

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14:81'25

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-6-58-68>

От общего аудирования к переводческому: трудности и пути их решения

Яна Борисовна Емельянова

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,
Нижний Новгород, Россия, yemeljanova2007@yandex.ru

Аннотация

Исследование посвящено вопросам обучения переводческому аудированию в процессе иноязычной подготовки переводчиков с учетом его специфики и связанных с ним трудностей. Актуальность данного вопроса обусловлена ключевой ролью этапа восприятия текста оригинала в устном последовательном переводе (УПП) как с точки зрения понимания содержания и смысла оригинала, так и возникновения проблем, негативно влияющих на процесс и качество УПП. Целью исследования было выявление ключевых навыков и умений переводческого аудирования, отсутствующих или вызывающих значительные трудности у студентов-переводчиков при переходе с младшего этапа обучения на старший с намерением их формирования на занятиях по практике иностранного языка. В эксперименте принимали участие студенты третьего курса (29 человек) переводческого факультета, обучающиеся по программе специалитета «Перевод и переводоведение». Были проанализированы комментарии студентов, сделанные ими после выполнения задания на устное восприятие аудиозаписи на иностранном языке с последующей передачей ее содержания на этом же языке, а также наблюдения преподавателя за ходом и результатом выполнения задания. Анализ полученной информации позволил учесть как конкретные факторы, воспрепятствовавшие адекватному и исчерпывающему пониманию записи и отмеченные студентами, так и более глубинные проблемы, обозначенные преподавателем. С учетом комментариев студентов и наблюдений преподавателя были выделены четыре группы трудностей, обусловленных: 1) характером восприятия информации; 2) факторами, вызывающими сбои в восприятии информации; 3) тематикой и характером информации в тексте; 4) психолингвистическими факторами. Однако был сделан вывод, что ключевой проблемой, в значительной степени приводящей к возникновению других, является характер восприятия информации студентами, а именно неумение воспринимать текст как целостную структурно-семантическую единицу, что в значительной степени может влиять на масштаб остальных трудностей. Для решения данной проблемы были предложены методические рекомендации и примеры заданий, использование которых показало свою эффективность в формировании навыков и развитии умений, необходимых для профессионального восприятия устного текста переводчиком. Работа в данном направлении позволит обеспечить преемственность языковых и переводческих дисциплин и повысить подготовленность студентов к освоению устного перевода.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, иноязычная подготовка переводчиков, аудирование, текст оригинала

Для цитирования: Емельянова Я. Б. От общего аудирования к переводческому: трудности и пути их решения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 6 (230). С. 58–68. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-6-58-68>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

From general to translation-oriented listening: challenges and solutions

Yana B. Emelyanova

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation,
yemelyanova2007@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of teaching listening comprehension for interpreting purposes in translation-oriented foreign language training based on its specific character and related difficulties. Listening comprehension plays a vital role in consecutive interpreting as it involves listening to and analysing the content and message of the source text and accounts for a large number of difficulties that affect the process and the quality of consecutive interpreting. The aim of the present study was to identify the skills essential to listening for translation purposes which, however, pose significant challenges to trainee translators starting a senior phase of their professional training (year 3). The development and practice of these skills should be made an integral part of translation-oriented foreign language training. The participants were 3rd-year full-time translation students (29) enrolled on a 5-year translation training programme. After listening to a recording in English and reproducing it in the same language, the participants were asked to comment on the problems and difficulties they encountered; the teacher also monitored the participants' performance during the listening and reproduction task. The data revealed (a) some specific obstacles mentioned by the participants which hampered the complete and profound understanding of the recording and (b) some deeper underlying problems identified by the teacher. Based on these observations, we identified four groups of difficulties caused by (a) the students' approach to the perception of the text, (b) factors hindering the perception of information, (c) the topic and the characteristics of the information in the text, (d) psycholinguistic factors. However, the key problem is believed to be the students' approach to the perception of the text, i.e., their inability to perceive a text as a complete structural and semantic unit which can cause or exacerbate other listening comprehension difficulties. To address this problem, we proposed a number of recommendations and professionally oriented learning activities which have proved effective in developing the skills required for listening comprehension for interpreting purposes. This effort can ensure continuity between language and interpreting courses and provide a solid basis for teaching consecutive interpreting.

Keywords: consecutive interpreting, translation-oriented foreign language teaching, listening comprehension, source text

For citation: Emelyanova Ya. B. Ot obshchego audirovaniya k perevodcheskomu: trudnosti i puti ikh resheniya [From general to translation-oriented listening: challenges and solutions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 6 (230), pp. 58–68 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-6-58-68>

Введение

Восприятие на слух текста оригинала составляет первый этап устного последовательного перевода (УПП). Значимость данного этапа для успешного осуществления УПП трудно переоценить, поскольку он предполагает анализ, уяснение и запоминание содержания и смысла исходного текста [1], передача которых средствами переводящего языка осуществляется на втором этапе. Кроме того, исследования показывают, что многие проблемы, с которыми сталкиваются устные переводчики, обусловлены трудностями, возникающими в процессе восприятия исходного текста [2].

