

# ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 81'25:005.336.5

## Использование перевода как информационного ресурса и инструмента развития коммуникативных умений профессионалов

АСКАРОВА А. Х.

Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина (г. Саратов)

**Аннотация.** Переводческая деятельность рассматривается как источник получения актуальной информации в предметной области, а также средство формирования и развития коммуникативных умений студентов, необходимых для их будущей профессиональной деятельности. Выделяются и анализируются существенные аспекты коммуникации профессионалов, развитию которых способствует обучение переводу.

**Ключевые слова:** переводческая деятельность, развитие иноязычной компетенции, профессиональная коммуникация, язык для специальных целей, учебный процесс.

## Using Translation as an Information Resource and a Tool for Developing Communicative Skills with Professionals

ASKAROVA A. Kh.

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov

**Abstract.** The paper considers the translation activity as a resource for receiving the current information in a particular professional area, and a tool for developing students' communicative skills necessary in their future professional activity. The author reveals and analyses the key aspects of professional communication which are facilitated through teaching and developing translation skills.

**Keywords:** translation activity, developing the foreign language competence, professional communication, the language for specific purposes, teaching process.

В системе высшего профессионального образования дисциплина «Иностранный язык» и смежные с ней дисциплины (например, «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «Иностранный язык для специальных целей», «Межкультурная коммуникация», «Второй иностранный язык», «Деловой иностранный язык» и др.) отвечают за формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с осуществлением коммуникации в профессиональной деятельности. В ситуации сокращения объема часов, выделяемых на дисциплины гуманитарного цикла на неязыковых направлениях и специальностях, основная нагрузка по формированию и развитию коммуникативной компетенции ложится именно на дисциплины, связанные с преподаванием иностранного языка. Более того, чаще всего, это единственные практические, а не теоретические дисциплины, на которых студентов обучают не только эффективно извлекать информацию из устных и письменных текстов, но и продуцировать их.

Формулировки общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с коммуникативными способностями будущих выпускников в разных федеральных государственных образовательных стандартах бакалавриата и магистратуры изобилуют противоречиями и зачастую носят очень неопределенный и двусмысленный характер [Иголкина 2012]. В целом, суть данных компетенций можно свести к следующим способностям:

- способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- владению необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке;
- способностью пользоваться иностранным языком как средством делового общения [Киктеева 2011: 322].

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов показывает, что среди общекультурных компетенций есть и такие, которые требуют от выпускников способности эффективно осуществлять поиск информации в разных источниках и осуществлять взаимодействие с коллегами для решения профессиональных задач, как на родном, так и на иностранном (чаще на английском) языке. Другими словами, речь идет о необходимости формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов, качество развития которой влияет на способность качественно осуществлять профессиональную деятельность как на родном, так и с использованием иностранного языка.

Обучение иностранному языку с учетом профессиональных задач обучаемых выделено в отдельную методическую область – язык для специальных целей или профильно-ориентированное обучение иностранному языку. О. Г. Поляков под профильно-ориентированным понимает обучение, основанное на учете потребностей обучаемых, которые диктуются характерными особенностями профессии или специальности, которые в свою очередь заставляют обучаемых учить иностранный язык. В том он видит основное отличие обучения языку для специальных целей от обучения языку для общеобразовательных целей (обучение языку в системе образования) и социализации (общение в туристических поездках, проживание за границей и т. д.) [Поляков 2003: 4].

Известно, что в рамках дисциплины «Иностранный язык» и смежных дисциплинах обучение переводческой деятельности не является целью обучения. Перевод принято рассматривать как отдельный сложный вид коммуникативной деятельности, осуществление которого требует специальной подготовки. Эффективность обучения иностранному языку не может быть оценена через способность осуществлять перевод текста. Понимание содержания текста, способность извлекать информацию из устных и письменных источников не проверяют способностью перевести какой-либо текст, так как для осуществления перевода недостаточно только понять текст, надо обладать необходимыми умениями и навыками для создания текста на родном языке, языке перевода (ПЯ) [Методические основы подготовки переводчиков].

Но как показывает практика преподавания иностранных языков, перевод остается одним из средств обучения, которое используется для семантизации, проверки усвоения лексики и грамматики, уточнения содержания прочитанного или прослушанного и т. д. Как правило, в методических материалах по обучению иностранным языкам, написанных в рамках коммуникативной методики, в случае необходимости использовать родной язык обучаемых авторы стараются не использовать слово «перевод» и вместо этого используют такие выражения как «кратко изложить содержание текста», «составит аннотацию к тексту» и т. д. [Соловова 2006: 163]. Можно констатировать тот факт, что согласно учебным планам и программам в настоящее время студентов неязыковых направлений и специальностей практически не учат переводу. Если в каких-то вузах и есть такая дисциплина, то это единичные случаи и, как правило, дисциплины из вариативного блока.

Таким образом, складывается ситуация когда не занимаясь серьезно переводом, у студентов с высоким уровнем владения иностранным языком (которые, надо признать, появляются нередко) скла-

дывается впечатление, что он может осуществлять переводческую деятельность, и в своей профессиональной деятельности они занимаются переводом текстом. Отсутствие должной подготовки в таком случае ведет к тому, что в профессиональную коммуникацию начинают внедряться неоправданные заимствования, профессиональные жаргонизмы, возникает синонимия терминов и другим проблемам. С другой стороны, не используется потенциал перевода как средства развития коммуникативной компетенции студентов, как на иностранном, так и родном языке. Мы полагаем, что в рамках обучения английскому и другим иностранным языкам для специальных целей потенциал перевода как средства обучения и формирования и развития коммуникативной компетенции используется недостаточно.

Одна из проблем обучения студентов-бакалавров языку для специальных целей заключается в том, что, как правило, обучение иностранным языкам заканчивается на втором, а то и на первом курсе. К этому моменту студенты еще не успевают овладеть своей предметной областью настолько, чтобы быть готовыми осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию даже на родном языке. Студентам не хватает знаний в своей предметной области.

Более того, студентам не хватает навыков владения профессиональной терминологией на родном языке и поэтому обучаемым достаточно сложно формулировать самостоятельные высказывания на профессиональную тему. Следовательно, решение коммуникативных задач, как на родном, так и на изучаемом языке, осложняется в силу того, что студенты на когнитивном уровне не готовы выполнять такого рода задания. Поэтому на занятиях по иностранному языку обучение языку для профессиональных целей часто сводится не к освоению языка специальности, а к работе с текстами о специальности. Для организации истинно «коммуникативной» деятельности в рамках обучения иностранному языку для специальных целей студентам не хватает как знаний предметной области, так и способности сформулировать высказывания на родном языке в рамках предлагаемой тематики. Такое состояние часто формулируют так «все понимаю, сказать не могу».

Работа с текстами на иностранном языке и внедрение перевода хотя бы фрагментов изучаемого текста позволяет одновременно решать две задачи. Во-первых, студенты извлекают актуальную информацию в своей предметной области. Во-вторых, при грамотно организованной работе по переводу студенты получают возможность расширить знание терминологии не только на английском языке, но и на родном. Все это, безусловно, способствует развитию коммуникативной компетенции необходимой для осуществления эффективного общения в профессиональной сфере.

Чтобы подобная работа была эффективной, преподавателю английского языка необходимо отбирать соответствующий учебный материал, содержание которого может способствовать развитию профессиональной компетенции будущих выпускников. Представляется, что в данном вопросе преподавателям следует обращаться за рекомендациями на профильные кафедры, а при обучении магистрантов и аспирантов доверять мнению студентов. Несомненно, что использование материалов, рекомендованных профильными кафедрами и научными руководителями студентов, будет способствовать мотивации обучаемых, так как работа с рекомендуемыми ими текстами вызывает доверие студентов к актуальности излагаемого материала и позволяет использовать извлекаемую из них информацию на других предметах.

Так как мы говорим об элементах переводческой деятельности, которые могли бы интегрироваться в учебный процесс в рамках обучения английскому языку для специальных целей, то в первую очередь необходимо обратить внимание на работу с терминологией. Именно работа над сопоставлением терминологических систем английского и родного языка может стать источником расширения лексического запаса в сфере профессиональной коммуникации на родном и изучаемом языках.

Мы полагаем, что использование перевода не как цели обучения, а как одного из средства организации учебной деятельности в рамках обучения языку для специальных целей при методически грамотном подходе может способствовать формированию и развитию профессиональной коммуникации, как

на родном, так и на иностранном языке. В конце прошлого века был сформирован такой подход к теории перевода, в соответствии с которым перевод представляет собой порождение речевого произведения на ПЯ (язык перевода), в процессе которого интенциональный смысл не переносится из ИТ (исходный текст) в ПТ (текст перевода), а создается переводчиком как новое единство формы и содержания, в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях [Крюков 1989]. Н. Н. Гавриленко полагает, что такой подход позволяет при обучении уделять больше внимания этапу понимания исходного текста, как основе дальнейшей переводческой деятельности. Следовательно, «необходимо научить студентов понимать иноязычный текст, чтобы затем перевести его на родной язык, а, не наоборот, как это часто происходит, перевести текст, чтобы его понять» [Гавриленко 2008: 19].

Мы согласны, что использование на занятиях по иностранному языку подхода «перевести текст, чтобы его понять» не способствуют качественному развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Более того, это приводит к формированию у обучаемых ложных представлений о переводческой деятельности и неправильных критериях оценки качества перевода и негативному переносу формируемых навыков. В качестве примера можно привести одну из продуктивных познавательных стратегий усвоения иностранного языка как угадывание («guessing», «inferencing»). Являясь эффективным средством расширения словарного запаса и извлечения информации из иноязычного текста, при осуществлении перевода данная стратегия может приводить к ошибкам в ПТ [Иголкина 2008].

Вопросы, связанные с формированием и развитием профессиональных знаний и умений переводчика в сфере профессиональной коммуникации, подробно освещены в монографии Н. Н. Гавриленко «Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации». Анализ данной работы с точки зрения преподавания английского языка для специальных целей студентам разных уровней (бакалавриат, магистратура, аспирантура) высших учебных заведений позволяет выделить приоритетный перечень формируемых умений [Гавриленко 2008]. Среди таких умений мы выделяем следующие:

- выделять в тексте ключевые слова, отражающие основную информацию, для их последующей передачи на языке перевода;
- привлекать и обрабатывать различные документальные источники по теме исходного текста (ИТ);
- консультироваться у специалистов, экспертов, носителей языка;
- подбирать русские эквиваленты и соответствия;
- искать значение новых и неизвестных терминов и создавать собственную терминологическую картотеку;

Н. Н. Гавриленко отмечает, что работа с терминологией требует специальных знаний и умений. Это связано, в том числе, и с возможной многозначностью терминов. К многозначности приводит научно-технический прогресс и постоянное изменение научно-технической терминологии, изменения в которой сложно сразу отразить в двуязычных словарях. Автор отмечает, что «Переводчик в первую очередь должен использовать слова, термины, имеющие русское происхождение. При необходимости он может создавать новые термины или использовать иностранные слова, так как это одно из средств обогащения языка, но делать это следует с особой осторожностью, применяя соответствующие способы и методы перевода» [Гавриленко 2008: 31].

Отсутствие описанных выше знаний и умений при работе с терминологическими системами двух языков у специалистов, которые имеют достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции, приводит к тому, что они являются причиной появления в профессиональной коммуникации таких языковых недостатков как внедрение неоправданных заимствований, многозначности терминов, ошибочных переводов, злоупотребление профессиональными жаргонизмами. Следовательно, использование перевода при обучении английскому языку для специальных целей способствует не только развитию иноязычной компетенции студентов, но и формируют способность осуществлять профессиональную коммуникацию на родном языке.

В процессе профессиональной коммуникации причиной появления таких языковых недостатков как внедрение неоправданных заимствований, многозначных терминов, ошибочных переводов, злоупотребление профессиональными жаргонизмами может являться отсутствие описанных выше знаний и умений при работе с терминологическими системами двух языков. Тем самым, использование перевода при обучении английскому языку для специальных целей способствует не только развитию иноязычной компетенции обучающихся, но также формирует способность осуществлять коммуникацию в профессиональной сфере на родном языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.
- Иголкина Н. И. О специфике использования компенсационных познавательных стратегий овладения иностранным языком при обучении переводу // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Л. И. Сокиркиной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Вып. 5. – С. 112–118.
- Иголкина Н. И. Дисциплина «Иностранный язык» в современной системе высшего профессионального образования: проблемы преемственности и реализации // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации: сб. науч. Ст. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под ред. Е. Г. Елиной, Е. И. Балакиревой. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2012. – С. 180–183.
- Киктеева К. С. Роль иноязычной коммуникативной компетенции в формировании профессиональной компетенции выпускника вуза // Учитель, ученик, учебник: материалы VI Международной научно-практической конференции: сборник статей. Том 1 / Отв. ред. Л. А. Городецкая. – М.: КДУ, 2011. – С. 320–326.
- Крюков А. Н. Теория перевода. – М.: Изд-во Военного института, 1989. – 176 с.
- Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: Монография / Под общ. ред. В. В. Сдобникова. – Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2007. – 165 с.
- Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч. пос. – 2-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗА-УРУС, 2003. – 188 с.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

УДК 37'116:81'25

## Основные этапы обучения переводу

ИВЛЕВА А. Ю.

Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва (г. Саранск)

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблемам обучения переводу в вузе и вопросам понимания обучения переводу как процессу. Предлагается собственное видение ситуации и способы преодоления узости интерпретации такой комплексной проблемы как методика обучения переводу.

**Ключевые слова:** проблемы преподавания перевода, практический курс перевода, опыт работы, этапность в обучении переводу, переводческое мышление.

## The Main Stages of Translation Teaching

IVLEVA A. Yu.

Mordovia State University

**Abstract.** The article deals with the essential problems connected with the sphere of translation teaching. We show our own vision of the problem and observe the main existed tendencies in this field.

**Keywords:** problems of translation teaching, work experience, stages in translation teaching, translator's way of thinking.



Наша статья посвящена отнюдь не новым, но, тем не менее, всегда злободневным и остающимся дискуссионными, проблемам обучения переводу студентов переводческого направления подготовки. Перед собой мы ставим цель: показать объективно существующие точки зрения по обозначенным проблемам и предложить наше понимание процесса обучения переводу, которое является итогом многолетнего опыта работы профессорско-преподавательского состава кафедры теории речи и перевода факультета иностранных языков Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва.

В понимании абсолютного большинства преподавателей иностранных языков доминирует традиционно сложившееся отношение к переводу, как к некоей трансформации. Перевод, в интерпретации специалистов-преподавателей иностранных языков высшей школы, и, даже, как это не прискорбно, в сознании некоторых преподавателей перевода, – это преобразование текста оригинала в текст перевода. Но данный подход показывает лишь замену исходного языкового материала на другой языковой материал, при максимально возможном сохранении значения исходной единицы перевода. В результате такого подхода, занятия по переводу воспринимаются как процесс освоения студентами переводческих приемов и разнообразных трансформаций. Трансформации вообще возводятся некоторыми преподавателями в ранг неприкосновенной кульминации переводческого действия, так как именно трансформации, как справедливо утверждают корифеи перевода, помогают в осуществлении перехода от семантических и структурных единиц одного языка к структуре другого. Отметим, что многие пособия по практическому курсу перевода направлены на то, чтобы подчеркнуть важность сохранения лексических и грамматических значений единиц в тексте перевода. Безусловно, авторы делают акцент на структурные различия ИЯ и ПЯ.

Достаточно часто, злоупотребляя предпереводным анализом текста, преподаватель мотивирует студентов на выделение в тексте различных видов информации, что они успешно и делают. Однако, следующий, наиболее важный шаг в методике обучения переводу – это научить студентов передавать разные виды информации, как то, когнитивная, экспрессивная, эмоциональная и т. д. в тексте перевода.

На практике часто получается, что понимание процесса обучения переводу сводится лишь к обучению технологии перевода, что, на наш взгляд, является не только недопустимым, но и опасным явлением. Безусловно, проблемы передачи в переводе отдельных групп лексики (ложные друзья переводчика, безэквивалентная лексика, интернационализмы, реалии, топонимические названия, имена собственные) и отдельных грамматических структур (например, абсолютные конструкции в английском языке, или семантика артикля) необходимо подробно рассматривать на занятиях по практическому курсу перевода, однако это отнюдь не должно стать самоцелью. Как отмечает известный теоретик и практик перевода, автор многочисленных учебников и пособий по переводу В. В. Сдобников, «...обучение технологии перевода есть всего лишь один из этапов подготовки переводчика, причем начальный ее этап» [Сдобников 2007: 13].

Нельзя не согласиться с этими словами, более того, необходимо уразуметь, что при техническом подходе текст, как для студентов, так и для преподавателя существует изолированно, никак не связываясь с реальной ситуацией коммуникации. Текст выполняет роль единственно возможного объекта, ему начинают приписывать мифические способности, как, например, такое, достаточно популярное утверждение о том, что текст живет по своим собственным законам. Все усилия начинающего переводчика направлены исключительно на этот канонизированный объект. Однако, полезно помнить о том, что текст, при всей своей неповторимости и уникальности, прежде всего, инструмент коммуникации. Технический подход вряд ли способен четко эксплицировать это. В результате, что мы имеем? Мы сталкиваемся с некоей игрой, когда перевод конкретного текста является панацеей, а главная роль перевода – обеспечение общения между коммуникантами, уходит на второй план. Таким образом, и преподаватель, и его студенты благополучно забывают постулат, традиционно предлагаемый в первой лекции по теории перевода о том, что главная миссия переводчика заключается в том, что он должен быть посредником между людьми в межкультурной коммуникации.

Следовательно, узость понимания преподавания перевода специалистами по иностранным языкам, а в отдельных случаях, и собственно преподавателями перевода, может быть устранена при осознании необходимости применения при подготовке квалифицированного переводчика коммуникативно-функционального подхода к переводу. Подобный подход предполагает воссоздание или создание на занятии по практическому курсу перевода такой коммуникативной ситуации, которая бы имитировала реальную ситуацию. В этом случае, работа над переводом становится реальной, а не искусственной. Студент ощущает себя полноценным участником процесса коммуникации, памятуя о том, что структура акта коммуникации сложна и многопланова. В нее входят и отправитель, и получатель исходного сообщения, и получатель текста перевода, и собственно тексты оригинала и перевода. Следовательно, студент не только анализирует форму и содержание текста оригинала, грамматические и лексические структуры переводимого текста, но и обращает внимание на условия его создания, определяя жанрово-стилистическую принадлежность. Таким образом, последовательно для переводчика, и практически мгновенно для адресата переводимого текста происходит уяснение коммуникативной направленности текста и выполняемая им доминантная функция. Как коммуникативная интенция автора оригинала, так и общий смысл становятся очевидными, и переводчик направляет свои усилия в область определения потенциального получателя текста, делая перевод не безликой болванкой, а адресным сообщением. В процессе перевода учитывается не только тип коммуникативного эффекта, но и вероятные различия в восприятии текста получателями оригинала и перевода, которые возникают из-за принадлежности адресатов к разным культурам.

Так мы постепенно подходим к следующему этапу переводческой деятельности, который сложнее первого, трансформационного. Данный этап в теории перевода носит название этапа создания текста перевода. Предыдущая кропотливая работа дает возможность переводчику произвести всевозможные виды прагматической адаптации текста, чтобы максимально приблизить текст перевода к тексту оригинала, но не только за счет формальных замен, но, в большей степени, за счет учета особенностей менталитета сталкиваемых переводом культур, фоновых знаний адресанта, переводчика и адресата. Важно пояснить студенту, насколько необходим предшествующий опыт, позволяющий спрогнозировать тот коммуникативный эффект, который будет произведен на адресата после перевода текста. Только переводческий опыт (который можно начать получать уже на занятиях по практическому курсу перевода) позволяет отказаться от коммуникативно-нерелевантных элементов информации, передача которых в некоторых случаях даже может препятствовать адекватному восприятию текста носителем ПЯ. Переводческая ситуация, воссозданная на занятии по переводу с учетом вышеобозначенных моментов, способна произвести на свет такой текст, который бы обладал потенциалом реализовать коммуникативную интенцию автора текста оригинала и произвести на получателя перевода заданный коммуникативный эффект. Только такой перевод не станет неожиданно провальным, или удачным. Грамотно проводимый преподавателем этап создания текста перевода на занятии по практическому курсу перевода позволяет студентам почувствовать себя комфортно, и, что не маловажно, естественно.

Однако достаточно рассуждений и умозаключений. У возможного читателя этой статьи уже, должно быть, давно назрел вопрос: «А что, собственно, вы предлагаете делать на занятиях по практическому курсу перевода, чтобы достичь максимально положительного результата, т. е. качественного перевода?» Мы предлагаем краткий обзор тех форм работы и конкретных упражнений, используемых нами на занятиях по практическому курсу перевода, которые могут быть использованы в ходе преподавания этой дисциплины.

