

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Т.Н. ГАЛИНСКАЯ

**ИНОЯЗЫЧНОЕ ДЕЛОВОЕ
ОБЩЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ
СПЕЦИАЛИСТОВ-
ПЕРЕВОДЧИКОВ**

МОНОГРАФИЯ

Рекомендовано к изданию Ученым советом государственного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Оренбург 2009

УДК 378
ББК 74.58
Г15

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор Л.В. Колобова

Г15 **Галинская, Т. Н.**
Иноязычное деловое общение в подготовке специалистов-
переводчиков : монография / Т. Н. Галинская. – Оренбург :
ГОУ ОГУ, 2009. – 200 с.

ISBN

В монографии исследуются пути формирования профессионально важного качества специалиста-переводчика – умения иноязычного делового общения, являющиеся неотъемлемой составляющей социально-личностного компонента профессиональной компетентности переводчика. Автор предлагает собственную модель обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в вузе.

Монография предназначена для специалистов, интересующихся проблемами подготовки переводчиков по специальности «Перевод и переводоведение», и широкого круга читателей.

Д 4309000000

ББК 74.58

ISBN

© Галинская Т.Н., 2009
© ГОУ ОГУ, 2009

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение | 6 |
| 1 Теоретические основы подготовки студентов языковых вузов к деятельности переводчика | 9 |
| 1.1 Характеристика профессиональной деятельности переводчик | 9 |
| 1.1.1 Анализ концепций и подходов в исследовании профессиональной переводческой деятельности | 10 |
| 1.1.1.1 Макролингвистический подход | 10 |
| 1.1.1.2 Текстцентристский подход | 13 |
| 1.1.2 Модель перевода как способ изучения процесса перевода | 18 |
| 1.1.3 Классификация видов перевода | 20 |
| 1.2 Профессиональная компетентность переводчика | 23 |
| 1.2.1 О разграничении понятий «компетенция» и «компетентность» ... | 23 |
| 1.2.2 Профессиональная компетентность переводчика в свете современных требований | 25 |
| 1.3 Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности переводчика | 30 |
| 1.3.1 Лингвистическая компетенция | 30 |
| 1.3.1 Прагматическая компетенция | 34 |
| 1.3.1 Социолингвистическая компетенция | 35 |
| 1.4 Специальная составляющая профессиональной компетентности переводчика | 36 |
| 1.4.1 Базовая составляющая | 37 |
| 1.4.2 Предметная составляющая | 37 |
| 1.4.3 Дискурсивная составляющая | 38 |
| 1.4.4 Социокультурная составляющая | 40 |
| 1.4.5 Стратегическая составляющая | 41 |
| 1.4.6 Технологическая составляющая | 42 |
| 1.5 Социально-личностная составляющая профессиональной компетентности переводчика | 45 |
| 1.5.1 Профессионально важные качества переводчика | 46 |
| 1.5.2 Профессиональное мышление переводчика | 48 |
| 1.5.3 Переводческий билингвизм | 49 |
| 1.5.4 Социальная компетенция | 51 |
| 1.5.5 «Моральный кодекс» переводчика | 51 |
| 1.6 Выводы | 54 |
| 2 Иноязычное деловое общение как компонент социально-личностной составляющей профессиональной компетентности переводчика | 56 |
| 2.1 Общение как объект исследования | 56 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.1 О разграничении понятий «общение» и «коммуникация» | 57 |
| 2.1.2 Общение как деятельность | 59 |
| 2.1.3 Общение как взаимодействие | 61 |
| 2.1.4 Структура общения | 64 |
| 2.2 Деловое общение как подсистема общения | 66 |
| 2.2.1 Структурные компоненты делового общения | 68 |
| 2.2.2 Характеристика процесса иноязычного делового общения | 71 |
| 2.2.3 Вербальные и невербальные средства коммуникации в деловом общении | 72 |
| 2.3. Особенности межкультурной деловой коммуникации..... | 74 |
| 2.3.1 Сущность межкультурной коммуникации | 74 |
| 2.3.2 Определение понятия «межкультурная деловая коммуникация»... | 78 |
| 2.3.3 Язык и культура в деловой коммуникации | 79 |
| 2.3.4 Составляющие успешной межкультурной деловой коммуникации | 80 |
| 2.4 Речевое воздействие в межкультурном деловом дискурсе | 83 |
| 2.4.1 Стратегии и тактики речевого воздействия | 86 |
| 2.4.2 Прагматика межкультурного делового дискурса | 89 |
| 2.5 Выводы | 91 |
| 3 Модель обучения иноязычному деловому общению в процессе подготовки специалистов-переводчиков | 93 |
| 3.1 Обучение иноязычному деловому общению как педагогическая проблема | 94 |
| 3.1.1 Основные закономерности обучения студентов в вузе | 94 |
| 3.1.2 Подходы к обучению специалистов-переводчиков | 97 |
| 3.1.3 Поэтапное обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению | 100 |
| 3.2 Цели и содержание обучения иноязычному деловому общению специалистов-переводчиков в вузе | 102 |
| 3.2.1 Цели обучения иноязычному деловому общению | 102 |
| 3.2.2 Содержание обучения иноязычному деловому общению | 104 |
| 3.3 Принципы подготовки специалистов-переводчиков в вузе | 108 |
| 3.3.1 Дидактические принципы обучения | 108 |
| 3.3.2 Общеметодические принципы обучения | 112 |
| 3.3.3 Частные методические принципы обучения | 115 |
| 3.4 Формы обучения переводчиков иноязычному деловому общению в вузе | 117 |
| 3.4.1 Диалог как форма делового общения | 117 |
| 3.4.2 Диалоговые формы практических занятий | 120 |
| 3.4.3 Игра в обучении иноязычному деловому общению | 127 |
| 3.5 Выводы | 131 |

| | |
|--|-----|
| 4 Педагогические условия обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению | 134 |
| 4.1. Коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности | 135 |
| 4.2. Организация взаимодействия преподавателей и студентов в диалогических формах общения | 143 |
| 4.3. Спецкурс как способ обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению | 157 |
| 4.3.1 Цели и задачи спецкурса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» | 157 |
| 4.3.2 Содержание спецкурса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» | 160 |
| 4.3.3 Программа спецкурса «Иноязычное деловое общение студентов» | 164 |
| 4.3.4 Лингвострановедческий компонент в обучении иноязычному деловому общению | 168 |
| 4.3.5 Технология развития речевых умений иноязычного делового общения | 171 |
| 4.3.6 Критерии умений иноязычного делового общения | 176 |
| 4.4 Выводы | 181 |
| Заключение | 183 |
| Список использованных источников | 187 |

Введение

Современное общество интенсивно развивается и все больше стремится к глобализации. В этой ситуации свободное владение языками стало одним из условий успешной карьеры. Образование в сфере лингвистики идет в ногу со временем: сегодня ассортимент языковых специальностей очень широк – одной из них является 031202 «Перевод и переводоведение».

Как утверждает профессор М. Кронгауз, «Перевод и переводоведение» – специальность, «популярность которой не зависит от экономической ситуации в стране: она пользовалась успехом 20 лет назад, и одна из самых востребованных сегодня». Поэтому нет ничего удивительного, что эта специальность – одна из самых популярных специальностей у абитуриентов в Оренбургском госуниверситете.

Программа специальности 031202 «Перевод и переводоведение» предусматривает овладение теорией и практикой иностранных языков, теорией культуры и межкультурной коммуникации, переводческой деятельностью в различных сферах (перевод общественно-политических, общенаучных, экономических и юридических текстов, спецкурсы по переводу художественной литературы, последовательному и синхронному переводу).

Выпускники специальности «Перевод и переводоведение» востребованы практически в любой сфере, начиная от политики и большого бизнеса и заканчивая средствами массовой информации. Этим, вероятно, и объясняется высокая популярность профессии переводчика и актуальность настоящего исследования.

По мнению экономистов, одной из важных закономерностей научно-технической революции является возросшая потребность в специалистах широкого профиля. Как пишет Н. Гришанова, «в настоящее время все более заметным становится спрос не столько на узкоспециализированных специалистов, сколько на работников, располагающих определенным личностным потенциалом, способных эффективно решать сложные профессиональные проблемы комплексного характера» [63, с. 8].

Сегодня нет сомнения в том, что обладание целым спектром ключевых (инструментальных, межличностных и системных компетенций) дает специалисту возможность адаптироваться и самореализоваться в современных условиях.

Профессия переводчика предъявляет высокие требования к личности специалиста – блестящее владение родным и иностранными языками, обладание профессионально важными качествами, соблюдение профессиональной этики и т.д. Переводчик должен не только обеспечивать высокий уровень перевода, но и быть ответственным за точность передаваемой информации, хранить конфиденциальную информацию. В случае необходимости переводчик должен пояснить особенности

национального характера, менталитета, традиций и культуры, знакомых переводчику и неизвестных партнеру с тем, чтобы повысить эффективность общения и достичь более полного взаимопонимания. Таким образом, знание языка, его грамматики, значений слов – лишь один из факторов, влияющих на общение людей. Изучение иностранных языков и использование их как средства международного общения невозможно без знания культуры носителей этих языков, их менталитета, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций, общественного поведения и т.п. Только сочетание этих двух знаний – языка и культуры наших партнеров по мировому сообществу – может обеспечить эффективное и плодотворное общение.

Для осуществления эффективного общения партнерам по межкультурной деловой коммуникации необходимо быть не только профессионалами в использовании вербальных средств коммуникации, но и национальных особенностей невербальной коммуникации, которые являются универсальными в большинстве случаев.

Знание особенностей деловой культуры стран изучаемого языка позволяет переводчику как посреднику коммуникации предвидеть и учитывать реакцию и возможные варианты поведения партнеров по общению; это дает ему возможность способствовать сотрудничеству, успешному ведению переговоров, заключению сделок. Поэтому переводчик должен не только уметь переводить устную и письменную иноязычную речь, он также должен быть специалистом в сфере межкультурной деловой коммуникации, владеть умениями иноязычного делового общения.

Таким образом, для выполнения профессиональной деятельности переводчик должен обладать соответствующими знаниями, умениями и профессионально важными качествами личности. Данная деятельность является социально обусловленной, она имеет место в определенной профессиональной среде, а следовательно, требует специально организованного обучения, в процессе которого будет формироваться профессиональная компетентность переводчика, обеспечивающая успешное протекание данной профессиональной деятельности.

Объектом нашего исследования является проблема формирования профессиональной переводческой компетентности, а предметом исследования – иноязычное деловое общение как вид регламентированного общения в иноязычных ситуациях установления и развития контактов и как составляющая социально-личностного компонента профессиональной компетентности переводчика.

Цель данного исследования заключается в разработке модели обучения переводчиков специальности 031202 «Перевод и переводоведение» иноязычному деловому общению, которое является профессионально важным качеством специалиста-переводчика и

неоъемлемой составляющей социально-личностного компонента его профессиональной компетентности.

Исследование опирается на положения о роли общения в развитии личности (В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев), фундаментальные исследования по теории личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) и переводоведения (О. Каде, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, М.Я. Цвиллинг, А.Д. Швейцер); философские идеи диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и теорию межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Э. Холл); личностно-деятельностную основу обучения как фактор ориентации студентов в структуре иноязычного делового общения (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.В. Кирьякова, М.В. Кларин, Г.И. Щукина); концепцию языковой личности и вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, Н.Д. Гальскова), положения о формировании профессиональной компетентности переводчика (Н.Н. Гавриленко, А.К. Маркова, К.А. Касаткина, М.Г. Цуциева), теории обучения студентов университета деловому общению на иностранном языке (В.С. Безрукова, Н.В. Горбунова, Н.Ф. Долгополова, Г.С. Кочмина, А.П. Панфилова, А.П. Швайко).

Разработанная модель обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению основана на совокупности инвариантных и вариативных элементов образовательного процесса и представляет собой целостную непротиворечивую систему. Взаимосвязь инвариантных элементов (субъекты обучения, дидактические цели, комплекс педагогических условий) и вариативных элементов (содержание образования, методы обучения, организационные формы обучения) обусловлена педагогическими целями, направленными на развитие иноязычных коммуникативных и социокультурных умений и личности переводчика. Реализация модели осуществляется в логике предварительного, промежуточного, основного и заключительного этапов.

Комплекс педагогических условий (коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности; организация поэтапного обучения будущих переводчиков иноязычному деловому общению в диалогических формах взаимодействия преподавателей и студентов; деятельностный подход к моделированию реальных ситуаций иноязычного делового общения) обеспечивает продуктивное обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

Данная монография предназначена для всех, кто интересуется проблемами подготовки специалистов-переводчиков, а также для студентов специальности 031202 «Перевод и переводоведение» в качестве одного из основных теоретических источников по специальной дисциплине «Теория обучения переводу».

1 Теоретические основы подготовки студентов языковых вузов к деятельности переводчика

1.1 Характеристика профессиональной деятельности переводчика

Традиционно деятельность переводчика рассматривается как мыслительная деятельность, которая направлена на восприятие на иностранном языке и передачу на языке перевода смысла высказывания. Поэтому основными направлениями исследований в области перевода являются предметно-фактологическая основа текста, мысль и семантика [32, с. 17]. Такой подход находит отражение и в учебных пособиях, и в самом процессе обучения, когда внимание преподавателя направлено в основном на результат процесса перевода.

В данном исследовании нас интересует перевод как процесс передачи мыслей, выраженных на одном языке средствами другого языка. С психологической точки зрения речь идет о разновидности профессиональной деятельности. Такой подход к деятельности переводчика как одному из видов человеческой деятельности, как профессиональной деятельности основан на ряде исследований по переводу [114, с. 13], [138, с. 25], [181, с. 14].

Для выполнения профессиональной деятельности переводчик должен обладать соответствующими знаниями, умениями и профессионально важными качествами личности. Данная деятельность является социально обусловленной, она протекает в определенной профессиональной среде, а следовательно, требует специально организованного обучения, в процессе которого будут учитываться все факторы, обеспечивающие успешное протекание данной профессиональной деятельности.

Приступая к описанию перевода текстов, следует отметить что он, как и любой вид перевода, рассматривается в рамках различных наук. Справедливым представляется замечание А.Д. Швейцера, который полагает, «что подлинно реалистическая картина этого сложного и многоаспектного процесса может быть получена лишь на основе интеграции различных, дополняющих друг друга подходов к его исследованию» [190, с. 30]. Следовательно, и система обучения должна опираться на различные дисциплины, каждая из которых освещает отдельные стороны интересующего нас вида перевода. Только совокупность рассматриваемых характеристик дает возможность получить достаточно полное представление об этой деятельности.

1.1.1 Анализ концепций и подходов в исследовании профессиональной переводческой деятельности

Перевод как профессиональную деятельность возможно описывать с различных позиций. Наиболее распространенным является комплексное рассмотрение профессии, при котором учитываются социальные, технологические, экономические характеристики труда.

Анализ различных концепций современного переводоведения позволяет дать более четкое представление относительно самого процесса перевода, его результата, разновидностей моделирования переводческой деятельности.

1.1.1.1 Макролингвистический подход

Ведущую роль в изучении теоретических проблем переводоведения занимают лингвистические методы исследования, делая возможным рассмотрение перевода не только как результата индивидуального творчества переводчика, но и как особого вида речевой деятельности, «в ходе которой единицы языка перевода выбираются в определенной зависимости от языковых единиц, использованных в оригинале» [102, с. 59].

Основоположниками лингвистического подхода к переводу являются Ж.П. Вине, Ж. Дарбельне, В.Н. Комиссаров, А. Людсканов, Ж. Мунэн, Ю. Найда, И.И. Ревзин, Я.И. Рецкер, В.Ю. Розенцвейг, А.В. Федоров, А.Д. Швейцер.

Современное лингвистическое переводоведение выходит за рамки узких аспектов структурной лингвистики, демонстрируя *макролингвистический подход*, позволяющий соединить в себе понятия теории лингвистики и коммуникации такие, как источник сообщения, рецептор, обратная связь, процесс образования и декодирования. При этом макролингвистический подход включает в себя подход коммуникативно-социосемиотический, делающий возможным изучение соотношений лингвистического, экстралингвистического и паралингвистического в процессе речевого общения, а также раскрывающий возможность исследования комплекса проблем, связанных с воздействием на переводческий процесс особенностей языка, культуры и мышления человека.

Рамки макролингвистического подхода к переводу позволили Ю.Найде вывести понятие «динамической эквивалентности» в зависимости от «реакции рецептора» [225, с. 11]. Проблема передачи при переводе коммуникативного эффекта оригинала, его прагматического воздействия на рецептора признается Ю. Найдой как одна из центральных с позицией достижения эквивалентности текстов перевода и оригинала. При этом именно «реакция рецептора» считается главным критерием

оценки качества перевода, которое определяется не сопоставлением с оригиналом, а предъявлением перевода рецептору и наблюдением за их реакцией.

Динамическая эквивалентность должна, по мнению Ю. Найды, обеспечить выполнение главной функции перевода – полноценной коммуникативной замены текста оригинала [225, с. 9-20].

Таким образом, макролингвистический взгляд на перевод делает возможным соединение теоретических, чисто лингвистических явлений с практикой, коммуникативно-ориентированной системой обучения переводу, что имеет особенно большое значение для нашего исследования, т.к. это позволяет реализовать основные положения лингвистической теории эквивалентности посредством лингводидактической системы обучения.

Неотъемлемую часть «идейного арсенала» (термин В.Н.Комиссарова) современного лингвистического переводоведения составляют теоретические положения немецкого переводоведа Отто Каде, изложенные в его монографиях «Случайность и закономерность в переводе» (1968) и «Языковое посредничество как общественное явление и предмет научного исследования» (1980). В своих исследованиях О.Каде рассматривает теоретические вопросы переводоведения с позиций коммуникативного подхода, реализованного в рамках макролингвистического взгляда на перевод. При этом О.Каде рассматривает перевод как важнейшую часть двуязычной коммуникации, участники которой владеют различными языковыми кодами [Цит. по: 91]. В процессе такой коммуникации переводчик выполняет тройную функцию: получателя сообщения на ИЯ (исходном языке), перекодировующего звена и отправителя сообщения на ПЯ (переводящем языке).