Переводческое аудирование существенным образом отличается от обычного с точки зрения:

а) целей; б) условий его осуществления; в) ожидаемых результатов; г) требований, предъявляемых к его качеству; д) используемых навыков, умений, когнитивных механизмов и психологических ресурсов. Соответственно, обучение переводческому восприятию устного текста является важным компонентом профессиональной подготовки переводчиков.

В немногочисленных исследованиях, посвященных вопросам обучения переводческому аудированию [2–4], обращают на себя внимание выводы:

а) о необходимости решения основных трудностей, которые испытывают студенты с аудированием на иностранном языке, преимущественно в процессе иноязычной подготовки переводчиков

[2, 3, 5], с тем чтобы высвободить время на занятиях по устному переводу для обучения собственно переводческим навыкам и умениям;

б) нецелесообразности использования подходов и заданий, традиционно применяемых на занятиях по иностранному языку для обучения аудированию, в силу их несоответствия требованиям переводческого контекста [2].

Принимая во внимание тот факт, что подготовка переводчиков осуществляется в самых разных контекстах (сроки обучения, стартовый уровень владения иностранным языком, наличие/отсутствие языковой подготовки и ее объем и пр.), определение конкретных целей и задач и разработка заданий должны осуществляться в рамках конкретного контекста подготовки переводчиков.

Цель данного исследования – выявление ключевых навыков и умений переводческого аудирования, отсутствующих или вызывающих значительные трудности у студентов-переводчиков при переходе с младшего этапа обучения на старший (3-й курс) в рамках обучения на программе специалитета по направлению «Перевод и переводоведение» с целью их целенаправленного формирования на занятиях по практике иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования обусловлена возможностью уточнения и обеспечения профессиональной направленности обучения аудированию в контексте иноязычной подготовки переводчиков и обеспечения преемственности между языковыми и переводческим дисциплинами.

Практическое значение работы состоит в выявлении конкретных проблем, препятствующих осуществлению адекватного восприятия текста оригинала и овладению необходимыми переводческими навыками, а также в предоставлении конкретных рекомендаций по решению обозначенных трудностей.

Обзор литературы

Специфика переводческого аудирования

Умение понять устное сообщение и оперативно уяснить его смысл рассматривается как ключевое в компетенции устного переводчика [1], играющее принципиальную роль в осуществлении УПП [6] и в значительной степени определяющее его качество [3, 6].

Восприятие переводчиком устного текста кардинально отличается от обычного восприятия текста на слух. Многие авторы так или иначе подчеркивают, что в переводе речь идет об «аудировании для перевода» (listening and analysis [1], listening comprehension for interpreting [2],

listening comprehension for interpreting purposes [3], listening-for-interpreting [7]) в противовес обычному аудированию [8], которое практикуется на занятиях по практике иностранного языка.

А. Абреус Гонзалез дает комплексную, ориентированную на переводческую профессию трактовку предложенного им понятия listening comprehension for interpreting purposes [3]. Он понимает его как «языковое умение, предполагающее восприятие, декодирование и интерпретацию устных символов, запоминание их смысла с целью немедленного перевыражения этого смысла в устной форме на переводящем языке, что предполагает учет как лингвистических, так и паралингвистических элементов, имеющих место в конкретном социокультурном контексте коммуникации» [3, с. 118]. Какие характеристики отличают переводческое аудирование от обычного?

Во-первых, это характер восприятия информации, поскольку для перевода принципиальным является именно «тип слушания» (type of listening), используемый переводчиком [2]. По мнению многих исследователей, переводческое аудирование следует рассматривать как активное слушание (active listening) [8–10]. Оно предполагает восприятие не только содержания высказывания, но и намерений и эмоций говорящего, требует наибольшего объема концентрации и восприимчивости к поступающей информации [11] и рассматривается как ключевая и базовая характеристика [12] переводческого аудирования, обеспечивающая адекватную когнитивную обработку поступающей информации на первом этапе УПП. Для активного переводческого аудирования характерны:

1) специфическая цель восприятия сообщения [10], заключающаяся в уяснении смысла для его последующей передачи на языке перевода [7];

2) проявление значительного интереса к поступающей информации [2], умение поставить себя на место говорящего и воспринимать информацию с его позиции, т. е. «эмпатическое слушание» (empathetic listening) [13];

3) восприятие текста как «целостной структурно-семантической единицы» [14], умение видеть за словами смысл [15], принимать во внимание логику построения текста и внутритекстовые связи, анализировать поступающую информацию [1, 8], интерпретировать ее с учетом вербальных и невербальных аспектов коммуникации, эмоций и настроений говорящего [2];

4) умение «конструировать» текст, прогнозировать будущую информацию, удерживать в памяти и учитывать уже поступившую [10];

5) восприятие информации в полном объеме, а не отдельных фактов [16];

б) умение в течение определенного времени сохранять максимальную сфокусированность на поступающей информации [2], поддерживать необходимый уровень внимания [17], наличие психологической устойчивости [16].