Обучения письменному переводу должно быть, прежде всего, разделено на блоки. Мы имеем в виду то, что на занятиях по практическому курсу перевода следует поэтапно изучать специфику разных подвидов письменного перевода. Поэтому, для начала, верным методическим шагом будет обсуждение на кафедре содержательной наполняемости дисциплины «Практический курс перевода». Выбор этой содержательной наполняемости зависит, на наш взгляд, от требований, предъявляемых к переводчику

рынком труда. В настоящее время наиболее востребованными являются общественно-политический, экономический, технический, коммерческий перевод. Принятые ныне федерально-государственные стандарты 3 плюс не предусматривают некоторые дисциплины, изучение которых представляется обязательным для формирования основных навыков будущего специалиста в области перевода, в частности, литературу стран изучаемых языков, культурологию, русскую литературу. Вместе с тем, в федеральный компонент входят и такие дисциплины, которые ни прямо и ни косвенно не определяют формирование профессиональных навыков переводчиков. Все это приводит к тому, что, к сожалению, в рамках четырехлетнего обучения (бакалавриат) мы практически не имеем возможности обучать переводу с русского языка на иностранный. Отрадными являются два факта, во-первых, осуществление обучения переводу с иностранного на русский язык на кафедре теории речи и перевода МГУ им. Н. П. Огарёва проходит на высоком уровне, о чем свидетельствует востребованность наших выпускников на рынке труда и положительные отзывы работодателей. Во-вторых, обучение переводу с иностранного на русский язык в полной мере осуществляется в магистратуре.

Выделение отдельных аспектов письменного перевода по семестрам позволяет студентам постепенно, шаг за шагом, осваивать и усваивать лексические, грамматические и прочие особенности текстов экономического, политического, технического дискурса. Этому способствует подбор материала. Например, на занятиях по общественно-политическому переводу используются аутентичные тексты из британских и американских периодических изданий. В связи с тем, что наша задача состоит в выработке и развитии собственно переводческих умений и навыков, основным критерием отбора текстов является наличие тех лексических, грамматических и информационных особенностей, которые характерны для того или иного типа текстов. Следовательно, не актуальность содержания, не злободневность тематики, не наличие в текстах новейших терминов является приоритетным для учебных целей, но наличие в текстах, так называемых, переводческих трудностей.

Итак, тексты выбраны. Следующий шаг заключается в необходимости следования принципам классификации и градации переводческих трудностей. Каждый текст ориентирован на обучение преодолению определенного их типа. Например, некоторые тексты призваны продемонстрировать композиционную целостность, например, наличие рамочной конструкции. В других текстах масштабно представлены имена собственные, аллюзии на исторический контекст. Не стоит забывать, что перевод текста требует решения всего представленного комплекса задач, а не отдельных фрагментов. Особый пласт составляют тексты, выбранные для учебных целей, привлекающие внимание студентов к такой сложной проблеме, как имплицитно выраженная информация. Хорошо и достаточно быстро студенты угадывают наличие аллюзии в тексте, если его предваряет эпиграф. Очень полезны цитаты, наличие которых в тексте, позволяет вывести студенческий коллектив на дискуссию, связанную с особенностями перевода цитат из литературных произведений, что выглядит весьма продуктивным и полезным для современных студентов, как правило, мало, или вовсе не знакомых с литературным наследием (одна из причин этого была уже указана нами, и связана с отсутствием зарубежной литературы в учебном плане бакалавров-переводчиков. Не будем приводить дальнейшие примеры – очевидно, что тексты подбираются с учетом всех (или практически всех) известных теории и практике перевода, трудностей.

Отметим, что тексты предлагаются студентам на перевод по принципу нарастания трудностей – по мере перехода от одного текста к другому студенты и их преподаватели сталкиваются со все большим и большим количеством специфических иностранных грамматических структур, и достаточным для формирования устойчивых переводческих навыков, случаев синтаксической неоднозначности и полифункциональности языковых единиц. Работа над текстом представляет собой долгий кропотливый процесс. Все начинается с домашнего задания: студенты самостоятельно читают текст, определяют его жанр, цель его написания, находят в справочной литературе всю ту дополнительную информацию, которая может быть полезна, чтобы начать осуществлять сам перевод. Затем они переводят заданный



фрагмент текста, объем которого не превышает 800–1000 знаков. Аудиторная работа начинается с анализа текста, т. е., обсуждаются предлагаемые студентами варианты перевода, проясняется цель, место и время его написания. Если это не противоречит логической структуре текста, то студенты зачитывают свои переводы по предложению, или по абзацу. Прежде чем начать комментарий, преподавателю мы бы порекомендовали выслушать всех студентов. Подобный подход, во-первых, демонстрирует уважительное отношение к студентам, во-вторых, позволяет выявить преподавателю то общее, что имеется во всех предложенных переводах, и то, чем они различаются. Таким образом, оценивается полнота передачи информации, степень сохранения авторской оценки и его стиля, выявляются типичные ошибки, формируется тактика по их преодолению. Роль преподавателя сводится не к тому, что он, указывая на ошибки, предлагает правильный вариант перевода, а состоит в том, чтобы подвести студентов к созданию приемлемых вариантов, отвечающих адекватности. Критический анализ студенческих переводов основывается как на полноте передачи смысла оригинала и соответствии нормам переводящего языка, так и на способность студента сохранить авторскую интенцию. Здесь мы имеем дело с более сложными переводческими решениями, которые не ограничиваются лишь лексико-грамматическими трансформациями, но направлены на сохранение прагматического эффекта текста. Поэтому, отдельно взятое предложение может быть переведено с соблюдением критериев и норм перевода, но в окружении других предложений предложенный перевод может оказаться абсолютно неприемлемым с точки зрения требований когезии и когерентности, или с точки зрения соответствия актуальному членению исходного предложения.

Работа с текстом оригинала и перевода должна быть, прежде всего, ориентирована на осознание студентами основного принципа перевода: передаче на другой язык подлежат не формы, не структуры, не единицы языка, как таковые, а значения и смыслы этих единиц. Если студент научится видеть смысловую разницу между грамматическими, семантическими, лексическими, стилистическими формами и структурами ИЯ и ПЯ, значит можно с полной уверенностью говорить о том, что мы взращиваем настоящего переводчика, а не «околопереводческого» выпускника, обученного, согласно требованиям компетентностного подхода.

Таким образом, мы высветили основные этапы работы с текстом, однако следует, на наш взгляд, заострить внимание на таком неотъемлемом компоненте работы с текстом при переводе, как использование словарей. Заметим, что в разных переводческих школах к этому вопросу существует разное отношение. Некоторые практики перевода полностью отказываются от использований словарей на занятиях, что представляется нам весьма опрометчивым. Дело в том, что при применении такого подхода, когда студентов учат лишь выявлению и передаче выраженных в тексте отношений между предметами, понятиями и явлениями, в сознании обучаемых выстраивается некая абстрактная структура предложения, которая может оказаться бесполезной при наполнении ее реальной лексикой. Другой подход исповедует следующее мнение: на занятиях по переводу достаточно двуязычного словаря. При таком подходе выпускается из виду то, что в исходном языке слово может обрастать коннотациями значения, которые не всегда отражены в двуязычном словаре. Следуя опыту нижегородской лингвистической переводческой школы, мы опираемся на сбалансированный подход в области использования словарей на занятиях по практическому курсу перевода, который состоит в том, что на занятиях необходимо иметь толковый словарь того иностранного языка, с которым работают студенты. В сочетании с толковым словарем удобно использовать тезаурус, этот тандем дает возможность узнавать разные способы номинации нужных явлений и учитывать различия в их семантике, выбирая таким образом, наиболее подходящий вариант.

Подводя итог, отметим, что процесс обучения переводу должен сочетать в себе этапность, благодаря которой чисто технические навыки студента, связанные с вычленением и адекватным применением переводческих трансформаций, обогащаются более сложными, , призванными умело оперировать ло-

гико-семантическими отношениями, лежащими в основе любой переводческой стратегии. Кроме того, преподаватель перевода не должен забывать, что подбор текстов и их градация по сложности играет решающую роль в формировании у студентов переводческого мышления, когда будущий переводчик осознает, что не существует универсального алгоритма перевода, пригодного на все случаи жизни, однако можно (и, необходимо) выработать у себя алгоритмы поиска переводческих решений и развить навыки анализа соответствия оригинала полученным результатам перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

Сдобников В. В. Методические основы подготовки переводчиков: Нижегородский опыт. Монография. – Н. Новгород: Нижегородский лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

УДК 378.147:811.111'253

## Использование видеоматериалов при обучении студентов языкового вуза устному последовательному переводу

ЖЕЛЕЗНЯКОВА О. В.

Минский государственный лингвистический университет (г. Минск, Беларусь)

**Аннотация.** Одним из важнейших требований к осуществлению устного перевода является адекватное речевое и неречевое поведение переводчика, при этом в учебном процессе трудно воссоздать условия устной переводческой деятельности в контексте той или иной переводческой ситуации. Использование видео позволяет создать условия для интенсификации обучения устному последовательному переводу, в частности, для осуществления ориентировки в условиях переводческой ситуации, поиска адекватного переводческого решения, оформления высказывания на языке перевода и обеспечения обратной связи.

**Ключевые слова:** устный последовательный перевод; видеоматериалы; фазы переводческой деятельности; моделирование условий устной переводческой деятельности; переводческая ситуация; речевое и неречевое поведение переводчика.

## Implementing Video-Based Methodology of Teaching Consecutive Interpreting to Students in Linguistic Universities

ZHELEZNYAKOVA O. V.

Minsk State Linguistic University

**Abstract.** Today's aim of teaching foreign languages in linguistic universities is viewed as forming interpreter's skills to effectively act as a mediator in intercultural communication. There have been determined methodological functions of video in intensifying the process of teaching consecutive interpreting in accordance with operations and actions typical of interpreting activity, in particular for orientation in the interpreting situation, search for an adequate interpreting strategy, formulating the utterance in the target language and providing feedback.

**Keywords:** consecutive interpreting; video materials; interpreting phases; interpreting conditions modeling; interpreting situation; verbal and non-verbal interpreter's behavior.

Наблюдения за процессом обучения устному последовательному переводу (УПП) в языковом вузе позволяют утверждать, что будущие переводчики, в достаточной степени владея навыками лексического и грамматического оформления речи на родном и иностранном языках, не всегда демонстрируют

адекватное речевое и неречевое поведение в различных ситуациях переводческой деятельности, что обусловлено, главным образом, трудностями ориентировки в условиях переводческой ситуации, неверным анализом переводческой задачи и не всегда удачным выбором способа ее решения. В этой связи видеоматериалы помогают моделировать на занятиях ситуации, приближенные к реальным условиям осуществления переводческой деятельности, и, таким образом, способствуют как более полному пониманию коммуникативного намерения говорящего, так и более адекватному продуцированию высказывания на языке перевода. В ходе нашего исследования мы попытались определить дидактические возможности видео в обучении УПП во всех фазах переводческой деятельности: ориентировки в условиях переводческой задачи, поиска и выбора переводческого решения; реализации переводческого решения; сопоставления результата с намеченной целью [Зимняя 1981; Швейцер 1988].

В фазе ориентировки задачей переводчика является определение особенностей переводческой ситуации с целью выбора соответствующей стратегии перевода. Переводческие ситуации могут представлять определенные трудности для начинающих переводчиков в связи с их структурно-композиционными, коммуникативно-функциональными и языковыми особенностями [Миньяр-Белоручев 1996]. Так, в структурно-композиционном плане для любой переводческой ситуации характерно наличие вступительной, основной и заключительной частей. В этой связи трудности устного перевода обусловлены необходимостью восприятия и передачи в переводе обращений и позиционно-номинативной информации об участниках коммуникации, что характерно для вступительной и заключительной частей той или иной переводческой ситуации.

Что касается трудностей перевода обращений, следует остановиться на таком примере, как *Господин Председатель!*, поскольку зачастую председатель на официальных мероприятиях именуется *President*, а не *Chairman*. Интерес вызывает и заключительное обращение к аудитории *Спасибо за внимание!*, которое рекомендуется переводить как *Thank you (very much)*, а добавление слов *...for your attention* считается в данном случае узуальной ошибкой.

Под позиционно-номинативной информацией понимают такие коммуникативные единицы, как имена, должности, звания и др. В первую очередь, следует обращать внимание будущих переводчиков на тот факт, что на современном этапе развития теории перевода имена и фамилии принято передавать с помощью транскрипции, а не транслитерации. Так, например, имя *William* должно звучать как *Уильям*, а не *Вильям*. Перевод должностей почти во всех случаях представляет значительные трудности для переводчика. Данная коммуникативная единица, как правило, является объемной, сочетает ряд последовательных существительных и произносится в быстром темпе, что является дополнительной нагрузкой на память переводчика [Аликина 2003]. В этом случае переводчик, во избежание ошибок, должен передавать позиционно-номинативную информацию описательными фразами, например: *наш гость из Франции, наш коллега* и т. д.

В отношении основной части высказываний особую трудность представляет числовая и буквенная прецизионная информация. В первом случае речь идет о датах, времени, статистических данных и т. д. Числовую прецизионную информацию следует переводить только в случае абсолютной уверенности переводчика в том, что он воспринял и запомнил ее правильно. Если переводчик не уверен в точности своего перевода он, чаще всего, использует прием генерализации (*много, большое количество, в прошлом году, на прошлой неделе* и т. д.). Что касается буквенной прецизионной информации, имеются в виду географические названия, названия организаций, средств массовой информации, транспортных средств и др. С целью безошибочной передачи этой информации переводчику необходимо владеть значительными фоновыми знаниями. Так, переводчик должен знать, что *The Middle East* переводится как *Ближний Восток*, а не *Средний Восток*; название страны *The Ivory Coast* следует передавать как *Кот-д'Ивуар*, а не *Берег Слоновой Кости*, а *Палестинская автономия* – *The Palestinian Authority*, а не *Autonomy*.

В отношении коммуникативно-функциональных особенностей переводческих ситуаций, трудности перевода обусловлены а) «соавторством» непосредственных участников коммуникации и целевой переводческой аудитории; б) спонтанностью продуцирования исходного текста; в) относительной непредсказуемостью развития ситуации; г) различными характеристиками аудитории. Прежде всего, говорящий не только сообщает определенные факты аудитории, но и дает их интерпретацию, обращается к ней с вопросами и комментариями. Спонтанность ситуации предполагает, что говорящий, даже если он зачитывает заранее подготовленный текст, может вносить коррективы в свое речевое и неречевое поведение. Он старается поддерживать визуальный и вербальный контакт с аудиторией, используя с этой целью большое количество примеров, цитат, риторических и прямых вопросов, метафор, пословиц и поговорок и других приемов воздействия на аудиторию. В частности, одним из источников эмоциональности является полемический характер обсуждаемых проблем, что обуславливает употребление участниками эмотивных средств как неотъемлемых признаков разговорной речи (восклицания, междометия, оценочные высказывания, мимика и жесты и др.). В этой связи в процессе осуществления УПП переводчик, в условиях дефицита времени, испытывает трудности, связанные с передачей эмоционального фона переводческой ситуации.

Важной особенностью переводческих ситуаций является относительная непредсказуемость их развития, даже в условиях официальной обстановки. Так, между участниками мероприятия могут возникнуть ситуации напряженности, взаимной неприязни и даже враждебности. Чаше всего, задача по урегулированию отношений между сторонами возлагается на переводчика, осуществляющего УПП. В этой связи целесообразно уделять большое внимание умениям ролевого (как речевого, так и неречевого) поведения будущих переводчиков. Видео в данном случае позволяет продемонстрировать как образцы профессионального владения речью, так и не вполне удачные варианты речевого поведения. На основе видео студентам предлагаются переводческие задачи, решая которые, они смогут научиться преодолевать стрессовые условия УПП.

Наконец, следует подчеркнуть, что переводчику, как правило, приходится работать с разнообразной аудиторией, которая может представлять различные лингвосоциумы и характеризоваться разными возрастными параметрами, уровнем образованности, заинтересованности в мероприятии и т. д. В ходе просмотра видеофрагментов студенты учатся анализировать эти факторы и выбирать необходимую переводческую стратегию (использовать пояснения, адаптацию и переводческий комментарий, описание и др.), чтобы сделать текст перевода понятным целевой аудитории.

В отношении языковых особенностей трудности перевода обусловлены наличием в исходных высказываниях лексики с национально-культурной семантикой (фразеологизмы, в том числе, идиоматические выражения, пословицы и поговорки, безэквивалентная лексика и др.), а также большого количества повторов, переспросов, цитат и аллюзий. Важной лексической особенностью переводческих ситуаций является также наличие лексики официального стиля, клише и терминов из разных областей знаний [Тер-Минасова 1986]. Видеоматериалы представляют широкий социокультурный контекст изучаемого языка, позволяя демонстрировать большое разнообразие образцов языка и речи, в том числе, различные акценты, специальную и общеупотребительную лексику, лексические единицы с национально-культурной семантикой. Тем самым обеспечивается активизация у будущих переводчиков фоновых знаний, что облегчает интерпретацию и передачу в языке перевода социокультурной информации.

Видео обладает большим дидактическим потенциалом в обучении будущих переводчиков поиску и выбору переводческого решения. Переводчик должен уметь удерживать в памяти полученную информацию достаточно долгое время с тем, чтобы выбрать адекватный способ передачи коммуникативного намерения говорящего и лексико-грамматического оформления высказывания на языке перевода [Серова 2001]. В этой связи технические возможности видео позволяют преподавателю предлагать студентам задания, ориентированные на выбор наиболее адекватного переводческого решения из нескольких возможных. В частности, использование такого носителя,

как DVD, позволяет варьировать скорость и условия предъявления материала: например, ускорять или замедлять темп подачи информации с целью изменения сложности условий осуществления УПП, подключать субтитры на языке оригинала или языке перевода, отключать видео/ аудиоряд и др. Кроме того, использование видеоматериалов позволяет активизировать разные виды речевой деятельности с целью обучения будущих переводчиков их синхронизации в ходе осуществления УПП.

Адекватному выбору переводческого решения содействует также учет паралингвистических характеристик коммуникативного поведения участников межкультурной коммуникации, на которых необходимо акцентировать внимание будущих переводчиков во время просмотра видеофрагмента. При всей нейтральности официального текста интонация, мимика, жесты, контакт глаз, проксемические особенности могут косвенно передавать информацию о вербально не выраженном подтексте в высказывании (согласие, сочувствие, осуждение, ирония и т. д.). В этом случае использование приема *freeze frame* 'стоп-кадр' помогает заострить внимание студентов на выраженных имплицитно оттенках коммуникативного намерения говорящего, которые существенно влияют на перевод исходного высказывания в зависимости от поставленной переводческой задачи.

Что касается фазы реализации переводческого решения, задачей переводчика является максимально полное и точное воспроизведение высказывания на языке перевода. Во время просмотра видеофрагментов внимание студентов обращается на различия между прозвучавшими в оригинале фразами и возможными вариантами их перевода, в том числе, предложенными в субтитрах. В результате, будущие переводчики видят, как преодолеваются или игнорируются в переводе те или иные трудности и реализуется стратегия решения переводческой задачи (смысловое развитие идеи оригинала, конкретизация, обобщение, добавление и опущение слов, антонимический перевод, описательный перевод и переформулирование). Это имеет большое значение при подготовке к будущей профессиональной деятельности, поскольку позволяет, с одной стороны, анализировать стратегии перевода фрагментов исходного текста, наиболее сложных с точки зрения передачи содержания, и с другой – создавать свою программу порождения текста перевода [Бархударов 1975; Mackintosh 1985]. При этом моделирование реальных ситуаций с помощью видео позволяет отказаться от предварительного снятия трудностей перевода посредством комментариев преподавателя.

Во время заключительной фазы УПП, сопоставления результата с намеченной целью, переводчик оценивает адекватность выполненного им перевода с точки зрения правильности выбранной переводческой стратегии и вносит, в случае необходимости, изменения в текст перевода. Известно, что целенаправленное управление процессом обучения возможно лишь на основе оперативной обратной связи. С одной стороны, видео способствует осуществлению эффективного самоконтроля и самокоррекции, а с другой стороны – накоплению студентами банка переводческих решений [Allan 1985]. Поскольку конечной целью обучения УПП является овладение студентами умениями эффективно осуществлять устный перевод в различных ситуациях межкультурного общения, значительное место на занятиях целесообразно отводить ролевым играм, когда занятие снимается на видеокамеру, а затем просматривается в аудитории с анализом и комментариями преподавателя. Методический анализ видеозаписи ролевой игры позволяет акцентировать внимание на индивидуальных особенностях ролевого поведения будущих переводчиков. При этом студенты лучше осознают различные критерии оценки адекватности выполненного перевода, а также межкультурные различия, например, в отношении речевого этикета на родном и иностранном языках [Комиссаров 1990]. В ходе анализа реализуются и развивающиеся цели обучения, связанные с профессиональными ценностями, этическими нормами, личностными качествами переводчика и др. Использование видеозаписи также создает условия для наблюдения различных этапов в формировании переводческих навыков и умений путем сравнения нескольких записей одного и того же студента [Полат 2002].