Большую актуальность в аспекте исследуемой проблемы представляют выводы О.Каде о сущности переводческой эквивалентности, т.к. они позволяют более широко подходить к вопросам формирования переводческой стратегии для отдельных видов перевода, в том числе и при переводе с листа. В частности, считается правомерным варьирование переводчиком языковыми средствами для решения конкретных прагматических задач при условии, однако, что адаптация текста перевода вызывается объективными фактами коммуникативной ситуации. При этом О.Каде предлагает различать понятие текста как языкового образования и текста как единицы коммуникации. Центральное место в исследовании О. Каде занимает анализ коммуникативной ситуации – цели, предмета коммуникации, отправителя, получателя, представляемых ими коммуникативных сообществ, средств коммуникации и условий передачи информации. Изменение коммуникативной ситуации влечет за собой изменения в тексте перевода. Таким образом, в задачу переводчика входит

создание «эквивалентного коммуниканта» через эквивалентную адаптацию текста оригинала.

Лингвистический подход к переводу позволяет рассмотреть целый комплекс переводческих проблем, связанных с прагматическими аспектами перевода и применением в переводоведении принципов и понятий современной лингвистики текста.

Заслуга выдвижения прагматики в качестве одного из важнейших аспектов теории перевода принадлежит немецкому лингвисту и преподавателю перевода Альбрехту Нойберту. В своих работах он постулировал, что адекватный перевод должен сохранять прагматику оригинала.

Как известно, под прагматикой текста понимается «способность текста производить определенный коммуникативный эффект, вызвать у рецептора прагматическое отношение к сообщаемому, иначе говоря, осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации» [102, с. 109]. Осуществление прагматического воздействия на получателя информации составляет важнейшую часть любой коммуникации, в том числе и межъязыковой. Установление необходимого прагматического отношения рецептора перевода к передаваемому сообщению в значительной степени зависит от выбора переводчиком языковых средств при создании им текста перевода. Влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и стремление обеспечить желаемое воздействие на рецептора перевода называется *прагматическим аспектом*, или *прагматикой перевода* [137, с. 11].

А.Нойберт говорит о проблеме прагматической адекватности перевода в аспекте проблемы переводимости, при этом прагматическая адекватность связывается с типами прагматических отношений, которые могут существовать в тексте оригинала; соответственно выделяются четыре типа перевода: научно-техническая литература; общественно-политическая литература; художественная литература; публикации для зарубежных стран [224, с. 417].

Данные положения, как нам кажется, позволяют более точно определить метод и прием перевода конкретного текста (в том числе и делового письма) с целью достижения передачи его (текста) прагматического потенциала.

Лингвопереводческие исследования охватывают различные аспекты переводческой деятельности, так или иначе связанные с использованием языка в процессе коммуникации. Следует отметить, что в основном такие исследования ориентированы на какой-либо из главных компонентов межъязыковой коммуникации: исходный текст (оригинал), процесс перевода, текст перевода или рецептор перевода, для которого он (текст) предназначен [224, с. 3-13].

1.1.1.2 Текстодцентристский подход

Остановимся подробнее на текстодцентристском подходе, рассматривающем текст в качестве цели, объекта и результата перевода.

Здесь можно выделить несколько направлений:

1. Текст перевода должен быть полноценным текстом на ПЯ (переводящем языке) и должен читаться как оригинальный текст на языке перевода.

Подобные утверждения мы находим в монографии финской исследовательницы Инкерн Вехмас-Лехто и в трудах швейцарского лингвиста Фрица Гюттингера. Большое значение имеют приведенные в них практические указания для переводчиков при создании текста перевода: использование слов, не имеющих прямых соответствий в ИЯ (исходном языке), точное воспроизведение при переводе безэквивалентной лексики, осторожное использование заимствований, учитывая их различную стилистическую нагрузку в разных языках, предпочтение более кратких вариантов, где это возможно; стремление к совершенствованию родного языка. Данные приводятся на основе примеров английского и немецкого языков [213, с. 7-12].

Создание текста перевода, полностью соответствующего заданному «прототипу» на ИЯ представляется затруднительным и требует тщательной подготовки. С этой целью, как нам кажется, можно использовать метод максимальной концентрации текстового задания переводчику. Этот метод заключается в том, что одновременно с оригиналом переводчик получает текст на ПЯ, который должен служить для него образцом-ориентиром [101, с. 71]. В других случаях переводчику даются точные указания, в каком печатном органе, в какой рубрике, среди каких других материалов должен будет использоваться его перевод. Это дает ему возможность самому найти необходимые ориентиры. Переводчик выполняет перевод, стремясь создать текст, отвечающий конкретным требованиям.

2. В рамках текстодцентристского подхода к переводу выделяется концепция, согласно которой переводчик выступает в роли создателя текстов, с помощью которых должны быть достигнуты определенные прагматические цели. Авторами данной концепции выступают западногерманские лингвисты-переводоведы Х. Фермеер и К. Райс [226].

Эта концепция, которую авторы назвали «скопос-теория» (скопос-цель), исходит из того, что перевод – это прежде всего вид практической деятельности, а успех всякой деятельности определяется тем, в какой степени она достигает поставленной цели. Перевод всегда осуществляется для чего-то, переводчик стремится выполнить определенную задачу, которую он выбрал сам или получил от заказчика, в чьих интересах и по чьему поручению осуществляется процесс перевода. Цели перевода могут быть самыми различными, и соответствующие им тексты перевода будут

принципиально отличаться друг от друга. При этом несущественно, в какой степени перевод оказывается близок к оригиналу, коль скоро он соответствует своей цели. В каких-то случаях цель перевода может заключаться в достижении максимальной близости к оригиналу, а в других случаях цель может быть иной: сообщить получателю какую-то информацию, убедить его в чем-либо, добиться заключения сделки, ввести его в заблуждение и т.д. [226, с. 41-57] Исходя из поставленной задачи, переводчик выбирает способ перевода, воспроизводящий оригинал, отклоняющийся от оригинала или пренебрегающий им. Переводчик выступает не в качестве простого посредника, а как языковой консультант, специалист, хорошо знающий язык, культуру, экономику соответствующей страны и способный создать такой текст, который нужен для успешной деятельности с представителями этой страны. Можно представить и такой случай, когда текста оригинала вообще не существует и переводчик самостоятельно создает свой текст, руководствуясь знанием цели или указаниями заказчика. Таким образом, переводчик превращается в центральную фигуру межъязыковой коммуникации [224, с. 17-31].

Актуальность представляет определение с позиций «скопос-теории» понятий «адекватность» и «эквивалентность» перевода, которые, как известно, представляют собой центральные категории переводоведения и определяют в конечном итоге результативность любой переводческой деятельности [224, с. 92-97].

Разработка скопос-концепции вносит несомненный вклад в современное переводоведение. Как считает В.Н. Комиссаров, «она открывает новое направление исследований, охватывает весь спектр функций, выполняемых переводчиком, ставит задачу описания различных целей переводческой деятельности, подчеркивает важность и престижность работы переводчика» [102, с. 83]. Вместе с тем обобщенное рассмотрение всех видов языкового посредничества не устраняет необходимости специального научного анализа «собственно переводческой» деятельности [102, с. 84], имеющей целью создание текста, способного полноценно заменить оригинал в процессе межъязыковой коммуникации [229, с. 180].

3. В другом направлении исследований, проводимых с позиций текстоцентристского подхода, текст перевода характеризуется как особый тип текста на ПЯ. Одним из авторов данной концепции является израильский переводовед Гидеон Тури. Концепция Г. Тури ориентирована не на процесс, а на результат перевода, на текст перевода [231, с. 57-68].

Исходный пункт анализа – функционирование текста перевода в системе текстов на ПЯ. Перевод определяется как коммуникация при помощи переводных сообщений в рамках определенных культурно-языковых границ. Коммуникация осуществляется тем лучше и успешней, чем ближе текстовые традиции ПЯ (переводящего языка) и ИЯ (исходного языка).

Текст перевода функционирует не только как текст на ПЯ, но и как переводной текст на ПЯ. Такие тексты обладают определенными особыми признаками (а не только своим происхождением), отличающими их от непереводных текстов на ПЯ [231, с. 84-90].

Г.Тури приводит ряд доказательств того, что текст может быть отнесен к числу переводных при самых различных отношениях с оригиналом: а) может быть несколько переводов одного того же оригинала разной степени близости к исходному тексту; б) при равном отношении к исходному тексту одни тексты на ПЯ могут признаваться переводами, а другие – нет; в) известны случаи, когда признавались переводами тексты, вообще не имевшие оригиналов, но, по-видимому, обладавшие чертами, характерными для переводных текстов. Поэтому прежде всего следует ставить вопрос не о том, является ли данный текст переводом, но считается ли он переводом, функционирует ли он в качестве перевода в литературе *переводящего языка* (ПЯ).

Таким образом, перевод определяется Г. Тури как телеологическая категория: его процесс и результат подчиняется его цели: быть переводным текстом в ПЯ [231, с. 101-109]. Исходя из данных постулатов трактуется понятие переводческой эквивалентности, эквивалентных отношений между переводом и оригиналом. При этом Г.Тури считает, что неэквивалентных переводов быть не может, разными могут быть лишь отношения между текстом и оригиналом [231, с. 113]. Для того, чтобы считаться переводным текстом, текст должен быть приемлемым для языковой и литературной систем ПЯ, а также как можно полнее отражать оригинал, быть адекватным ему. Под адекватностью предлагается понимать гипотетическую величину – максимально точное соответствие оригиналу.

При этом можно учитывать обязательные расхождения, вызванные необходимыми различиями между ПЯ и ИЯ, и считать отклонениями от потенциально возможной максимальной адекватности лишь произвольные решения переводчика, или же не делать различия между вынужденными и произвольными отклонениями. Текст перевода всегда представляет собой компромисс между стремлением к приемлемости и адекватности [231, с. 141].

Положения концепции Г. Тури позволяют по-новому подойти к проблеме переводческой интерференции, затрагивая проблему существования особого «промежуточного языка» [231, с. 31]. Благодаря наличию в языке текстов перевода определенных особенностей, тексты перевода идентифицируются как переводные. Г. Тури считает, что такого рода интерференция является переводческой универсалией и с ней не нужно вести борьбу, поскольку она является проявлением формальной эквивалентности: единице ИЯ соответствует в переводе промежуточная единица, появляющаяся в ПЯ под влиянием исходного языка [231, с. 134-137].

Как нам представляется, выводы, изложенные в данной концепции, позволяют переводчику более творчески подходить к поиску эквивалентов при письменном и, отчасти, устном переводе, поскольку позволяют варьировать при поиске эквивалентов без боязни нарушить допустимые при переводе с исходного языка нормы.

Подводя итог описанным выше концепциям *текстоцентристского* подхода к переводу, мы считаем целесообразным отметить следующее:

1) в современном переводоведении требование полноценности языка перевода подвергается пересмотру [101; 102; 103; 225];

2) собственно переводы функционируют в культуре ПЯ (переводящего языка) именно как переводы, полноправно репрезентирующие иноязычные оригиналы. Их иноязычное происхождение не скрывается, а подчеркивается эксплицитно [216, с. 3-11].

Такого рода отклонения вполне закономерны и не должны рассматриваться как «порча» ПЯ. Нередки случаи, когда переводческие инновации закрепляются в речевой практике и тем самым способствуют расширению коммуникативных возможностей ПЯ. Модификация языковых средств через переводы выступает в качестве одного из путей развития и обогащения языка.

3) продолжается изучение способов передачи в переводе параметров текстуальности текста оригинала. Последнее имеет большое значение в аспекте формирования текстологической и языковой компетенций переводчика.

Поиски новых путей в переводоведении находят свое отражение еще в одной тенденции – широком использовании при анализе переводческой деятельности методов психолингвистического эксперимента. Данная концепция находит свою реализацию в следующих направлениях: во-первых, проведение всевозможных экспериментов с текстами – переводными и непереводными. Данные эксперименты имеют целью определить отношения информантов к предъявляемым им текстам. Здесь прежде всего следует отметить работы финских переводоведов С.Тиркконен-Кондит и И.Вехмас-Лехто. Испытуемому предлагается сравнить различные тексты, выбрать более приемлемые переводы, оценить их «читабельность», легкость понимания, эмоциональное восприятие [230, с. 117].

Во-вторых, психолингвистические эксперименты применяются для изучения процесса перевода в узком смысле, то есть мысленных действий переводчика. Здесь мы являемся свидетелями возрождения интереса к методу интроспекции, который ранее многие переводоведы считали ненадежным, поскольку способность переводчика осознать, как он переводит, ставилась под сомнение. Современные исследования пытаются повысить надежность данных интроспекции, совершенствуя методику эксперимента. Наибольшей популярностью пользуется метод «думай

вслух», когда переводчику предлагается вербализировать все свои действия в процессе перевода. Фиксируемая вербализация дополняется учетом пауз, эмоциональных звуков, вздохов и иных паралингвистических проявлений, а также наблюдениями за движением зрачков испытуемых.

Согласно мнению В.Н. Комиссарова, изучение мыслительных операций переводчика в процессе перевода остается одним из наименее разработанных разделов современной теории перевода [103, с. 91].

Приоритет в разработке данной проблемы принадлежит немецкому переводоведу Х. Крингсу, который описал проведенное им психолингвистическое исследование [220, с. 393-412]. Для эмпирического изучения наблюдаемого процесса перевода он применил известный в психологии экспериментальный метод «думания вслух». Участникам эксперимента, имевшим опыт переводческой работы, предлагалось переводить тексты (с родного языка на иностранный и наоборот), вербализуя при этом все свои размышления, так сказать, мыслить вслух.

Все высказанное испытуемыми записывалось на пленку и затем анализировалось (невербальные соматические и паралингвистические звуки, паузы, сопутствующие действия и т.п.). В результате такого анализа были получены весьма ценные фактические данные, расширившие представления о сущности процесса перевода и доказывающие возможность и целесообразность его экспериментального изучения [220, с. 405].

При этом выявились центральные пункты в анализе экспериментальных данных. Это прежде всего «переводческая проблема» [220, с. 390-401]. Суть ее в следующем: отдельные части текста переводчик переводит не задумываясь, автоматически, на основе имеющегося в его памяти эквивалента, прочно ассоциируемого с данной единицей исходного текста. Во всех остальных случаях, когда переводчик сразу затрудняется дать перевод, считается, что он столкнулся с переводческой проблемой.

При этом автор концепции предлагает выделение «первичных» критериев: прямое или косвенное высказывание переводчика о затруднении, обсуждение нескольких вариантов перевода, а также «индуцированные проблемы» – трудности понимания и трудности передачи.

Несомненно актуальным является определение Х.Крингсом понятия стратегии перевода. Под стратегией перевода понимаются «потенциально осознанные планы переводчика, направленные на решение конкретной переводческой проблемы в рамках конкретной переводческой задачи» [220, с. 399]

В аспекте формирования профессиональной компетенции переводчика особое значение имеет также постулат Х.Крингса относительно возможности варьирования переводческой стратегии при переводе различных языковых групп, например, с английского на испанский, с немецкого на русский [220, с. 398].

1.1.2 Модель перевода как способ изучения процесса перевода

Анализ различных концепций современного переводоведения позволяет дать более четкое представление относительно самого процесса перевода, его результата, разновидностей моделирования переводческой деятельности.

При этом большое значение приобретает разработка различных теоретических моделей, что делает возможным изучение процесса перевода косвенным путем.

Моделью перевода называется условное описание ряда мыслительных операций, выполняя которые переводчик может осуществить перевод всего оригинала или некоторой его части.

Основоположники теории перевода (О. Каде, В.Н. Комиссаров, Ю. Найда, А. Нойберт, К. Райс) признают базовым подходом в переводоведении лингвистический подход, который имеет макролингвистический характер и включает в себя коммуникативный и текстоцентристский подходы. В рамках текстоцентристского подхода выделяются телеологическая концепция «скопос-теория», а также интегрирующая концепция. Особое место в переводоведческих исследованиях занимает психолингвистический подход, позволяющий рассмотреть проблемы перевода с позиций теории речевой деятельности.

Все указанные подходы предполагают применение экспериментальных методов исследования.

Таким образом, можно представить ряд моделей, которые «могут быть ориентированы преимущественно на внеязыковую реальность или на некоторые структурно-семантические особенности языковых единиц» [102, с. 159-165].

Модели имеют целью теоретически описать и объяснить процесс перевода, а также дать определение методам и приемам перевода, осуществляемым в рамках модели.

Говоря о построении различных моделей перевода, непременно используют такие понятия, как «восприятие текста», «понимание текста», «принятие переводческого решения» [60].

Данные понятия тесно взаимодействуют с категорией герменевтического аспекта перевода.

Герменевтический аспект перевода является начальным этапом перевода, включающим в себя «восприятие и понимание оригинала переводчиком, рецензию оригинала», «декодирование содержания оригинала». Он включает вопросы понимания и интерпретации текста оригинала переводчиком и вопросы понимания и интерпретации транслята его реципиентами [164, с. 112-113].

Рассмотрение герменевтики как «теории понимания и интерпретации» является на наш взгляд крайне важным обстоятельством при построении модели перевода. При этом все многообразие видов

герменевтического понимания сводится фактически к четырем интерпретациям: грамматической (языковой), стилистической, исторической и психологической (личностной) [164, с. 115]. Как представляется, ведущая роль в этом процессе принадлежит психологической герменевтике, т.к. именно личностью переводчика в этом случае определяется эффективность поиска наиболее адекватных вариантов в переводе, включая лингвистические, прагматические и социолингвистические факторы, а также творческий поиск.

Выделение герменевтического аспекта перевода тесно взаимосвязано с изучением проблем адекватности и эквивалентности перевода.

Некоторые авторы включают требование понять оригинал и саму дефиницию перевода [216]. И с этим трудно не согласиться. Порой не менее трудно адекватно понять оригинал, чем адекватно его выразить средствами другого языка. Не без основания в переводоведении поднимается вопрос об «удельном весе» герменевтического аспекта перевода среди других его аспектов. По мнению М.П. Брандес, коль скоро «исходной категорией» переводческой деятельности выступает понимание, то эта категория должна в теории перевода считаться центральной и служить «методом изучения» перевода, а предметом теории перевода должна быть «переводческая норма» [32, с. 42-57].

Другие авторы ведущей переводоведческой категорией считают категорию качества перевода, разновидностью которого может быть та или иная «норма перевода», а предметом теории перевода – моделирование процесса перевода [164, с. 121]. При таком подходе понимание рассматривается как один из факторов, влияющих на процесс перевода и его результат. Тезис о доминирующей роли категории понимания основывается на убежденности в том, что без «полного, глубокого» понимания оригинала невозможен его адекватный перевод. Совершенно очевидно, что «многие переводческие ошибки порождаются непониманием вследствие незнания» [164, с. 117].