Во-вторых, переводческое аудирование предполагает одновременное протекание и необходимость координировать ряд когнитивных процессов, многие из которых существенно отличаются от процессов, задействованных в обычном аудировании [1, 2, 18]. К ним можно отнести восприятие, ведение записей, запоминание, анализ и декодирование. Это требует распределения ресурсов внимания между различными когнитивными процессами и действиями [2], а также большого объема оперативной памяти [3, 17], психологической устойчивости и умения оперативно принимать решения.

В-третьих, условия осуществления переводческого аудирования также отличаются от обычного и заданы переводчику извне. Они включают: 1) скорость и характер предъявления материала (акцент, индивидуальная манера речи говорящего) [2, 9, 19]; 2) ограниченность времени [20–22]; 3) однократность предъявления, невозможность уточнить или переспросить; 4) технические аспекты (качество звука, использование технических приспособлений) [9, 19]; 5) длину текста оригинала [19]; 6) плотность информации на единицу текста оригинала [19]; 7) повышенную когнитивную и психологическую нагрузку [23, 24].

Таким образом, ключевыми параметрами, по которым переводческое аудирование отличается от обычного, являются: 1) характер слушания; 2) характер протекания когнитивных процессов; 3) условия осуществления.

Обучение аудированию в контексте подготовки переводчиков

Умение аудирования в целом считается самым сложным для приобретения и обучения, поскольку преподаватель может подсказать обучающимся определенные стратегии и обеспечить возможность для практики, но применять они их должны самостоятельно [25]. В свою очередь переводческое аудирование требует системного и целенаправленного обучения, поскольку:

а) предполагает наличие особых навыков, умений, которые не являются естественной способностью, особенно в иностранном языке [2, 16];

б) является источником наибольшего количества проблем, которые принципиально влияют на ход УПП и его качество, причем как у студентов на различных этапах профессиональной подго-

товки, так и у практикующих переводчиков [9, 20, 26, 27];

в) трудности, которые испытывают студенты с аудированием на иностранном языке, осложняют обучение собственно устному переводу [3, 5].

При этом многие преподаватели перевода подчеркивают, что обучение переводческому аудированию должно преимущественно осуществляться в процессе иноязычной подготовки переводчиков.

Исследований, посвященных вопросам обучения переводческому аудированию в процессе иноязычной подготовки, не так много [2–4]. Однако в них прослеживается мнение о том, что подходы и задания, традиционно используемые на занятиях по иностранному языку для обучения аудированию, не могут быть использованы в контексте подготовки переводчиков по следующим причинам.

Во-первых, они не соответствуют целям переводческого аудирования [2]. Задания, традиционно используемые для проверки понимания прослушанного текста, основаны на избирательном аудировании, т. е. восприятию отдельных фактов, необходимых для того, чтобы выполнить задание (заполнить пропуски, выбрать правильный вариант, ответить на вопросы, сопоставить информацию и пр.), остальная же информация может пропускаться [28]. Иными словами, такие упражнения не ставят задачей и не позволяют проверить понимание всех деталей текста [2, 29], а также его смысла и коммуникативной интенции говорящего.

Во-вторых, они не обеспечивают формирование и тренировку необходимых навыков, умений и когнитивных механизмов, поскольку в значительной степени «направляют» студентов в процессе восприятия текста, тем самым облегчая его и снимая многие трудности.

В-третьих, при традиционном подходе могут использоваться материалы, объем и характер которых, а также плотность и характер информации в них не всегда отвечают требованиям переводческого контекста.

В-четвертых, они часто предполагают восприятие устного текста «изолированно», т. е. без учета экстралингвистической информации для понимания содержания и смысла текста. Перед аудированием студентам далеко не всегда дается экстралингвистическая информация о контексте, в котором был создан и существует текст, о личности говорящего. Однако привычка самостоятельно находить, анализировать и использовать данную информацию для лучшего понимания текста имеет принципиальное значение для устного переводчика.

В-пятых, традиционные задания носят универсальный характер и не позволяют учитывать требования конкретного контекста подготовки переводчиков (сроки обучения, стартовый уровень владения иностранным языком, наличие/отсутствие языковой подготовки и ее объем и пр.), в частности, целей и содержания языковой подготовки и трудностей, с которыми сталкиваются конкретные студенты в процессе аудирования.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение переводческому аудированию требует целенаправленной работы в рамках иноязычной подготовки, предваряющей обучение собственно устному переводу, и использования профессионально ориентированных заданий, отвечающих требованиям конкретного контекста подготовки переводчиков.