В соответствии с рассмотренными фазами УПП мы выделяем этапы обучения, на которых предусмотрено формирование навыков и развитие умений последовательного перевода на основе применения видеоматериалов: ориентировочный, поисковый, исполнительский и рефлексивно-контролирующий. Проведенное нами исследование позволяет сделать определенные выводы в отношении использования видеоматериалов на этих



этапах обучения. На ориентировочном этапе время предъявления видеофрагментов варьируется от 1,5 (демонстрация экстралингвистических факторов переводческой ситуации, особенностей неречевого поведения участников коммуникации) до 3 минут (иллюстрация лингвистических факторов переводческой ситуации). На поисковом этапе с целью ознакомления студентов с особенностями выбора адекватной переводческой стратегии используются видеофрагменты длительностью 3–5 минут. Видеофрагменты наибольшей продолжительности предусмотрены для демонстрации на исполнительском и рефлексивно-контролирующем этапах. В частности, на исполнительском этапе студенты переводят высказывания, представленные в видеоматериалах, в форме ролевой игры в полном объеме. На рефлексивно-контролирующем этапе видеозапись демонстрируется полностью с целью осуществления самоанализа и контроля сформированности у обучаемых умений УПП. Продолжительность видеофрагментов зависит также от вида переводческой ситуации (интервью и переговоры – от 5 до 10 минут, публичное выступление – от 7 до 15 минут, пресс-конференция – от 15 до 30 минут).

Таким образом, изучение дидактических возможностей использования видеоматериалов в обучении устной переводческой деятельности дает возможность заключить, что они позволяют интенсифицировать процесс обучения УПП во всех фазах этого вида речевой деятельности. В фазе ориентировки в условиях переводческой задачи, поиска и выбора переводческого решения видео позволяет обучать будущих переводчиков выбору оптимальной стратегии решения переводческой задачи на основе анализа контекста заданной переводческой ситуации с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных посредством синтеза видео- и аудиорядов. В фазе реализации переводческого решения использование видео позволяет продемонстрировать различные приемы реализации программы перевода в соответствии с избранной переводческой стратегией, что стимулирует порождение адекватного высказывания на языке перевода. В фазе сопоставления результата с намеченной целью видео используется как форма обратной связи и дает возможность переводчику осуществлять самоанализ своего речевого и неречевого поведения в конкретной переводческой ситуации, способствуя, тем самым, самоконтролю и самокоррекции в отношении осуществляемой деятельности УПП, а также систематизировать возможные стратегии решения переводческих задач в разных ситуациях устной переводческой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Аликина Е. В. Обучение переводческой записи как программе порождения устного текста перевода: дис.... канд. пед. наук. – М., 2003. – 204 с.
- Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Межд. отношения, 1975. – 240 с.
- Зимняя И. А. Психология перевода (для высших курсов переводчиков). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 93 с.
- Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М.: Высш. шк., 1990. – 251 с.
- Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М.: Московский Лицей, 1996. – 208 с.
- Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 271 с.
- Серова Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2001. – 211 с.
- Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – М., 1986. – 152 с.
- Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
- Allan M. Teaching English with Video. – Longman, 1985. – 253 p.
- Mackintosh, J. The Kintsch and Van Dijk model of discourse comprehension and production applied to the interpretation process // Meta. – Presses de l'Université de Montréal, 1985. – Vol. 30/1. – pp. 37–43.

## Специальные упражнения при обучении арабско-русскому переводу

ЗАРЫТОВСКАЯ В. Н.

*Российский университет дружбы народов (г. Москва)*

**Аннотация.** Статья посвящена методическим проблемам обучения арабско-русскому переводу. В ней рассматривается вопрос о специфике переводческих упражнений в общем, в отличие от языковых и речевых, и в частности, в зависимости от пары языков, задействованных в учебном переводе. Автор выделяет ряд трудностей перевода с арабского и предлагает варианты упражнений на формирование у учащихся навыка их преодоления.

**Ключевые слова:** частная теория перевода, дидактика перевода, классификация переводческих упражнений, интерференция при переводе, арабский язык.

## Special Exercises for Teaching Arabic-Russian Translation

ZARYTOVSKAYA V. N.

*Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the methodic problem of teaching Arabic-Russian translation. It discusses the specifics of translation exercises in general, in contrast with language and speech ones, and in particular, depending on the pair of languages involved in the learning transfer. The author identifies a number of difficulties of translation from Arabic and offers variety of exercises to develop student's skills to overcome them.

**Keywords:** particular translation theory, didactics of translation, classification of translation exercises, interference in translation, Arabic language.

Перед преподавателем иностранного языка в вузе стоит задача сформировать у учащегося не только известные речевые умения – пользоваться литературой по специальности на изучаемом языке (читать), понимать смысл звучащей иностранной речи по общественно-политическим темам (аудировать), выражать свои мысли по различным вопросам средствами изучаемого языка (говорить), уметь представить свои мысли письменно согласно нормам иностранного языка (писать). Также при обучении иностранному языку стоит задача научить учащегося переводить с иностранного языка на русский, что зачастую становится целью обучения и, соответственно, выдвигается на первый план, если учащийся получает диплом переводчика.

Умение переводить невозможно представить себе без высокого владения всеми указанными видами речевой деятельности. Но в то же время практика обучения иностранным языкам, теоретические изыскания и экспериментальные исследования этого вопроса показывают, что перевод представляет собой деятельность более сложную, чем чтение, аудирование, говорение и письмо, не является их простой суммой и не ограничивается ими. Умение переводить по отношению ко всем другим видам речевой деятельности специфично и выступает, скорее всего, надстройкой над ними. Так, известный методист Б. В. Беляев рассматривает перевод как «переключение мышления с одной языковой базы на базу другого языка», таким образом подчеркивая, что «языковой перевод нужно считать не особым видом речевой деятельности человека, а особым мыслительным процессом, который лишь основывается на речевой деятельности» [Нелюбин, Князева 2009: 162]. Другой отечественный ученый Б. А. Бенедиктов по результатам своих экспериментов делает вывод относительно перевода о том, что «его структура не сводится к сумме соответствующих одноязычных владений» [Бенедиктов 1974: 312] и представляет собой «особую двуязычную деятельность». В работах А. Ф. Ширяева перевод определяется как речемыслительная деятельность, а З. А. Пегачева, определяет перевод как «своеобразную речевую дея-

тельность» и отмечает, что выполнение этой деятельности сопровождается преодолением целого ряда психологических трудностей [Пегачева 1959: 138], среди которых одно из первых мест занимает переключение с системы одного языка на систему другого.

Определение перевода как отдельного вида речевой или речемыслительной двуязычной деятельности и выделение специфических переводческих умений сигнализирует методистам о том, что преподавание перевода должно отличаться от преподавания языка. Обучение переводу преследует несколько иные цели (например, не просто прослушать текст и понять его, а выразить его смысл как можно точнее адекватными средствами другого языка) и, соответственно, задачи (например, отработать до автоматизма перевод дат с иностранного языка, где другой порядок цифр, как в арабском – сначала единицы, потом десятки). В первом случае осуществляется практическое овладение иностранным языком и усвоение его системы, во втором – практическое овладение переводческой деятельностью с ее психологическим и творческим измерениями и усвоение ее принципов и методов. А это требует целенаправленного обучения с помощью комплекса переводческих упражнений. Использование перевода время от времени как средства введения и/или контроля усвоения учебного материала или обучение переводу по формуле «учить переводу, переводя» малоэффективны.

Вопрос о системе переводческих упражнений относительно новый. По объективным причинам (беспереводные методы овладения языком, идеи о невозможности обучения переводу и др.) дидактика перевода – недавнее направление, как и подготовка профессиональных преподавателей перевода. К настоящему времени сложилось подразделение упражнений на перевод по характеру выполняемых речевых действий на предпереводческие и переводческие. У предпереводческих упражнений цель – создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у обучаемых языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные переводчики. Основными упражнениями этого типа является сопоставление параллельных текстов с целью выявления их различий, сопоставление опубликованных переводов с их оригиналами, анализ использованных переводчиком методов и приемов, ответы на вопросы к тексту, проверяющие глубину понимания и др.

Собственно переводческие упражнения подразделяют на:

- **языковые**, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур двух языков, задействованных в переводе. Такие упражнения удобно классифицировать по характеру этих единиц на лексические, фразеологические, грамматические и стилистические;
- **операционные**, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода (ставится задача использовать при переводе указанный прием (например, антонимический перевод, грамматическая трансформация, описательный перевод, компенсация, прием опущения и др.) или самостоятельно выбрать подходящий прием и обосновать выбор его применения);
- **коммуникативные**, создающие умение успешно выполнять необходимые действия с текстом в комплексе на разных этапах переводческого процесса. Такими действиями являются: в первую очередь определение стиля исходного текста, определение его прагматической установки, адресата – все это влияет на выбор тех или иных лексических единиц, грамматических конструкций и стилистических фигур, а также на точность перевода, его близость к оригиналу. Во-вторых, анализ контекста, подбор соответствий из ряда возможных единиц, адаптация текста перевода для его адресата, лингвистическая догадка о значении неизвестных слов и оборотов речи. И, в-третьих, на завершающем этапе перевода текст перевода оценивается, в том числе на соответствие нормам языка перевода, в нашем случае – русского, что подразумевает высокий уровень владения литературным русским языком и исключает косноязычие или подстрочник, отражающий нормы языка исходного текста – английского, французского, арабского и т. д. Кроме того, когда речь идет о письменном переводе, переводчик опирается на справочную литературу, навык пользования которой также не возникает сам по себе, без опыта.

Данная классификация упражнений по переводу на типы действий универсальна, так как исходит из общей теории этапов осуществления переводческой деятельности (понимание исходного текста – выражение понятого смысла средствами другого языка – обработка (редакторская и художественная) текста перевода). Однако языковой материал упражнений, их наполнение теми или иными лексическими и грамматическими единицами, объем тренировочной работы по выполнению тех или иных переводческих задач, – все это определено зависит от особенностей соотношения языков, задействованных в переводе: наличию\отсутствию различных грамматических категорий в одном и другом языке, совпадению/несовпадению их стилистических норм, наличию\отсутствию тех или иных реалий и понятий в языковой картине мира носителей обоих языков и др. Таким образом, при работе с каждой парой языков трудность будут представлять различные переводческие действия, которые являются объектом изучения частной (например, арабско-русской) теории перевода. Следовательно, можно и нужно говорить о частных, специфических упражнениях на перевод в зависимости от исходного языка и языка, на который переводят.

Так, при обучении переводу с арабского языка на русский актуализируются и имеют свои дидактические особенности следующие виды работ и упражнений:

1. Арабская письменная традиция, не отражающая на письме гласные, значительно затрудняет арабско-русский письменный перевод. Огласовки (значки для обозначения гласных над или под словом) несут определенную грамматическую информацию, которая при их отсутствии на письме должна быть восстановлена из контекста или места слова в предложении, так как в арабском фиксированный порядок слов (например, предложение обычно начинается глаголом, а не именем существительное). Это прежде всего касается категорий времени и залога. Так одинаковы на письме, к примеру, такие лексические единицы, как *был обнаружен (kushifa)* – *обнаружил (kashafa)*, *была перевезена (nuqilat)* – *перевезла (naqalat)* (личные формы глагола в действительном и страдательном залогах); *(она) останавливает (tu: qifu)* – *он остановился (tawaaqafa)*, *(она) ломает (tukassiru)* – *он сломался (takassara)* (формы глагола второй и четвертой пород наст. вр., 3-го лица, ж. р. и глагола пятой породы пр. вр., м. р.); *отравиться (tasammata)* – *отравление (tasammim)*, *смутиться (tahayyara)* – *смущение (tahayyur)* (начальная форма глагола 5-й и 6-й пород и его название действия) и другие грамматические формы.

Для формирования навыка преодоления этих трудностей на этапе понимания письменного текста достаточно будет языковых переводческих упражнений, в которых будут задействованы целые, законченные предложения и оба варианта огласования слова в противопоставлении. Задания к ним могут быть сформулированы как «*Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на залог (время) глагола*», «*Проставьте огласовки, объясните свой выбор*», «*Определите залог глагола в следующих предложениях*» или «*Определите породу глагола в следующих предложениях, объясните свой выбор*».

2. Арабский и русский языки не совпадают, что вполне естественно, в полноте ряда семантических полей. В частности, наиболее заметно при переводе, что в арабском довольно бедное семантическое поле со значением «говорить», и при переводе на русский, его приходится «разнообразить». В арабском с крайне высокой частотностью повторяется нейтральный глагол *qa: la*, соответствующий русскому *сказать*, в то время как для русского текста органично разнообразие глаголов говорения, одновременно указующих на характер действия (*проговорил, заговорил, ответил, пробурчал, проворчал, промолвил, вытал, прошипел, произнес, бросил, сообщил, предположил, уронил, обронил, проронил, изрек, ввернул* и др.) и не приветствуется повторение одной и той же лексической единицы (тавтология).

Обратить внимание учащихся на эту переводческую проблему можно с помощью операционных упражнений с заданиями типа «*Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на перевод глагола qa: la*», «*Предложите свои варианты перевода глагола qa: la в зависимости от стиля текста, контекста*».

3. В арабско-русском переводе каждый раз при столкновении с реалией в исходном тексте возникает вопрос: насколько оправданно оставлять реалию в тексте перевода, лишь воспроизводя ее фонетическую оболочку на русском (прием транслитерации)? Насколько необходимо снабжать названия реалий соответствующим лингвокультурологическим комментарием (прием экспликации, описательного перевода) или частично их адаптировать (прием приближенного перевода)? Развитие навыков применения данных переводческих приемов при обучении арабско-русскому переводу наиболее актуально. Для этого можно предложить найти реалии в уже существующих переводах, проанализировать их и решить, оставлять их в исходном виде или переработать, и если переработать, то как? Например:

*И ушел в этот день **сиди с джуббой** из драпа, которую подарил ему шейх.* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 36)

*...затем возвращались в аль-Азхар после полудня и садились в проходе между управлением и **аббасовским риваком**...* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 202)

*Однако **кади**, не знавший **марабутов** и суфийские братства, **шаткытский кади**, до сего дня не стал-кивавшийся ни с дервишами, ни с суфийскими **маджзубами**, двинулся к своему узнику и возбужденно спросил...* (Ибрагим аль-Куни. Бесы пустыни. – М., 2010. – С. 372)

4. Работа со словарем для переводчика с арабского предполагает не только понимание структуры словарной статьи и умения ею пользоваться, извлекая нужную информацию. Большой арабско-русский словарь, к которому неизбежно прибегает переводящий, имеет специфику, которая заключается в том, что по алфавиту в нем расположены не слова, отдельные лексические единицы, а корни (гнезда). В свою очередь внутри словарной статьи на тот или иной корень по алфавиту расположены однокоренные образования. Для того, чтобы найти искомое слово, надо сначала самостоятельно выделить его корень, грамотно отбросив все префиксы и интерфиксы (морфемы внутри слова), характерные для арабского, но не европейских языков. Такое действие требует навыка словообразовательного разбора слова на морфемы, который сам собой не складывается, а вырабатывается последовательным анализом и опытом, то есть специальными языковыми упражнениями, которые могут выглядеть следующим образом: «*Определите корень следующих слов*», «*Определите породу данных глаголов*».

5. Как известно, арабский язык сохраняет ряд архаичных черт, достаточно упомянуть, что грамматика, зафиксированная Кораном в 7 веке, практически не изменилась. Прежде всего архаичные черты арабского языка сохраняются в его синтаксисе:

- определяемое слово следует за главным;
- сказуемое, выраженное глаголом, предшествует выраженному подлежащему;
- некоторые союзы, именуемые в арабистической традиции частицами, многофункциональны.

Одна и та же частица служит как для выражения причины, так и следствия, а также временной последовательности событий. Например, так отразились нормы арабского синтаксиса в уже существующих текстах русского перевода:

*И пошел наш **приятель** со своей статьей к редактору «аль-Джариды», который **встретил** его **очень хорошо**, с большим вниманием и сочувствием. Он прочитал статью, затем, смеясь, передал ее какому-то другу, который тогда сидел вместе с ним. Друг бросил взгляд на статью, а затем **сказал гневно**: «Если бы тебя не наказали уже за проступок, который ты совершил, то одной этой статьи было бы достаточно, чтобы **тебя наказать**».* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 209–210)

*Ученики пользовались этим перерывом, чтобы потушить пылавший у них в животах огонь **бобов пареных или жареных и поря стаканом питья**...* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 194)

*С места этого интересно за людьми на дне **наблюдать**.* (Ибрагим аль-Куни. Бесы пустыни. – М., 2010. – С. 5)



6. Кроме того, в арабском языке отсутствует ряд грамматических категорий, присутствующих в русском (такие морфемы, как глагольные приставки; такие части речи, как причастия и деепричастия; а также категория вида глагола).

7. Также для арабского текста характерно повторение однокоренных слов (что воспринимается русскоязычным читателем как речевая ошибка (тавтология) либо бедность стиля, когда говорящий\пишущий не может подобрать точных слов или вспомнить синонимы):

*Но это **счастье** продолжалось недолго, и за ним наступило тягостное **несчастье**.* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 46)

*Наш приятель был связан с **забастовщиками** и принимал с ними участие в **забастовке**.* (Таха Хусейн. Дни. – М., 1958. – С. 138)

Учитывая вышеперечисленные особенности, можно сделать вывод о том, что при обучении арабско-русскому переводу следует увеличить количество сознательно выполняемых коммуникативных упражнений, касающихся формирования адекватного русского текста перевода. Задача таких упражнений – помочь обучающемуся преодолеть межъязыковую интерференцию, научить его избегать перевода, максимально сохраняющего грамматику исходного языка в ущерб средствам выражения русского языка, порядку слов в нем, его стилистике. выработать навык перевода, при котором создается гармоничный русскоязычный текст, соответствующий всем современным нормам. Сделать это можно только работая с текстом в целом, анализируя существующие переводы с арабского, проверяя стилистику своего русского перевода, исправляя чужие тексты перевода.

Итак, мы исходили из того, что конкретный материал переводческих упражнений и объем работы с ним во многом зависят от того, с какого языка и на какой обучают переводу. Отличия грамматических систем обоих языков, их лексических полей и стилистических норм оказывают интерферирующее влияние на текст перевода и создают специфические трудности для переводчика, которые надо учиться преодолевать. Так, мы установили и рассмотрели ряд трудностей арабско-русского перевода и предложили варианты упражнений на их предупреждение. При этом список типичных ошибок арабско-русского перевода может быть продолжен, также могут быть предложены другие способы выработки навыка их адекватного перевода на русский.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. – Минск: Вышэйшая школа, 1974. – 335 с.
- Гарбовский Н. К. Русский переводной дискурс: миф или реальность // Русский язык и культура в зеркале перевода. – Россия-Греция, 2012. – С. 130-136.
- Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
- Нелюбин Л. Л., Князева Е. Г. Переводоведческая лингводидактика: учебно-методическое пособие. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 320 с.
- Пегачева З. А. Некоторые психологические вопросы обучения устному переводу // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. – № 2. – М.: Изд-во МГПИИЯ имени М. Тореза, 1959.
- Финкельберг Н. Д. Арабский язык. Курс теории перевода. – М.: Восток-Запад, 2004. – 232 с.
- Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. – СПб.: SYMPOSIUM, 2006. – 574 с.

## Качество перевода научных текстов в курсе «Теория и практика перевода»

КАКЗАНОВА Е. М.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

**Аннотация.** В статье анализируются трудности перевода юридического текста. Статья имеет, с одной стороны, дидактическую направленность, поскольку рассматривает текст из нового учебника автора, а с другой стороны, практическую направленность, поскольку позволяет овладеть переводческими навыками в профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова:** переводоведение, юридическая терминология, переводческие трудности, учебник, специальный перевод.

## The Quality of Translation of Scientific Texts within the “Translation Theory and Practice” Course of Study

KAKZANOVA E. M.

Peoples' Friendship University of Russia

**Abstract.** The translation difficulties of law texts are analyzed in the article. On the one hand, there is a didactic trend in the article because it deals with a text from the author's new exercise-book, but, on the other hand, there is a practical trend because it enables to master the translation skills in the professional communication.

**Keywords:** theory of translation, law terminology, translation difficulties, exercise-book, translation for special purposes.

Перевод – это вид речевой деятельности, основанный на теории и практических умениях и навыках, которым необходимо учить.

Перевод текста, выполненный профессиональным переводчиком, следует отличать от особой разновидности переводческой деятельности, которую осуществляют непрофессиональные переводчики (в частности, студенты и аспиранты разных специальностей) и объектами которой оказываются тексты, связанные с их профессиональной специализацией или близкие ей. Основные трудности, с которыми сталкиваются непрофессиональные переводчики такого рода при попытке перевода специального текста с немецкого языка на русский, заключаются в невозможности перевести многокомпонентные термины, хотя перевод каждого компонента в отдельности сложностей не вызывает.

В 2014 г. вышел наш новый учебник по чтению, переводу и реферированию [Какзанова 2014], который в соответствии с государственными образовательными стандартами ВПО и ДПО и действующими учебными программами по учебным и научным дисциплинам «Теория и практика перевода», «Немецкий язык: профессиональная терминология и основы перевода научных текстов», «Практический курс немецкого языка для бакалавров, магистров и аспирантов (соискателей)» предлагает аутентичные научные и газетные тексты для перевода с немецкого языка на русский. Таким образом, мы знакомим студентов с двумя видами перевода – общественно-политическим и специальным.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта студенты должны иметь по перечисленным дисциплинам уровень владения немецким языком, позволяющий им продолжить обучение в магистратуре и в системе послевузовского образования, а также вести профессиональную и научную деятельность в иноязычной среде.