Мы согласны с М.П. Брандес и С.А. Семко относительно необходимости рассматривания герменевтического аспекта перевода в аспекте его взаимосвязи с категорией понимания. Особенно важным здесь представляется разделение герменевтической интерпретации на языковую, личностную и стилистическую [164, с. 123]. Это дает основание для подтверждения необходимости создания цикла «допереводческих упражнений», в ходе которых производится «герменевтическое толкование» отдельных особенностей текста, в том числе и текста делового письма. В последующем это способствует формированию специфических умений перевода с листа, в результате которых вырабатываются конкретные приемы перевода текста, позволяющие достичь максимальной эквивалентности и адекватности перевода.

1.1.3 Классификация видов перевода

Исходя из определения сущности процесса перевода как лингвистического явления, происходящего в рамках межъязыковой коммуникации, и признавая в то же время важные специфические особенности отдельных видов перевода, современные отечественные и зарубежные переводоведы выдвигают несколько научных классификаций перевода (В.Н.Комиссаров; Р.К.Миньяр-Белоручев; Ю.Найда; А.Нойберт, К. Райс; Г.Тури).

По мнению В.Н. Комиссарова, существуют две основные классификации видов перевода: по характеру переводимых текстов и по характеру речевых действий переводчика в процессе перевода [102].

Первая классификация связана с жанрово-стилистическими особенностями оригинала и выделяет два функциональных вида перевода: художественный (литературный) перевод и информативный (специальный) перевод.

Вторая классификация обусловлена существованием психолингвистических особенностей речевых действий в письменной и устной форме и подразделяет переводческую деятельность на письменную и устную. При этом письменный перевод рассматривается как вид перевода, при котором речевые произведения, объединяемые в акте межъязыкового общения (оригинал и текст перевода), выступают в процессе перевода в виде фиксированных текстов, к которым переводчик может неоднократно обращаться [102, с. 98].

Устный перевод – это вид перевода, при котором текст оригинала и его перевод выступают в процессе перевода в нефиксированной форме, что предопределяет однократность восприятия переводчиком отрезков оригинала и невозможность последующего сопоставления или исправления перевода после его выполнения.

При этом следует отметить отсутствие единой точки зрения на классификацию отдельных видов перевода. Многие зарубежные переводоведы (М.Ледерер, Д.Селескович, Б.Хорн-Хелф) в рамках устного перевода выделяют синхронный и несинхронный перевод. Отечественные переводоведы (Л.С. Бархударов, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев) рассматривают в основном следующие разновидности устного перевода: последовательный, двусторонний, синхронный. Перевод с листа как отдельный вид устного перевода либо не выделяется совсем [197, с. 23], либо называется зрительно-устным переводом [114, с. 112], письменно-устным переводом [16, с. 48]. При этом Л.К.Латышев предлагает использовать перевод с листа в качестве подготовительного упражнения для синхронного перевода, признавая, однако, возрастающее распространение этого самостоятельного вида переводческой деятельности [114, с. 112].

Характерным в классификации видов перевода является тот факт, что в последнее время взгляды переводоведов претерпели некоторые изменения, например, в работах В.Н. Комиссарова и Р.К. Миньяра-Белоручева однозначно выделяется перевод с листа как отдельный вид устного перевода [102, с. 92-93]; [131, с. 131-132], в то время как в их прежних классификациях перевод с листа считался «особым видом использования письменного текста в устном переводе» [102, с. 99], вспомогательным учебным средством военного перевода, где он применяется самостоятельно и является «зрительно-устным» видом [131, с. 206]. При этом, однако, подчеркивается сохранение «основного признака устного перевода: невозможность сопоставления и исправления текста перевода до предъявления его рецепторам» [102, с. 99-100].

Такая эволюция взглядов ведущих переводоведов объясняется, с нашей точки зрения, возрастанием интереса к устному переводу как наиболее яркому воплощению результатов широкомасштабного межкультурного обмена, а также изменением характера работы современных переводчиков, которым все чаще приходится переводить с листа во время встреч, деловых переговоров.

Выделение видов перевода в классификации осуществляется по следующим критериям: формы сообщения на языке перевода (письменной или устной) и формы сообщения на исходном языке (письменная или устная речь). Тот факт, что перевод с листа является видом устного перевода, подтверждается тем, что, во-первых, действия восприятия и произнесения текста перевода должны протекать очень быстро, как требуется в устной коммуникации; во-вторых, доминированием в нем (в переводе с листа) основных признаков устного перевода, что делает невозможным сопоставления и исправления текста перевода до предъявления рецептору; в-третьих, есть разновидность самостоятельного применения этого вида перевода на деловых встречах и переговорах.

Сущность перевода с листа заключается в том, что переводчик получает текст на ИЯ (исходном языке), который он ранее не видел или видел очень недолго. Читая текст одними глазами, переводчик произносит перевод на ПЯ (переводящем языке), при этом одновременно с произнесением читается следующая фраза. Таким образом, имеет место совмещение вербальных действий чтения, принятия переводческого решения и произнесения (говорения).

При рассмотрении перевода с листа как самостоятельного вида устного перевода К.А. Касаткина придерживается точки зрения, что этот вид перевода является промежуточным между двусторонним, последовательным и синхронным видами перевода, поскольку перевод с листа можно отнести так же, как и синхронный перевод, к сложным видам устного перевода [91].

Выделение «сложных» и «простых» признаков осуществляется нами в рамках психолингвистического подхода, позволяющего выделить основные механизмы перевода вообще и перевода с листа в частности.

В соответствии с классификацией Р.К.Миньяр-Белоручева, к «простым» признакам, исходя из условий выполнения переводческой деятельности, можно отнести «зрительное восприятие текста, неограниченность во времени переключения с одного языка на другой, последовательный характер операций» [131, с. 132-137].

К «сложным» признакам относятся «слуховое восприятие сообщения, ограниченное по времени переключение, однократное оформление перевода, синхронный порядок проводимых операций» [31, с. 138].

Очевидно, что перевод с листа обладает большинством сложных признаков: слуховое восприятие сообщения, ограниченное по времени переключение, однократное оформление перевода, синхронный порядок проводимых операций – причем в последнем уступает только синхронному переводу, поскольку в синхронном переводе наблюдается синхронизация действий слухового восприятия – принятия переводческого решения – произнесения, в то время как при переводе с листа синхронизируются чтение – восприятие (принятие переводческого решения) – говорение. Это дает основание рассматривать перевод с листа как сложный вид перевода.

Для выполнения профессиональной деятельности переводчик должен обладать соответствующими знаниями, умениями и профессионально важными качествами личности. Данная деятельность является социально обусловленной, она протекает в определенной профессиональной среде, а следовательно, требует специально организованного обучения, в процессе которого будут учитываться все факторы, обеспечивающие успешное протекание данной профессиональной деятельности.

Следовательно, и система обучения должна опираться на различные дисциплины, каждая из которых освещает отдельные стороны интересующего нас вида перевода. Только совокупность рассматриваемых характеристик дает возможность получить достаточно полное представление об этой деятельности.

Таким образом, анализ различных концепций современного переводоведения дал более четкое представление относительно самого процесса перевода, его результата, разновидностей моделирования переводческой деятельности. Возможно описывать с различных позиций. Наиболее распространенной концепцией описания перевода как профессиональной деятельности является комплексное рассмотрение профессии, при котором учитываются социальные, технологические, экономические характеристики труда.

Для того чтобы представить модель специалистов-переводчиков к профессиональной деятельности и в частности иноязычному деловому

общению, необходимо иметь целостную картину структурных компонентов данной деятельности.

1.2 Профессиональная компетентность переводчика

1.2.1 О разграничении понятий «компетенция» и «компетентность»

В современных условиях понятие «компетенции» можно рассматривать в качестве адекватной оценки результатов образования. При этом сами компетенции интерпретируются как согласованный язык для описания академических и профессиональных профилей. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности.

Определение компетенций, предложенное европейским проектом TUNING, включает знание и понимание: знание *как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание *как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [14, с. 41].

Согласно классификации проекта TUNING, общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) компетенции, которые востребованы работодателями и за формирование которых отвечает вуз, распределены на три группы [127, с. 90-93.]:

-инструментальные (способность к анализу и синтезу; к организации и планированию; базовые знания в различных областях; подготовка по основам профессиональных знаний; письменная и устная коммуникация; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений);

-межличностные (способность к критике и самокритике; умение работать в команде; навыки межличностных отношений; способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; способность работать в международной среде; приверженность этическим принципам);

-системные (способность применять знания на практике, учиться, адаптироваться к новым ситуациям, порождать новые идеи (креативность); навыки лидерства; исследовательские навыки; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху).

В последнее время в трудах по психологии, социологии и методике обучения российские исследователи стали разграничивать понятия

«компетентность» и «компетенция», основываясь на толковании этих терминов в русских толковых словарях (Н.И. Алмазова, 2003; И.А. Зимняя, 1989; А.К. Маркова, 1996). Представляется обоснованным подход тех исследователей, которые, разграничивая содержание этих двух понятий, рассматривают компетенции как ресурсы, которые выступают в качестве основы для принятия эффективных решений и определяют уровень компетентности [6, с. 17]; [206, с. 76-77]. При таком подходе «компетенции» соотносятся с ресурсами, необходимыми профессионалу, чтобы действовать, а «компетентность» состоит в умении отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», ресурсы, которые имеются в его распоряжении. В предлагаемом исследовании мы остановились на данном подходе. При определении профессионализма переводчика будет использован термин «профессиональная компетентность», а понятие «компетенции» – при рассмотрении внутренних ресурсов переводчика, определяющих его профессиональную компетентность. Только умение отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние ресурсы – компетенции – будет свидетельствовать о профессиональной компетентности переводчика.

Таким образом, для успешного выполнения своей профессиональной деятельности переводчик должен обладать профессиональной компетентностью, которая понимается исследователями как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [126, с. 31].

Применительно к профессиональной деятельности понятие «компетентность» введено сравнительно недавно. Долгое время при изучении профессиональной деятельности использовался термин «квалификация», который жестко определял конечные требования к подготовке профессионала. Стремительные изменения в экономике, необходимость в высококвалифицированном труде, появление новых технологий вынуждают руководителей предприятий делать основную ставку на компетентных служащих, на их способность адаптироваться, проявлять инициативу, на их способность к обучению. Именно понятие профессионализма, под которым понимается совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда, связано со способностью противостоять этим изменениям.

В соответствии с этими изменениями потребовалось по-новому подойти к подготовке специалистов. Исследователи отмечают, что в настоящее время задача учебных заведений – сформировать у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, дать студентам не только готовую сумму необходимых профессиональных знаний, но и приемы самостоятельного поиска информации, научить их решать самостоятельно неизвестные задачи. Профессиональная компетентность дает возможность рассматривать

характеристики субъекта данной деятельности, те знания и когнитивные умения, которыми ему необходимо обладать, для того чтобы осуществлять труд на профессиональном уровне. Так же как «коммуникативная компетенция» является отражением «языковой личности», так, по всей видимости, профессиональная компетентность отражает «профессиональную личность» [48, с. 57-59].

Выполнение труда возможно только с опорой на знания о различных сторонах профессиональной деятельности, о способах их осуществления и на профессиональные умения, т.е. профессиональные действия, доведенные до определенного уровня совершенства. Такой подход к профессиональной компетентности основан на исследованиях в области психологии и психолингвистики, в которых понятие компетенции определяется через понятия способностей, знаний и умений (И.А. Зимняя, 1989; В.Л. Скалкин, 1986; и др.).

Прошлый опыт индивида хранится в памяти в форме декларативного знания – представления об объектах, явлениях, фактах, закономерностях и процедурного знания – сведений о совокупностях целенаправленных процедур, необходимых для решения конкретных задач, следовательно, профессиональная компетентность переводчика будет включать декларативные / теоретические знания и процедурные знания о последовательности действий переводчика и обобщенных способах их решений.

1.2.2 Профессиональная компетентность переводчика в свете современных требований

Окончательно сформировавшись во второй половине двадцатого века, современное переводоведение выдвигает требование совершенствования подготовки переводчиков. Профессия переводчика становится массовой, и возникает необходимость в большом количестве высококвалифицированных переводчиков.

В литературе, посвященной вопросам перевода, все чаще поднимается вопрос о целесообразности создания в рамках подготовки переводчиков учебного раздела, посвященного разработке технологии перевода, включающего умения, навыки, приемы, фазы и аспекты перевода. Здесь, прежде всего, следует говорить об инновационных аспектах педагогической деятельности, к которым относится формирование различных составляющих переводческой компетенции [101; 114].

Как известно, «обеспечение инновационной деятельности предполагает исследование группы вопросов, включая выявление социокультурных, нравственно-духовных факторов, детерминирующих потребность в расширении инновационной деятельности и новом социальном типе личности» [165, с. 6-8].

Организация подготовки переводчиков во многом определяется тем обстоятельством, что переводчику приходится выполнять весьма разнообразные виды деятельности, обеспечивающие разные формы межъязыковой коммуникации. Обучение разным видам перевода требует особых методических приемов, при этом переводчик может специализироваться в одном или нескольких видах перевода.

Рассмотрим ряд положений, позволяющих спроектировать технологию переводческой деятельности в ходе обучения переводу.

1 Специфика межъязыковой коммуникации и многообразные формы переводческой деятельности делают необходимым создание у переводчика своеобразной переводческой компетенции, которая во многом предопределяется теми навыками и умениями, которые были сформированы во время обучения в вузе.

2 Разработка переводческой стратегии любого вида перевода невозможна без учета основных качественных характеристик, присущих каждому отдельному виду перевода и входящих в «переводческую компетенцию» [103, с. 30]; [114, с. 8], поскольку в своей совокупности переводческая компетенция обеспечивает формирование тезауруса (системы знаний) и профессионально-личностных качеств переводчика, позволяющих ему активно участвовать в процессе межкультурной коммуникации.

3 Профессиональная компетентность переводчика – явление неоднородное, поэтому в науке существуют различные мнения относительно ее компонентного состава.

Н.Н. Гавриленко определяет профессиональную компетентность переводчика как «обладание человеком способностью, знаниями и умениями передавать (как в письменной, так и в устной форме) информацию с одного языка на другой с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и двумя культурами» [46, с. 28-41] и выделяет следующие ее составляющие: 1) **коммуникативная** компетенция (лингвистическая, прагматическая, социолингвистическая составляющие); 2) **специальная** компетенция (базовая, предметная, дискурсивная, социокультурная, стратегическая, технологическая составляющие); 3) **социальная и личностная** компетенции.

В своем исследовании, посвященном изучению условий обучения военных врачей устному двустороннему переводу, М.Г. Цуциева выделяет следующие составляющие профессиональной переводческой компетенции: (1) базовый компонент (языковые знания, профессиональные знания военного врача знания о переводе, культурологические знания, а также переводческие навыки и умения); (2) технологический компонент (технические приемы перевода), (3) профессионально-личностный компонент (соблюдение профессиональной этики, культура речи переводчика др.) [185, с. 11-13].

По мнению К.А. Касаткиной, рассматривающей проблемы профессионально-ориентированного обучения переводу с листа текста делового письма, переводческая компетенция переводчика включает языковую, текстообразующую, коммуникативную, техническую компетенции [91, с. 12-13].

В современных инновационных структурах, относящихся к любому образовательному процессу, в том числе и к процессу профессионального обучения переводу явно прослеживаются новые подходы к высшему профессиональному образованию [220; 165; 183; 184]. Основными подходами, релевантными для разработки инновационных технологий в области обучения видам устного перевода (в том числе и перевода с листа) являются: культурологический, личностно-деятельностный, а также индивидуально-творческий и системный подходы. Данные подходы призваны обеспечить всестороннее развитие профессиональной личности переводчика, расширить его предметный и языковой тезаурус, а также определить структуру взаимодействия преподавателя и студента.

Выработка профессионального мастерства переводчика предполагает опережающее, форсированное развитие языковой личности. Нарращивание словарного запаса (в том числе и на родном языке), пополнение когнитивного тезауруса, усвоение разнообразных моделей рецептивного, продуктивного, интерактивного речевого поведения, должны происходить с интенсивностью, превышающей нормальной темп языкового развития личности на сравнимом этапе ее формирования.

Мы считаем, что успешному формированию данных задач в ходе обучения переводу способствует мотивационная установка, формирующаяся под воздействием таких факторов, как имидж профессии и его ценностная составляющая, пример преподавателя-наставника и воздействие профессиональных референтных групп, соревновательное стремление к профессиональному самоутверждению. Существенную роль при этом играет такое личностное качество, как вначале осознанное, а затем и подсознательное стремление к совершенствованию навыков и приобретению знаний. Без способности к непрерывному самосовершенствованию достижение высокого профессионализма в переводческой деятельности невозможно. Интериоризированный формирующийся личностью высокий стандарт требований становится для нее естественным критерием самооценки при осуществлении языкового посредничества и одновременно стимулом к преодолению еще имеющихся недоработок [183, с. 34].

Фактор самосовершенствования играет важнейшую роль в переводческой профессии. Объект работы переводчика – язык и коммуникативная практика – по существу безграничны и неисчерпаемы.

Это относится не только к профессиональному сообществу переводчиков как социальной группе, но и к деятельности каждого переводчика в отдельности, хотя и в разной степени. На протяжении своей

профессиональной карьеры, продолжающейся три-четыре десятилетия и больше, переводчик соприкасается со множеством сфер социальной и производственной деятельности людей. Это вынуждает его непрерывно расширять свои внеязыковые, а, следовательно, и языковые знания, усваивая, говоря термином когнитивной лингвистики, все новые фреймы и сцены [181, с. 66].

Помимо разнообразных знаний, переводчик должен обладать целым комплексом навыков и умений. Наряду с чисто профессиональными навыками большую роль играют неспециализированные навыки интеллектуальной и творческой деятельности, важнейшим среди которых, по мнению М.Я. Цвиллинга, являются своего рода «эвристический ноу-хау», т.е. развитая до автоматизма способность находить оптимальное решение в непредсказуемой лингвокоммуникативной ситуации [183, с. 35-36].

Такая эвристическая установка может работать эффективно лишь при условии, что она закрепились в структуре личности переводчика в ходе систематического и целенаправленного воздействия со стороны наставников.

Из сказанного следует, что профессиональная подготовка переводчика выходит далеко за пределы традиционных переводческих дисциплин как учебных предметов. Собственно говоря, обучение переводу является лишь одним из компонентов профессиональной подготовки переводчика, хотя и занимает в ней центральное место.

Формирование личности, обладающей высокопрофессиональной переводческой компетенцией, выработка оптимальных ценностных установок и критериев, обеспечивающих успешное функционирование и совершенствование переводчика в соответствии с социальными ожиданиями является одним из компонентов содержания подготовки переводчика наряду с «приобретением языковых, лингвострановедческих, общекультурных знаний и привитием профессиональных навыков» [183; 184].