Материал и методы

Целью нашего эксперимента было выявление трудностей в переводческом аудировании, с которыми сталкиваются студенты-переводчики при переходе с младшего этапа, где обучение аудированию ведется преимущественно на основе традиционных подходов, на старший (3-й курс). Нас интересовали ключевые для переводческого аудирования навыки и умения, отсутствующие или вызывающие значительные трудности у студентов на данном этапе обучения, с тем чтобы обеспечить их целенаправленное формирование на занятиях по практике иностранного языка на 3-м курсе с использованием профессионально ориентированных заданий. Это позволит студентам более успешно осваивать устный перевод на 4-м курсе, а преподавателям по переводу – больше времени уделять собственно переводческим аспектам. В эксперименте принимали участие студенты 3-го курса (29 человек) переводческого факультета, обучающиеся по программе специалитета «Перевод и переводоведение».

Эксперимент проводился в начале первого семестра 3-го курса. Каждому студенту была предложена для прослушивания отдельная аудиозапись на иностранном языке длительностью 1,8–2 мин. Тематика записей охватывала широкий круг вопросов общественной и повседневной жизни; сами записи не содержали каких-либо специализированных терминов и не требовали наличия каких-либо специальных знаний для их адекватного понимания. Студенты слушали записи два раза с возможностью делать записи; между прослушиваниями студентам давалось 30 секунд для просмотра и уточнения своих записей. Далее студенты должны были максимально подробно воспроизвести на иностранном языке

прослушанный материал, сохраняя логику изложения, внутритекстовые связи и прецизионную лексику, а также сделать вывод о коммуникативной интенции говорящего и смысле, заложенном в тексте.

Далее в ходе личной беседы с преподавателем (автор) каждого студента попросили прокомментировать выполненное им задание на предмет возникших трудностей и неудач и их возможных причин. Поставленный вопрос звучал следующим образом: «На ваш взгляд, какие трудности помешали вам полностью понять, запомнить и воспроизвести прослушанную информацию?». Также преподаватель делал свои наблюдения в ходе прослушивания ответов студентов.

Все комментарии студентов были систематизированы в один перечень и проранжированы по частоте упоминания. Также были обобщены наблюдения преподавателя, многие из которых в той или иной степени совпали с высказанными студентами мнениями, и составлен итоговый список выявленных трудностей и проблем, сгруппированных по соответствующим аспектам.

Результаты и обсуждение

К числу комментариев, наиболее часто упоминаемых студентами, можно отнести следующие:

1) *необходимость ведения записей*. В частности, студенты отмечают трудности в том, чтобы: а) синхронизировать восприятие и фиксацию информации; б) успеть зафиксировать всю информацию; в) расшифровать свои записи при последующем воспроизведении информации;

2) *трудности с распознаванием и запоминанием прецизионной лексики*. Многие студенты отмечали, что распознавание имен собственных и восприятие цифр требуют большего внимания, чем обычная информация, что негативно сказывается на понимании фрагмента текста, в котором они встретились;

3) *неизвестная лексика*. Аналогичным образом появление неизвестных слов отвлекает внимание, ослабляет концентрацию на восприятии всего текста и приводит к потере информации;

4) *плотность информации*. Если на младших курсах студенты преимущественно слушали художественные тесты нарративного характера, на 3-м курсе предпочтение отдается материалам, освещающим текущие события или другие вопросы общественной жизни, в которых количество фактуальной информации на единицу текста значительно выше, и сама информация может быть сложнее для восприятия. Этим объясняются комментарии многих студентов о том, что текст содержит очень много информации, с которой им сложно и непривычно работать;

5) сложность сохранения концентрации и внимания на протяжении длительного времени. Очень многие студенты отметили ухудшение восприятия, понимания и запоминания информации ближе к концу текста и значительные информационные потери;

б) запоминание большого количества информации. Значительное количество студентов отметили данный аспект, особенно в сочетании ранее упомянутыми проблемами ведения и расшифровки своих записей, а также непривычности информации по своему характеру.

В целом комментарии студентов касались конкретных факторов, воспрепятствовавших адекватному и исчерпывающему пониманию записи. Однако ряд более глубинных проблем остался вне их внимания.

Что касается наблюдений преподавателя, то трудности, обозначенные студентами, были также нами отмечены. Однако обратили на себя внимание и дополнительные аспекты, не отмеченные студентами и, возможно, обусловившие озвученные ими проблемы. Во-первых, следует отметить характер восприятия информации студентами. Очень немногие студенты воспринимают: а) текст как целостную структурно-семантическую единицу; б) логические связи внутри текста и логику его построения; в) замысел, интенцию говорящего, объединяющую всю информацию в тексте. В результате студенты: а) воспринимают устный текст как совокупность отдельных фактов; б) пытаются зафиксировать каждое слово; в) не всегда могут структурировать поступающую информацию в единое смысловое целое; г) теряют нить в случае пропуска какой-либо информации и не всегда могут «собрать» текст; д) затрудняются с ответом на вопрос «О чем текст?», «В чем основная идея текста?» и вместо этого перечисляют те факты, которые услышали.