Настоящее пособие ориентировано, прежде всего, на гуманитарные науки – историю, философию, социологию, право, политологию, искусствоведение, языкознание, литературоведение, а также с уче-

том веяния времени экономику. Учебник включает современные тексты на «вечные» гуманитарные темы, что позволяет им долгое время оставаться актуальными. Можно сказать, что мы предлагаем для перевода тексты на все времена, так сказать, «вечные» тексты.

Оказалось, что наиболее трудны для перевода тексты из таких областей как право и экономика. В настоящей статье мы хотели бы остановиться на тех моментах, которые вызывают у студентов трудности при переводе, а также на качестве их перевода.

Поскольку юридический перевод приобретает все бóльшую актуальность, а юридическая терминология представляет собой одну из наиболее сложных и востребованных сфер, в которых необходимо научное осмысление теории и практики поиска межъязыковых соответствий [Некрасова 2013: 3], мы начнем со статьи из области права „*Probleme bei der Anwendung ausländischen Rechts*“. Необходимо отметить, что каждый предназначенный для письменного перевода текст снабжен в учебнике предпереводческим анализом, в котором поясняются встречающиеся в тексте антропонимы и топонимы, расшифровываются сокращения, переводятся идиомы и объясняются научные понятия. Юридический термин – это слово или сочетание слов, выражающих понятие той или иной области права, являющихся органической частью системы понятий этой области и имеющих четкое, официально указанное определение в нормативных актах, учебниках, юридических словарях и энциклопедиях. Поскольку юридический термин является ядром юридического текста [Каминская], в предпереводческий анализ к данному тексту мы включили три научных понятия:

*common law* – (англ.) общее право (единая система прецедентов, общая для всей Великобритании, наряду с правом справедливости (англ. *law of equity*) является одной из составных частей прецедентного права, которое имеет главенствующее значение в странах англосаксонской правовой системы);

*eheliches Güterrecht* – имущественное право супругов (с государственной регистрацией заключения брака закон связывает возникновение между супругами не только личных, но и имущественных отношений);

*der Ermessensspielraum* – предел дискреционной власти (дискреционная власть – предоставление государственному органу или должностному лицу полномочий действовать по собственному усмотрению в рамках закона).

Имущественные отношения между супругами могут быть подразделены на две группы:

- а) законный режим имущества супругов;
- б) договорной режим имущества супругов.

Лексико-грамматический комментарий идет параллельно тексту. В нем обращается внимание на перевод инфинитивных групп и оборотов, типичных для немецкого языка распространенных определений, различных видов Konjunktiv и союзов, которые вводят придаточные предложения. Конечно, грамматика немецкого языка гораздо богаче. В данном случае мы говорим о тех грамматических явлениях, которые относятся к рассматриваемому тексту.

Проблема заключалась в том, что вовсе не грамматические конструкции вызывали трудности при переводе. Рассмотрим предложение: *Die meisten Richter sind daher aus Zeitgründen oder mangels einer fachspezifisch ausgestatteten Bibliothek mit der Anwendung ausländischen Rechts überfordert*. В процессе перевода контактируют два языка, и, следовательно, переводоведение не могут не интересовать средства выражения одинаковых значений в исходном языке и языке перевода [Смирнова, эл. рес.]. В данном предложении присутствует так называемый лакунарный глагол – *überfordern*. В русском языке аналогичного немецкому глагола нет. Любой словарь переводит данный глагол описательно, предлагая всего два значения – «предъявлять чрезмерные требования» и «запрашивать слишком высокую цену». Даже если студенты знают все остальные слова (а, как правило, так и бывает), они не могут дать адекватный перевод предложения. Если студентам придет в голову посмотреть в словаре перевод причастия II *überfordert*, то они увидят такие варианты: «перегружен», «загружен», «чрезмерно напряженный», «без

задних ног», что им также не очень поможет. Наши последовательные объяснения, что начинать перевод нужно с *daher* («поэтому»), что предложные конструкции в немецком языке (*mit der Anwendung*) не могут переводиться такими же предложными конструкциями в русском языке, помогают слабо, потому что студенты считают, что словарь всегда даст им правильный ответ. И в данном случае студенты ломают голову над значениями «предъявлять чрезмерные требования» и «запрашивать слишком высокую цену», но с переводом предложения справиться не могут. Мы предлагаем определиться с подлежащим и сказуемым (при необходимости с залогом) и вникнуть в смысл предложения, а потом донести этот смысл своими словами. В данном случае подлежащее в немецком предложении (*die meisten Richter*) будет совпадать с подлежащим в русском переводе – «большинство судей». Две предложные конструкции *aus Zeitgründen* и *mangels einer fachspezifisch ausgestatteten Bibliothek* – тоже можно перевести аналогичным образом: «из соображений времени» и «ввиду отсутствия библиотеки, оснащенной специальной литературой». А теперь мы предлагаем студентам ответить на вопрос, что же сделали (или не сделали) судьи из соображений времени и ввиду отсутствия библиотеки, оснащенной специальной литературой. И здесь мы приходим к выводу, что борьба студентов с лакунарным немецким глаголом *überfordern* не всегда заканчивается победой студентов. На самом деле всё достаточно просто. Есть спасительное существительное *Anwendung*, которое мы при необходимости имеем право перевести глаголом. В данном случае необходимость имеется. Мы предлагаем такой перевод предложения: «Поэтому большинство судей не в состоянии применять зарубежное право из соображений времени и ввиду отсутствия библиотеки, оснащенной специальной литературой». Такой переводческий прием Т. П. Некрасова называет стратегией «сознательных упрощений» и обосновывает возможность ее применения в тех случаях, когда прагматика перевода требует обеспечения максимальной доступности переводного текста для понимания целевой аудиторией [Некрасова 2013: 19].

Следующее предложение гораздо менее сложное: *Die Gerichtsorganisationen der meisten Mitgliedstaaten sind derart ausgestattet, dass internationale Fälle nur einen kleinen Teil des Betätigungsfeldes des einzelnen Richters darstellen*. Оно достаточно адекватно переводится студентами, трудности вызывает, как ни странно, одно слово: *Mitgliedstaaten*. Студенты знают перевод обоих компонентов этого сложного существительного и не видят ничего особенного в переводе «государства-члены». В предыдущей части текста нет ссылки ни на пакт, ни на блок, ни на организацию, членами которой могли бы быть упомянутые государства. Но опытные переводчики знают, что речь, скорее всего, идет о государствах-членах ЕС. Именно такая формулировка должна быть в переводе.

Следующее предложение вызывает трудности, как правило, лишь у некоторых студентов: *Vor denselben Problemen stehen auch die Rechtsanwälte der Parteien*. Здесь есть два непростых момента. Для опытного переводчика *Partei* в юридическом тексте – это всегда «сторона, участвующая в судебном процессе». Некоторые студенты знают только одно значение существительного *Partei* – «партия». И ещё одна хитрость, о которой, как правило, все забывают. В русском языке проблемы всегда стоят перед ЛЮДЬМИ. В немецком языке люди всегда стоят перед ПРОБЛЕМАМИ. Зная эту хитрость, мы даем адекватный перевод на русский язык – «Перед адвокатами сторон стоят те же самые проблемы». А у студентов получается обычная калька: «Перед теми же проблемами стоят и адвокаты». Такой случай можно назвать межъязыковой интерференцией, когда в переводе на русский язык звучит явно немецкая конструкция. Как известно, одним из основных требований, предъявляемых к переводу, является литературность, т. е. текст перевода должен удовлетворять общепринятым нормам литературного языка без употребления синтаксических конструкций языка оригинала [Умерова, эл. рес.].

Называя причины возникновения ошибок в переводе, Г. М. Стрелковский и Л. К. Латышев говорят о механическом переносе явлений исходного языка в язык перевода. Такие ошибки они называют бук-

вализмами [Стрелковский 1980: 126]. В данном случае мы имеем дело с механическим переводом немецкой конструкции на родной язык. В. Г. Гак говорит о буквализме как о существенной переводческой ошибке, к которой приводит дословное воспроизведение форм подлинника, при котором искажается смысл или же нарушаются нормы языка перевода [Гак 2008: 13].

В следующем предложении текста *Wenn sie, wie in den meisten Fällen, auf grenzüberschreitende Sachverhalte nicht spezialisiert sind, verfügen sie ebenfalls nicht über die erforderlichen Kenntnisse der Rechtssysteme anderer Mitgliedstaaten* трудности вызывает, как правило, словосочетание *grenzüberschreitende Sachverhalte*. Электронные словари, которыми так любят пользоваться студенты, дают следующие значения причастия I *grenzüberschreitend* – «трансграничный», «транснациональный», «с переездом через границу». К сожалению, эти малопонятные значения не проясняют и существительное *Sachverhalte*. Здесь словари дают правильные значения – «обстоятельства дела», «положение вещей», но эти значения не позволяют сделать адекватный перевод. Студентам трудно догадаться, что данное словосочетание надо переводить как «межгосударственные правоотношения», но именно такой перевод является правильным. А вот в предложении *Engländer sind der Ansicht, es sei unmöglich, englisches Recht ohne vollständige und wahrheitsgemäße Offenlegung des Sachverhaltes anzuwenden* существительное *Sachverhalt* употребляется в словарном значении: *Offenlegung des Sachverhaltes* – «выявление обстоятельств дела».

Для осуществления адекватного перевода необходимо владеть спецификой образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведется коммуникация. Студенты должны знать, что в области юриспруденции точный, корректно выполненный перевод особенно важен, так как от него могут зависеть в определенные исторические периоды судьбы отдельных государств, не говоря уже о судьбах отдельных людей [Умерова, эл. рес.].

Анализ переводческих ошибок необходим, так как это помогает преподавателю при объяснении нового материала обратить особое внимание на те моменты, которые всегда вызывают трудности при переводе.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода. Французский язык. – М.: ЛИБРОКОМ, 2008. – С. 461 с.
- Какзанова Е. М. Гуманитарный и специальный текст. Пособие по чтению, переводу и реферированию. – М.: ООО «Галлея-Принт», 2014. – 294 с.
- Каминская Е. В. Некоторые особенности перевода в сфере профессиональной коммуникации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.стройков.рф/file/xn--b1andocigi\\_x/tsp/Kaminskaya.pdf](http://www.стройков.рф/file/xn--b1andocigi_x/tsp/Kaminskaya.pdf)
- Некрасова Т. П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2013. – 24 с.
- Смирнова Ю. Н. Грамматические трудности перевода немецкого научно-публицистического текста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s21/s21\\_006.pdf](http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s21/s21_006.pdf)
- Стрелковский Г. М., Латышев Л. К. Научно-технический перевод. – М.: Просвещение, 1980. – 175 с.
- Умерова М. В. Особенности перевода документов и текстов официального характера. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.стройков.рф/file/xn--b1andocigi\\_x/tsp/Umerova.pdf](http://www.стройков.рф/file/xn--b1andocigi_x/tsp/Umerova.pdf)



## Обучение подязыку спорта при формировании специальной составляющей переводческой компетенции

НОВИКОВА В. П., ПИСАРЕВ Я. А.

Челябинский государственный педагогический университет (г. Челябинск)

**Аннотация.** Статья предлагает некоторые стратегии проведения обучающих занятий, посвященных обучению подязыку спорта. Количество спортивных соревнований международного уровня, проводимых в крупных городах, неукоснительно растёт, требуя привлечения подготовленных специалистов, обеспечивающих переводческую поддержку мероприятий. В связи с этим особенно остро встают вопросы обучения подязыку спорта при формировании специальной составляющей переводческой компетенции.

**Ключевые слова:** подязыки перевода, переводческая компетенция, спортивная терминология.

## Teaching of Sublanguage of Sports and Games While Forming Special Component of Translation and Interpreting Competence

NOVIKOVA V. P., PISAREV Ya. A.

Chelyabinsk State Pedagogical University

**Abstract.** The article suggests some methods of teaching, allowing students to grasp the sublanguage of sports. The number of sports competitions of international level which are held in major cities of Russia is steadily growing. There is a great demand in well prepared professional staff, providing interpreting and translation support of the events. The problem of teaching sublanguage of sports and games while forming special component of translation and interpreting competence is of particular importance.

**Keywords:** sublanguage of translation, translation and interpreting competence, sports and games terminology.

Челябинск сегодня – крупный транспортный узел, промышленный центр с предприятиями металлургии, машиностроения и металлообработки, приборостроения, легкой и пищевой промышленности. В последнее время Челябинск по уровню развития инфраструктуры не уступает более крупным административным центрам и принимает мероприятия самого высокого уровня. В 2010 г. Челябинску выпала огромная честь проводить чемпионат мира по керлингу, в 2011 г. международный турнир по тхэквондо “Russia Open” и этап кубка мира по скоростному бегу на коньках, в 2012 г. чемпионат Европы по дзюдо и первенство континента по водному поло среди юниорок, в 2013 г. – суперфинал Мировой лиги по ватерполо среди мужских национальных сборных и рейтинговый турнир по тхэквондо “Russia Open”. В 2014 г. Челябинск впервые в истории современной России был удостоен чести провести чемпионат мира по дзюдо, а в январе 2015 г. – чемпионат Европы по скоростному бегу на коньках. Не удивительно, что Челябинск встречает огромное количество иностранных гостей, среди которых спортсмены, тренеры, руководители спортивных организаций, болельщики. Традиционным стало участие в международных соревнованиях преподавателей факультета иностранных языков ЧГПУ, обеспечивающих переводческую поддержку мероприятия. Наряду с преподавателями в проведение спортивных праздников вовлечены студенты факультета иностранных языков, обучающиеся по профилю «Перевод и переводоведение». Работа студентов-волонтеров, которая является неотъемлемой частью организации мероприятия такого уровня, их языковая подготовка уже не первый год получает высокую оценку со стороны спортсменов, представителей администрации, болельщиков. Прогнозируя дальнейшее участие студентов и выпускников-переводчиков на спортивных мероприятиях такого рода, и учитывая опыт работы, нами были выявлены проблемные зоны, требующие особого внимания при формировании специальной составляющей переводческой компетенции у студентов факультета иностранных языков.

Л. К. Латышев, определяя переводческую компетенцию как «...совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи...», подразделяет ее на две части по принципу степени использования в переводческом процессе: *базовую и прагматическую* часть переводческой компетенции. Базовая часть объединяет элементы, использующиеся в процессе осуществления перевода постоянно, и имеет *концептуальную и технологическую составляющие*. Прагматическая часть объединяет умения и навыки, необходимые переводчику при выполнении определенных видов перевода, и включает *специальную и специфическую составляющие* [Латышев 2005: 12–13]. Под специальной составляющей понимается такая часть «переводческой компетенции, которая подразумевает знание предмета высказывания и владение терминологией». Учитывая вышесказанное, важное внимание в ходе занятий, направленных на развитие навыков устного перевода во время спортивных мероприятий, уделяется изучению спортивной терминологии.

Спортивная терминология – составная часть языка профессиональной коммуникации спортсменов, тренеров, судей. Она характеризуется рядом специфических черт: открытостью, широким кругом пользователей, динамизмом, слабой отграниченностью от общелитературной лексики, оценочным характером наименований, наличием значительного числа синонимов, близостью к технической терминологии по своим характеристикам. Ее открытость проявляется, прежде всего, в том, что лексика подъязыка спорта постоянно пополняется новыми терминами, в современной спортивной терминологии встречается множественность средств выражения, а именно полисемия, омонимия, вариативность:

*Захват (боевые искусства)* – 1. *entanglement*; 2. *grip*; 3. *hold*

*Разряд (спортсмена)* – 1. *classification*; 2. *grading*

*Draw (n.)* – 1. *ничья*; 2. *жеребьёвка*

*Breakaway* – 1. *отрыв*; 2. *фальстарт*; 3. *контратака*.

Работая с тематическим вокабуляром, мы обращаем внимание студентов на то, что существует довольно большой пласт лексики, который используется при проведении спортивных мероприятий вне зависимости от их специфики. Это слова, относящиеся к спортивным сооружениям, судейскому корпусу, вспомогательному персоналу, определённым спортивным процедурам, таким как жеребьёвка, взвешивание, допинг-контроль: *Scoreboard* – *табло*; *stands* – *трибуны*; *locker-room* – *раздевалка*; *lane* – *дорожка*; *scoreboard keeper* – *судья на табло*; *timekeeper* – *секундометрист*; *starter* – *стартёр*; *allround* – *многоборье*; *warm-up* – *разминка*; *to be penalized* – *получить наказание*; *injury* – *травма*; *anti-doping rules violation* – *нарушение антидопинговых правил*; *doping control station* – *пункт допинг-контроля*; *weigh-in* – *взвешивание*.

Однако предпереводческая подготовка непосредственно перед спортивным мероприятием всегда включает ознакомление с правилами конкретных соревнований, особенностями данного вида спорта, его историей на мировой арене и в России. Для данной цели подбираются тексты, материалы специализированных сайтов, знакомящие студентов с данной лингвистической и экстралингвистической информацией. Так во время чемпионата Европы по конькобежному спорту спортсмены соревнуются по принципу многоборья (*allround*), а во время чемпионата мира по дзюдо, в зависимости от системы выбывания участников, соревнования проводятся либо по олимпийской системе с утешительными встречами (*repechage*), либо по олимпийской системе без утешительных встреч и т. д.

Проведение чемпионата мира по дзюдо невозможно без упоминания основателя японского мастера боевых искусств Дзигоро Кано. Обобщив опыт различных школ, систематизировав лучшие приёмы и исключив опасные для жизни, он создал дзюдо – новую борьбу, обозначающую «мягкий путь». По мысли Кано, дзюдо должно было стать «боевым спортом для физической тренировки и общего образования молодёжи, философией, искусством повседневной жизни», хранилищем бесценных национальных традиций. В своей приветственной речи губернатор Челябинской области Б. А. Дубровский не просто сослался на великого Кано, но и провел параллель между поясом мастера дзюдо и каменным поясом России, Уральскими горами, используя яркую метафору:

*Великий Кано под конец жизни сменил красный пояс мастера на белый пояс ученика. Пояс стал для него символом мудрости и вечного возвращения – к своим истокам, к началу пути. Мы дорожим традициями дружбы и открытости и рады встречать у себя дзюдоистов со всего мира. Это мировое первенство проходит на склонах Уральских гор, самых старых гор в мире. Это тоже Пояс – Каменный пояс России. И я горжусь, что моей стране, моей родной Челябинской области выпала высокая честь принимать Чемпионат мира-2014.*

*The great Kano by the end of his life replaced his red belt of the master with a white belt of the student. For him the belt became a symbol of wisdom and eternal return – return to one's roots, to the beginning of the way. We value the traditions of friendship and openness, and we are happy to welcome judokas from all over the world. These championships take place on the slopes of the Ural Mountains, the oldest mountains of the world. They are also a Belt – Russia's Stone Belt. And I am proud that my country, my native Chelyabinsk has been given the high honor of hosting World Championships 2014.*

Мы разделяем мнение В. И. Шадрина, который считает, что хорошим упражнением для обучения переводчиков является поиск эквивалентов в параллельных текстах. Обращаясь к материалам международных и национальных спортивных федераций, проводя сравнительно-сопоставительный анализ, студенты в ходе своей деятельности совершенствуют технологическую и специальную составляющую переводческой компетенции [Шадрин 2002: 43–47].

Тем не менее, наибольшую трудность при подготовке к переводческому сопровождению того или иного чемпионата представляют узкоотраслевые термины, многие из которых не имеют прямого эквивалента в русском языке. Для их передачи используется либо описательный перевод, либо транскрипция: *strangle (shime-waza)* – удушающий захват (дзюдо); *ground work (newaza)* – борьба в положении лежа (дзюдо); *Joseki* – центральный судейский стол (дзюдо); *Clap Skate* – клапы, конькобежные коньки (Свое официальное название коньки получили за характерный звук, который издает лезвие, когда после толчка спортсмена пружина возвращает его обратно к ботинку).

К особо проблемной лексике также относятся аббревиатуры, которые в большом количестве присутствуют в терминологии любого вида спорта: *ISU (International Skating Union)* – Международный союз конькобежцев, *(ИСУ)* – международная федерация, управляющая коньковыми видами спорта: фигурное катание, конькобежный спорт и шорт-трек. *IJF (International Judo Federation)* – Международная федерация дзюдо. *SOR (Sports and Organization Rules)* – спортивно-организационные правила (СОП). *FINA* – Международная федерация плавания (фр. *Fédération Internationale de Natation*, сокр. *FINA*, в русской транслитерации ФИНА) – организация, объединяющая большинство национальных плавательных федераций, определяющая основные направления развития некоторых (самых популярных) водных видов спорта, в настоящий момент это: плавание, прыжки в воду, синхронное плавание, водное поло, плавание на открытой воде.

Знание имен собственных, используемых в том или ином виде спорта, подразумевает не только знакомство с выдающимися спортсменами и отцами-основателями, но и знание географических мест, которые тесно связаны с тем или иным видом спорта. Так в Нидерландах, в городе Херенвене, расположен второй в Европе (после берлинского) крытый каток «Тиалф» с 400-метровой дорожкой, на котором регулярно проводятся международные соревнования по конькобежному спорту, в то время как штаб-квартира Международного союза конькобежцев находится в Швейцарии, в городе Лозанна. Систематическое выполнение упражнений на снятие лексических трудностей ведет к установлению автоматизма распознавания иноязычных терминов, установлению их связей с русскими терминами, формированию навыков перевода вариантных соответствий.

