2	3	2	3	2
O 75	3	3	3	4	2	3	3	5	5	5	5	5	4	2
O 76	1	3	1	2	4	3	3	1	4	4	4	4	3	4
O 77	1	3	1	2	3	1	1	2	2	3	3	3	3	2
O 78	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2
O 79	5	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4
O 80	3	3	3	2	1	1	3	5	5	2	3	3	3	4
O 81	3	3	1	2	1	2	3	1	4	3	4	4	3	4
O 82	3	3	2	2	3	2	3	2	3	5	4	4	3	4
O 83	4	5	3	4	2	1	4	4	3	3	3	3	2	2
O 84	4	5	3	4	2	3	1	5	5	5	5	5	5	5
O 85	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	4	3	2
O 86	3	3	2	1	2	3	3	5	5	5	5	5	5	2
O 87	3	3	3	2	1	3	3	4	5	4	5	5	4	5
O 88	3	3	2	3	2	1	3	3	4	3	3	2	3	2
O 89	4	5	5	5	4	2	3	2	4	3	5	4	3	4
O 90	2	3	3	2	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5
O 91	3	3	2	3	3	4	3	5	5	5	5	5	4	5
O 92	4	4	3	3	3	2	3	4	4	2	3	3	3	4
O 93	4	4	2	3	1	2	3	3	2	1	2	1	3	4
O 94	3	4	2	2	3	4	3	3	3	5	5	4	3	4
O 95	3	4	3	3	4	4	3	5	5	4	5	5	3	5
O 96	4	5	4	5	4	3	1	4	4	3	4	4	4	5

O 97	3	4	3	2	2	3	3	2	4	5	3	3	3	4
O 98	3	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	2	4
O 99	5	5	2	5	4	3	1	4	4	3	3	2	4	3
O 100	3	4	2	3	2	2	3	5	5	5	5	5	4	5
O 101	3	4	4	4	1	3	3	4	5	4	3	3	4	5
O 102	3	3	1	1	1	2	3	4	3	4	4	4	3	4
O 103	3	4	5	4	2	3	3	4	2	3	3	3	4	3
O 104	4	5	3	3	1	3	3	5	5	5	5	5	5	5
O 105	4	4	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	4
O 106	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	4	4	4
O 107	3	4	3	3	2	3	3	4	4	3	3	4	2	4
O 108	4	5	5	4	5	5	5	3	3	1	3	3	3	3
O 109	3	3	3	3	1	3	1	5	5	5	5	5	5	4
O 110	3	4	3	3	2	2	3	5	5	3	4	5	3	3
O 111	4	5	5	4	4	3	3	5	5	4	4	5	5	4
O 112	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	2	3	5
O 113	1	3	1	1	1	2	4	5	5	5	5	5	4	5

Приложение 10

Структура ситуации межкультурного взаимодействия в устной переводческой деятельности