Данная установка реализуется в ходе обучения переводу посредством решения конкретных задач в ходе прохождения общепрофессионального цикла учебных предметов, во время переводческой практики и в ходе практических занятий по переводу, где каждому упражнению предпосылается целенаправленная установка, приближающая учебное занятие к реальной профессиональной деятельности, а также в ходе специальных курсов, направленных на развитие деловых качеств будущих переводчиков.

Большое значение в ходе становления профессиональной компетенции отводится формированию технической компетенции. Под технической компетенцией понимаются необходимые для осуществления перевода знания, умения и навыки. При этом все навыки и умения можно подразделить на *базовые* (необходимые, для выполнения всех видов

перевода), *специфические* (знания, умения и навыки, необходимые в каком-то одном или в нескольких родственных видах перевода) и *специальные* (необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля) [114, с. 8].

Итак, составляющие переводческой компетенции имеют форму знаний, умений и навыков. Как известно, наиболее типичным путем освоения профессии является следующий: от знаний – к умениям, от них – к навыкам. В нашем исследовании мы придерживаемся положения, согласно которому центральным местом в триаде *знания – умения – навыки* являются *умения* [114, с. 10]. В отличие от автоматизированной операции, именуемой навыком, умение – сознательно. Поэтому при обучении переводу именно выработке умений придается особенно большое значение.

В этой связи представляется целесообразным привести комплексные умения, описанные в методической литературе по переводу [103; 114; 131]. Это следующие умения:

1. *Умение выполнять параллельные действия на двух языках, переключаться с одного языка на другой.* Такое умение должно быть доведено до профессионального уровня, переходить в навык. Большое значение в формировании данного рода умений и навыков имеет тип переводимого текста.

2. *Умение понимать текст по-переводчески,* что предполагает умение анализировать языковые структурные особенности иноязычного текста, учитывая различные экстралингвистические факторы.

3. Особую важность для переводчика имеет *умение, которое характеризуется как умение «отходить не удаляясь»* [103, с. 62]. Речь идет о нахождении переводческих соответствий и варьировании языковой формы для достижения наименьших потерь при переводе.

4. *Умение правильно выбирать и использовать технические приемы перевода.* В зависимости от вида перевода и типа переводимого текста это приемы калькирования, транслитерации, модуляции, замены.

5. *Умение редактировать перевод.*

6. *Профессиональное умение пользоваться словарями, справочниками, базами данных.*

Анализируя профессиональную компетентность переводчика, мы придерживаемся терминологии Н.Н. Гавриленко, так как, на наш взгляд, она наиболее полно отражает три основные стороны деятельности переводчика – собственно профессиональную деятельность, профессиональное общение и личность профессионала. Так, профессиональная компетентность переводчика включает коммуникативную, специальную и социально-личностную составляющие [48]. Рассмотрим каждую из этих составляющих.

1.3 Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности переводчика

Изучая коммуникативную компетенцию, мы будем опираться на определение М.Н. Вятютнева, который понимает под коммуникативной компетенцией «динамичные, творческие и индивидуально специфические способности человека (в соответствии с социальными и культурными нормами общества) пользоваться имеющимся в его памяти коммуникативным инвентарем языковых средств для восприятия и построения в устной или письменной форме программ речевого поведения в виде высказываний и дискурсов» [44, с. 83]. Данное определение наиболее полно соотносится с динамичностью переводческой компетентности, необходимостью использовать имеющиеся знания и умения как на этапе понимания ИТ, так и на этапе порождения ПТ. В составе коммуникативной компетенции переводчика предполагается формировать лингвистическую, прагматическую и социолингвистическую составляющие. Такой компонентный состав коммуникативной компетенции определен исследователями Совета Европы [139].

1.3.1 Лингвистическая компетенция

Лингвистическую компетенцию исследователи определяют как «знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформированных и несущих определенный смысл высказываний» [139].

Языковая компетенция включает все аспекты владения языком: знание системы, нормы и узуса языка, его грамматических, лексических и стилистических особенностей. Кроме того, для переводчика необходимо обладать языковой компетенцией по меньшей мере в двух языках, как в рецептивном, так и в продуктивном плане. При этом языковая компетенция будущего переводчика несомненно предопределяет его профессиональную компетенцию. Языковая компетенция переводчика, в отличие от другого специалиста в области иностранных языков, отличается «особой гибкостью» [103, с. 31], способностью к быстрому переключению, что несомненно должно найти отражение при построении системы языковых упражнений для профессионального обучения переводу.

Говоря о развитии языковой компетенции переводчика как о важнейшей предпосылке осуществления межъязыкового общения, следует остановиться также на роли *текстообразующей компетенции*, т.е. умении создавать тексты разного типа в соответствии с принятыми в данном языковом коллективе правилами и стереотипами.

Профессиональная компетенция переводчика включает знание соотношения таких правил в двух языках и умение строить тексты разного типа [103].

Согласно утверждению И.Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно-обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющих определенную целенаправленность и прагматическую установку» [51, с. 18]. Лингвисты понимают текст как некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию.

Каждый текст обладает особыми текстовыми категориями, при этом отмечаются следующие основные категории: коммуникативность, информативность, прагматическая значимость, связность, целостность [51].

Текстообразующая компетенция переводчика вряд ли представляется возможной без компетенции коммуникативной. Перевод как особый коммуникативный акт рассматривает «коммуникативная теория перевода», предложенная О.Каде [219]. Согласно этой теории, отправитель сообщения на языке оригинала, «означивает» это сообщение, пользуясь своими системами знаний о предмете и о том языке, на котором он формирует свое сообщение. Эти системы знаний принято называть «тезаурус», т.е. отправитель сообщения пользуется своим предметным и языковым тезаурусом. Сообщение получает переводчик, «расшифровывает» его, формулирует на языке перевода, пользуясь своим предметным и языковым тезаурусом (причем у переводчика языковой тезаурус состоит из двух частей – исходного языка и языка перевода). Затем от переводчика сообщение поступает к получателю, т.е. к тому, кому оно предназначено, и тот его интерпретирует опять с помощью собственного предметного и языкового тезауруса.

Для понимания процесса перевода важно иметь в виду, что «тезаурусы отправителя сообщения, переводчика и получателя сообщения полностью не совпадают» [102, с. 47-49]. Поэтому для переводчика крайне важно не просто уметь интерпретировать смысл высказывания и текстов, что в той или иной степени присуще любому билингу. Переводчик постоянно решает, сможет ли воспроизведение языкового содержания исходного высказывания в переводе служить достаточной базой для правильного «вывода о глобальном смысле» [102, с. 32] с учетом различий в фоновых знаниях и в обстановке общения у рецептора перевода, корректируя по необходимости соотношение языкового содержания и

вводимого смысла текста. Таким образом, можно говорить о сопоставительно-динамическом характере коммуникативной компетенции переводчика.

Как справедливо отмечает В.Н. Комиссаров, это не «только способность интерферировать смысл, но и умение сопоставлять инференциальные способности представителей двух языковых коллективов и делать выводы о необходимости изменения языкового содержания высказывания в переводе, чтобы обеспечить возможность необходимых выводов о его полном смысле» [103, с. 33].

В нашем исследовании мы придерживаемся положения о том, что тезаурус переводчика является комплементарным образованием, включающим в себя тезаурус ИЯ (исходного языка) и тезаурус ПЯ (переводящего языка). Таким образом, уже в самом начале процесса переводной коммуникации начинают формироваться обе составляющие тезауруса переводчика (ИЯ и ПЯ). Данный тезис дает основание предполагать, что процесс переводной коммуникации начинается не с анализа текста оригинала, как утверждает, например, Б.Хорн-Хелф [Цит. по: 48], а значительно раньше – с появления у одного из коммуникантов определенной коммуникативной интенции и выражения этой интенции в форме текста, поскольку сама коммуникативная интенция программирует определенное отношение получателя сообщения к переводимому тексту.

В деятельности переводчика лингвистическая компетенция приобретает ряд специфических черт.

Во-первых, данная составляющая проявляется в двух языках: иностранном и русском. Поэтому в языковых вузах при подготовке переводчиков ставится задача научить переводу как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный язык. Оптимальным направлением перевода является направление «иностранный язык – основной язык», так как компетенция в сфере родного, русского языка интернализуется в более высокой степени, чем компетенция в сфере иностранного языка [191].

Следующая отличительная черта лингвистической составляющей переводческой компетентности определяется тем, что используемые лингвистические средства всегда задаются автором высказывания и не зависят от желания самого переводчика. Поэтому лингвистическая компетенция переводчика это не просто умение понимать и строить неограниченное число коммуникативных единиц на основе знания единиц двух языков и правил оперирования ими, но и умения соотносить средства ИЯ и ПЯ и отбирать те из них, которые необходимо будет использовать в соответствии с коммуникативным замыслом автора, с учетом особенностей получателя и знание тех методов и приемов, которые обеспечивают формирование данного умения. Это значит, что для переводчика решающее значение имеет степень владения ИЯ и ПЯ, знание отношений эквивалентности между ними, т.е. соотношения языка

оригинала и языка перевода, сходств и расхождений на уровнях их языковых систем, языковых норм, речевых (узуальных) норм и даже отдельных диалектов [84; 103; 114].

Особую роль в процессе познания и освоения мира играют термины: их рассматривают как форматы хранения специальных знаний. Основным требованием к термину является его однозначность – наличие только одного установленного значения [185]. Тем не менее многие термины являются многозначными в различных отраслях науки и техники. Это связано с научно-техническим прогрессом и постоянным изменением научно-технической терминологии, что делает невозможным отразить все происходящие изменения в двуязычных отраслевых словарях. Задача переводчика находить соответствующие эквиваленты этим терминам в русском языке предъявляет к нему особые требования. 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. Ответственность за целесообразность и правильность создания таких терминов заставляет переводчика обращаться в различные национальные и профессиональные организации, привлекать к своей работе специалистов, использовать различную справочную литературу, соответствующую документацию и т.д. Результаты проделанной работы, как правило, фиксируются в терминологической картотеке, которая создается переводчиком в процессе его профессиональной деятельности.

Среди требований, предъявляемых к лингвистической составляющей профессиональной компетентности переводчика, исследователи выделяют также способность расширять и пополнять свои языковые знания, особенно в сопоставительном плане [103, с. 31].

Таким образом, лингвистическая компетенция переводчика будет опираться на лингвистическую компетенцию, сформированную в процессе обучения иностранному и русскому языкам, и иметь свою специфику. Переводчик должен:

- владеть данной компетенцией в сопоставительном плане, т. е. знать соотношения языка оригинала и языка перевода, сходства и расхождения на уровнях их языковых систем, языковых норм, речевых (узуальных) норм;

- знать специфику иностранного и русского языка;

- уметь оперировать отобранным лексическим минимумом в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка;

- знать способы терминообразования в ИЯ и ПЯ;

- владеть в сопоставительном плане общенаучной лексикой и узкоспециальной лексикой иностранного и русского языков;

-уметь находить в русском языке эквиваленты терминам ИЯ или создавать новые термины, пользуясь соответствующей справочной литературой;

-уметь самостоятельно пополнять свои языковые знания, особенно в сопоставительном плане.

1.3.2 Прагматическая компетенция

Прагматическая компетенция предполагает использование языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождений речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия.

Для переводчика важны и форма высказывания, но для того чтобы понять и перевести текст, переводчик в первую очередь должен уяснить мотив и цель автора высказывания, т. е. коммуникативную интенцию автора, какие средства использовались для достижения поставленной цели, а затем определить степень адаптации текста, чтобы данная интенция была адекватно понята предполагаемым получателем ПТ.

В профессиональной деятельности переводчика прагматический аспект имеет более сложный состав, чем в одноязычной коммуникации: переводчик имеет дело с параллельным использованием двух языков, двух текстов на разных языках, двух различных культур. К этому добавляется еще одна сложность: автор текста оригинала не предназначает своего сообщения для получателя текста перевода, т. е. прагматические отношения при переводе детерминированы различным объемом знаний отправителя, получателя, а также самого переводчика, и отражают прежде всего когнитивные моменты в коммуникативной деятельности переводчика. Это значит, что специфика деятельности профессионального переводчика состоит в том, что он должен обеспечивать успешность общения «между посторонними, знания, опыт и коммуникативные интенции которых ему, строго говоря, чужды и лежат порою далеко за пределами личного опыта людей той социально-возрастной категории, к которой он объективно сам принадлежит» [184, с. 130].

Для адекватного перевода ИТ переводчику необходимо также знать степень информированности получателей о конкретной предметной области и о предыстории вопроса. Эти факторы важны, так как от степени информированности получателя будет зависеть выбор стратегии перевода: если получателем узкоспециального текста является человек, обладающий лишь общенаучными знаниями, то в ПТ специальные термины потребуют соответствующего разъяснения.

Таким образом, прагматическая компетенция переводчика будет включать:

-умение извлекать информацию об отправителе ИТ текста высказывания и ситуации перевода;

-знание лингвистических и структурных особенности научно-технического текста, позволяющих определить коммуникативные намерения (интенции) автора высказывания;

-умение соотносить объем знаний и представлений отправителя ИТ и у получателя ПТ;

-знание целей и интересов получателя ПТ;

-умение учитывать психическое состояние, цели и интересы получателя ПТ при выборе стратегии и переводе научно-технического текста;

-умение передать в ПТ коммуникативное намерение автора с учетом ситуации перевода и характеристик получателя;

-умение определить степень адаптации текста, чтобы интенция автора была адекватно понята предполагаемым получателем ПТ.

Прагматическая компетенция переводчика тесным образом связана с его социолингвистической компетенцией, так как авторы высказывания для достижения необходимой цели общения используют определенные лингвистически средства, обусловленные социокультурным, историческим контекстом.

1.3.3 Социолингвистическая компетенция

Социолингвистическая компетенция, которую исследователи определяют как «знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте» [139], является важной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Социокультурные расхождения в языках отправителя названия и его получателя обуславливают необходимость учета в процессе перевода знаний о социолингвистических и национально-психологических (этноречевых) аспектах коммуникативной деятельности. Одним из проявлений этноречевого детерминанта в переводе выступают особенности стилистической номинации в ИЯ и в ПЯ: неожиданные с точки зрения носителей ПЯ образы; коннотативно окрашенная, часто с исторической подоплекой, лексика; пословицы, поговорки, фразеологизмы, метафорические образования; нормы сочетаемости языковых единиц речи, определяющие в значительной мере «интеллектуальное своеобразие наций» [84 с. 225-227]. Как показал анализ специального французского дискурса, проведенный Н.Н. Гавриленко, он характеризуется присутствием фразеологизмов, пословиц, крылатых выражений, которые отражают менталитет нации, стилистических фигур и т.д. Русскому специальному дискурсу в меньшей степени свойственно их использование, что обуславливает необходимость снижения возвышенного регистра ИТ при переводе на русский язык. [47, с. 99-102.]

В языке специальности, в различных языковых социумах есть понятия, которые обобщают многовековой опыт развития науки и техники

и являются важной составляющей специализированной культуры. Эти различия могут проявляться в таких формах общения, как приветствия, обращения, в различных формулировках речевого этикета, а также в представлении научной информации, в использовании соответствующей терминологии, в формулировках базовых научных понятий, законов, в обозначении единиц измерения и т. п. Следовательно, переводчику необходимо учитывать особенности мышления представителей профессиональной сферы общения в России и в стране изучаемого языка, а также специфику представления информации и уметь сопоставлять социолингвистическую специфику иноязычного и русского специального дискурса.

К основным проявлениям социолингвистических факторов при переводе специального дискурса Н.Н. Гавриленко относит [46, с. 31]:

- знание социолингвистических особенностей общения представителей профессиональной сферы в стране изучаемого языка;

- знание специфики представления научной и технической информации в специальном иноязычном дискурсе;

- умение привлекать к сопоставительному анализу знание социолингвистических особенностей специального дискурса в России;

- умение сопоставлять и анализировать социолингвистическую специфику иноязычного и русского специального дискурса с целью последующей передачи ее на ПЯ;

- умение передавать в ПТ смысл высказывания и интенцию автора, не нарушая модели речевого поведения, принятого в России;

- умение понимать и передавать лексику с национально-культурным компонентом – безэквивалентную и фоновую лексику, реалии – с учетом социокультурных знаний получателя ПТ.

Представленный в данном разделе анализ коммуникативной составляющей профессиональной компетентности переводчика показал, что она имеет ряд особенностей, которые отличают ее от обычной коммуникативной компетенции, что подтверждает правомерность ее выделения в рамках рассматриваемой профессиональной компетентности переводчика.

1.4 Специальная составляющая профессиональной компетентности переводчика

Специальная компетенция является основной составляющей профессиональной компетентности переводчика и включает базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, стратегическую и технологическую составляющие.

1.4.1 Базовая составляющая

Деятельностный подход к переводу предполагает значительное расширение базовой составляющей переводческой компетентности. Теоретические знания переводчика должны быть ориентированы на перевод текстов в определенной области знаний, при этом все теоретические знания в области переводоведения – понятие перевода, виды перевода, «эквивалентность» и «адекватность», «стратегия перевода», методы и приемы и т.д. (все то, что традиционно предлагается студентам в рамках курса «Теория перевода») – должны рассматриваться применительно к переводу текстов по специальности.

Помимо теоретических знаний, базовая составляющая специальной компетенции переводчика будет включать процедурные знания, которые являются составной частью профессиональной компетентности, т.е. знания о последовательности решения профессиональных задач и оптимальных способах их решения.

Следовательно, базовая составляющая профессиональной компетентности переводчика, которую возможно определить как совокупность процедурных и теоретических знаний и умений в области профессиональной деятельности, будет включать:

- теоретические знания (основных понятий переводоведения и специфики данных понятий в процессе перевода текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;

- профессиональные знания (о структуре профессиональной деятельности переводчика, о профессиональной среде, в которой протекает данная деятельность) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;

- процедурные знания (последовательность и оптимальные способы решения профессиональных задач, которые стоят перед переводчиком текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода.

1.4.2 Предметная составляющая

Предметом профессиональной деятельности переводчика является текст. Для его перевода необходимы соответствующие специальные знания, которые рассматриваются исследователями перевода в рамках предметной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Переводчик постоянно сталкивается с проблемными ситуациями, которые не могут быть решены без привлечения научных понятий, отсутствующих в интеллектуальном багаже лингвистов. Известно, что знания и умения, необходимые будущему специалисту для успешной

иноязычной профессиональной деятельности, могут существенно отличаться на энциклопедическом уровне, поскольку тезаурус как составляющая когнитивной базы языковой личности, иерархия смыслов и ценностей, образ мира профессионально относительно [183, с. 35].