На занятиях, посвящённых устному переводу, мы используем методики, позволяющие приблизить студентов к реальным условиям соревнований, а именно: ролевые игры (встреча делегаций в аэропорту, размещение в гостинице); симуляция ситуаций перевода (интервью со спортсменами, интервью с тренерами, экскурсия по городу, краеведческому музею). Особое внимание при этом уделяется формированию межкультурной компетенции, которая рассматривается как готовность и способность сту-

дентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров [Грош 2010: 14].

Подводя итог изложенному, следует сказать, что необходимость формирования специальной составляющей переводческой компетенции, к которой в данном случае мы относим знание особенностей перевода спортивной терминологии и соответствующего лингвистического и экстралингвистического контекста, направляет преподавателей перевода на выработку определённой стратегии и тактики проведения обучающих занятий. Мы исходим из понимания того, что учебный процесс должен быть направлен на формирование профессиональных компетенций, отвечающих потребностям современного рынка труда, выступать «интегратором» социокультурного пространства, обеспечивать тесное взаимодействие образования и практической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
- Грош Е. В. Развитие межкультурной компетенции как одной из составляющих иноязычной компетентности студентов вузов // Инновационные направления в профессиональном образовании в контексте развития современного мирового поликультурного пространства. – Челябинск, 2010. – С. 12–15.
- Гуреева Е. И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sportivnaya-terminologiya-v-lingvokognitivnom-aspekte#ixzz3QhQdUZqi>
- Латышев Л. К. Технология перевода : учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
- Шадрин В. И. Этика перевода // Мир перевода. – 2002. – № 2 (8). – С. 43–47.

УДК 81'37.016-057.875

## Обучение студентов первого курса методу компонентного анализа как эффективному способу семантизации лексических единиц

НОВИКОВА М. В.

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной проблеме семантизации лексических единиц на практических и лабораторных занятиях по английскому языку в лингвистических вузах. Основная задача – рассмотреть возможность применения метода семантического (компонентного) анализа в обучении английскому языку студентов первого курса. Систематизация традиционных способов семантизации лексики (дефиниция, синонимия, антонимия) с целью их применения при осуществлении компонентного анализа доказала методологическую целесообразность использования данного метода.

**Ключевые слова:** семантизация лексических единиц, способы семантизации, компонентный анализ, методологическая целесообразность, студенты первого курса.

## Teaching First-Year Students How to Use the Method of Component Analysis as an Effective Way of Semantization of Lexical Units

NOVIKOVA M. V.

Nizhny Novgorod Lobachevsky State University (Arzamas branch)

**Abstract.** This article is devoted to the issue of current importance – the semantization of lexical units on the English language classes in linguistic universities. The main target was to view the possibility of using the method of the semantic analysis in teaching English among first-year students. The systematisation of the traditional methods of the

*lexical semantization (definition, synonymy, autonym) purposely for the using of the component analysis proved the methodological practicability of applying this procedure.*

**Keywords:** *semantic analysis, lexical semantization, methods of lexical semantization, methodological practicability, first-year students.*

Данное исследование базируется на вербоцентрической концепции Теньера-Холодовича, согласно которой отдельный глагол «моделирует» определенную «ситуацию», в рамках которой участники-актанты связаны некоторыми типами отношений [Сильницкий 2003: 4].

Применение метода компонентного анализа требует определенного уровня владения языком. Предполагается, что на данном этапе обучения, у студентов уже развиты навыки работы с основными одно- и двуязычными способами семантизации иноязычной лексики.

Обратимся к понятию «семантизация». Семантизация – это процесс раскрытия значения слова. Выбор способа семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности. В методике существует определенный арсенал средств и способов семантизации, при помощи которого раскрытие значения изучаемых лексических структур и их осмысление должно обеспечиваться через использование реальных и условно-реальных ситуаций, что обеспечивает правильное понимание и осознание воспринимаемого [Рогова 1991: 3].

Существуют две основные группы способов семантизации: одноязычные и двуязычные. К последним относятся: перевод на родной язык и толкование понятий на родном языке. Однако в настоящее время мнения большинства методистов склоняются в пользу одноязычных способов. Подчеркивается необходимость обучать иностранному языку, по возможности не прибегая к родному, то есть студентов нужно учить думать на иностранном языке, а не переводить с родного. Помимо этого, важно пользоваться изучаемым языком и активно противостоять интерференции родного. В связи с этим, в данной статье при развитии у студентов первых курсов навыков компонентного анализа опора происходит на одноязычные способы семантизации.

К одноязычным средствам, при которых раскрытие значения слова производится на изучаемом иностранном языке, относятся: контекст, дефиниция, наглядность, синонимы, антонимы, словообразовательные элементы, способные обеспечивать языковую догадку. Хотя этот путь не всегда является кратчайшим, он мобилизует познавательные силы учащихся и связан с активной мыслительной деятельностью [Горячев 2003: 2].

Рассмотрим некоторые способы семантизации лексических единиц (синонимия, антонимия, дефиниция) применительно к методу компонентного анализа.

**А. Метод синонимии.** Рассмотрим метод синонимии, который, на наш взгляд, может служить основанием для компонентного анализа лексических значений.

Рассмотрим некоторые синонимичные пары и проанализируем их с точки зрения компонентного анализа.

1. Интерактивный план (конвергентность), *to adore – to worship* (обожать). Действие направлено на соединение субъекта и объекта. Глаголы *to adore, to worship* (обожать) выражают признак конвергентности в интерактивном плане.

Интерактивный план (дивергентность), *to leave – to quit* (покидать). В данном случае действие глаголов направлено на разъединение субъекта и объекта. Глаголы *to leave, to quit* (покидать) выражают признак дивергентности в интерактивном плане.

2. Иерархический план (доминантность), *to order – to command* (приказывать). Субъект находится в лидирующем положении, действие субъекта активно. Отмечаем признак доминантности.

Иерархический план (субординативность), *to stand – to bear* (терпеть). Субъект находится в подчиненном положении, он пассивен. Данные глаголы выражают признак субординативности в иерархическом плане.



3. Прагматический план (положительная заинтересованность субъекта в совершении действия), *to ask – to beg* (просить). Значение слов *to ask, to beg* (просить) выражает положительную заинтересованность субъекта в совершении действия.

Прагматический план (положительная заинтересованность объекта в совершении действия), *to heal – to cure* (лечить). Значение глаголов *to heal, to cure* (лечить) – положительная заинтересованность объекта в совершении действия. Данные лексические единицы выражают положительную заинтересованность объекта в прагматическом плане.

4. Результативный план (каузативность), *to steal – to pilfer* (украсть). Глаголы выражает действие, имеющее результат: субъект присвоил себе чужую вещь, т. е. на данный момент он является собственником этой вещи. Лексические единицы *to steal, to pilfer* (украсть) каузативны в результативном плане.

Результативный план (каузативность), *to discuss – to debate* (обсуждать). Глаголы выражает действие, не имеющее результат: субъект и объект находятся в состоянии обсуждения, неизвестно, закончится данное обсуждение принятием какого-то решения. Лексические единицы *to discuss, to debate* (обсуждать) оперативны в результативном плане.

5. Актантный план (наличие дополнительного актанта), *to draw – to paint* (рисовать). Действие глаголов *to draw, to paint* (рисовать) осуществляется посредством некоего дополнительного актанта – кистей, карандашей и пр.

Актантный план (отсутствие дополнительного актанта), *to distress – to upset* (огорчать). Действие глаголов *to distress, to upset* (огорчать) осуществляется без помощи дополнительного актанта, действие происходит само по себе.

6. Темпоральный план (проспективность), *to ban – to forbid* (запрещать). Базовая ситуация глагола *to ban, to forbid* – субъект запрещает объекту выполнять какие-то действия, фоновая проспективная ситуация – предполагается, что в будущем субъект будет соблюдать данный запрет. Можно сделать вывод о том, что глаголы *to ban, to forbid* (запрещать) выражают на темпоральном уровне один и тот же признак – проспективность.

Темпоральный план (ретроспективность), *to move – to flit* (переезжать). Фоновая ретроспективная ситуация *to move, to flit* – субъект на протяжении некоторого времени живет в определенном месте, базовая ситуация – субъект меняет старое место жительства на новое. Вывод: глаголы *to move, to flit* (переезжать) выражают на темпоральном уровне один и тот же признак – ретроспективность.

7. Мотивационный план (слабая мотивация), *to save – to preserve* (спасать). Фоновая ретроспективная ситуация – объект находится в опасности, базовая ситуация – субъект направляет свою волю на спасение объекта. Однако, следует оговорить, что хотя субъект и стремится спасти объект, неизвестно, приведут ли его действия к положительному результату. Таким образом, действие глаголов *to save* и *to preserve* (спасать) характеризуется слабой мотивацией, субъект может выполнить или не выполнить данное действие.

Мотивационный план (сильная мотивация), *to oppose – to disagree* (выступать против). Фоновая ретроспективная ситуация – возникла ситуация, которая является невыгодной, неудобной для субъекта, ущемляет его права. Базовая ситуация – субъект вынужден выступить против сложившейся ситуации, чтобы защитить свои права. Таким образом, действие глаголов *to oppose, to disagree* (выступать против) характеризуется сильной мотивацией, субъект вынужден выполнить данное действие.

**Б. Метод антонимии.** Следующий способ – антонимы. Преимущества метода антонимии заключаются в том, что он помогает установить семантические гнезда слов. Кроме того, данный метод экономит время. Метод может быть использован для выявления признаков компонентного анализа.

Рассмотрим некоторые антонимичные пары и проанализируем их посредством компонентного анализа.

1. Интерактивный план (конвергентность – дивергентность), *to marry* (жениться) – *to divorce* (разводиться). В первом случае (*to marry*) действие направлено на соединение субъекта и объекта, во вто-

ром случае (*to divorce*) – напротив, на их разъединение. Глаголы выражают взаимоисключающие значения в интерактивном плане: *to marry* (жениться) конвергентен, *to divorce* (разводиться) дивергентен.

2. Иерархический план (субординативность – доминантность), *to obey* (слушаться) – *to order* (приказывать). В первом случае (*to obey*) субъект находится в подчиненном положении, действие субъекта пассивно, во втором случае (*to order*) субъект активен, он самостоятельно осуществляет действие. Данные глаголы противопоставляются в иерархическом плане: глагол *to obey* (слушаться) субординативен, глагол *to order* (приказывать) доминантен.

3. Прагматический план (положительная заинтересованность субъекта в совершении действия – положительная заинтересованность объекта в совершении действия), *to get* (получать) – *to give* (отдавать). Значение глагола *to get* выражает положительную заинтересованность субъекта в совершении действия, глагола *to give* – положительную заинтересованность объекта. Данные лексические единицы противопоставлены в прагматическом плане.

4. Результативный план (каузативность – оперативность), *to invite* (пригласить) – *to turn out* (выгнать). Глагол *to invite* выражает действие, которое в рамках данной ситуации не имеет результата: субъект приглашает объекта, однако неизвестно, ответит ли объект на приглашение. Глагол *to turn out* выражает действие, имеющее результат: субъект выгоняет объект из дома, объекта в доме больше нет. Лексические единицы противопоставлены в результативном плане: *to turn out* (выгнать) каузативен, *to invite* (пригласить) процессивен.

5. Актантный план (наличие дополнительного актанта – отсутствие дополнительного актанта), *to get drunk* (опьянеть) – *to sober* (трезветь). Действие глагольного выражения *to get drunk* осуществляется посредством некоего дополнительного актанта, действие глагола *to sober* осуществляется без дополнительного актанта, само по себе. Данные единицы противопоставляются в актантном плане.

6. Темпоральный план (ретроспективность – проспективность), *to repay* (отдавать долг) – *to debt* (брать займы). Фоновая ретроспективная ситуация глагола *to repay* – субъектом взята некоторая сумма денег займа, базовая ситуация – субъект возвращает долг. Базовая ситуация глагола *to debt* – субъект берет деньги в долг, фоновая проспективная ситуация – предполагается, что в будущем субъект вернет долг. Можно сделать вывод о том, что глаголы *to repay* (отдавать долг) и *to debt* (брать займы) противопоставляются в темпоральном плане.

7. Мотивационный план (сильная мотивация – слабая мотивация), *to fine* (штрафовать) – *to award* (награждать). Действие глагола *to fine* характеризуется сильной мотивацией, субъекту необходимо выполнить данное действие. Фоновая ситуация – объект совершает противоправное действие, базовая ситуация – субъект предъявляет объекту штраф за совершенное действие. Действие глагола *to award*, напротив, характеризуется слабой мотивацией, субъект может его выполнить или не выполнить.

Фоновая ситуация глагола *to award* – объект выполнил исключительно полезное действие. Базовая ситуация – субъект награждает объект за сделанное. Глаголы *to fine* (штрафовать) и *to award* (награждать) выражают противоположные значения в мотивационном плане.

**В. Метод дефиниции.** Раскрытие значения слов может осуществляться при помощи дефиниции. Этот способ помогает раскрыть смысловую, понятийную природу слова. Рассмотрим, например, дефиницию глагола *to see in* (встречать).

*To see someone in – to welcome a visitor to a building and take them to where they want to go* [Macmillan English Dictionary: 1]. Встретить визитера у здания и проводить его в нужное ему место.

**Example:** *The ambassador waited on the steps to see the visiting dignitaries in.*

Приведенная выше дефиниция позволяет выделить следующие глагольные признаки:

1) ретроспективность. Фоновая ретроспективная ситуация – субъект и объект договариваются о том, что субъект встретит объект в определенном месте и в определенное время. Базовая ситуация – субъект встречает объект у ранее оговоренного здания и провожает его в нужное ему место;

2) сильная мотивация глагольного действия (*to welcome*). Фоновая ситуация – предполагается, что между встречающим и встречаемым была некая договоренность, базовая ситуация – встречающий встречает приезжающего;

3) конвергентность (*to welcome*) – встречающий и встречаемый объединены одной целью, а именно – достигнуть нужного места;

4) доминантность (*to take them*) – встречающий находится в лидирующем положении относительно встречаемого, так как действие будет осуществляться встречающим, а не встречаемым, который в данном случае является ведомым;

5) каузативность. У действия есть определенный результат – два актанта встретились в определенном месте и в определенное время;

6) положительная заинтересованность объекта в совершении действия (*they want to go*) – в данном случае действие совершается субъектом для объекта;

7) нераспространенная актантная ситуация. В отношениях между субъектом и объектом отсутствует посредник – дополнительный актант.

Таким образом, все три вышеуказанных способа семантизации глагольной лексики (синонимия, антонимия, дефиниция) могут служить основанием для осуществления учащимися процедуры компонентного анализа. Сопоставив данные способы семантизации лексических единиц применительно к методу компонентного анализа, можно сделать следующий вывод: если дефиниция и синонимия позволяют установить отдельные семантические признаки в составе значения слова, то антонимия по своей природе определяет целый семантический план, состоящий из двух противопоставленных признаков.

Компонентный анализ при выявлении семантических признаков позволяет противопоставлять и соотносить значения слов, которые непосредственно не связаны ни антонимическими, ни синонимическими отношениями.

В качестве отработки умения использовать метод компонентного анализа как эффективный способ семантизации лексических единиц, студентам могут быть предъявлены следующие упражнения:

I. Соотнести пары глаголов и выявить общий признак в их значении.

II. Противопоставить пары слов и указать противоположные признаки в их значении.

*Примечание:* преподавателем могут быть заданы наводящие вопросы, облегчающие решение двух вышеуказанных задач.

**1. Интерактивный план.** Объединены ли субъект и объект желанием совершить данное действие? Пример: *to introduce* (познакомить) – *to heal* (лечить): конвергентность.

Наблюдается ли несоответствие воли субъекта воле объекта? Пример: *to divorce* (разводиться) – *to rob* (грабить): дивергентность.

Чем отличаются отношения между субъектом и объектом в данных глаголах? Пример: *to introduce* (познакомить) – *to divorce* (разводиться): конвергентность – дивергентность.

**2. Иерархический план.** Зависит ли результат действия от воли субъекта или от воли объекта? Примеры: *to bring up* (воспитывать) – *to arrest* (арестовать): доминантность; *to adjust* (приспосабливаться) – *to obey* (слушаться): субординативность.

В значении какого глагола результат действия зависит от воли субъекта, а какого – от воли объекта? Пример: *to obey* (слушаться) – *to arrest* (арестовать): субординативность – доминантность.

**3. Прагматический план.** Субъект или объект в большей степени заинтересован в совершении действия? Примеры: *to fund* (вкладывать капитал), *to claim* (требовать): положительная заинтересованность субъекта; *to offer* (предлагать) – *to heal* (лечить): положительная заинтересованность объекта; *to claim* (требовать) – *to heal* (лечить): заинтересованность субъекта – заинтересованность объекта.

**4. Результативный план.** Имеет ли действие результат в рамках данной ситуации? Примеры: *to elect* (избирать) – *to institute* (основывать): каузативность; *to pray* (молиться), *to interfere* (мешать): оперативность; *to interfere* (мешать) – *to institute* (основывать): оперативность – каузативность.

**5. Актантный план.** Привлечены ли в ходе осуществления действия дополнительные материальные инструменты? Примеры: *to patent* (патентовать) – *to poison* (отравить): наличие адъекта; *to assist* (помогать) – *to seek* (искать): отсутствие адъекта; *to poison* (отравить) – *to seek* (искать): наличие – отсутствие адъекта.

**6. Темпоральный план.** Ограничено ли действие одной ситуацией? Предполагается ли, что действие имело предпосылки в прошлом? Направлено ли действие на получение результата в будущем? Примеры: *to divorce* (разводиться) – *to punish* (наказывать): ретроспективность; *to protect* (защищать) – *to hire* (нанимать): проспективность; *to punish* (наказывать) – *to hire* (нанимать): ретроспективность – проспективность.

**7. Мотивационный план.** Возможно или обязательно совершение данного действия? Примеры: *to pay* (платить) – *to bear* (терпеть): сильная мотивация; *to improve* (улучшать) – *to advise* (советовать): слабая мотивация; *to bear* (терпеть кого-то) – *to advise* (советовать): сильная мотивация – слабая мотивация.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Macmillan English Dictionary. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/>  
Горячев М. Д., Долгополова А. В., Ферапонтова О. И., Хисматуллина Л. Я., Черкасова О. В. Психология и педагогика. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 187 с.  
Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахаров Т. Н. Методика обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.  
Сильницкий А. Г. Глаголы, моделирующие межличностные неспецифические социальные ситуации, английском языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Смоленск, 2003. – 137 с.

УДК 81'255: 378.147

## Обучение письменному переводу. Проблемы и задачи

СДОБНИКОВ В. В.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

**Аннотация.** Обучение переводу вообще и, в частности, письменному переводу должно строиться на основе коммуникативно-функционального подхода в соответствии со следующими принципами: обучать студентов учитывать коммуникативную ситуацию, в которой потенциально может осуществляться перевод данного текста, учить студентов видеть «мир за текстом» и учить их нормативно правильному использованию языка перевода.

**Ключевые слова:** обучение переводу, коммуникативно-функциональный подход, коммуникативная ситуация, предметная ситуация, фоновая информация, использование Интернет.

## Teaching Translation: Problems and Objectives

SDOBNIKOV V. V.

Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University

**Abstract.** Teaching translation should be based on the communicative-functional approach to translation activity and should conform to the following principles: to teach students to take into consideration the communicative situation in which the given text may be translated, to teach students to see the “world behind the text” and to teach students to use the target language correctly.

**Keywords:** teaching translation, communicative-functional approach, communicative situation, thematic situation, background information, Internet application.

Вполне очевидно, что дидактика перевода как молодая, по сути, еще только зарождающаяся научная дисциплина и как практика обучения переводу должна опираться на положения теории перевода. Это утверждение может служить ответом на популярный дискуссионный вопрос: «Зачем нужна теория перевода?». По нашему глубокому убеждению, теория перевода имеет право на существование, только если она имеет выход в дидактику, в саму практику преподавания перевода. Собственно, именно так и происходило с самого начала становления лингвистической теории перевода. Уже в 1950–60-е гг. результаты теоретических исследований в области перевода служили прочной основой для выработки основных методических принципов подготовки переводчиков, определения задач, решаемых в рамках учебного процесса, выделения умений и навыков, на выработку которых должны были быть направлены действия преподавателя в аудитории. Вместе с тем переводоведы и преподаватели перевода верили, что знание основ теории перевода поможет в будущем и самим студентам овладеть переводческим мастерством. В одном из пособий того времени авторы утверждают: «Систематическое изучение узловых вопросов теории перевода дает возможность будущему переводчику овладеть необходимыми переводческими приемами и методикой переводческого анализа текста, а также позволяет конкретизировать на разнообразном языковом материале такие общие принципы переводческой деятельности, как адекватность, соотношение части и целого в переводе, недопустимость “буквализма” и необоснованных отступлений от подлинника и т. д.» [Комиссаров, Рецкер, Тархов 1960: 3]. Таким образом, бытовало представление о несомненной полезности теории перевода как для преподавателей, так и для самих студентов, хотя ее положения, разумеется, теми и другими использовались в разных условиях и в разных целях.