Во-вторых, в случаях появления прецизионной или неизвестной студентам лексики отмечались: а) потеря информации, с которой они соотносятся; иными словами, студенты запоминают цифру/имя/географическое название, но то, с чем они соотносятся, упускают; б) потеря следующего за ними фрагмента информации; в) нарушение восприятия логических связей текста. Все эти проблемы обусловлены тем, что прецизионная или неизвестная студентам лексика требует большего внимания и повышает нагрузку на умственные механизмы переводчика, что приводит к перераспределению внимания в их пользу и к неизбежным потерям сопутствующей информации.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что часто «неизвестная» студентам лексика пред-

ставляет собой неузнанные ими известные им слова и выражения, что может происходить по причине быстрого темпа речи, акцента или индивидуальной манеры речи говорящего, а также отсутствия умения контекстуальной догадки. В целом эти факторы оказывают значительное негативное влияние на успешность восприятия информации студентами, что составляет наше третье наблюдение.

В-четвертых, в дополнение к комментариям студентов относительно ведения записей следует отметить, что трудности с фиксацией информации у многих обусловлены неумением оперативно выявить ту информацию, которая является ключевой и подлежит фиксации, а также представить ее схематично, опираясь на логические связи между фактами. В результате студенты пытаются зафиксировать как можно больше информации, что невозможно и нецелесообразно. Эта проблема тесно связана с первым отмеченным нами аспектом, выражающимся в неумении воспринимать текст как целостную структурно-семантическую единицу, а не набор разрозненных фактов.

В-пятых, обратил на себя внимание тот факт, что знакомая тематика вызывает снижение концентрации на воспринимаемом материале и ослабляет внимание к деталям в силу того, что информация выглядит логичной, предсказуемой и соотносится с тем, что студентам уже известно по данной теме. Психологически студенты также чувствуют себя комфортнее, что в определенной степени «усыпляет их бдительность», что признают и сами студенты. В результате при пересказе студенты подчас выдают только общую информацию и теряют многие факты.

Последнее наблюдение касается восприятия текста «изолированно» и недостаточно развитой привычки подключать уже известную студентам информацию по теме для интерпретации новых для них фактов, а также умения контекстуальной догадки. В определенной степени это может быть обусловлено характером текстов, используемых на младших курсах, где подключение фоновой информации не требуется.

Обобщая наши наблюдения и комментарии студентов, можно выделить следующие группы трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе аудирования при переходе на старший этап обучения:

1) трудности, связанные с характером восприятия информации (сложности с восприятием текста как смыслового и структурного целого);

2) факторы, вызывающие сбои в восприятии информации (прецизионная, неизвестная лексика, темп речи, акцент, индивидуальная манера

речи говорящего, необходимость ведения записей);

3) трудности, обусловленные тематикой и характером информации в тексте (степень знакомства с тематикой, плотность информации в тексте, подключение фоновой информации для понимания);

4) факторы психолингвистического характера (внимание, оперативная память).

Однако мы полагаем, что *ключевой проблемой*, в значительной степени приводящей к возникновению других, является первая отмеченная нами проблема, т. е. расфокусированное, а порой и пассивное восприятие текста студентами, неумение целенаправленно слушать и активно конструировать текст в процессе устного восприятия. Мы полагаем, что изменение характера восприятия текста позволит в определенной степени смягчить другие проблемы, возникающие у студентов-переводчиков при восприятии устного текста, поскольку было установлено, что многие трудности в переводческом аудировании, а также их причины взаимообусловлены и взаимозависимы [30]. Тем не менее это не отменяет необходимости отдельной целенаправленной работы над ними. В частности, изменение характера восприятия текста может:

1) облегчить ведение записей, поскольку это требует умения выделять ключевую и второстепенную информацию, фиксировать логические связи между элементами содержания текста;

2) снизить информационные потери при встрече с прецизионной или незнакомой лексикой, поскольку общая канва текста будет сохраняться, а также убрать стремление запомнить каждое слово;

3) снизить уровень стресса, так как наличие конкретной стратегии слушания задает направление действий, обеспечивает их осмысленность и целенаправленность, что позволяет студенту в определенной степени контролировать ситуацию и свое участие в ней;

4) способствовать более адекватному распределению ресурсов внимания за счет опоры на конкретную стратегию восприятия;

5) облегчить восприятие большого количества фактуальной информации.

Для работы с обозначенной нами *ключевой проблемой* мы предлагаем некоторые рекомендации, сформулированные на основе нашего опыта работы с устными сообщениями в процессе иноязычной подготовки студентов-переводчиков.

Обучение студентов восприятию текста как смыслового и структурного целого требует использования соответствующих: 1) типов устных материалов и 2) заданий.