Любой акт общения предполагает определенную общность знаний отправителя и получателя высказывания. Переводчик, являясь связующим звеном акта общения, должен «разделять» знания отправителя и получателя, т. е. обладать соответствующим запасом когнитивных знаний. При этом уровень данных знаний будет различным при переводе общенаучных текстов, рассчитанных на широкую публику, и при переводе узкоспециальных текстов, рассчитанных на профессионалов в соответствующей области знаний.

Исходя из вышеизложенного, предметную составляющую специальной компетенции переводчика можно определить как знания, необходимые для перевода текстов различной тематики, и способность использовать эти знания при переводе как общенаучных текстов, так и текстов, относящихся к различным областям знаний. Предметная компетенция переводчика будет включать:

- академические знания в области науки, техники, культуры и т.п. и умение их использовать в процессе выполнения перевода текстов;

- знание истории зарождения и развития науки, техники, культуры и т.п. в стране изучаемого языка и в России;

- умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;

- знание особенностей представления научных, технических, культурных и др. понятий в стране изучаемого языка и в России;

- умение анализировать и сопоставлять эти особенности с целью их адекватной передачи в ПТ;

- знания об известных общественных деятелях, деятелях науки и искусства, об основных направлениях развития науки, техники, искусства в стране изучаемого языка и в России;

- умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;

- умение сопоставлять предметные знания отправителя и получателя и учитывать их при переводе.

1.4.3 Дискурсивная составляющая

Чтобы максимально полно и точно понять смысл высказывания и замысел автора, переводчик должен уметь анализировать ИТ с дискурсивных позиций. Результатом деятельности переводчика должно быть целостное высказывание, в котором помимо точной передачи замысла отправителя должны быть учтены характеристики специального дискурса. Для этого переводчику необходимо знать особенности

представления информации в специальном дискурсе, его жанровые разновидности, что определило необходимость рассмотрения дискурсивной составляющей в рамках специальной компетенции переводчика, а не как компонента коммуникативной компетенции.

Дискурсивная составляющая специальной компетенции переводчика представляет собой одну из основных составляющих специальной компетенции переводчика, так как именно дискурс, т.е. текст в совокупности с историческими, социокультурными и ситуативными факторами, влияющими на его создание / порождение, служит предметом профессиональной деятельности переводчика.

Знания специфики жанров специального дискурса иностранном и русском языках помогут переводчику понять смысл высказывания, замысел автора и адекватно передать их на ПЯ с учетом специфики данного жанра в русском специальном дискурсе.

Это значит, что переводчик должен уметь понимать специальный иноязычный дискурс и его жанровые разновидности и порождать на русском языке соответствующие жанры. При этом переводчику необходимо не просто знать особенности иноязычного и русского специального дискурса, а уметь соотносить их и анализировать, чтобы сохранить форму речевого выражения мысли, которая должна быть воспроизведена в тексте перевода. Следует также отметить, что знание специфики жанров специального дискурса позволяет переводчику ориентироваться в логической последовательности высказывания автора, что значительно облегчает понимание и последующий перевод текста.

Все вышеизложенное позволяет определить дискурсивную составляющую специальной компетенции переводчика как способность понимать различные иноязычные жанры специального дискурса и создавать ПТ в соответствии с замыслом автора, коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами общения, принятыми в России. Данная составляющая будет определяться:

-знанием основных жанров специального дискурса, типичных для деятельности переводчика, знанием достигаемой в ходе их реализации коммуникативной цели, закономерностей и особенностей их построения как в иностранном, так и в русском языке;

-умением сопоставлять данные характеристики с характеристиками жанров русского специального дискурса для их адекватной передачи на ПЯ;

-умением выбирать соответствующий жанр специального дискурса при переводе на русский язык с учетом замысла автора и определенной коммуникативной ситуации;

-умением выстраивать логическую последовательность изложения мыслей отправителя высказывания в ПТ;

-соблюдением в процессе порождения текста на ПЯ норм речевого и неречевого поведения, принятых в России в научно-технической сфере общения.

Частные знания и умения, необходимые для понимания и последующего перевода конкретных жанров специального дискурса как составляющие дискурсивной компетенции переводчика, будут выделены при описании содержания методической системы подготовки специалистов-переводчиков.

1.4.4 Социокультурная составляющая

Дискурсивная компетенция тесно связана с социокультурной компетенцией, так как текстовая информация всегда является частью более широкого контекста. Переводчик должен учитывать экстралингвистическую, историческую, страноведческую информацию для адекватной передачи на ПЯ смысла и основной цели высказывания.

По мнению исследователей, социокультурная (страноведческая – в терминах А.А. Леонтьева и И.В. Михалкиной, этносоциокультурная – в терминах Г. Буайе) компетенция соотносится с такими знаниями, как культурное и историческое наследие, культура современного общества, общественные правила и нормы поведения, т.е. связана с социокультурным контекстом [173, с. 130-131]; [221, с. 54-56].

Данная компетенция, по мнению исследователей Совета Европы, является составной частью общечеловеческих компетенций [139]. В специальном дискурсе находит свое отражение специализированная научная культура, которая по-разному проявляется в иноязычном и русском специальном дискурсе. В каждой стране у представителей каждой профессиональной сферы общения сформирована своя система ценностей, убеждений, традиций, поэтому ученые руководствуются моделями, усвоенными в процессе обучения в своей стране, пользуются формами представления научных знаний, принятыми в своей языковой общности. Все эти факторы оказывают влияние на создание исходного текста, на его понимание и перевод и обуславливают необходимость включения в состав специальной компетенции переводчика социокультурной составляющей.

В настоящее время большая роль в профессиональном общении, а, следовательно, и в формировании специализированной культуры принадлежит социальному институту науки и техники. Переводчик должен знать систему образования в стране изучаемого языка, специфику общения в профессиональной среде, ограничения, которые накладывает социальный институт на это общение, на оформление и публикацию научных и технических достижений и уметь сопоставлять данные знания с нормами, традициями общения в России.

Социокультурное влияние на стратегию переводчика нередко отражается и на полноте воспроизведения содержания оригинала,

вынуждая переводчика сокращать или полностью опускать в переводе все, что считается недопустимым по идеологическим, моральным или эстетическим соображениям. Подобные формы культурной детерминированности переводческой деятельности составляют своеобразную конвенциональную норму перевода [103].

Следовательно, **социокультурную составляющую** профессиональной компетентности переводчика возможно определить как знание правил и норм взаимодействия между индивидами в рамках различных социальных институтов, в профессиональной сфере общения в стране изучаемого языка и России, умение сопоставлять эти знания и использовать их при переводе. Данная компетенция будет включать:

-знание специфики функционирования социальных институтов в стране изучаемого языка и в России и умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;

-знание правил, традиций и норм общения в профессиональной сфере (специализированной культуры) в стране изучаемого языка и в России и умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;

-умение определять степень необходимой социокультурной адаптации специального дискурса при переводе.

1.4.5 Стратегическая составляющая

Стратегическая составляющая специальной компетенции переводчика до настоящего времени не выделялась исследователями как самостоятельная. Однако многие исследователи перевода отмечают, что деятельность переводчика в большинстве своем зависит от способности последнего вырабатывать стратегию перевода, т.е. искать наиболее оптимальные пути перевода исходного текста.

В лингводидактике долгое время стратегическая компетенция понималась как способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсирующие средства (перифразу, жесты, мимику), чтобы избежать нарушения коммуникации [173, с. 131]. Однако в последнее время к коммуникативным стратегиям перестают относиться как к средству восполнения недостающих языковых средств и устранения недопонимания. Стратегия рассматривается как последовательность действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия. Так как в процессе общения существует, как правило, несколько способов достичь цели, стратегии имеют отношение к выбору [85, с. 100-101]. Использование коммуникативных стратегий рассматривается как применение когнитивных принципов к различным видам коммуникативной деятельности, включая перевод [139, с. 59].

Переводческая стратегия вырабатывается с учетом определенного социокультурного контекста, сложных ситуаций, типа ИТ, его цели, с

учетом характеристик отправителя ИТ и получателя ПТ и т.д. При этом, как отмечают исследователи перевода [84, с. 75], [114, с. 54] и показывает практика, один и тот же ИТ может быть по-разному переведен переводчиками, тем не менее выбранные стратегии перевода ИТ могут быть признаны адекватными, оптимальными для определенной профессиональной ситуации.

На основе исследований в области переводоведения и анализа специального дискурса с позиции его понимания и передачи на ПЯ можно сгруппировать основные факторы/детерминанты, которые будут влиять на выбор стратегии переводчиком:

- прагматические (коммуникативное задание автора моделируемый в сознании переводчика образ получателя ПТ);

- лингвистические (языковые системы, языковые и речевые нормы ИЯ и ПЯ);

- социокультурные (социокультурные и национально-психологические аспекты межкультурного общения в деловой сфере);

- дискурсивные (способы, традиции и нормы создания специального (делового) дискурса в двух языках);

- ситуативные (факторы ситуации профессионального общения);

- вид перевода (устный/письменный).

Все вышеизложенное позволяет определить стратегическую составляющую специальной компетенции переводчика как способность анализировать факторы перевода, отбирать те из них, которые являются значимыми в определенной профессиональной ситуации, и на их основании вырабатывать последовательность переводческих действий. Данная составляющая профессиональной компетентности будет определяться:

- знанием факторов (прагматических, лингвистических, социокультурных, дискурсивных, ситуативных, видов перевода), детерминирующих перевод, и степенью их влияния на выбор стратегии перевода текстов;

- умением привлекать максимальное количество определяющих перевод факторов и отбирать те из них, которые следует учитывать при выработке стратегии перевода текстов в определенной коммуникативной ситуации;

- умением вырабатывать последовательность переводческих действий на основании определяющих факторов;

- умением обосновывать используемую стратегию перевода.

1.4.6 Технологическая составляющая

От выбранной переводчиком стратегии во многом зависят используемые способы и методы перевода. Приняв решение о стратегии перевода, переводчик выбирает определенное языковое воплощение этой

стратегии, конкретные приемы – «переводческие трансформации», составляющие технологию перевода [191, с. 65], которые мы рассмотрим в рамках технологической составляющей профессиональной компетентности лингвиста-переводчика.

Приемы перевода многочисленны и довольно полно описаны в исследованиях [102; 183; 191 и др.].

Технологический компонент профессиональной переводческой компетенции подразумевает владение техническими приемами перевода и переводческими навыками и умениями (навык речевых преобразований, навык поиска ключевых слов (ключевых участков текста), умение речевой компрессии, умение применять комплексные виды трансформаций, общеучебные умения).

Технические приемы перевода – владение переводчиком комплексными видами речевых трансформаций, которые он производит по своей инициативе и которые требуют переводческого решения.

На основе сравнительного анализа предлагаемых исследователями приемов перевода К.И. Ковалева приводит их основной перечень: транскрипция и транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация, смысловое развитие, членение предложений, объединение предложений, грамматическая замена, антонимический перевод, описательный перевод, компенсация [96, с. 38-39].

Описательный перевод – самый распространенный вид трансформации, «спасительное средство», которое может помочь переводчику, если затруднен поиск соответствия или замены, если необходимо заполнить образовавшуюся паузу в переводе. Однако, этот прием имеет и свои недостатки – он не позволяет сохранить стилистический колорит речи оратора, ее лаконичность, афористичность, образность.

Генерализация – прием, применяющийся переводчиком в целях речевой компрессии для сокращения объема текста, а также в случае перегруженности речи оратора экзотизмами, затрудняющими восприятие.

Антонимический перевод позволяет переводчику расширять границы свободы речи, вносить в перевод лексическое разнообразие, усилить смысловые акценты.

Прием компенсации позволяет возместить утраченное в переводе. В устном переводе этот прием представляет собой «содержательную», позиционную компенсацию, то есть восполнение потерь, пропусков значимой информации, по разным причинам пропущенной переводчиком, например, при передаче эмоционально окрашенной лексики: «Я с Вами согласен» – «Я с Вами совершенно согласен».

Технологический компонент включает также следующие переводческие навыки и умения:

1. *Навык речевых преобразований.* Владение этим навыком и облегчает переводчику переход от промежуточных буквальных

построений к окончательному, оптимальному варианту перевода. С методической точки зрения, знание того, что переводчик приходит к оптимальному варианту путем трансформации буквального перевода, важно тем, что оно приводит к выводу о необходимости развития у будущих переводчиков навыков речевых преобразований в рамках одного языка – умение выразить одно и то же содержание в разных языковых формах, с помощью разного рода лексического материала и грамматических конструкций.

2. *Навык поиска ключевых слов* (ключевых участков текста). Характерной чертой «технологии» перевода является экономия усилий переводчика на одних местах и сосредоточение их на других, а именно на ключевых участках поиска переводческого решения.

3. *Умение речевой компрессии*. Этот вид умения иначе называют умением подачи исходного текста в более компактной форме [5]. Он заключается в упрощении синтаксической структуры текста и исключении слов, «содержащих второстепенную информацию, с целью уменьшения слоговой величины текста [131].

4. *Умение применять комплексные виды трансформаций*. Данный вид умений чрезвычайно важен. Владение ими зачастую характеризует мастерство переводчика и помогает ему в практической работе легче принимать решения.

5. *Общеучебные умения* – умения пользоваться различной справочной литературой, умения пользоваться различными базами данных, интернетом и т.п.

Однако перечисленные приемы перевода рассматриваются исследователями для лингвистической адаптации ПТ. Тогда как использование тех или иных приемов перевода будет обусловлено сходством или расхождением не только лингвистических знаний отправителя и получателя высказывания, но и социокультурных, предметных знаний и т.п., что позволило определить технологическую составляющую специальной компетенции лингвиста-переводчика как способность использовать совокупность процедур и средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение высказывания на языке перевода, и представить ее следующим образом:

-знание приемов преодоления различий между системами, языковыми и речевыми нормами языка специальности в России и в стране изучаемого языка и адекватное их использование при переводе;

-знание приемов преодоления различий между прагматическим потенциалом отправителя ИТ и получателя ПТ как представителей деловой сферы общения и умение их использовать при передаче смысла и интенции автора в ПТ;

-знание приемов преодоления различий между предметным потенциалом отправителя и получателя и умение их использовать в ПТ;

-знание приемов преодоления различий между жанровыми разновидностями иноязычного и русского специального (делового) дискурса и умение использовать их в ПТ в соответствии с нормами представления информации в русском специальном (деловом) дискурсе;

-знание приемов преодоления различий между профессиональными картинками мира и социокультурными потенциалами отправителя ИТ и получателя ПТ и умение их использовать в ПТ;

-знание внешних ресурсов (средств), которые возможно использовать в процессе перевода текстов, и умение использовать их в профессиональной деятельности.

1.5 Социально-личностная составляющая профессиональной компетентности переводчика

Профессиональная компетенция переводчика невозможна без наличия и совершенствования целого ряда профессионально значимых *личностных характеристик*, среди которых следует отметить следующее: свободное владение иностранным и родным языком, богатство словаря; сосредоточенность, способность предельно концентрировать внимание, «отключаться» от помех, распределять внимание на несколько задач одновременно; психическую и физическую выносливость; широта кругозора, энциклопедические знания; изобретательность, «гибкость ума»; тактичность; быстрота реакции; беглая речь; стремление к самосовершенствованию, творческому поиску; дисциплинированность.

Особое значение в формировании подобных качеств имеют опыт самого преподавателя перевода, его способность соединять личный переводческий опыт с требованиями, предъявляемыми к преподавателю перевода. В системе приоритетов педагогического образования на передний план выдвигается личностный потенциал учителя, его способность быть субъектом инновационной деятельности [165, с. 47].

На кафедрах, готовящих специалистов-переводчиков в рамках переводческих факультетов, неременным требованием к преподавателю является его личный опыт переводческой работы, практическое участие во встречах, деловых переговорах.

В настоящее время к вопросам разработки стратегии переводческих действий обратились многие отечественные и зарубежные переводоведы [103; 220; 114]. При этом одно из главных мест в этих исследованиях занимает проблема формирования «особой переводческой личности», главным системообразующим фактором которой является профессиональная компетентность [181, с. 63-67]; [103, с. 49].

Феномен «языковой личности», согласно утверждениям Ю.Н. Караулова и И.И. Халеевой, является одним из центральных понятий

антропоцентричной лингвистики, в которой «через лингвосоциум и его текстовую деятельность объективируется эталонный потенциал языкового и когнитивного (лингвокогнитивного) сознания природного инофона как носителя не только языка, но и определенной языковой и глобальной картины мира» [180, с. 71]; [179, с. 39-44]. Речь здесь идет о необходимости привития будущим переводчикам способности воспринимать «инофонную лингвосоциокультуру» [180, с. 59-68]. Таким образом развивая и совершенствуя свою «языковую» личность, переводчик становится и носителем «инофонной лингвосоциокультуры» (термин И.И.Халеевой).

На примере текстов деловых писем, исследуемых в нашей работе, мы могли проследить, как в ходе текстовой деятельности студентов постоянно совершенствуется их лингвосоциокультура. Например, при переводе писем-рекламаций студенты стремились не просто «доложить факт», как это мог бы сделать любой владеющий языком непрофессионально, а пытались точно передать прагматический потенциал текста, при этом использовался весь арсенал «фоновых знаний» [146, с. 88] – вежливые обороты, добавления – пояснения, слова реалии.

Говоря о «тезаурусном» характере личности студента, можно выделить противоречие между личностью переводчика как носителя культуры ИЯ (исходного языка) и личностью переводчика – носителя инофонной лингвосоциокультуры. Такой подход позволяет рассматривать в качестве одной из цели обучения специалистов-переводчиков в вузе развитие способности распознавать и понимать текстовую деятельность инофона и на основе этого определять переводческую стратегию [181, с. 69].

Выработка профессионального мастерства переводчика предполагает опережающее форсирование развития языковой личности, постоянное расширение его «количественного и качественного тезауруса» [183, с. 138].

Способность человека к работе в профессиональной среде включает ряд качеств его личности. Для выполнения профессиональной деятельности переводчик текстов должен обладать определенными профессионально важными качествами.

1.5.1 Профессионально важные качества переводчика

Под профессионально важными качествами понимаются качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). При этом следует отметить, что профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности, вместе с тем они совершенствуются, шлифуются в процессе обучения и в ходе самой деятельности [126, с. 83]. Исследователи отмечают, что при рассмотрении

субъективных характеристик профессионала требуется прямое участие психолога при консультациях специалистов.