При этом следует иметь в виду, что создаваемая в то время теория перевода была именно сугубо лингвистической. То есть в центре внимания исследователей были особенности переводческого процесса, проблемы перевода и закономерные возможности при осуществлении перевода, определяемые прежде всего соотношением двух сталкивающихся языков. Сам процесс перевода представлялся как некий набор процедур, связанных с установлением соответствий между структурами языков и расхождений между ними, как процесс преодоления подобных расхождений путем использования неких заранее установленных приемов, как переход от знаков одного языка к знакам другого языка по определенным правилам. Авторы другого пособия четко формулируют стоящую перед ними задачу: «Настоящее пособие является попыткой выделить и отобрать наиболее типичные для современного английского языка особенности, связанные с его структурой и характером и представляющие большие трудности для перевода» [Левицкая, Фитерман 1973: 7]. Выделение подобных языковых особенностей и, соответственно, трудностей для перевода определило сам характер рассматриваемых теоретиками вопросов и набор задач, решаемых в рамках учебного процесса: лексические соответствия и их роль при переводе, перевод слов, не имеющих соответствий, вопросы перевода свободных и связанных словосочетаний, включая перевод фразеологизмов, приемы создания контекстуальных замен (дифференциация и конкретизация, смысловое развитие, антонимический перевод), перевод интернациональных и «псевдоинтернациональных» слов, особенности перевода слов-названий, передача неологизмов в переводе, особенности перевода модальных слов; а также дословный перевод и использование грамматических трансформаций при переводе, передача некоторых частей речи, перевод английских конструкций, не имеющих прямого соответствия в русском языке, передача стилистических приемов, игры слов, цитат и аллюзий, аллитерации, особенности перевода некоторых жанров речи. Таким образом, в центре внимания исследователей и преподавателей перевода были сугубо технологические аспекты перевода.

Для того времени этот сугубо лингвистический, или, как мы его называем, текстоцентрический, подход к изучению и преподаванию перевода был вполне закономерным и необходимым. Теория перевода как наука развивалась на лингвистической основе, что и определило особое внимание к лингвистическим аспектам перевода как в отечественном, так и в зарубежном переводоведении (Я. И. Рецкер, Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, Ж. Мунен, Ж.-П. Винэ и Ж. Дарбельне и др.). Но теория перево-



да не остановилась в своем развитии: от познания технологических аспектов перевода она перешла к изучению закономерностей перевода как вида межкультурной коммуникации, как вида языкового посредничества. Постепенно приходило осознание того, что перевод не может рассматриваться лишь как некая процедура преобразования текста самого по себе. Он должен изучаться как форма взаимодействия разноязычных коммуникантов с учетом положений теории коммуникации. Результатом этого осознания стал функциональный подход к переводу (в нашей терминологии – коммуникативно-функциональный), предтечами которого явились Ю. Найда, Г. Егер, О. Каде, А. Нойберт, К. Райс, Г. Фермеер в зарубежном переводоведении, А. Д. Швейцер, З. Д. Львовская – в отечественном.

Суть коммуникативно-функционального подхода заключается в помещении рассматриваемого или осуществляемого переводческого акта в саму ситуацию, в которой перевод выступает как инструмент осуществления более широкой предметной деятельности коммуникантов, по сути, во включении перевода в предметную деятельность коммуникантов и инициаторов перевода. Можно утверждать, что с появлением коммуникативно-функционального подхода начался новый этап в развитии переводоведения. Теория перевода изменилась кардинальным образом.

К сожалению, эти изменения не были замечены или восприняты многими из тех, кто занимается разработкой методики преподавания перевода. Произошел своего рода отрыв дидактики перевода от современного состояния теории перевода, а лучше сказать – игнорирование дидактикой перевода современного состояния теории перевода. Подтверждением этого прискорбного факта являются многочисленные современные учебники и учебные пособия по переводу, в которых, как и в былые годы, рассматриваются все те же вопросы «перевода слов» и «перевода грамматических структур» (как будто именно в этом и заключается суть перевода!). О. В. Петрова популярность подобной литературы объясняет просто и вполне убедительно: «Учить студентов думать, анализировать смыслы намного труднее, чем тренировать их в «переводе» форм и конструкций. К тому же с конструкциями и формами намного проще проверить и оценить, чему они научились. Перевел «правильно» пять конструкций – пятерка, четыре – четверка. Применил три раза трансформацию – молодец. Обошелся без трансформации (да-ром что она и не была нужна) – плохо. Все понятно, все осязаемо» [Петрова 2014: 55–56]. А теоретической основой такой преподавательской практики является все тот же текстоцентрический подход к переводу, вполне закономерный полвека назад и явно недостаточный сегодня.

Вполне очевидно, что в наших дальнейших рассуждениях о преподавании перевода вообще и письменного перевода в частности мы будем опираться на положения коммуникативно-функционального подхода к переводу. Именно на основе этих положений мы сформулировали основные методические принципы обучения переводу [Сдобников 2015]. Этих принципов немного, всего три:

1. Обучать студентов переводу как средству удовлетворения потребностей конкретных людей.
2. Учить студентов видеть «мир за текстом», то есть саму предметную ситуацию, описанную в переводе.
3. Обучать студентов нормативно правильному использованию переводящего языка.

Посмотрим же, как эти принципы реализуются в практике преподавания письменного перевода.

Прежде всего, следует договориться о том, что мы рассматриваем в качестве объекта перевода. Мы убеждены в том, что таким объектом является именно текст. Не отдельные абзацы или предложения, на которых так удобно отрабатывать переводческие трансформации (что часто и делается в вузовской практике). При этом текст не является чем-то самодостаточным. Его существование еще не есть основание для осуществления перевода. В реальной жизни текст создается в качестве *инструмента* взаимодействия коммуникантов (одноязычных или разноязычных) в рамках их предметной деятельности. Именно текст во всей своей совокупности семантических и формальных аспектов обеспечивает реализацию коммуникативной интенции автора и служит удовлетворению потребностей коммуникантов. Ни отдельное предложение, ни отдельный сегмент текста не способны удовлетворить потребности людей, если только они не выступают в форме целостного текста. Так происходит в рамках одноязычной ком-

муникации, но так же происходит и в коммуникации двуязычной, осуществляемой при посредничестве переводчика. Перевод создается только потому, что он кому-то нужен, соответственно, кем-то иницируется. Следовательно, одним из важнейших параметров коммуникативной ситуации с использованием перевода является цель перевода. Другими словами, от переводчика требуется осознание того, кто, когда, в каких условиях, каким образом и с какой целью будет использовать текст перевода.

Из чего следует, что одна из основных задач в рамках обучения письменному переводу – обучение студентов переводческому анализу текста с точки зрения коммуникативно-функционального подхода к переводу. Подобного рода переводческий анализ должен обязательно включать поиск ответов на вопросы: Кто автор оригинала? Какова цель создания оригинала? На какой коммуникативный эффект рассчитывал автор? Какова цель перевода? Кто получатель(ли) перевода? Отличаются ли они от получателей оригинала? Как получатели перевода будут использовать перевод? С какой целью? Теперь представим вполне обычную ситуацию: студентам дано задание – перевести некий текст. На следующем занятии предполагается обсуждение выполненных переводов, содержащихся в оригинале трудностей и способов их преодоления. Разумеется, на первых порах студенты не способны сделать грамотный переводческий анализ текста/ситуации. Да, текст они перевели, но нет гарантии даже того, что они поняли смысл этого текста. Следовательно, занятие целесообразно начать именно с тех вопросов, которые были указаны выше. Можно ожидать, что они вызовут у студентов недоумение. Возможно, каждый из них подумает: «Откуда я знаю, кто автор оригинала и кто получатель перевода, и зачем вообще все это?!». Только подробное объяснение преподавателя необходимости переводческого анализа и важности именно такого его содержания поможет студентам осознать суть профессионально правильного подхода к переводу как к профессиональной деятельности. Впрочем, с алгоритмом и содержанием переводческого анализа студентов можно познакомить еще до того, как они приступят к практическому освоению навыков перевода, то есть до начала перевода текстов. Это даст студентам возможность осуществить собственный, столь необходимый, поиск информации, которая поможет им встроить текст в определенную коммуникативную ситуацию. В дальнейшем у студентов выработается автоматический навык анализа предполагаемой коммуникативной ситуации, в которой осуществляется перевод, и тогда на занятиях уже не потребуется подробно обсуждать все эти вопросы.

То, к чему мы призываем, – это, по сути, имитация реальной переводческой деятельности, только в аудитории. Это своего рода «деловая игра», повторяемая на каждом занятии. Правила этой «игры» предполагают настойчивое напоминание преподавателем о необходимости постоянно помнить о том, что оригинал был создан с определенной целью, что выполняемый студентами перевод кому-то адресован, что необходимо помнить об особенностях восприятия этого предполагаемого получателя, о его потребностях и ожиданиях и т. д. и т. п. Студенты должны постоянно чувствовать себя в определенной, реалистичной ситуации и переводить не потому, что это «преподавателю Марье Ванне» нужно (ей-то это как раз не нужно), а потому что это нужно четко представляемому потенциальному получателю.

Зачем, собственно, студенту (или любому переводчику) подобное представление о ситуации и получателе перевода? Затем, что это дает ему возможность – на основе осознанной необходимости – так выстроить текст перевода, как это в максимальной степени соответствует потребностям и ожиданиям предполагаемого получателя, то есть приблизить текст к его восприятию. Даже признаваемая всеми (по крайней мере, теоретически) прагматическая адаптация текста оказывается наиболее эффективной и реально осуществляемой, если текст перевода обретает такое качество, как адресованность.

Как известно, на первом этапе переводческого процесса, то есть на этапе восприятия оригинала, в рамках переводческого анализа текста от переводчика требуется максимально полное – насколько это возможно – понимание содержания оригинала. Значительная часть аудиторной работы приходится именно на выяснение и обсуждение того, о чем говорится в исходном тексте. Одна из основных проблем, с которой сталкиваются преподаватели на этом этапе работы, заключается в том, что студенты в силу присущей им атомарности мышления не видят логических связей между упомянутыми в тексте

событиями, даже когда им удастся эти события распознать. Ситуация усугубляется еще и определенным нежеланием эти события увидеть. Чаще всего, особенно на начальном этапе обучения переводу на материале законченного текста, студенты распознают значения отдельных слов, да и то не всегда правильно, а затем воспроизводят эти значения в тексте перевода. Google Translate рулит! Следовательно, обсуждение и оригинала, и студенческих переводов в аудитории должно быть направлено на уяснение той картинки, которая описывается автором, как на уровне отдельных событий, так и на уровне общей ситуации. В результате в сознании студентов должен появиться образ ситуации, представленной в тексте (то, что мы называем «миром за текстом»), равно как и образ ситуации, в которой текст был создан. Одним из условий возникновения такого образа или образов является установление логических отношений между описанными событиями, отраженными в логических отношениях между отдельными сегментами текста. Ведь в жизни все взаимосвязано. Так же и в тексте. Следует настраивать студентов на установление подобных логических отношений в тексте (отношения причинности, целенаправленности, одновременности, общего и частного и т. п.). Рассмотрим один пример – текст на английском языке и его перевод на русский, выполненный студентом:

With global banking bailouts still not working, it's nice to see a rescue plan showing its intended effects: Germany's scrapping bonus, which pays new-car buyers €2,500 to ditch their old banger, has raised sales so fast that companies are struggling to fill orders. Volkswagen just reported its best month since 1990. Ford Germany's sales of small cars like the Fiesta have quadrupled. Even Opel is back from the dead; to meet a five-year sales record last month, the GM subsidiary had to cancel a planned production shutdown.

The program not only helps carmakers tide over the worst market collapse in years. Germany has also avoided many side effects of government money pumping. Of the 430,000 bonus buyers to date, some 80 percent weren't in the market for a new car, says the German Association of Auto Dealers, so the industry isn't hurting its future sales. Instead of giving subsidies directly to automakers—which rewards bad companies and perpetuates overcapacity—the bonus lets customers pick the winners. The Germans have also avoided «buy domestic» clauses; six in 10 purchases are of import brands. The question is what happens when the program reaches its 600, 000-car limit, and the industry's excess capacity returns. But for injecting fast liquidity into a zombie market, the bonus is so far unmatched.

В то время как программы помощи со стороны мировых финансовых институтов по-прежнему не работают, все-таки есть план, который дает ожидаемые результаты: в Германии каждый покупатель нового автомобиля получает 2,5 тысячи евро при условии сдачи своего старого автомобиля на утилизацию. В результате спрос растет так быстро, что компании едва успевают выполнять заказы. **Так**, в феврале объем продаж компании «Фольксваген» достиг самых высоких показателей начиная с 1990 года. **А** объем продаж немецкого филиала компании «Форд», выпускающего малолитражные автомобили, такие, как «Форд Фиеста», увеличился в четыре раза. **И** даже «Опель» восстал из мертвых: дочерняя компания «Дженерал-Моторз» отменила запланированную остановку производства, установив рекорд продаж за последние пять лет.

**И более того**, эта программа не только позволяет автопроизводителям пережить крупнейший крах рынка за долгие годы. Германии также удалось избежать множества негативных последствий вливания государственных средств в экономику. **Во-первых**, по данным ассоциации автодилеров Германии, на сегодняшний день из 430 000 покупателей примерно 80% изначально не планировали покупку нового автомобиля, так что в будущем спрос не уменьшится. **Во-вторых**, вместо того чтобы предоставлять субсидии напрямую автопроизводителям, что поощряло бы убыточные компании и не решало бы проблему перепроизводства, государство дает возможность покупателю самому выбрать лучшего производителя. **И наконец**, от покупателей также не требуется приобретать автомобили только отечественных производителей, поэтому 60% купленных автомобилей были зарубежного производства. Вопрос лишь в том, что произойдет, когда программа достигнет своего лимита в 600 тыс. автомобилей и снова возникнет проблема перепроизводства. Но с точки зрения быстрого привлечения дополнительных финансовых ресурсов для того, чтобы оживить стагнирующий рынок, эта программа все еще не имеет себе равных.

В тексте перевода мы выделили жирным шрифтом те логические связи, которые лишь подразумевались в английском оригинале (известно, что импликации представлены в английских текстах в большей мере, чем в русских), но должны быть обязательно вербализованы в русском переводе, где они обеспечивают логическую связь как между отдельными предложениями, так и между абзацами («И

более того...»). Таким образом воспроизводится общая логика автора и облегчается восприятие текста перевода его получателем, понимание им смысла текста. Образ ситуации, возникнув изначально в сознании автора, проходит через сознание студента-переводчика и становится доступным для получателя перевода, однако при условии достойного воспроизведения этого образа в переводе.

На этапе создания текста перевода студенты сталкиваются именно с этой проблемой: с проблемой выражения воспринятой мысли средствами переводящего языка, то есть с проблемой описания увиденной картинки, ее воссоздания. Продолжая развивать все ту же метафору, можно сказать, что «картина», нарисованная студентами, оказывается размытой, нечеткой. В данном случае ситуация усугубляется слабым владением студентами переводящим, прежде всего, русским языком – факт, который преподаватели вряд ли будут отрицать. Вместе с тем вполне очевидно, что в большинстве текстов, с которыми мы работаем, будь то информационные, общественно-политические, технические или коммерческие тексты, как правило, используются общепринятые для данного жанра, клишированные, стандартные формы выражения, на нахождение которых и должны быть направлены усилия студентов. Даже если студенты не знакомы с подобными формами выражения, они должны их найти и усвоить на будущее. В результате будет обеспечена естественность, идиоматичность текста перевода, его соответствие ожиданиям и языковым предпочтениям потенциального получателя. Следует внушить студентам простую, хотя может быть и нерадостную мысль: все, что они написали, может быть несовершенно. Другими словами, нужно научить студентов сомневаться во всех или почти во всех своих вариантах перевода, выработать у них привычку проверять все, что они предлагают. По нашему мнению, здоровая неуверенность в себе, сомнение в собственной профессиональной непогрешимости – неперемнное качество профессионального переводчика. Внушение подобного сомнения есть способ реализовать наш третий методический принцип.

Однако возникает вопрос: каким образом студенты могут проверить степень приемлемости возникшего в их сознании варианта перевода? Самый простой способ в наше время – использование поисковых систем и корпусов текстов. Можно только удивляться тому, что современные студенты, практически живущие в сети Интернет, столь неохотно используют ее ресурсы в процессе перевода. А между тем они абсолютно необходимы как для получения фоновой, ситуационной информации об авторе оригинала, времени создания исходного текста, его связи с другими текстами (на этапе восприятия оригинала), так и для получения лингвистической информации (на этапе создания перевода), то есть информации о степени узуальности использованного в переводе выражения, его частотности (подробно об этом см. в [Куниловская 2014]). Необходимость и важность этих двух видов информации можно продемонстрировать непосредственно на занятии. Для этого неплохо иметь в аудитории хотя бы один компьютер с выходом в Интернет. Впрочем, студенты сегодня имеют выход в Интернет практически постоянно. При этом возникает и проблема обучения студентов использованию ресурсов Интернет в профессиональной переводческой деятельности. Подобного рода обучение можно проводить как в рамках специального курса «Использование ресурсов сети Интернет в переводе», так и непосредственно на занятиях письменного перевода.

Наш опыт показывает, что весьма эффективными с точки зрения обучения письменному переводу оказываются интерактивные формы обучения. В частности, нами заведен порядок, в соответствии с которым все студенты должны присылать выполненные ими переводы (или отдельные части переведенного текста) по электронной почте. Преподаватель отмечает цветом либо комментирует на полях те места текста, которые явно ошибочны или вызывают сомнения с точки зрения их узуальности. При этом преподаватель не сообщает студенту, какая именно ошибка содержится в выделенных им фрагментах текста. Студент должен сам определить, что в его переводе не так: содержится ли там смысловая ошибка или отсутствует логическая связка, или нарушен узус переводящего языка, или имеется орфографическая или пунктуационная ошибка. После чего он вносит изменения в свой перевод и вновь отправляет его на проверку преподавателю. И так до тех пор, пока не получится текст, лишенный недостатков.



Подобная форма взаимодействия студента и преподавателя имеет несомненные преимущества: во-первых, она способствует значительной активизации умственных механизмов студентов, развитию их аналитических способностей, а также навыков редактирования текста. Другими словами, в рамках такой формы работы студенты учатся смотреть на текст как бы со стороны, глазами потенциального получателя или редактора. Во-вторых, у преподавателя появляется возможность отслеживать и оценивать уровень сформированности переводческих компетенций каждого студента в любой момент обучения. В-третьих, это позволяет более точно определять типичные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе перевода, и в дальнейшем направлять усилия на то, чтобы помочь студентам осознать суть этих проблем и усвоить типичные способы их разрешения.

В заключение можно заметить, что несмотря на широкое освоение разного рода компьютерных технологий, их использование не может отменить основную форму работы со студентами, а именно непосредственное обсуждение переводческих проблем в аудитории. В рамках такого обсуждения задача преподавателя заключается в том, чтобы путем вопросов и комментариев (вопросы всегда более предпочтительны) вывести студентов на понимание общей задачи (увидеть «картинку» и понять специфику ситуации) и частных задач (увидеть событие, найти соответствующий способ его описания), таким образом реализуя перечисленные выше методические принципы обучения переводу.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. Пособие по переводу с английского языка на русский. Часть 1. Лексико-фразеологические основы перевода. – М.: Высшая школа, 1960. – 175 с.
- Куниловская М. А. Информационный и лингвистический поиск в обучении письменному переводу // Проблемы перевода, языка и литературы. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 17. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. – С. 117–137.
- Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М.: Высшая школа, 1973. – 135 с.
- Петрова О. В. А воз и ныне там? (Невеселые мысли о нашем образовании вообще и преподавании перевода в частности) // Мосты. Журнал переводчиков. – 2014. – № 4(44). – С. 55–62.
- Сдобников В. В. Принципы обучению переводу, или о чем еще не было сказано // Мосты. Журнал переводчиков. – 2015. – № 1(45). – С. 51–59.

УДК 81-25:06.053.56

## Межкультурный диалог как основа профессиональной подготовки переводчика в системе двухуровневого образования (постановка проблемы и способы ее решения)

ФУРМАНОВА В. П.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

**Аннотация.** В статье межкультурный диалог рассматривается как средство моделирования социокультурного контекста, в котором раскрываются функциональные обязанности переводчика, что предполагает выработку коммуникативного стиля поведения посредством развития информативных, коммуникативно-поведенческих и рефлексивных стратегий в организации обучения переводу в бакалавриате и магистратуре.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурный диалог, культурно-языковая личность, перевод, деятельностный подход к переводу, коммуникативно-поведенческие стратегии, рефлексивные и интерпретативные стратегии.



## Intercultural Dialogue as the Basis of Translator Professional Training in the Two-Level Education System: Problem Statement and Ways of Its Solution

FURMANOVA V. P.

Mordovia State University

**Abstract.** *The article considers the intercultural dialogue as a means of modelling of sociocultural context presenting the functions of the translator. Consequently, students develop an appropriate communicative style of behavior. To achieve this goal, it is necessary to present the relevant informative, communicative, behavioral, and reflexive strategies into Bachelor's and Master's translation training.*

**Keywords:** *intercultural communication, intercultural dialogue, cultural and linguistic personality, translation, activity approach to translation, behavioral and communicative strategy, reflexive and interpretive strategy.*

В настоящее время образовательная парадигма претерпевает серьезные изменения, прослеживается вариативность содержания образования и необходимость его обновления, что ориентирует на поиск новых подходов в подготовке переводчиков.