Первый аспект предполагает использование материалов:

1) информационно насыщенных, посвященных актуальным событиям и различным вопросам современной жизни (новостные репортажи; интервью; репортажи, посвященные актуальным вопросам; аналитические теле-, радиопрограммы). В отличие от художественных нарративных текстов, которые часто используются в качестве материалов для изложения на младшем этапе, такие материалы: а) соответствуют контексту УПП; б) позволяют целенаправленно работать с большинством трудностей, возникающих у студентов;

2) отражающие разные варианты английского языка;

3) содержащие небольшие шумы и помехи (ветер, шум машин и пр.), что даст студентам возможность практики восприятия иноязычных сообщений в разных ситуациях и условиях;

4) с разным темпом речи.

Используемые задания также должны быть профессионально ориентированы. Для изменения характера восприятия устного текста и развития умения восприятия текста как смыслового и структурного целого мы использовали следующие виды заданий:

1. *Прослушайте следующее устное сообщение, не делая записей, и:*

а) сформулируйте его тему и цель/интенцию автора;

б) выделите основные смысловые вехи и логические связи между ними.

Следующая группа заданий предполагает ведение записей в процессе восприятия устного сообщения. Несмотря на то что на занятиях по практике иностранного языка не ставится задача обучения студентов ведению переводческих записей, определенные принципы могут быть, на наш взгляд, озвучены. Это позволит студентам более грамотно подойти к выработке своего подхода к ведению записей, так как, по мнению большинства переводоведов и практикующих переводчиков, стиль ведения записей носит индивидуальный характер, несмотря на наличие определенных стратегий [23, 24]. К основным принципам можно отнести необходимость фиксации информации сжато, схематично, в сокращенной форме и акцентировать внимание на фиксации основных мыслей/смысловых вех, логических связей между поступающей информацией, прецизионной лексики.

2. *Прослушайте следующее устное сообщение, делая необходимые записи, и:*

а) резюмируйте его содержание в одном предложении;

б) резюмируйте его содержание в трех-пяти предложениях (в зависимости от длины записи);

в) выделите основные темы и связующие слова/выражения, сигнализирующие переходы между ними; резюмируйте каждый смысловой блок;

г) определите авторскую интенцию и сформулируйте главную мысль сообщения; каким образом содержание сообщения способствует реализации этой интенции?

д) зафиксируйте все цифры, имена собственные и информацию, к которой они относятся; что известно об этих явлениях/людях/местах и пр. из текста/ваших общих знаний (если уместно); какое значение для понимания общего смысла сообщения имеет данная информация?

е) выделите в каждом смысловом блоке следующие элементы: 1) ключевое предложение (topic sentence); 2) информацию, распространяющую/иллюстрирующую/подтверждающую заявленное в нем.

3. *Прослушайте устное сообщение, опираясь на следующую схему изложения информации:*

1) вступление;

2) основная часть:

а) связующие слова/выражения – тема 1 – сопутствующая информация;

б) связующие слова/выражения – тема 2 – сопутствующая информация;

в) связующие слова/выражения – тема 3 – сопутствующая информация;

и т. д.

3) заключение/вывод.

Использование описанных выше заданий позволяет сместить акцент с восприятия отдельных слов и/или фактов на восприятие текста как содержательной, смысловой и структурной едини-

цы, способствует повышению качества восприятия устных сообщений и снижению психологической и когнитивной нагрузки за счет отработки конкретных стратегий, направляющих и организующих процесс восприятия устного текста.

Заключение

Настоящее исследование посвящено вопросам обучения переводческому аудированию в процессе иноязычной подготовки переводчиков с учетом его специфики и связанных с ним трудностей. Целью работы было выявление трудностей в переводческом аудировании, с которыми сталкиваются студенты-переводчики при переходе с младшего этапа обучения на старший (3-й курс).

На основе анализа комментариев студентов и наблюдений преподавателя были выявлены четыре группы трудностей, обусловленных: 1) характером восприятия информации; 2) факторами, вызывающими сбои в восприятии информации; 3) тематикой и характером информации в тексте; 4) психолингвистическими факторами.

Был сделан вывод о том, что ключевой проблемой является характер восприятия информации студентами, а именно неумение воспринимать текст как целостную структурно-семантическую единицу, что в значительной степени может усиливать остальные трудности. Для решения данной проблемы представляется необходимым использовать специальные профессионально ориентированные материалы и задания. Были предложены методические рекомендации и примеры заданий, использование которых показало свою эффективность в формировании навыков и развитии умений, необходимых для профессионального восприятия устного текста переводчиком.