По мнению А. К. Марковой, к профессионально важным качествам относятся: проникновение в ценностные ориентации и менталитеты профессиональной группы, соблюдение профессиональной чести и достоинства группы, мотивационную готовность к самоизменению, определение степени своего индивидуального вклада, быструю ориентировку в нестандартных профессиональных ситуациях и т.д. [126, с. 113-114].

Ряд необходимых переводчику качеств может быть определен еще до обучения переводу. К таким качествам относят любознательность, логическое мышление, сосредоточенность, объем и распределение внимания [184, с. 134]. Отмечается также, что предпосылками для успешной работы письменным или устным переводчиком являются индивидуально-личностные черты, представляемые как оппозиции: медленная / быстрая реакция, стойкие / нестойкие перцепция и внимание, хорошая / плохая переключаемость с одного задания на другое, интравертность / экстравертность [134, с. 131].

Переводчик должен обладать широким научным и культурным кругозором, неиссякаемой жадой знаний, быть высоко эрудированным, наблюдательным, сосредоточенным, самокритичным, физически выносливым, так как ему часто приходится работать с перегрузками, уметь мобилизовать ресурсы своей памяти, уметь распределять свое внимание, обладать чувством такта и скромностью [94, с. 11]; [101, с. 22].

В последнее время ученые отмечают, что сегодня все более заметным становится спрос не столько на «узкоспециализированных специалистов, сколько на работников, располагающих определенным личностным потенциалом, способных эффективно решать сложные профессиональные проблемы комплексного характера» [63].

Умения иноязычного делового общения выступают в этой связи профессионально важным качеством переводчика, так как известно, что он должен не только обеспечить высокий уровень перевода и быть ответственным за точность передаваемой информации – как вербальной, так и невербальной, но и в случае необходимости переводчик должен пояснить особенности национального характера, менталитета, традиций и культуры, знакомых переводчику и неизвестных партнеру с тем, чтобы повысить эффективность общения и достичь более полного взаимопонимания.

Осуществляя свою профессиональную деятельность, переводчик постоянно оказывается в ситуациях делового общения – от участия в качестве языкового посредника в переговорах, до заключения договоров об оказании своих переводческих услуг – поэтому, по нашему мнению, будущий специалист-переводчик наряду со специальными переводческими

умениями и навыками должен быть вооружен умениями иноязычного делового общения.

Для характеристики личности переводчика важна также его профессиональная обучаемость, т. е. стремление и способность к постоянному самосовершенствованию, к самообучению и адаптации. Это значит, что студент, получающий профессиональную подготовку переводчика, не ограничивается выполнением выученных задач, он должен уметь переносить полученные умения на новые ситуации. Это предполагает открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению новыми средствами труда.

Следует также отметить, что если любой профессионал совершенствуется в процессе работы, то для переводчика, по мнению И.С. Алексеевой, вся его жизнь превращается в учебу, в необходимость поддерживать полученные знания в области иностранного и родного языков в активном состоянии, постоянно пополняя и обновляя их [5, с. 9].

1.5.2 Профессиональное мышление переводчика

Важным компонентом профессиональной компетентности, наравне со способностями, знаниями и умениями, является профессиональное мышление, «состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности» [126, с. 90].

Исследователи выделяют: теоретическое, практическое, репродуктивное, продуктивное, наглядно-образное, словесно-логическое, наглядно-действенное, аналитическое и интуитивное мышление. Проведенный анализ выделяемых видов мышления и требований, предъявляемых к личным качествам переводчика, позволяет определить те из них, которыми, по всей видимости, должен обладать переводчик текстов по специальности.

Важным для переводчика представляется практическое мышление, связанное с целостным видением ситуации в процессе профессиональной деятельности, выработкой планов, проектов, часто сопровождающееся «чутьем» ситуации [77]. При анализе деятельности переводчика текстов по специальности следует учитывать, что труд переводчика жестко не регламентирован, практическое мышление переводчика будет направлено на анализ иноязычного текста, на привлечение дополнительных резервов, справочных материалов для перевода текста на ПЯ. Возрастает роль вероятностного прогнозирования, особенно при устном переводе и дефиците времени, отводимом на анализ поступающего ИТ.

Важными для переводчика являются как репродуктивное мышление, связанное с воспроизведением определенных способов/приемов перевода по образцу, так и продуктивное мышление, направленное на выработку новых стратегий, обеспечивающих адекватность перевода.

Переводчик имеет дело с текстами, содержащими понятия из различных областей науки и техники, знаковые представления данных понятий, поэтому он должен обладать словесно-логическим мышлением, которое связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков при решении, профессиональных задач.

Исследователи перевода текстов по специальности отмечают, что переводчик должен демонстрировать способность рассуждать логически [94, с. 11]; [209, с. 23]. И хотя перевод восходит к гуманитарным наукам, овладение данным видом профессиональной деятельности подразумевает способность логически рассуждать, способность, которую часто выделяют у представителей точных наук. Необходимость понимать и переводить высказывания представителей научно-технической сферы общения делает значимым присутствие данной способности у переводчиков-специалистов, так как, в отличие от художественного или публицистического произведения, автор научной работы апеллирует к способностям не столько образного, сколько логического мышления. В процессе перевода логические рассуждения позволяют также восполнять лакуны в языковых знаниях, успешно искать информацию в справочной литературе при нехватке тематических знаний. Следовательно, у переводчика должно быть развито аналитическое, логическое мышление, которое, по мнению психологов, включает развернутые во времени, имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека [126, с. 92].

В деятельности переводчика присутствует и интуитивное мышление, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью. При устном переводе эвристический потенциал личности, обеспечивающий возможность принятия оптимального решения в условиях дефицита исходной информации и недостатка времени, является одной из важных характеристик личности переводчика [184, с. 134].

1.5.3 Переводческий билингвизм

Безусловно, необходимым качеством переводчика является билингвизм. В обыденном сознании именно билингвизм считается единственным и достаточным условием, которому должен отвечать посредник, способный обеспечить общение между разноязычными коммуникантами. Однако, опыт показывает, что между бытовым, «естественным» билингвизмом и профессиональным, переводческим билингвизмом существует качественное различие. Недаром во многих странах билингвизм рассматривается не как цель обучения, а всего лишь как предварительное условие успешного обучения переводческой профессии [183; 184].

«Естественный» билингвизм, конечно, в состоянии посредничать в сфере обыденного общения, не выходя за пределы областей, близких ему на основе собственного личностного опыта. Благодаря своей неподдельной естественности его деятельность даже в отдельных случаях может оказаться ближе к идеальным ожиданиям коммуникантов, чем у профессионального переводчика. Однако такой эффект возникает как бы неосознанно и не может быть воспроизведен на более широкой предметно-тематической основе.

Переводческий билингвизм качественно отличен и от еще одного типа билингвизма, который можно назвать вспомогательным. Здесь имеется в виду ограниченное владение вторым языком, достаточное для установления практического контакта с партнером по коммуникации в узкой сфере профессиональной деятельности или специфической области социального взаимодействия. Вспомогательный билингвизм также не исключает возможности выполнения некоторых посреднических задач в пределах доступных такому билингу областей функционирования языка и форм речевого поведения [184, с.131].

Характерной чертой переводческого билингвизма является систематичность языковых знаний, сознательность, управляемость речевых действий. При этом данные характеристики не ограничиваются сферой каждого из «рабочих» языков в отдельности, но активно воздействуют на межъязыковые связи. По мере совершенствования профессионального мастерства переводчика эти связи становятся все более специализированными и разветвленными, усиливаются и элементы обратной связи, позволяющие оптимизировать перевод в процессе порождения выходного высказывания [184, с. 132].

Рассмотренные выше особенности касаются качественной стороны переводческого билингвизма. Этим, однако, не исчерпывается языковая характеристика личности переводчика как профессионала. Речь должна идти и о количественных особенностях языкового тезауруса переводчика, от которых, в конечном счете, зависит его профессиональная дееспособность. Дело не просто в том, что переводчик должен знать больше непрофессионала, дело в специфическом соотношении языковых потенций переводчика-профессионала и сравнимой с ним по уровню развития и социальному статусу личности иной профессиональной направленности. «Языковая личность переводчика в чем-то сродни личности актера – сфера его языковой (и речевой) компетенции должна настолько превосходить его собственные социально-личностные потребности, насколько это необходимо для успешного переводческого перевоплощения в обслуживаемых им участниках коммуникации, социальный статус которых во многих отношениях может быть весьма далек от его собственного» [183, с. 33].

1.5.4 Социальная компетенция

С профессиональным общением соотносится социальная составляющая профессиональной компетентности, т. е. «владение совместной профессиональной деятельностью, приемами профессионального общения, принятыми в данной профессии» [126, с. 34-38]. Как показал проведенный анализ профессиональной среды переводчика, ряд задач переводчика может быть решен только совместно с работодателем, заказчиком перевода, при обращении к коллегам и экспертам в соответствующей области знаний, а также с коммуникантами (в процессе устного перевода).

Подробно социальная составляющая профессиональной компетентности переводчика рассмотрена в работе Н.Н. Гавриленко [46], в которой выявляются следующие ее компоненты:

- знание организаций, профсоюзов, объединяющих переводчиков;
- знание норм общения в профессиональной среде (на предприятии/фирме, с коллегами-переводчиками, представителями организационных служб и т. д.);
- знание организаций, фирм, предприятий, сайтов в Интернете, на которые следует обращаться при поиске работы переводчика;
- умение предлагать свои услуги на рынке труда;
- способность правильно оценивать свои профессиональные умения и знания (профессиональную компетентность);
- умение заключать договор об оплате труда;
- умение получать от работодателя необходимую для перевода информацию;
- умение сотрудничать со специалистами, экспертами в соответствующей области знаний, с коллегами на фирме/предприятии;
- умение сотрудничать с коллегами-переводчиками [46, с. 56-62].

1.5.5 «Моральный кодекс» переводчика

В профессии переводчика, как и в любой профессиональной деятельности, существуют определенные моральные и этические нормы поведения, которым необходимо следовать. Профессиональная этика переводчика текстов по специальности в России в настоящее время еще не сформирована. Следует отметить, что данные нормы во многих европейских странах существуют давно, в качестве примера возможно привести моральный кодекс последовательного переводчика, сформулированный в 1962 году в работе Ван Хоофа [215]. В российских исследованиях рассматриваются лишь отдельные права и обязанности переводчика:

- быть ответственным за точность передаваемой информации, хранить конфиденциальную информацию,

-обеспечивать высокий уровень перевода и т.п.

Наиболее полно моральный и этический кодекс переводчика, опираясь на международный опыт, описан в работах И.С. Алексеевой [5, с. 16-19] и А. Чужакина [186, с. 77-79]. Значительное увеличение потребности в профессиональных переводчиках текстов по специальности диктует скорейшее формирование данного кодекса.

Профессиональная этика занимает важное место в переводческой деятельности, поскольку эта профессия связана, прежде всего, с передачей информации.

В мировой практике давно сложилось представление о профессиональном кодексе переводчика [3]. С ним тесно смыкаются правила ситуативного поведения, которые предполагают полную адаптацию переводчика к ситуации, в которой он оказался. Незыблемым правилом является следующее: находясь в роли транслятора, переводчик должен быть незаметен как личность, не отвлекать на себя внимание, его задача – работать передаточным звеном информации [5].

«Моральный кодекс» переводчика [186] гласит, что:

-переводчик есть транслятор, перевыражающий устный или письменный текст, созданный на одном языке, в текст на другом языке;

-переводчик не имеет права по своему желанию изменять текст при переводе, сокращать его или расширять, если дополнительная задача адаптации, выборки, добавлений и т.п. не поставлена заказчиком;

-при переводе переводчик с помощью известных ему профессиональных действий всегда стремится передать в максимальной мере инвариант исходного текста;

-в некоторых случаях в обстановке устного последовательного и синхронного перевода переводчик оказывается лицом, облеченным также и дипломатическими полномочиями (например, при переводе высказываний крупных политиков при международных контактах). Если эти полномочия за переводчиком признаны, он имеет право погрешить против точности исходного текста, выполняя функцию вспомогательного лица в поддержке дипломатических отношений, препятствуя их осложнению, но не обязан при этом защищать интересы какой-то одной стороны;

-переводчик не имеет права вмешиваться в отношения сторон, так же как и обнаруживать собственную позицию по поводу содержания переводимого текста;

-в случае необходимости переводчику необходимо пояснить особенности национального характера, менталитета, традиций и культуры, знакомых переводчику и неизвестных партнеру с тем, чтобы повысить эффективность общения и достичь более полного взаимопонимания;

-переводчику необходимо соблюдать выдержку и хладнокровие даже в экстремальных обстоятельствах, быть всегда корректным, вежливым;

-переводчик обязан сохранять конфиденциальность по отношению к содержанию переводимого материала и без надобности не разглашать его. Переводчик обязан известными ему способами обеспечивать высокий уровень компетенции в сфере языка оригинала, языка перевода, техники перевода и тематики текста.

Таким образом, социально-личностная составляющая профессиональной компетентности переводчика представляет собой обладание соответствующими профессионально важными для выполнения данной деятельности качествами личности и включает следующие умения и навыки:

-проникновение в ценностные ориентации и менталитета профессиональной группы переводчиков;

-знание норм общения в профессиональной среде (на предприятии / фирме, с коллегами-переводчиками, представителями организационных служб и т. д.);

-знание организаций, фирм, предприятий, сайтов в Интернете, на которые следует обращаться при поиске работы переводчика; умение предлагать свои услуги на рынке труда;

-способность правильно оценивать свои профессиональные умения и знания (профессиональную компетентность);

-соблюдение профессиональной чести и достоинства переводчика;

-ответственность за точность и адекватность переводимой информации;

-готовность к самосовершенствованию и самообучению;

-умение ориентироваться в нестандартных профессиональных ситуациях;

-мышление: практическое, репродуктивное, продуктивное, словесно-логическое, аналитическое/логическое, интуитивное; а также широкий научный и культурный кругозор;

-умение мобилизовать ресурсы своей памяти и умение распределять свое внимание;

-любопытность, сосредоточенность, наблюдательность, самокритичность, такт, скромность и физическая выносливость.

Основой социально-личностной составляющей профессиональной переводческой компетентности являются умения делового общения как профессионально важное качество переводчика, так как знание языка, его грамматики, значений слов – лишь один из факторов, влияющих на общение людей. Для осуществления эффективного общения партнерам по межкультурной деловой коммуникации, следовательно, и переводчику, выполняющего роль транслятора в иноязычных ситуациях делового общения, необходимо быть не только профессионалами в использовании вербальных средств коммуникации, но и национальных особенностей невербальной коммуникации, которые являются универсальными в большинстве случаев. Знание особенностей деловой культуры стран

изучаемого языка позволяет переводчику предвидеть и учитывать реакцию и возможные варианты поведения партнеров по общению; это дает ему возможность опосредованно способствовать сотрудничеству, успешному ведению переговоров, заключению сделок.

1.6 Выводы

Анализ педагогической и методической литературы по переводоведению показал, что центральное место в изучении теоретических проблем занимают макролингвистический (В.Н.Комиссаров, Ю.Найда, А.Нойберт), коммуникативный (О.Каде, К.Райс), психолингвистический (Р.К.Миньяр-Белоручев, Г.В.Чернов, А.Ф.Ширяев) и текстоцентристский (М.Ледерер, С.Тиркконен-Кондит) подходы. Большая роль в методологии современного переводоведения принадлежит телеологическому (Г.Тури) и интегрирующему (М.Снелл-Хорнби) подходам, а также экспериментальным методам изучения (Х.Крингс, Д.Селескович).

В научной отечественной и зарубежной литературе (Э.Гутт, О.Каде, В.Н.Комиссаров, Х.Крингс, Л.К.Латышев, М.Ледерер, Р.К.Миньяр-Белоручев, Ю.Найда, А.Нойберт, К.Райс, Г.Тури, И.И. Халеева, Б.Хорн-Хелф, Г.В.Чернов, А.Ф.Ширяев) в зависимости от формы предъявления сообщения на языке перевода (письменной или устной) и формы сообщения на исходном языке (письменная или устная речь) перевод подразделяется на письменный и устный.

Долгое время в устном переводе выделялось традиционно два вида – последовательный и синхронный. Последние работы В.Н. Комиссарова, Р.К. Миньяр-Белоручева дают более детальную классификацию видов устного перевода и выделяют последовательный, двусторонний, абзацно-фразовый, перевод с листа, синхронный перевод.

В современном переводоведении отмечается несколько методологических подходов (лингвистический, психолингвистический, коммуникативный, текстоцентристский), но независимо от методологической позиции, все исследователи отмечают, что теоретическую базу современного переводоведения составляют следующие категории: объект, предмет и результат перевода, а также определение категорий эквивалентности и адекватности перевода.

Ведущую роль в изучении теоретических проблем переводоведения занимают лингвистические методы исследования, делая возможным рассмотрение перевода не только как результата индивидуального творчества переводчика, но и как особый вид речевой деятельности, в ходе которой единицы языка перевода выбираются в определенной зависимости от языковых единиц, использованных в оригинале.

Лингвопереводческие исследования охватывают различные аспекты переводческой деятельности, так или иначе связанные с использованием языка в процессе коммуникации. В основном такие исследования ориентированы на один из главных компонентов межъязыковой коммуникации: исходный текст (оригинал), процесс перевода, текст перевода или рецептора перевода, для которого он (текст) предназначен. Предполагается, что текст перевода должен быть полноценным текстом на ПЯ (переводящем языке) и должен читаться как оригинальный текст на языке перевода.

Рассмотрение проблем современного перевода с позиций «диалога культур» по-новому определяет роль личности переводчика как посредника и активного участника процесса межкультурных коммуникаций. С точки зрения теории коммуникативной деятельности, применительно к переводу отмечается существование противоречия в предметном и языковом тезаурусе переводчика, отправителя и получателя сообщения информации. Данное противоречие позволяет выделить цель профессиональной подготовки будущего специалиста-переводчика: формирование специфических умений иноязычного делового общения, способствующих формированию профессиональной переводческой компетенции.

Процесс формирования переводческой компетенции в вузе представляет собой один из инновационных аспектов педагогической деятельности. В главе подробно рассматриваются коммуникативная, специальная и социально-личностная составляющие профессиональной переводческой компетенции: коммуникативная составляющая включает лингвистическую, прагматическую, социолингвистическую компетенции; специальная составляющая включает базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, стратегическую и технологическую составляющие; социально-личностная составляющая профессиональной компетентности переводчика включает профессионально-важные качества переводчика, профессиональное мышление переводчика, переводческий билингвизм, социальную компетенцию, «моральный кодекс» переводчика.