Основной целью обучения иностранному языку в системе двухуровневой подготовки является формирование культурно-языковой личности переводчика, способной осуществлять профессиональную деятельность на межкультурном уровне. Объяснить это можно целым рядом весьма значимых факторов. Во-первых, переводчик, играет решающую роль в межкультурном взаимодействии, которое обозначают как «диалог культур», поскольку он выступает как преобразователь внешней формы сообщений из одной культурной формы в другую и выступает посредником культур. Во-вторых, в процессе перевода он, подбирает эквивалентные замены языковых единиц с учетом их культурной обусловленности, или выполняет роль самостоятельного коммуниканта, активно участвующего в речевом взаимодействии с целью оптимизации коммуникативного процесса и гармонизации отношений сторон. В-третьих, при устном переводе переводчик должен помнить об особенностях невербального общения: истолковывать мимику, жесты говорящих, избегать неприемлемых в той или иной культуре. И наконец, письменный перевод предъявляет свои требования к знанию другой культуры. Например, при ведении деловой переписки необходимо соблюдать правила и следовать установленным стандартам, в противном случае коммуникативный процесс будет проходить с осложнениями.

Таким образом, переводчик должен владеть не только лингвистической, но и межкультурной компетенциями, иметь представление о различиях в концептуальных и языковых картинах мира носителей разных языков, проявлять эмпатию.

При постановке проблемы, обозначенной в начале статьи мы исходим из положения о том, что перевод есть межкультурная коммуникация, принимая во внимание, что в процессе перевода взаимодействуют не только два языка, но и две культуры, имеющие как общую, так и национальную специфику. В процессе межкультурной коммуникации происходит взаимодействие представителей различных лингвокультурных сообществ, порождающих меж- и кросскультурные контексты и личностные смыслы, которые способствуют установлению контактов или возникновению конфликтов и ведут к пониманию непониманию [Фурманова 2009: 91]. В современном мире с его все нарастающими тенденциями к интеграции и диалогу все большую значимость приобретает вопрос о полноценном взаимопонимании людей, представляющих различные по форме и содержанию культуры мышления, ценностей и поведения. Однако заметим, что в ходе подготовки будущих переводчиков недостаточно учитывается особенности межкультурного диалога как способа межкультурной коммуникации, направленного на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов, в роли которого выступает переводчик.

Последнее ведет к трудностям достижения эквивалентности в переводе даже тех единиц, которые демонстрируют внешнее подобие. При этом в данном случае речь идет не только об отсутствии

некоторых элементов в другой культуре, но и о том, что отношение к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, может быть различным. Люди разных культур по-разному выражают радость и отчаяние, любовь и ненависть. В языковой картине мира выделяется целый пласт слов, словосочетаний, высказываний эмоционально-образного отображения действительности, имеющих коннотации (эмоциональную, оценочную, стилистическую окраску), мотивированность которых обусловлена национально-культурными аспектами. Поэтому одним из важных факторов оптимизации процесса перевода, является для переводчика владение основами межкультурной коммуникации. Собственная переводческая практика показала как пути достижения взаимопонимания, так и выявила некоторые недоразумения, которые стали основой последующих теоретических рассуждений.

Вопрос об успешности или не успешности межкультурной коммуникации, о возникающих в связи с ней потерях части значений и смыслов при контакте представителей разных культур предстает как теоретическая и практическая проблема перевода. Стремясь к оптимизации коммуникативного процесса, к повышению его эффективности, необходимо помимо чисто переводческих вопросов, связанных с проблемой соотнесения грамматических и лексических языковых единиц, учитывать и проблемы различия символических средств, поведенческих и ролевых моделей, ценностей, присущих разным сообществам, что и становится, как правило, причиной межкультурных конфликтов. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «... барьер культур становится явным только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее» [Тер-Минасова 2000: 31–32].

Взаимодействие языков и культур в переводе рассматривается многими отечественными и зарубежными исследователями [Алексеева 2001; Байленко 2006; Елизарова 2005; Леонтович, эл. рес.; Радовель 2002]. Многочисленные зарубежные исследования по особенностям межкультурной коммуникации и перевода отличаются от отечественных ориентацией на коммуникативные стратегии. Так в США и других западных странах хорошо развита коммуникативистика, но не уделяется достаточного внимания языковедческим аспектам дискурса. В связи с изменением научной парадигмы перевод рассматривается как особое явление в сфере межкультурного общения и сосредоточенность только на формально-структурном устройстве текста не соответствует современным требованиям.

Необходимость переосмысления традиционных идей и результатов обобщения практических исследований в области теории перевода нацеливает на оптимизацию процесса перевода через владение основами межкультурной коммуникации.

Подготовка будущих переводчиков к межкультурной коммуникации основывается на лингвокультурологической концепции и предполагает: а) изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры; б) умение моделировать речевое поведение, а также умение выбирать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от культурных норм и условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего. В соответствии с этим межкультурный диалог выступает как средство моделирования социокультурного контекста, в котором раскрываются функциональные обязанности переводчика.

В переводоведении процесс перевода, или перевод в узком смысле этого термина, понимается как действия переводчика по созданию текста перевода (собственно перевод), включающий два этапа: уяснение переводчиком содержания оригинала и выбор варианта перевода. В результате этих этапов осуществляется переход от текста оригинала к тексту перевода. Теория перевода стремится выяснить, как происходит переход от оригинала к тексту перевода, какие закономерности лежат в основе действий переводчика.

Переводчик как участник сложного вида речевого общения одновременно выполняет несколько коммуникативных функций. Во-первых, он участвует в акте речевого общения на языке-источнике, выступая в качестве рецептора оригинала; во-вторых, он выступает в качестве создателя текста на языке перевода; в-третьих, он создает текст перевода, т. е. текст, который в функциональном, смысловом и

структурном отношении выступает в качестве полноправной замены оригинала. Таким образом, переводчик объединяет коммуникативные акты на разных языках, участником которых он является. Он анализирует отрезки речи в оригинале и единицы языка-источника, из которых эти отрезки состоят, отыскивает эквивалентные единицы в языке перевода, строит из них эквивалентные речевые произведения, сопоставляет их с исходными, выбирает окончательный вариант перевода. Правильная оценка, отбор и использование эквивалентных единиц и потенциально равноценных высказываний зависят от знаний, умений и творческих способностей переводчика, от его умения учитывать и сопоставлять всю совокупность языковых и культурных факторов.

Межкультурный диалог предполагает учет социокультурных аспектов инофонной языковой личности и социального статуса, (писателя, автора художественного произведения, публициста, менеджера и т. д.); этнокультурные модели и коммуникативный стиль поведения. При устном переводе переводчик работает в непосредственном речевом (а иногда и личностном) контакте с коммуникантами, часто в условиях, когда возможна обратная связь с одним или обоими участниками межъязыкового общения. Он вынужден воспринимать устную речь независимо от ее правильности, темпа, особенностей произношения или манеры речи оратора и обеспечивать взаимопонимание между говорящим и слушающими. При наличии обратной связи с оратором появляется иногда возможность переспросить, уточнить высказанную мысль, выяснить значение незнакомого термина. При наличии обратной связи со слушающими возникает возможность следить за их реакцией и доходчивостью перевода, регулировать темп речи переводчика, а иногда и оратора, и т. п. При личном контакте переводчика с коммуникантами он может прибегать к помощи жестов, наглядной демонстрации, дополнительным пояснениям. В подобных случаях перевод нередко дополняется элементами адаптивного транскодирования, а порой переводчик выступает в роли дополнительного участника коммуникации, отвечая на вопросы и выполняя просьбы одного или обоих коммуникантов. Переводчик должен иметь представление о структуре коммуникативного акта, видах коммуникации и других теоретических понятиях межкультурной коммуникации и межкультурного общения; об основных аспектах взаимообусловленности и взаимопроникновения языка, культуры и коммуникации; определять общее и отличное в культурах родного и изучаемого языка; При этом формируются навыки и умения национально-культурной адаптации при переводе, прививается терпимость к чужой культуре, вырабатываются умения прогнозировать и предотвращать сбои в процессе межкультурного общения.

Таким образом, суть проблемы заключается в том, что процесс перевода в ходе межкультурного диалога всецело зависит от коммуникативно-прагматических способностей переводчика, стереотипов речевого поведения и прагматических стратегий таких как: распознать интенцию говорящего, построить контур деловых взаимоотношений и добиться адекватности перевода с учетом межкультурных различий, как на семантическом, так и прагматическом уровнях. Способы решения данной проблемы видятся, прежде всего, в методической подготовке переводчиков. Изучение теории межкультурной коммуникации включено в учебные программы и проблема межкультурного диалога, в котором любовь к родной культуре, традициям и родному языку сочетается с терпимостью и уважением к другим языкам и культурам приобретает все большую значимость.

Многие лингвистические вузы широко используют принципы теории межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. В процессе обучения студентов, необходимо работать над совершенствованием профессиональной подготовки переводчиков, способных через перевод как межъязыковое и межкультурное посредничество осуществлять лингвокультурное обеспечение функционально должностных обязанностей специалиста по межкультурной коммуникации, в том числе и переводчика-референта.

Вышесказанное требует изменение содержания образовательных программ с учетом новых аспектов преподавания межкультурной коммуникации и создание интегрированных курсов «Мир изучаемого языка», «Проблемы межкультурной коммуникации»; расширение и углубление тематики

комплексных исследований социальнопсихологических, психолингвистических закономерностей и лингводидактических условий обучения иноязычной культуре и коммуникации с целью разработки учебно-методических комплексов на базе современных образовательных технологий; определение концепции культурно-ориентированного учебника с выделением универсального и культурноспецифического компонентов; Развивая концепцию образования теории межкультурной коммуникации, в настоящее время в учебный процесс вузов России включено новое направление подготовки специалистов – «Лингвистика и межкультурная коммуникация», состоящее из нескольких специальностей: «Теория межкультурной коммуникации», «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Так в учебные планы включен курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации», которая составлена в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавров 031200 «Лингвистика и межкультурная коммуникация» «Перевод и переводоведение» «Теория и практика преподавания иностранных языков и культур». Цель изучения дисциплины: ознакомиться с базовыми положениями теории межкультурной коммуникации и ее значением при решении конкретных задач в сфере будущей профессиональной деятельности не только переводчика, но и преподавателя. преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в профессиональной переводческой деятельности; анализировать и моделировать ситуации межкультурного общения.

Программа построена на модульной основе, каждый из которых обладает целостностью и может быть использован для углубленного самостоятельного изучения и исследования. Например, модуль 1. включает Понятие коммуникации, теория деятельности как методологическая основа теории коммуникации. Коммуникация и ее виды, основные единицы вербальной коммуникации: тексты, дискурс, коммуникативные акты. Невербальная коммуникация. Структура коммуникативного акта. Коммуникация как культурно-обусловленный процесс. Интеракция в структуре МКК Дискурс и коммуникативное событие. Социально-психологические основы МКК Модели коммуникативного поведения и их национально-культурная специфика. Речевое взаимодействие: стратегии и тактики. В данном курсе изложены некоторые аспекты, которые необходимо разработать и внедрить в учебный процесс для адекватной реализации концепции межкультурной коммуникации. Реализация лингвокультурологической концепции осуществляется посредством практических методов обучения, тесно связанных с развитием мыслительных процессов у студентов, таких как: информативно-аналитический и ситуативный анализ.

Особое внимание необходимо уделять формированию у студентов-бакалавров межкультурной компетенции, способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах Вторым важным направлением является введение курса «Моделирование коммуникативного поведения в иноязычном общении», в котором основное внимание направлено на развитие интерпретативных, коммуникативно-поведенческих и рефлексивных стратегий. В процессе обучения студенты-переводчики изучают и анализируют ситуации межкультурного общения, а также трудности, связанные с вербальными и невербальными факторами.

Лингвокультурная компетенция представляет целостность взаимосвязи языковых и культурных аспектов текста или дискурса в виде работы над лингвокультурами (словами-реалиями, фоновой и безэквивалентной лексикой) и б) развитием стратегий коммуникативного стиля поведения, принятого в иноязычной культуре.

В процессе межкультурного диалога происходит социально-ролевое взаимодействие и переводчик должен в процессе перевода учитывать специфику коммуникативного поведения представителей другой культуры. В межкультурном диалогическом общении реализуется многофункциональность диалога, которая проявляется в том, что диалог выступает не только как инструмент познания изучаемого языка и культуры, но и как средство общения, и форма взаимодействия речевых партнеров.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.
- Байленко В. И. Выявление состава компетентности выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
- Елизарова Г. Н. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.
- Леонтович О. А. Теория межкультурной коммуникации в России. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/sh/8](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/sh/8)
- Радовель М. Р. Факторы взаимопонимания в межкультурной коммуникации // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Communication Across Differences). Ч. 1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – С. 19–21.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
- Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография. – Саранск, 2009. – 164 с.

УДК 378+811.1

## Место дисциплин переводческого цикла в подготовке студентов-германистов университетов

ШАПОШНИКОВА Н. М., НОРАНОВИЧ А. И., ТАЛЫБОВА С. Б.

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

**Аннотация.** Современный мир предъявляет новые требования к специалистам, а четкая структура образовательного процесса, включающая дисциплины переводческого цикла и базирующаяся на билингвальном подходе, формирует важные компетенции в сфере межкультурной коммуникации, которые позволяют выпускникам-германистам работать в разных сферах профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** дисциплины переводческого цикла, компетенции, формирование прагматических и практических целей, структуры системно-языкового и коммуникативно-функционального уровней, билингвальный подход.

## The Role of Translation-Related Subjects in the Training of University Students Majoring in Germanic Languages

SHAPOSHNIKOVA N. M., NORANOVICH A. I., TALYBOVA S. B.

Southern Federal University

**Abstract.** Modern society imposes new requirements on professionals whereas the well-defined structure of the teaching process incorporates translation-related subjects and is based on bilingual approach, consequently all these help to form essential competences in the sphere of crosscultural communication that allow graduates majoring in Germanic languages to work in various fields.

**Keywords:** translation-related subjects, competences, setting pragmatic and practical goals, structures of systemic-linguistic and communicative-functional levels, bilingual approach.

Возрастающие требования к выпускникам-германистам университетов диктуют новые подходы и методы обучения. В Южном федеральном университете (ЮФУ) подготовка германистов осуществляется в рамках аспектного подхода к преподаванию немецкой филологии. Одним из важнейших составляющих образовательного процесса является включение в него дисциплин, связанных с обучением



переводу, как в письменной, так и в устной форме [Noranovič 2008: 350]. При этом перевод предстает и как метод, и как цель обучения. Все переводческие дисциплины образуют единый блок, составляющие которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. К этому блоку относятся лекции по общей теории перевода, по немецко-русским и русско-немецким переводческим параллелям, практические занятия по письменному переводу общественно-политических и экономических текстов с немецкого языка на русский и с русского языка на немецкий, практические занятия по устному последовательному переводу как общественно-политических, так и экономических текстов. К сожалению, ввиду нехватки аудиторных часов в рамках ФГОС-3 практические занятия по художественному и техническому переводу были исключены из данного блока. Однако на лекциях по общим проблемам перевода и по переводческим параллелям рассматриваются способы перевода примеров из художественной литературы с иностранного языка на родной. На практических занятиях по немецкому языку студенты-германисты переводят отрывки из художественных произведений современных немецкоязычных авторов.

Данные предметы являются основополагающими в формировании таких компетенций как общекультурные, общепрофессиональные, так и профессиональные.

Прежде всего, занятия по разным дисциплинам переводческого блока наряду с другими общеобразовательными и специальными дисциплинами стимулируют студентов к изучению языка. При этом междисциплинарные связи формируют пучки самых разнообразных компетенций. Особенно большое внимание проблемам формирования коммуникативной компетенции уделяли зарубежные ученые, в частности Д. Хаймс, который ввел это понятие (1971). Коммуникативная компетенция, с его точки зрения, является гиперонимическим понятием для группы родственных компетенций, позволяющих развивать различные умения и навыки, что дает говорящим возможность коммуницировать друг с другом соответствующим образом в данной языковой общности. Но его модель, учитывающая только одну языковую общность, можно легко расширить за счет понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» (*interkulturelle kommunikative Kompetenz*), где встречаются две языковые общности. Одной из особых форм межкультурной коммуникации считается перевод и благодаря этому первоначальная модель межкультурной коммуникации преобразуется в модель переводческой коммуникации, хотя данное понятие подвергается критике со стороны Шеффнера и Пима. При этом следует различать и другие виды компетенций, являющиеся составной частью переводческой компетенции, поскольку они симульно взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга. Так, например, культурная компетенция тесно связана с лингвистической компетенцией и некоторыми учеными рассматривается в качестве составной части культурной компетенции [Simonnas 2006: 66]. Важным для каждого переводчика является и формирование компетенции поиска информации (*Recherchierkompetenz*). Здесь недостаточно только умения работать со словарем, надо научить будущих переводчиков работать с интернет-ресурсами, что позволит находить нужную информацию с точки зрения профессионального и языкового информационного полей. Благодаря этому возникают параллельные тексты (*Paralleltexte*). Важной составляющей межкультурной компетенции является и текстуальная компетенция (*Textkompetenz*), которая развивает умения и навыки работы с различными видами текстов и конвенциями (т. е. условиями), позволяющими сохранить при переводе текстообразующие и прагматические аспекты текстов в обоих языках, т. е. в исходном языке и в языке перевода. Данные компетенции позволяют формировать уже трансферентную компетенцию (*Transferkompetenz*), благодаря которой можно создавать адекватные тексты на языке перевода, соответствующие целям перевода. При этом важна и функциональная сторона перевода, при которой особое внимание уделяется компетенции, касающейся определенной профессиональной сферы (*Sachbereichkompetenz*) [Simonnas 2006: 67]. В целом взаимосвязь и взаимозависимость преподаваемых дисциплин для студентов-германистов способствуют становлению профессиональной личности германиста-переводчика и преподавателя.

Самым главным в дидактическом процессе является доминирование прагматических и практических целей, способствующих повышению мотивации студентов к изучению немецкого языка, а сам

учебный процесс регулирует изучение разноуровневых языковых структур, как на системно-языковом, так и на коммуникативно-функциональном уровнях. Работа над языком проводится в первую очередь с точки зрения его лингвопереводческого изучения и оценки, а также за счет изучения межъязыковых и межкультурных особенностей немецкого и русского языков. Можно выделить следующие этапы в подготовке переводческой деятельности будущих специалистов: на третьем курсе студенты переводят тексты общезыкового содержания, благодаря которым они знакомятся с реалиями политической действительности, культурными и общеобразовательными достижениями и другими достижениями, развивая умения и навыки анализа событий, раскрывая особенности менталитета и т. п. Довольно большой объем разнообразной тематики, работа со словарем в узком и широком смысле этого слова дают большие возможности в овладении немецким языком на профессиональном уровне. Материалом для перевода служат тексты различных жанров из периодической печати средств массовой информации. На занятиях используются различные методы обработки материала, включающие работу с содержательной стороной текстов, с его тема-рематической структурой, прагмалингвистическими особенностями использования временных форм, активного и пассивного залогов, модальных конструкций, выделением жанрово-стилистических особенностей и, соответственно, фигур и различных стилистических средств. Обработка материала осуществляется в сопоставительном плане с выделением как общих, так и дифференциальных признаков языковых структур разного уровня.

С одной стороны, глубокие познания в области теории и практики перевода, изучение различного рода трансформаций и выделение эквивалентов формируют у студентов языковую интуицию, что позволяет им видеть семантико-структурные закономерности, развитие каждого языка в отдельности, сходства и различия в исходном языке и в языке перевода, а с другой стороны, устанавливать типологические параллели как проявление единства человеческого мышления. Контрастивный анализ лексико-грамматических структур, включающих и фразеологизмы, позволяет студентам выделять языковые единицы, отличающиеся лексическими компонентами, но совпадающие по значению стилистической окраски и близкими по внутренней форме. Важным аспектом работы является перевод метафор, особенно политических и других стилистических средств, поскольку мы сталкиваемся с самобытными национальными явлениями в немецком языке, со словами-реалиями, которые не имеют эквивалентов в языке перевода. Благодаря переводческим дисциплинам студенты учатся учитывать лингвистические факторы структурно-семантического характера, экстралингвистические факторы, основанные на общности культурно-исторического ареала сопоставляемых языков. Помимо этого достаточно глубоко изучается стилистическая значимость использования системы временных форм, темпоральных и атемпоральных функций глагольных форм, что позволяет связать все изученное с полевой структурой языка и взаимодействием таких важных категорий, как актуальность, модальность и темпоральность, указывающее на взаимопроникновение семантических и функциональных уровней [Šapošnikova 2008: 83].

Дисциплины переводческого цикла позволяют также увидеть основные тенденции в развитии языка, его словообразовании, лексической наполняемости, выделить разные функции и констатировать взаимосвязь языка, народа с общественным развитием и понять, что постоянно развивающийся мир требует непрерывного обогащения словарного запаса. «Die sprachliche Bewältigung der sich ständig verändernden Umwelt der Menschen fordert einen ununterbrochenen Ausbau des Wortschatzes» [Keller 2008: 19].