Список источников

1. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised edition. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009. 283 p.
2. Herrero E. C. A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting Degrees // *Porta Linguarum*. 2017. Vol. 28. P. 7–22.
3. Abreus González A. Revisiting the teaching of listening comprehension to interpreters-to-be at the University of Cienfuegos. Una experiencia necesaria // *Revista Conrado*. 2019. Vol. 15 (71). P. 116–121.
4. Torres Díaz M. G. Manual de interpretación consecutiva y simultánea. Málaga: Universidad de Málaga, 2008. 63 p.
5. Blasco Mayor M. J. La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias. Granada: Comares, 2007. 280 p.
6. Zhang T., Zhiwei W. The Impact of Consecutive Interpreting Training on the L2 Listening Competence Enhancement // *English Language Teaching*. 2017. Vol. 10 (1). P. 72–83.
7. Díaz-Galaz S. Individual factors of listening comprehension in a second language: implications for interpreter training // *Synergies Chile*. 2014. No. 10. P. 31–40.
8. Lu X. C. Listening for English-Chinese interpreting: Cognitive-psychological model, skills and training approaches // *Shangdong Foreign Language Teaching Journal*. 2009. Vol. 5. P. 53–59.

9. Al-Harashsheh A. M., Shehab E., Al-Rousan R. Consecutive Interpretation Training: Challenges and Solutions // *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*. 2020. Vol. 5, № 1. P. 85–102.
10. Madrid D., McLaren N. *Didactic procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa, 1995. 286 p.
11. Hunsaker P. L., Alessandra T., Alessandra A. J. *The new art of managing people, updated and revised: Person-to-person skills, guidelines, and techniques every manager needs to guide, direct, and motivate the team*. New York: Simon and Schuster Inc., 2008. 368 p.
12. Sawyer D. *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. 312 p.
13. Burley-Allen M. *Listening: the forgotten skill*. New York: John Wiley & Sons, 1995. 208 p.
14. Петрова О. В. Восприятие и порождение текста как профессиональные компетенции переводчика: новое измерение проблемы // *Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию образования кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета (Екатеринбург, 24–25 ноября 2022 г.)*. Екатеринбург: Ажур, 2023. С. 62–69.
15. Goh C., Vandergrift L. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York; London: Routledge, 2012. 336 p.
16. Vogely A. J. Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions // *Foreign Language Annals*. 1998. Vol. 31 (1). P. 67–80.
17. Movahedi M., Rahmatabadi N. D. The Importance of Listening and Short-Term Memory in Interpreting // *Translation Journal*. April 2016. URL: <https://translationjournal.net/April-2016/the-importance-of-listening-and-short-term-memory-in-interpreting.html> (дата обращения: 23.04.2023).
18. Iglesias Fernández E. *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada: Comares, 2007. 208 p.
19. Arumí Ribas M. Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training // *Meta: Journal Des Traducteurs*. 2012. Vol. 57 (3). P. 812–835.
20. Quoc N. Long Factors Affecting Consecutive Interpretation: An Investigation from L2 Learners' Perspectives // *Journal of Positive School Psychology*. 2022. Vol. 6, № 10. P. 91–12.
21. Christoffels I., Groot A. Components of simultaneous interpreting: Comparing interpreting with shadowing and paraphrasing // *Bilingualism: Language and Cognition Journal*. 2004. Vol. 7 (3). P. 227–240.
22. Goh C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // *System*. 2000. Vol. 28. P. 55–75.
23. Jansen R. S., Lakens D., IJsselsteijn W. A. An integrative review of the cognitive costs and benefits of note-taking // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 223–233.
24. Mellinger C. D. Cognitive behavior during consecutive interpreting: Describing the notetaking process // *Translation & Interpreting*. 2022. Vol. 14, № 2. P. 103–119.
25. Field J. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 384 p.
26. Rahmah S., Hasriati N., Musfirah The Difficulties in Consecutive Interpreting Toward the Student's Standpoint in Learning Interpreting Subject // *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020. Vol. 9 (4). P. 3673–3675.
27. Liping G. *An Exploration of L2 Listening Problems and Their Causes*. PhD Thesis. Nottingham: University of Nottingham, 2014. URL: <https://eprints.nottingham.ac.uk/28415/1/Liping%20final%20thesis%20%2031-10-2014%20updated%20%28printed%29.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).
28. Douglas Brown H., Lee H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015. 480 p.
29. Buck G. The testing of listening in a second language // *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education* / eds. C. M. Claphan, D. Corson. Dordrecht: Kluwer, 1997. Vol. 7. P. 65–74.
30. Pratiwi R. S. Common Errors and Problems Encountered by Students English to Indonesian Consecutive Interpreting // *Journal of English and Education*. 2016. Vol. 4 (1). P. 127–146.