Одним из профессионально важных качеств переводчика являются умения иноязычного делового общения, которые позволяют переводчику выполнить профессиональную задачу в условиях межкультурной деловой коммуникации – обеспечить высокий уровень перевода и, следовательно, эффективное общение деловым партнерам.

Иноязычное деловое общение как подсистема общения будет нами рассмотрено в следующей главе.

2 Иноязычное деловое общение как компонент социально-личностной составляющей профессиональной компетентности переводчика

2.1 Общение как объект исследования

Общение занимает центральное положение в истории человечества, и такие различные дисциплины, как философия, психология, педагогика, лингвистика, культурология, социология, экономика, стремятся объяснить процесс коммуникации и проследить пути, по которым происходит передача информации между индивидами, группами, поколениями.

Анализ социально-философских работ, посвященных общению, свидетельствует об особом междисциплинарном статусе его как объекта исследования [9; 67; 71; 74; 86]. Общение – это понятие, обозначающее социальный феномен, раскрывающий механизм структурирования, организации и функционирования человеческого общества, а также формы и способы включения индивида в социально-исторический контекст. Непременное условие общения – социальность, что определяет сложность и многомерность понятия. Сам термин «общение» в социальной философии имеет большое количество определений. Оно трактуется как:

- действие по поддержке отношений;
- действие по коммуникации, средство связи;
- контакт с помощью слов, обмен мыслями, коррекция.

Общение – процесс, подразумевающий изменчивость. Всякое общение есть результат изменения реальности, и изменение реальности является результатом общения. Большинство исследователей трактует общение как процесс передачи действий, которые оказывают влияние и на адресанта и на адресата. Этот процесс носит личностный характер и подразумевает взаимопонятный код.

Первым модель общения предложил античный философ Аристотель. Согласно его теории, речь, оратор и аудитория – три базовых элемента общения.

Большой интерес представляет собой марксистская трактовка общения, согласно которой оно является средством воспроизводства общественных отношений и рассматривается как условие и способ реализации деятельности и общественных отношений [Цит. по: 18].

Разработка понятийно-терминологического аппарата для анализа общения дает возможность ответить на вопрос относительно деятельности субъектов общения в культурно-исторической системе. К. Маркс и Ф. Энгельс под общением подразумевали объективные взаимоотношения людей, которые возникают в процессе материального производства [Цит. по: 18, с. 196]. Они рассматривали общение как отношения в процессе

жизнедеятельности людей.

В отечественной науке выделяются периоды концентрации и ослабления внимания к проблеме общения. В 50-60 гг. XX века изучение общения ограничивается проблемами формализации сообщений, их кодирования и декодирования.

В 60-70 гг. изучение проблемы общения концентрируется на рассмотрении проблем межличностного общения. А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и их ученики рассматривают общение как обмен знаковыми системами и соотносят общение с теорией отражения [26; 122].

В конце 70 – начале 80 гг. интерес к коммуникации смещается в сторону социализации общения. В исследованиях Л.П. Буевой, В.А. Герт, М.С. Кагана, Ю.Д. Прилюка взаимодействие субъектов общения рассматривается с точки зрения функционирования общества, становления и развития личности. Проблема общения связывается с проблемой деятельности, социализации личности [34; 54; 86; 151].

2.1.1 О разграничении понятий «общение» и «коммуникация»

Лингвистический энциклопедический словарь определяет понятие *коммуникация* как «диалогическое или полилогическое общение людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, предусматривающее обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д.» [ЛЭС, 1990:233].

Как отмечает А. В. Кравченко, большая часть коммуникативной деятельности людей реализуется через их языковую деятельность, связанную с обменом информацией. Таким образом, происходит произвольная подмена понятий в употреблении терминов, когда наиболее явный признак явления, то есть языковая деятельность, отождествляется с самим явлением, то есть коммуникацией. На языковом уровне это находит отражение в одновременном существовании понятий «общение» и «коммуникация», которые часто понимаются как синонимы [107, с. 39].

Коммуникация – это одна из форм взаимодействия людей в процессе общения. Ряд ученых отождествляет коммуникацию и общение [117, с.17]. Обычно под общением понимается явление многоплановое, а именно: взаимодействие общественных субъектов, их обмен деятельностью, умениями, навыками, а также результатами деятельности. Коммуникация рассматривается как информационный аспект общения. Психологи под коммуникацией понимают процессы обмена продуктами психической деятельности. Социологи считают, что коммуникация играет решающую роль при передаче социальной информации.

Эти определения дают объяснение одному и тому же явлению с позиции разных наук.

«Коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ

существования общества. Общество – не столько совокупность индивидов, сколько те связи и отношения, в которых данные индивиды находятся друг с другом. ... Каждый новый исследователь, столкнувшись с проблемами человеческого общения, обнаруживал, что коммуникативная проблематика оказывается едва ли не самой запутанной» [36, с. 57].

В «Логическом словаре ДЕФОРТ» находим «Коммуникация» (лат. *Communicatio* — связываю, общаюсь) – это обмен информацией между объектами — носителями естественного или искусственного интеллекта, а далее в этом же словаре читаем, что «Общение – то же, что коммуникация» [83, с. 79, с. 162].

Как совершенно справедливо отмечает в своей работе Н.А. Баландина, феномен коммуникации во многих работах исследователей предстает как метод моделирования. «Построение моделей коммуникации используется исследователями как средство постижения сущности и механизмов человеческого общения. В результате этого процесса появились модели коммуникации, которые воспроизводят составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса в виде схемы. Разумеется, содержание модели зависит от концепции ученого, который эту модель разработал, от потребностей той сферы науки, в которой она появилась, и т. д. Хотя модель и воспроизводит некоторые характеристики моделируемого объекта, она не является «отражением реальности», а тем более самой реальностью» [15, с. 12].

К примеру, модель К. Шеннона и У. Уивера, представляющая процесс передачи информации, включает пять элементов: источник информации, передатчик, канал передачи, приемник и конечную цель, расположенные в линейной последовательности [Цит. по: 125, с. 76]. В дальнейшем модель пересматривалась с учетом совершенствования других научных сфер. После пересмотра в модель вошли шесть компонентов: источник, кодирующее устройство, сообщение, канал, декодирующее устройство и приемник.

В лингвистике идеи К. Шеннона существуют в интерпретации Р.О. Jakobsona. В модели коммуникации или речевого события по Р.О. Jakobsonу участвуют адресант и адресат, от первого ко второму направляется сообщение, которое написано с помощью кода. Контекст в модели Р. О. Jakobsona связан с содержанием сообщения и информацией, им передаваемой; понятие контакта связано с регулятивным аспектом коммуникации [201, с. 43].

Данная модель и ее различные варианты используется для исследования функций языка, а также для анализа функционирования определенных единиц языка, производства речи и текста.

Модель Р.О. Jakobsona была заимствована для описания коммуникативных процессов такими науками как социолингвистика, теория коммуникации и социология коммуникации. Эта модель

затрагивает не только язык в целом, но и пользователя языка, включенного наблюдателя.

Коммуникация представлена не как линейный, а как циклический круговой процесс в круговой модели В. Шрамма. Собеседники рассматриваются в одно и то же время как кодировщики и декодировщики информации, интерпретирующие одно и то же сообщение с разных точек зрения. Роли и функции участников представлены в измененном виде. С позиции автора, ни одна из сторон не является в чистом виде отправителем или получателем информации — скорее, обе одновременно и отправляют и получают сообщения, используя различные коммуникативные каналы [Цит. по: 125, с. 37].

Все приведенные примеры являются доказательством неоднозначности процесса коммуникации, который заставляет ученых совершенствовать модели с учетом различных факторов.

Главная роль в моделях отводится обстоятельствам общения, важным компонентом которых является контекст. К обстоятельствам относятся условия, место, время общения, а также психологические и социальные характеристики участников (психосоциосфера).

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что коммуникацию нельзя рассматривать только как процесс обмена — значениями, смыслами, мыслями, информацией и т. д. Коммуникация состоит как в обмене необходимой информацией, так и в создании взаимодействия между партнерами.

2.1.2 Общение как деятельность

Общение как феномен культуры находится сегодня в поле зрения всех гуманитарных наук, которые изучают поведение человека, его жизнедеятельность.

Проблеме общения посвятили свои труды отечественные ученые-психологи: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и зарубежные исследователи: М. Аргайл, Э. Берн, И. Джоунс. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить многочисленные определения понятия «общения».

А.А. Бодалев определяет общение как «взаимодействие двух или более людей в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [27, с. 118].

А.А. Леонтьев рассматривает общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного каким-то образом контакта между людьми, связанными какими-либо психологическими отношениями» [116, с. 129].

Е.И. Рогов подходит к определению общения с двух позиций.

Общение, по его мнению, 1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека; 2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера [153, с. 51-55].

Существуют разные взгляды на причины, побуждающие к общению.

А.А. Леонтьев [117] считает, что люди вступают в общение, будучи «связанными в психологическом отношении». Для А.А. Бодалева [28] участник общения побуждается к нему осознаваемыми мотивами. Е.И. Рогов [153] в качестве причины вступления в общение выдвигает потребность в совместной деятельности.

А.А. Леонтьев, говоря об общении как о деятельности с точки зрения психологии, рассматривает его как определенный способ организации психических процессов, связанный с мотивацией и целеполаганием, предметным содержанием и иерархическим строением [116].

Г.М. Андреева также утверждает, что содержание понятия «общение» может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре теории деятельности [9, с. 81].

Характер связи общения и деятельности трактуется по-разному. Существует точка зрения, что общение и деятельность – две стороны социального бытия человека, его образа жизни [122; 123].

Некоторые ученые рассматривают общение как речевую деятельность и в связи с этим определяют свойства деятельности вообще [27; 116; 135; 141].

Третья позиция – взгляд на общение как на одну из сторон деятельности, ее элемент. Общение включается в любую деятельность, сама же деятельность становится условием общения [4; 118; 140].

Сравнительный анализ разных точек зрения дает возможность утверждать, что общение и деятельность тесно взаимосвязаны.

В психолого-педагогической литературе существует большое количество разнообразных классификаций общения.

Так, А.А. Леонтьев называет сущностные характеристики общения, по которым можно выделить его типы: ориентация общения, психологическая динамика общения, специализация общения [116, с. 131].

Г.М. Андреева считает общение реализацией отношений на межличностном и общественном уровнях [9].

Термином «межличностное общение» широко оперирует А.А. Бодалев, который считает его необходимым условием бытия людей. По его определению, общение – это всегда взаимодействие людей друг с другом, при этом они познают друг друга, вступают в те или иные отношения, возникает определенное поведение людей [26; 28].

Всякое рассмотрение общения базируется на точке зрения, что на теоретическом уровне можно выделить три функции общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Разделение трех сторон общения – коммуникации, восприятия и взаимодействия – в реальной действительности практически невозможно. Это можно сделать только на уровне абстракции для удобства научного исследования.

2.1.3 Общение как взаимодействие

В науке существует несколько определений взаимодействия.

Нельзя не согласиться с авторитетной трактовкой понятия «взаимодействия» Г.М. Андреевой. На вопрос о том, какая сторона общения раскрывается этим понятием, она отвечает: «та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность». Такая трактовка не позволяет отделить взаимодействие от коммуникации, но и не отождествляет их [9, с. 101].

Общение как взаимодействие представляет собой содержание общения. Для уяснения содержания своих действий и действий партнера при деловом общении представляется важным восприятие положения партнера. Деловое общение как взаимодействие ориентируется на контроль и понимание партнеров по общению. Ориентация на контроль означает стремление субъекта контролировать ситуацию и желание доминировать. Ориентация на понимание предполагает понимание субъектом ситуации и партнеров, стремление избегать конфликтов, осознание равенства с собеседником. Эти два вида ориентации при анализе взаимодействия в деловом общении позволяют выделить две разные закономерности стратегии общения: стратегию «контролера» – подчинение партнера, навязывание своего понимания ситуации; стратегию «понимателя» – адаптация к партнеру в ситуации общения [9, с. 108].

Е.И. Рогов дает такое определение социального взаимодействия: «Взаимодействие социальное – форма общения по крайней мере двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуются действия каждого из партнеров, ... достигаются общность ситуации и определенная степень солидарности и согласия между ними» [153, с. 6].

Общение, по мнению Е.В. Руденского, является системным образованием и может быть рассмотрено с этой позиции как взаимодействие. Оно складывается из отдельных действий, каждое из которых включает в себя следующие элементы: действующий субъект, субъект, на который направлено воздействие, средства воздействия, методы действия, результат действия [156].

Рассматривая взаимодействие как формы организации конкретной

деятельности людей, мы подробно остановимся на той форме, когда происходит взаимодействие каждого участника с другими, т.е. на «совместно-взаимодействующей деятельности», как ее определяет Г.М. Андреева [9, с. 110]. Именно такая форма взаимодействия является, на наш взгляд, определяющей в деловом общении.

Общественные и межличностные отношения определяют тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество) и степень выраженности этого типа (будет ли это более или менее успешное сотрудничество). Поскольку деловое общение направлено на сотрудничество, то при его анализе важен вклад его участников в общую деятельность. Осознание каждым участником этого вклада позволяет ему корректировать свои действия.

В ходе делового общения его участникам нужно организовать обмен действиями, спланировать будущую деятельность, выработать формы и нормы совместных действий. Интерактивную сторону общения можно представить как последовательность реакций людей на действия друг друга. Психологи выделяют ряд мотивов, побуждающих человека взаимодействовать с другими [222]. В деловом общении этими мотивами являются стремление к улучшению, облегчению и повышению эффективности совместной деятельности.

Взаимодействуя с другими, мы выбираем формы поведения, соответствующие ситуации. Чаще всего по отношению к партнерам по взаимодействию встречаются следующие типы поведения.

Сотрудничество – это взаимодействие, предполагающее, что партнеры помогают, содействуют друг другу, способствуют достижению общих целей.

Противоборство – это такой вид взаимодействия, при котором партнеры противодействуют, мешают друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого.

Уклонение от взаимодействия наблюдается тогда, когда партнеры сознательно стараются избегать его.

Г.М. Андреева выделяет во взаимодействии два противоположных вида: кооперацию и конкуренцию [9, с. 111]. В первом случае рассматриваются такие проявления взаимодействия, которые способствуют организации совместной деятельности; во вторую группу попадают взаимодействия, расшатывающие совместную деятельность.

Несмотря на различную терминологию при обозначении противоположных видов взаимодействия, большинство исследователей дают схожую их трактовку.

Наиболее известная попытка выделить общие типы взаимодействия принадлежит Р. Бейлзу, который объединил их в целостную систему [Цит. по: 141]. В каждой области взаимодействия он выделил три типа поведения (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Типы взаимодействия

| Области взаимодействия | Основные поведенческие проявления |
|------------------------|--|
| Позитивные эмоции | Выражение солидарности Снятие напряжения Выражение согласия |
| Решение проблем | Предложения, указания Выражение мнений Выдача ориентации |
| Постановка проблем | Просьбы об информации Просьбы высказать мнение Просьбы об указаниях |
| Негативные эмоции | Выражение несогласия Создание напряженности Демонстрация антагонизма |

Общение – это не только обмен информацией, но и организация совместных действий, нацеленная на достижение определенного результата. Таким результатом является изменение поведения и деятельности других людей. Общение выступает как межличностное взаимодействие, или интеракция (от лат. *inter* – между и *action* – действие).

В психологии выделяются такие стороны общения, как познание, межличностные отношения и саморегуляция, из чего можно сделать вывод, что общение – средство формирования у человека отношения к другим и к себе.

В.Н. Мясищев выделяет в общении три взаимосвязанных компонента: отражение (познание друг друга); отношения (эмоциональный отклик друг на друга); обращение (поведение по отношению к другим людям). По мнению В.Н. Мясищева, общение происходит при обращении людей друг с другом в процессе отношений [136].

Б.Ф. Ломов называет три функции общения: информативно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную [122; 123].

Е.И. Рогов считает, что общение многофункционально. Он насчитывает пять его функций: прагматическую, формирующую, функцию подтверждения, функцию организации и поддержания межличностных отношений и внутрличностную функцию [153].

Большинство психологов выделяют три основных типа общения: императивное, манипулятивное и диалогическое.

Императивное общение называют еще авторитарным или директивным. Манипулятивное общение сходно с императивным. Цель его – оказать воздействие на партнера по общению. Императивную и

манипулятивную формы общения можно рассматривать как монологическое общение.

Диалогическое общение противостоит авторитарному и манипулятивному типам, так как оно основано на равноправии партнеров. Оно позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия собеседников.

2.1.4 Структура общения

Рассмотрим структурные компоненты общения. Е.В. Руденский предлагает следующие структурные компоненты [156, с. 46]:

- предмет общения – партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них – к самопознанию, к самооценке;
- коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение;
- действия общения – единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку;
- задачи общения – та цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- продукт общения – это образования материального и духовного характера, создающиеся итоги общения.

На основе этих компонентов далее мы рассмотрим деловое общение. Структурным компонентом коммуникативной деятельности является действие. По мнению Е.В. Руденского, общение как деятельность представляет собой цепь взаимосвязанных действий.

Следующим направлением нашего исследования является фазовый и уровневый анализ процесса общения.

На первый взгляд, общение – слитный непрерывный процесс, однако в общении можно выделить такие этапы, как: установление контакта; ориентация в ситуации; обсуждение вопроса; получение обратной связи; принятие решения; выход из контакта.

О.Я. Гойхман, рассматривающая речевую деятельность как средство общения, выделяет в ней следующие фазы: ориентировка, планирование, реализация и контроль [55, с. 10].

Анализ процесса общения позволяет выделить его уровни. Обычно выделяется три таких уровня: стратегия, техника и тактика.

Общение на стратегическом уровне предполагает знание средств, форм и видов общения.

Реализация конкретной коммуникативной стратегии на основе личных ресурсов человека составляет технику общения.

Владение техникой общения и знание его правил образует тактику общения, которая представляет собой учет условий применения этих знаний.

Мы предприняли попытку проанализировать общение по следующим направлениям: сущность общения и его функции, соотношение понятий «общение» и «деятельность», структура, уровни и типы общения.

«Человеческое общение – сложный процесс, который напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырех граней. Каждая грань по-своему важна и в разные моменты общения может «вспыхнуть» ярче других, скрывая остальные. В процессе общения мы можем обмениваться информацией, взаимодействовать с другими людьми, познавать их и испытывать переживания, возникающие в ходе общения» [153, с. 10].