Историческая и культурно-политическая связь России и Германии, актуальное значение научных, образовательных и экономических контактов между Россией и Германией показывают важную роль билингвального подхода к изучению немецкого языка. Одним из принципов билингвального подхода является систематическое билингвальное воспитание, при котором систематически сопоставляются родной и иностранный языки [Baur 2008: 250].

Такой подход является наиболее рациональным, поскольку выпускники овладевают специальной терминологией в обоих языках и на основе сравнения языковых, образовательно-политических

(bildungspolitisch) и культурных контекстов (kulturelle Kontexte) соответствующей дисциплины овладевают необходимыми межкультурными компетенциями.

Поскольку важным для профессиональной деятельности германиста-переводчика является коммуникативная деятельность в профессиональном контексте, то аспектное образование с включением некоторых профессиональных ориентиров позволит поставить в первые ряды содержательную сторону информации и коммуникации.

Билингвальный подход дает возможность улучшить знания по немецкому языку как с количественной, так и с качественной стороны. Перевод как билингвальная дисциплина формирует билингвальные компетенции, поскольку осуществляется сравнение языков и культур. Такой многоаспектный образовательный процесс завершается на восьмом семестре переводческой практикой в переводческих бюро г. Ростова-на-Дону. Все дисциплины переводческого блока профессионально ориентированы и строятся по модульной системе. Студенты работают над словарем, глоссарием, учатся перерабатывать информацию, знакомятся с написанием рефератов и аннотаций статей на немецком и русском языках, делают обратный перевод, участвуют в ролевых играх, в которых моделируются естественные ситуации.

На втором этапе (восьмой семестр) осуществляется перевод экономических текстов на базе учебников и учебных пособий для экономистов, в том числе и используются учебники «Немецкий для экономистов» как отечественных, так и зарубежных авторов. Кроме того, используются главы из монографий, статьи из газет и журналов немецкоязычной прессы, брошюры и буклеты, издаваемые немецкими правительственными органами, в том числе и Бундестагом, например, Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft Herausforderungen und Antworten Kurzfassung des Abschlussberichtes, Berlin 2002. Упражнения нацелены как на перевод терминов, терминологических словосочетаний, фразеологизмов, метафор и стилистических структур, так и на перевод грамматических форм, включающих такие наиболее сложные явления как распространенное определение, обособленный причастный оборот, инфинитивные обороты, сложные синтаксические конструкции. Особое внимание также уделяется переводу форм конъюнктива, его стилистической функции и конструкций с модальным значением.

Характеристика лексико-грамматических и синтаксических структур и лексикона дается в контрастивном сопоставлении, уточняются отдельные понятия, которые отсутствуют в языке перевода. Обязательно составляется глоссарий специальной лексики по изучаемой теме, в том числе составляются тематические словари.

Задания по обработке информации строятся с учетом как референциальной (обозначить, описать, объяснить), так и эвристической функций (собрать информацию, дать ее классификацию, сделать соответствующие выводы). Особое внимание уделяется работе с синонимами и антонимами. На занятиях используются двуязычные, одноязычные словари, интернет-ресурсы, а также графики, таблицы. Цель занятия определяет стратегии по работе с различными текстами. Особое внимание уделяется различным видам чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое и др.).

Таким образом, благодаря переводческим дисциплинам студенты получают с точки зрения языковых и когнитивных операций навыки обработки информации, установления логических взаимоотношений, выдвижения гипотез. Они обладают умениями давать оценку, делать выводы, сравнивать, объяснять, обосновывать, излагать факты, кратко излагать прочитанное, формулировать указания, делать презентацию и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Baur R. S. Deutschsprachige und bilinguale Studiengänge. Eine Chance für Deutsch als Fremdsprache in Russland // Deutsch-Russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit / Herausgegeben von Dirk Kemper und Iris Bäcker. – Moskau, 2008. – S. 249–261.  
Keller R. Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. // A. France Verlag. – Tübingen, 2003. – S. 238.

- Noranovič A. I. Zwölf Jahre erfolgreiche germanistische Institutspartnerschaft: Was nun? // Deutsch-Russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit / Herausgegeben von Dirk Kemper und Iris Bäcker. – Moskau, 2008. – S. 350–352.
- Šapošnikova N. M. Die funktional-semanticen Kategorien der Modalität und Aspektualität und die Besonderheiten ihres systemhaften Ausbaus im Deutschen und Englischen // Deutsch-Russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit / Herausgegeben von Dirk Kemper und Iris Bäcker. – Moskau, 2008. – S. 183–191.
- Simonnas I. Zum „Zweck“ im Recht und in der Übersetzungswissenschaft // Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen. Text and Translation. Theory and Methodology of Translation. Band 6 / Herausgegeben von Heidrun Gerzymisch-Arbogast. – Tübingen, 2006. – S. 65–78.

УДК 81'255

## Дисциплина «информационный поиск в работе переводчика»: опыт занятий со студентами

ШОВГЕНИНА Е. А.

Волгоградский государственный университет (г. Волгоград)

**Аннотация.** Формирование информационно-технологической компетенции является необходимым условием современной подготовки высококвалифицированных переводчиков. В статье обобщается опыт преподавания дисциплины «Информационный поиск в работе переводчика», предлагаются формулировки тем и заданий, направленных на выработку практических навыков и умений, а также оптимизацию работы переводчика.

**Ключевые слова:** информационный поиск в переводе, технологии и инструменты перевода, практические навыки и умения переводчика, формулировки тем и заданий, оптимизация работы переводчика.

## Information Retrieval in the Translator's Work: Experience of Student Training

SHOVGENINA E. A.

Volgograd State University

**Abstract.** Developing information and technological competence is a necessary condition of modern training of highly qualified translators. The article summarizes the experience of teaching “Information Retrieval in the Translator's Work”; the author offers particular expressions of topics and tasks aimed at developing practical skills, as well as optimization of the translator's work.

**Keywords:** information retrieval, translation technology and tools, translator's practical skills, particular expressions of topics and tasks, optimization of the translator's work.

Актуальные требования к результатам высшего образования в условиях информационного общества ориентируют преподавателей на подготовку специалистов, обладающих информационно-технологической компетенцией и навыками решения профессиональных задач на ее основе. Необходимым условием подготовки переводчиков, отвечающих требованиям современного информационного общества и современного рынка труда, является максимальная нацеленность учебного процесса на формирование профессиональных компетенций, требующихся в реальных условиях оказания переводческих услуг.

Наше первое занятие по дисциплине «Информационный поиск в работе переводчика» посвящено организационным моментам профессиональной деятельности переводчика. Тема звучит следующим образом «Организация рабочего пространства переводчика (электронные средства и мобильные

устройства)». В рамках этого занятия мы обсуждаем со студентами, каким образом необходимо организовать свое рабочее место, что должно быть в арсенале переводчика и некоторые другие аспекты.

Человек со своими знаниями и опытом – всего лишь человек, его возможности не безграничны. Поэтому использование современных инструментов является необходимым фактором оптимальной, качественной и продуктивной работы современного переводчика.

Основным инструментом является, естественно, обычный компьютер. Для студентов третьего курса важно обозначить, проговорить задачи и требования, стоящие перед потенциальным переводчиком, поскольку практический профессиональный опыт у них еще отсутствует. Что же переводчик может делать на компьютере, с чем ему придется работать? При этом всегда помним, что следует различать переводчиков письменного и устного.

Итак, прежде всего, и это очевидно для всех, переводчику приходится работать с текстом. При этом на наших занятиях сразу оговаривается, что переводчик должен уметь получить текст перевода и отправить готовый перевод по электронной почте. Сразу встает вопрос о компьютере, подключенном к сети «Интернет». Второй вопрос – наличие почтового ящика с *приличным* адресом. Поскольку, потенциальный работодатель в реальной жизни может, мягко говоря, прийти в недоумение по поводу *странности* или даже *неприличности* почтовых адресов, как приходим в недоумение мы – преподаватели, получая тексты переводов на проверку от наших студентов. Для наглядности приведем несколько примеров таких не совсем корректных адресов: *katyuna@...*, *katyuha@...*, *malinka-natashka@...*, *kalin-malin@...*, *pro100ksusha@...*, *cherry-verry@...*, *saltyjohnny@...*, *lizavetta@...*, *Natashka@...*, *vendetta@...*, *vostorgforever@...*

Здесь же хочется обратить внимание на проблему получения файлов по электронной почте, когда отсутствует тема письма, название файла или файл назван некорректно или опять же «странно». Кажется, что вещи эти очевидны, и само собой разумеется, что все должны понимать их. Но опыт преподавания письменного перевода на протяжении нескольких лет показывает, что лучше провести подобные разъяснения уже на начальном этапе обучения переводу.

Возвращаемся к работе с текстом. Затрагивается вопрос об основных правилах оформления реальных заказов, т. е. во-первых, текст может быть представлен в разных форматах (DOC, PDF, XLS, PPT и др.), во-вторых, с использованием различных архиваторов (WinRar, WinZip или др.), в-третьих, в соответствии с определенными требованиями (гарнитура и кегль шрифта, межстрочный интервал и т. д.), в-четвертых, с применением различных таблиц, графиков, диаграмм и т. д. Важно, чтобы все это уже оговаривалось на вводном занятии. Многие наши преподаватели письменного перевода организуют имитацию реальных условий выполнения письменного перевода в разнообразных вариантах.

Чтобы корректно организовать свое рабочее пространство в соответствии с требованиями современного рынка и существенно облегчить свою жизнь в профессиональном плане, переводчику совсем не помешает иметь принтер, сканер, а также кард-ридер.

Принтер – для распечатки различных текстов, сканер – для создания электронных копий бумажных документов, для дальнейшей их обработки. Напомним, что кард-ридер – устройство для работы с картами памяти, которые представляют собой компактный съемный носитель информации, бывают разных типов, используются в различных устройствах и имеют различную емкость. Такие устройства, что немаловажно, становятся все более популярными, т. е. потенциально, материалы для перевода могут быть переданы именно на таком типе носителя (например, на карте памяти цифрового фотоаппарата).

Необходимо учитывать, что среди наших студентов – очень и очень разные люди, есть и продвинутые пользователи всевозможных электронных устройств, а есть те, для кого, в силу разных причин, работа с применением информационных технологий представляет собой проблему. Наша задача – обозначить, что именно может пригодиться в реальной профессиональной деятельности переводчика.

Существенным моментом оказывается тот факт, чтобы на занятии студенты имели возможность высказаться и обменяться собственным опытом использования различных технологий и приспособле-



ний, будь то даже такие параметры как цена и качество. Сейчас многие студенты пользуются смартфонами и планшетами, так вот очень полезным оказывается обсуждение преимуществ использования смартфонов и планшетов именно для переводчиков.

Поскольку у всех разные устройства и программы для них используются разные, перечислим лишь некоторые возможности данных программ в общем, не называя их конкретно и не рекламируя их.

Итак, некоторые планшеты и смартфоны могут иметь:

- специальные программы, которые помогут прочесть, а иногда даже отредактировать и распечатать офисные документы Word, Excel, PowerPoint и PDF;
- калькулятор (можно легко и быстро определить массу и выполнить различные виды расчетов);
- конвертер единиц измерения (давление, расстояние, температура, мощность, сила, объем, вес, скорость и т. д.);
- почтовый ящик (что дает возможность принимать и отправлять почту со своего почтового ящика при подключении к интернету);
- диктофон (незаменим, если приходится составлять протокол проведенной беседы, интервью или заседания);
- Google-карты и Google-поиск;
- доступ к YouTube, Skype, Booking. com – наиболее популярному portalу для бронирования гостиниц по всему миру; социальным сетям «Facebook», «ВКонтакте», «Одноклассники» и др.;
- справочник по самым употребительным английским словам;
- справочник по важнейшим английским антонимам;
- справочник по английским идиомам;
- справочник по наиболее употребительным английским глаголам и неправильным глаголам;
- доступ к российским и зарубежным газетам;
- различные словари.

Очевидно, что возможности смартфонов и планшетов меньше, чем у «полноценных» компьютеров, как пишет В. Н. Шевчук в своей книге «Электронные ресурсы переводчика» [Шевчук 2010]. Большинство из них имеют довольно ограниченный объем оперативной памяти и, соответственно, хранящейся на картах памяти информации, относительно малые размеры экрана и не обеспечивают быстрый запуск программ и приложений. Все это существенно повышает нагрузку на зрительный аппарат пользователя и затрудняет ввод информации. Но в условиях острого дефицита времени они могут оказаться единственным техническим средством, способным выручить переводчика, который может совершенно неожиданно столкнуться с незнакомым или забытым словом на иностранном языке.

Многие студенты среди прочих преимуществ называют и специальные программы, которые помогут перевести устную речь и тексты (устная речь переводится при подключенном интернете в специальном разделе «Переводчик»; переводчик распознаёт речь, обрабатывает и выдает перевод на желаемый язык; при этом можно увидеть произнесенную фразу, переведенную фразу и озвучить перевод для собеседника; можно вводить текст и письменно); также есть специальные программы, которые осуществляют перевод текста фотографированием (когда необходимо просто сфотографировать текст и получить его перевод через несколько секунд).

Естественно, встает вопрос о качестве перевода данных программ.

Практически все студенты 3 курса называют сетевой сервис GOOGLE TRANSLATE. Несомненно, компания-разработчик делает огромные шаги по уничтожению языкового барьера, но мы призываем наших студентов, будущих специалистов, профессионалов в своей области применять комплексный подход при осуществлении переводов, не полагаясь только на те варианты перевода, которые предлагает данная программа, т. е. стремиться использовать и многообразие словарей (он-лайн и офф-лайн) и различные поисковые машины. Одним из заметных плюсов и достижений в ходе наших занятий

можно считать хотя бы тот факт, что многие студенты отказываются от использования только GOOGLE TRANSLATE (поскольку до наших занятий они просто не знали о существовании других возможностей), начинают применять другие технологии и ресурсы, например, YANDEX ПЕРЕВОД.

Таким образом, на первом занятии обсуждается использование современных инструментов, позволяющих оптимально организовать качественную и продуктивную деятельность современного переводчика.

Рассмотрим некоторые аспекты других занятий по данной дисциплине.

Здесь уместно обратить внимание на тот факт, что в процессе обучения мы ориентируем наших студентов на выработку практических навыков и умений устного и письменного перевода в условиях максимального приближения к реалиям переводческого процесса. Данная дисциплина преподается в 5 семестре параллельно с курсами «Практический курс письменного перевода» и «Практический курс устного перевода», в рамках которых обучение устному переводу происходит при обращении к стандартным коммуникативным ситуациям профессиональной переводческой деятельности, а обучение письменному переводу на примерах стандартных жанров и типов текстов. Поэтому одной из тем данной дисциплины стала тема «Информация о предприятии/учреждении на русском языке и иностранном языке: поиск сайтов, их верификация».

Формулировка предварительного задания к данному занятию может звучать следующим образом:

1. Найдите информацию о том, что такое предприятие сначала на русском языке, затем на иностранном языке.
2. Какими сайтами вы пользовались?
3. Полностью ли информация на иностранном языке соответствует информации на русском языке?
4. Скопируйте информацию, создав соответствующие файлы. Найдите определения, преимущества и недостатки следующих форм собственности, а также их эквиваленты на английском языке:
  - a. индивидуальное предпринимательство;
  - b. товарищество;
  - c. корпорация.
5. Найдите информацию о том, в чем заключается отличие между филиалом и дочерней фирмой/компанией.

Вышеуказанное задание высылается студентам на адрес электронной почты за неделю до проведения занятия, чтобы у них было достаточно времени для подготовки и поиска всей необходимой информации. Можно отослать студентам лишь часть данного задания, а часть выполнить в аудитории, поскольку необходимым условием проведения занятий по дисциплине «Информационный поиск в работе переводчика» является использование компьютеров или других устройств с выходом в интернет.

В аудитории студенты по очереди представляют результаты своего поиска. В основном, они используют материалы сайта Википедия, а также материалы других сайтов. Обсуждается проблема верификации данных сайтов, внимательно проверяется расширение домена, страна и другие характеристики сайта.

Весьма полезным оказывается обсуждение перевода аббревиатур форм собственности. Не только наши студенты, но и профессиональные переводчики сталкиваются с проблемой перевода форм собственности и аббревиатур различных предприятий. Отрадно, что многие самостоятельно могут находить качественную информацию о том, каких правил необходимо придерживаться, чтобы перевести аббревиатуру формы собственности российского предприятия на английский язык и наоборот. Так, например, некоторые студенты использовали материалы сайта <http://www.englishhelp.ru/translator/articles-for-translator/17-patterns-of-ownership-abbreviations.html> и поделились ссылкой и с преподавателем, и со своими однокурсниками.

Хотелось бы также отметить несомненную пользу обмена опытом поиска той или иной информации на наших занятиях. Очевидно, что преподаватель, имея обширный опыт переводческой и поисковой деятельности, очень многое может дать своим студентам в процессе аудиторной работы, но, как уже отмечалось выше, многие современные студенты являются весьма продвинутыми пользователями, в том числе сети Интернет и разнообразных интересных и полезных ресурсов, оптимизирующих работу переводчика. Благодаря таким студентам наши занятия практически всегда проходят в атмосфере благотворного взаимодействия, что, безусловно, очень важно.

В качестве примера приведем ссылки на полезные сайты:

- <http://www.pronouncenames.com/search?name=ivan>

(данный сайт позволяет узнать, как произносятся различные имена собственные на английском языке, например, «Иван»);

- <http://prowritingaid.com/Free-Online-Collocations-Dictionary.aspx>

(на данном сайте можно проверить сочетаемость слов).

Продолжая тему предприятий, рассмотрим некоторые элементы занятия: поиск фонетических соответствий названий иностранных компаний на иностранном языке и на русском языке, поиск информации о роде их занятий:

- *General Electric – Rolls-Royce – BMW*
- *Levi Strauss – Nike – Benetton*
- *Audi – Ford – Skoda*
- *Procter&Gamble – Zanussi – Bosch*
- *HBC – IBM – Apple*

Студенты выступают на занятии со своими докладами об иностранных компаниях. Так, мы можем узнать, что название компании *Audi* (произносится ['audi]), а не по правилам английского языка, очевидно, потому, что компания немецкого происхождения. А название компании *Nike* должно произноситься [naɪki]/, по имени богини.

Также студенты получают задание, сформулированное следующим образом: *Найдите в Интернете сокращения международных компаний, расшифруйте их и предложите варианты перевода на русский язык:*

- *BASF*
- *NCR*
- *AT&T Inc*
- *BP Plc*
- *BHP Billiton Plc*
- *HSBC Holdings Plc*
- *EDF*
- *GDF Suez*
- *E. ON AG*
- *BG Group Plc*
- *SAP AG*
- *RWE AG*

Информация, обсуждаемая на данных занятиях, оказывается существенной при обучении устному переводу. При помощи вышеизложенных заданий формируются навыки и умения в области использования технологий информационного поиска, в первую очередь, в области устного перевода.

Что касается формирования навыков и умений в области использования технологий информационного поиска в области письменного перевода, то здесь обратимся к таким занятиям как «*Международная коммерческая терминология: инкотермс, перевод терминов и сокращений*», а также «*Параллельные тексты коммерческих документов: образцы коносамента и переводного векселя (тратты) на ИЯ и РЯ*».

Задания к этим занятиям выглядят так:

1. Расшифруйте основные сокращения, используемые в деловой корреспонденции, и предложите их эквиваленты.

Список основных сокращений, используемых в деловой корреспонденции:

A/C	cf.	e. g.	id.	N/A	rct
ad	cc.	enc.	i. e.	NC	re
a. m.	cur.	exc.	IOU	PA	sig.
Attn.	CV	fig.	L/C	p. a.	VAT
B/E	dd	FY	LOC	p. p.	viz
B/L	doc.	h. a.	M. T.	pp.	v. v.
CEO	doz.	hf.	MV	R&D	w/o

2. Найдите расшифровку и толкование наименований базисных условий поставки, используемых при заключении контрактов.

Ex-Factory, Ex-Mill, Ex-Works	FOC
Ex-Store	FOB Airport
Ex-Stock	C&F, CAF
FAS	CIF
FOB	FRC
FOR	DCP
FOT	CIP

3. Найдите образцы коммерческих документов коносамента и переводного векселя (тратты) на иностранном языке и на русском языке. Обратите внимание на конвенции и стиль данного жанра.

Студенты без труда справляются с данными заданиями, активно обсуждают результаты по собранной информации во время занятий, расширяя при этом свои фоновые знания.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые аспекты занятий по дисциплине «Информационный поиск в работе переводчика». В перспективе хотелось бы найти оптимальные способы формирования такого умения студентов, как умение с максимальной отдачей использовать отобранные ресурсы.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Махортова Т. Ю. К вопросу о специальной составляющей переводческой компетенции // Homo Loquens: Сб. ст. – Вып. 6. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. – С. 63–72.
- Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
- Шевчук В. Н. Электронные ресурсы переводчика: Справочные материалы для начинающего переводчика. – М.: Либрайт, 2010. – 136 с.