References

1. Gile D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. 283 p.

2. Herrero E. C. A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting Degrees. *Porta Linguarum*, 2017, vol. 28, pp. 7–22.
3. Abreus González A. Revisiting the teaching of listening comprehension to interpreters-to-be at the University of Cienfuegos. Una experiencia necesaria. *Revista Conrado*, 2019, vol. 15 (71), pp. 116–121.
4. Torres Díaz M. G. *Manual de interpretación consecutiva y simultánea*. Málaga, Universidad de Málaga, 2008. 63 p.
5. Blasco Mayor M. J. *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada, Comares, 2007. 280 p.
6. Zhang T., Zhiwei W. The Impact of Consecutive Interpreting Training on the L2 Listening Competence Enhancement. *English Language Teaching*, 2017, vol. 10 (1), pp. 72–83.
7. Díaz-Galaz S. Individual factors of listening comprehension in a second language: implications for interpreter training. *Synergies Chili*, 2014, no. 10, pp. 31–40.
8. Lu X. C. Listening for English-Chinese interpreting: Cognitive-psychological model, skills and training approaches. *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 2009, vol. 5, pp. 53–59.
9. Al-Harashsheh A. M., Shehab E., Al-Rousan R. Consecutive Interpretation Training: Challenges and Solutions. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 85–102.
10. Madrid D., McLaren N. *Didactic procedures for TEFL*. Valladolid, La Calesa, 1995. 286 p.
11. Hunsaker P. L., Alessandra T., Alessandra A. J. *The new art of managing people, updated and revised: Person-to-person skills, guidelines, and techniques every manager needs to guide, direct, and motivate the team*. New York, Simon and Schuster Inc., 2008. 368 p.
12. Sawyer D. *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2004. 312 p.
13. Burley-Allen M. *Listening: the forgotten skill*. New York, John Wiley & Sons, 1995. 208 p.
14. Petrova O. V. Vospriyatiye i porozhdeniye teksta kak professional'nyye kompetentsii perevodchika: novoye izmereniye problemy [Perceiving and producing a text as a translator's professional competence: a new dimension of the problem]. *Sovremennyye napravleniya professional'noy yazykovoy podgotovki lingvistov-perevodchikov i prepodavateley inostrannogo yazyka v vuze: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-practicheskoy konferentsii (Ekaterinburg, 24–25 noyabrya 2022)* [Contemporary directions in professional language training of linguists-translators and foreign language teachers at the university: proceedings of the international scientific and practical conference (Ekaterinburg, 24–25 November 2022)]. Ekaterinburg, Azhur Publ., 2023. Pp. 62–69 (in Russian).
15. Goh C., Vandergrift L. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York and London, Routledge, 2012. 336 p.
16. Vogely A. J. Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 1998, vol. 31 (1), pp. 67–80.
17. Movahedi M., Rahmatabadi N. D. The Importance of Listening and Short-Term Memory in Interpreting. *Translation Journal*, April 2016. URL: <https://translationjournal.net/April-2016/the-importance-of-listening-and-short-term-memory-in-interpreting.html> (accessed 23 April 2023).
18. Iglesias Fernández E. *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada, Comares, 2007. 208 p.
19. Arumí Ribas M. Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 2012, vol. 57 (3), pp. 812–835.
20. Quoc N. Long Factors Affecting Consecutive Interpretation: An Investigation from L2 Learners' Perspectives. *Journal of Positive School Psychology*, 2022, vol. 6, no. 10, pp. 91–12.
21. Christoffels I., Groot A. Components of simultaneous interpreting: Comparing interpreting with shadowing and paraphrasing. *Bilingualism: Language and Cognition Journal*, 2004, vol. 7 (3), pp. 227–240.
22. Goh C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 2000, vol. 28, pp. 55–75.
23. Jansen R. S., Lakens D., Ijsselsteijn W. A. An integrative review of the cognitive costs and benefits of note-taking. *Educational Research Review*, 2017, vol. 22, pp. 223–233.
24. Mellinger C. D. Cognitive behavior during consecutive interpreting: Describing the notetaking process. *Translation & Interpreting*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 103–119.
25. Field J. *Listening in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008. 384 p.

26. Rahmah S., Hasriati N., Musfirah The Difficulties in Consecutive Interpreting Toward the Student's Standpoint in Learning Interpreting Subject. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 2020, vol. 9 (4), pp. 3673–3675.
27. Liping G. *An Exploration of L2 Listening Problems and Their Causes*. PhD Thesis. Nottingham: University of Nottingham, 2014. URL: <https://eprints.nottingham.ac.uk/28415/1/Liping%20final%20thesis%20%2031-10-2014%20updated%20%28printed%29.pdf> (accessed 20 April 2023).
28. Douglas Brown H., Lee H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015. 480 p.
29. Buck G. The testing of listening in a second language. *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*. Vol. 7. Claphan C. M., Corson D. eds. Dordrecht, Kluwer, 1997. Pp. 65–74.
30. Pratiwi R. S. Common Errors and Problems Encountered by Students English to Indonesian Consecutive Interpreting. *Journal of English and Education*, 2016, vol. 4 (1), pp. 127–146.

Информация об авторе

Емельянова Я. Б., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155).

Information about the author

Emelyanova Ya. B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Linguistics University of Nizhny Novgorod (ul. Minina, 31a, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).

Статья поступила в редакцию 26.04.2023; принята к публикации 26.09.2023

The article was submitted 26.04.2023; accepted for publication 26.09.2023