По своим формам и видам общение чрезвычайно разнообразно. Психологи говорят о прямом и косвенном общении, непосредственном и опосредованном и т.д. Вопрос о классификации общения сложен, и в научных публикациях не существует однозначного подхода к нему. У различных авторов можно найти неоднозначные трактовки классификации общения по целям, функциям и участникам (М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Х. Бгажников, В.Н. Сагатовский, А.Б. Добрович и др.).

Суммируя многочисленные подходы к классификации типов общения, представим их в следующей таблице:

Таблица 2 – Классификация типов общения

| Основания классификации | Типы общения |
|------------------------------------|---|
| По социальному положению субъектов | Равенства и подчинения, статусные и социальные роли, положение в иерархии |
| По количеству участников | Монолог, диалог, полилог |
| По признакам целей общения | Обслуживание предметной деятельности, выяснение производственных противоречий, приобщение партнера к своему мнению, приобретение знаний от партнера, информирование, убеждение, развлечение |
| По условиям общения | Непосредственное, опосредованное |
| По отношению к партнеру | Общение-отсутствие, ритуальное, дружески-участливое, формально-деловое, партнерски-игривое, неприязненное, враждебное |
| По признакам средств общения | Вербальное, невербальное |
| По характеру ситуации | Бытовое, деловое |

Так как формы взаимодействия нельзя исследовать вне общего контекста деятельности, остановимся на особенностях делового взаимодействия.

2.2 Деловое общение как подсистема общения

Деловое взаимодействие – такое взаимодействие людей, которое «подчинено решению конкретной задачи (производственной, коммерческой, научной), стоящей перед организацией (фирмой, предприятием), что накладывает определенные рамки на поведение на людей» [152, с. 136].

В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша подчеркивают особенности межличностного взаимодействия в деловой среде и формулируют следующие правила взаимодействия [111]:

- четко определите цели своего сообщения;
- делайте свое сообщение понятным и доступным;
- делайте сообщения по возможности краткими и сжатыми, привлекайте партнеров к тем проблемам, которые касаются их непосредственно;
- в разговоре с партнерами следуйте правилам активного слушания, демонстрируйте собеседникам сигналы понимания и готовности к сотрудничеству.

Профессиональные задачи специалиста выдвигают на первый план функцию работы с людьми, а значит необходимость владения навыками делового взаимодействия, структура которого складывается из четырех аспектов:

- 1) изучение и оценка личности;
- 2) речевое взаимодействие;
- 3) совместное принятие решений;
- 4) умение убеждать.

Изучение и оценка личности проводится формальными методами (беседы, изучение биографии, тестирование, т.е. может осуществляться вне речевого воздействия) и неформально-интуитивными способами: ожидание (подсознательное формирование оценочного суждения о человеке), сопереживание (эмпатия – проникновение в чувства и переживания другого человека).

Главное в деловом взаимодействии – речь. По первому впечатлению порой не столь важно, *что* сказал человек, а именно *как* он это сделал. Одну и ту же фразу можно сказать по-разному, ибо, как отмечал Бернард Шоу, есть пятьдесят способов сказать слово «да» и только один способ написать его.

Деловое взаимодействие рассматривает речевое общение как

искусство, которому нужно терпеливо и настойчиво учиться.

Г.В. Бороздина исходит из того, что по характеру и содержанию общение бывает формальным (деловое) и неформальным (светское, бытовое). Она дает следующее определение предмету нашего исследования:

«Деловое общение – это процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели» [30, с. 56].

Деловое общение как подсистема общения занимает важное место при построении таких отношений между людьми, которые обеспечивают максимальный результат совместной деятельности и максимальное удовлетворение субъектов общения.

Проблеме делового общения посвящено много исследований (В.И. Андреев, Ю.М. Жуков, Ф.А. Кузин, В.И. Курбатов, В.Н. Лавриненко, П. Мицич, А.В. Резаев, Ю.П. Рогозин, Е.В. Руденский, В.А. Спивак и др.)

Н.С. Каган называет этот род общения «вплетенным», и таковым является, прежде всего, материальное общение, поскольку трудовая деятельность включает в себя общение участников общего действия как необходимое средство обеспечения ее эффективности [86, с. 52].

Деловое общение, по определению И. Ожегова, – «это общение, относящееся к общественной, служебной деятельности, к работе» [Цит. по: 110, с. 112]. В деловой сфере человек проводит значительную часть своей жизни. Здесь он играет целый ряд специфических ролей: специалиста, руководителя, подчиненного, коллеги, представителя фирмы и т.д. Каждая роль исполняется в определенной ситуации, в определенных условиях.

В каких бы психологических формах не проявлялось общение – оно деловое, если его определяющим содержанием является социально-значимая совместная деятельность. Прагматичный Дж. Рокфеллер, хорошо понимая значение общения для деловой деятельности, говорил, что «умение общаться с людьми такой же покупаемый товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире» [Цит. по: 152, с. 128].

Опираясь на методологию системного подхода, В.А. Спивак определяет деловое общение как взаимодействие социальных и социально-экономических систем в процессе, на почве, по поводу, в сфере трудовой деятельности, производства продукции, работ, оказания услуг [169].

Несколько иначе определяет процесс делового общения Ю.М. Жуков. По его мнению, деловое общение есть «процесс продвижения в разрешении проблем путем сопоставления (столкновения, ассимиляции, согласования, взаимообогащения и т.д.) предметных позиций» [76, с. 37]. Как видно из этого определения, главным в деловом общении для исследователя является предмет общения, т.е. дело и отношения участников к нему. Предметные позиции партнеров являются главными

определяющими процесса общения, а способность понимать предметные позиции друг друга составляет необходимое условие успеха деловой коммуникации.

В.Н. Лавриненко понимает под деловым общением, «обеспечивающее успех какого-то общего дела, создающее условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели». Деловое общение содействует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства между коллегами по работе, руководителями и подчиненными, партнерами, соперниками и конкурентами. Оно предполагает такие способы достижения общих целей, которые не исключают и достижения лично значимых целей, удовлетворение личных интересов [Цит. по: 152, с. 8-9].

Итак, деловое общение – многогранный процесс, изучаемый разными науками: психологией, философией, социологией, лингвистикой, культурологией, менеджментом. Это форма деятельности, содержанием которой является социально-значимое функционально-ролевое взаимодействие, направленное на удовлетворение потребностей субъектов общения.

Деловое общение является процессом передачи информации, в ходе которого коммуниканты, оказывая друг на друга взаимное влияние, стремятся к максимальному взаимопониманию, к партнерским взаимоотношениям. Являясь видом регламентированного взаимодействия, деловое общение основывается на определенных нормах и правилах, на деловой этикете, которого придерживаются его субъекты.

Подводя итог различных подходов к определению понятия «деловое общение», мы можем определить деловое общение как такой вид регламентированного общения, содержанием которого является социально-значимая совместная деятельность, направленная на продвижение в разрешении проблем путем сопоставления предметных позиций, содействующая развитию отношений и личностному становлению.

Исходя из определения делового общения, иноязычное деловое общение – это вид регламентированного общения **в иноязычных ситуациях** установления и развития контактов, содержанием которых является социально-значимая совместная деятельность, направленная на продвижение в разрешении проблем путем сопоставления предметных позиций, содействующая развитию отношений и личностному становлению.

2.2.1 Структурные компоненты делового общения

Деловое общение может рассматриваться в соответствии с той же структурой, уровнями и компонентами, что и общение вообще. Однако деловое общение обладает рядом специфических особенностей, на

которых мы остановимся подробнее. Например, учитывая, что общение происходит в трех основных формах (монологической, диалогической, полилогической), следует отметить, что не всякая деловая активность определяется общением. Отношения начальника и подчиненного, законодателя и исполнителя, являются управлением, при этом связь между ними часто монологична, а не диалогична. Мы рассматриваем деловое общение как диалогический или полилогический процесс, участники которого выступают в качестве партнеров.

Основываясь на структурных компонентах, предложенных Е.В. Руденским [156], попытаемся выявить характерные особенности делового общения:

1. Предметом делового общения является дело и отношение участников к нему.

2. Потребность в общении определяется производственной необходимостью.

3. Коммуникативными мотивами в деловом общении являются интересы дела.

4. Речевые действия отличаются регламентированностью, установившимися правилами поведения.

5. Целью делового общения является решение производственных и социальных задач.

6. Используются как вербальные, так и невербальные средства общения.

7. Продукт общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Основная задача или функция делового общения – продуктивное сотрудничество. Партнер в деловом общении всегда выступает как представитель какой-то социальной категории и личность, значимая для субъекта, поэтому общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела, профессионализм. Для делового общения важна уважительно-доброжелательная манера.

Общеизвестно, что средства общения делятся на пять основных групп:

- лингвистические (речевые);
- оптико-кинетические (жесты, мимика);
- паралингвистические (качество голоса, его диапазон, тональность);
- экстралингвистические (паузы, смех, темп речи);
- пространственно-временные (дистанция, время, место, ситуация общения).

Для участников деловой коммуникации учет невербальных средств в общении имеет особую значимость. Эту сторону общения нельзя игнорировать в период расширения международных контактов, так как традиции, привычки людей в отношении мимики и жестов часто различаются у разных народов. Так, сдержанность, обычная для народов

Прибалтики, на Кавказе может произвести впечатление заторможенности.

Из-за множества вариантов и сценариев процесс делового общения имеет импровизационный, а результаты – вероятностный характер. Знание базовых основ взаимодействия, ситуаций общения и умение строить общение, используя эти знания, позволят значительно повысить вероятность ожидаемого результата.

Характер делового общения меняется в зависимости от рода деятельности. Ее специализация и дифференциация закономерно приводят к необходимости совершенствования или выработки новых форм, средств общения.

Умение общаться относится к числу наиболее значимых качеств личности. В процессе делового общения происходит восприятие партнерами друг друга, обмен информацией, их взаимодействие. Деловое общение выступает в совокупности своих трех характеристик: общение как коммуникация, восприятие и взаимодействие. Результат общения зависит от восприятия партнера, от оценки его внешнего вида и поведения.

Представители различных социальных групп вырабатывают определенные социальные стереотипы. Они могут отличаться друг от друга по своему социальному статусу, жизненному опыту, установкам, уровню развития. В ряде исследований выделены факторы, действующие при восприятии людей: превосходства (неправильное восприятие при первой встрече); привлекательности (проявляющиеся в том, что под влиянием какого-то качества человек переоценивается или недооценивается); отношения (при котором люди, хорошо относящиеся к нам, оцениваются выше, чем те, кто относится к нам плохо). В процессе делового общения большое значение приобретает объективное понимание друг друга. Согласно исследованиям, при восприятии в силу вступают такие механизмы межличностного общения, как идентификация, эмпатия, децентрация и рефлексия.

Идентификация, как уподобление себя партнеру, представляет собой самый простой способ восприятия. Партнер ставит себя на место другого и старается понять, что бы он делал в данной ситуации. Эмпатия представляет собой понимание партнера по деловому общению на эмоциональном уровне. Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс толковал эмпатию как свойство одного партнера проникнуть в духовный мир другого и определить правильность своего понимания [154]. Для восприятия считается важным осознать, как партнеры будут понимать друг друга.

Характер делового общения может определяться открытостью и закрытостью, а также являться смешанным. При открытом типе делового общения наблюдается готовность выяснить точку зрения партнера и прояснить свою собственную позицию, закрытое общение означает нежелание открыть свою позицию. Исследования показывают, что максимальная эффективность делового общения достигается при открытом

типе общения [7; 9; 21; 31; 100; 119; 174].

2.2.2 Характеристика процесса делового общения

Процесс делового общения получил в психолого-педагогических исследованиях следующий поэтапный цикл:

- установление контакта;
- ориентация в ситуации;
- обсуждение проблемы;
- принятие решения;
- выход из контакта [31; 161; 170].

Эффективность полного цикла обусловлена регуляцией отдельных этапов общения. Процесс общения начинается с контакта. Задачей этого этапа является побуждение партнера к общению, создание максимальных возможностей для дальнейших его этапов. Эта фаза служит для демонстрации доброжелательности и открытости. Партнеры стремятся продемонстрировать свои умения вербального и невербального общения. Знание психологии взаимодействия позволяют определить эмоциональное состояние партнеров.

Следующий этап представляет собой стратегию и тактику делового общения, вовлечение партнеров в обсуждение, пробуждение взаимной заинтересованности, распределение ролей, начало решения проблемы общения. Этот этап требует определения и корректировки психологического состояния собеседника. Здесь уместны шутки, комплименты с соблюдением правил речевого этикета, принятых в обществе. Этот этап характеризуется правильным распределением ролей по принципу доминирования. В социальной психологии различают три вида распределения ролей: «пристройки сверху», «пристройки снизу», «пристройки на равных». Наиболее оптимальной для делового взаимодействия является «пристройка на равных».

Для этапа обсуждения проблемы характерен эффект контраста и эффект ассимиляции. При действии первого эффекта точки зрения партнеров по общению отличаются, поэтому происходит психологическое удаление их друг от друга; когда их позиции сходны, происходит сближение собеседников, то есть наблюдается эффект ассимиляции. Исследователи подчеркивают важность включения партнеров в обсуждение проблемы, их умение слушать и убеждать [87; 95; 128]. Убеждения включают в себя знания, эмоции, волевые компоненты. Прежде чем убедить партнеров, считают исследователи, следует понять их точку зрения.

Последний этап делового общения оказывает влияние на образ партнеров в памяти друг друга и на будущие деловые контакты, поэтому основное правило этого этапа – приветливость.

2.2.3 Вербальные и невербальные средства коммуникации в иноязычном деловом общении

От содержания коммуникации мы переходим к формам, в которых она функционирует, — вербальной и невербальной. В повседневной жизни мы общаемся, используя эти формы. Вербальная форма общения — это речь (устная и письменная). Вербальная коммуникация основана на словах, а произносимое слово является основой всех остальных форм речи.

Слово всегда было в центре лингвистических исследований. Говоря о вербальной коммуникации, мы можем использовать произносимые или написанные слова. Средством вербального общения является речь, которая, в свою очередь, является реализацией языка. Язык — это система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности [30, с. 9].

Польза слов для людей как участников процесса коммуникации заключается в том, что слова позволяют нам общаться друг с другом без всякой необходимости носить с собой окружающие нас предметы.

Одним из преимуществ использования языка вместо средств невербальной коммуникации является то, что язык служит лучшим инструментом для передачи идей и намерений говорящего. В крайнем случае, говорящий всегда может изменить свое сообщение или предоставить слушающему пропущенные детали для лучшего восприятия.

В вербальной коммуникации способом передачи информации является текст или дискурс. Невербальные компоненты коммуникации также считаются формой общения, не относящейся к собственно языку. Речь без невербальных компонентов коммуникации представляет собой не полноценное общение.

Типичные средства невербальной коммуникации — визуальная подсистема средств коммуникации (кинетика и проксемика); невизуальная подсистема средств общения (хронемика); слуховая подсистема (восприятие просодических характеристик речи (высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила удара) и экстралингвистических (паузы, плач, кашель, смех, вздох и т. п.) явлений голосовых особенностей).

Невербальная коммуникация определяется как использование символов, которые не являются словами. Невербальная коммуникация задействует символы, не связанные с языком или каким-либо официальным кодом, т. е. язык тела, зрительный контакт, выражение лица.

Многие исследователи подчеркивают многофункциональность невербального поведения личности в деловом общении, так как оно создает образ партнера по общению, выражает и формирует взаимоотношения партнеров, отражает их психическое состояние, усиливает эмоциональное воздействие вербальных средств, поддерживает уровень психологической близости между собеседниками [23; 69; 132].

Главное качество, которое должен иметь участник ситуации общения — умение слушать и слышать.

Одно из основных отличий невербальной коммуникации от вербальной заключается в том, что она не является точной в отличие от устной вербальной коммуникации, не говоря уже о письменной коммуникации. Невербальное общение включает в себя все формы самовыражения человека, которые не связаны со словами. Одним из условий эффективной коммуникации психологи считают чтение невербальных сигналов. Это происходит потому, что большую часть информации человек воспринимает через зрительный (визуальный) канал; невербальные сигналы способствуют правильному восприятию мыслей партнера; зачастую мы воспринимаем собеседника, которого видим впервые под воздействием невербальных факторов – выражения лица, взгляда, походки, стиля одежды, манеры держаться и т. д.

Необходимость и полезность невербальных сигналов заключается в том, что они бессознательны и, в отличие от вербальной коммуникации, всегда правдивы. Исследования ученых показали, что слова раскрывают лишь 7 % смысла, 38 % значения несут звуки и интонации и 55 % — позы и жесты.

Невербальная коммуникация включает следующие подсистемы: пространственную подсистему (межличностное пространство), взгляд.

Оптико-кинетическая подсистема: внешний вид собеседника, мимика (выражение лица), пантомимика (позы и жесты).

Паралингвистическая или околоречевая подсистема: вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр.

Экстралингвистическая или внеречевая подсистема: темп речи, паузы, смех и т. д.

Невербальные средства коммуникации более разнообразны, нежели вербальные. Выражение лица является наиболее важным наглядным средством, отражающим эмоции содержания речи человека. Если выступающий с энтузиазмом относится к тому, что он сообщает аудитории, его лицо выражает тот же энтузиазм. Если речь спокойна и убедительна, она также будет демонстрировать уверенность говорящего. Многие выступающие начинают говорить быстро, когда они волнуются. Выступающий должен изменять свою интонацию, четко артикулировать и делать паузы. Это делает речь более понятной. Невербальная коммуникация напрямую связана с национально-культурной спецификой, которую необходимо учитывать в мультикультурной среде [99].

Деловое общение является не столько процессом передачи информации, сколько процессом обмена информацией, то есть предполагает обратную связь, которая может осуществляться как вербально, так и невербально. Вербальные средства общения служат для передачи информации, невербальные – для формирования отношения к партнеру по общению.

2.3 Особенности межкультурной деловой коммуникации

2.3.1 Сущность межкультурной коммуникации

На рубеже второго и третьего тысячелетий становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира. Сегодня невозможно найти этнические общности, которые не испытали бы на себе воздействие как со стороны культур других народов, так и более широкой общественной среды, существующей в отдельных регионах и в мире в целом. Это выразилось в бурном росте культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами разных стран и культур.

Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. Культурное многообразие современного человечества увеличивается, и составляющие его народы находят все больше средств, чтобы сохранять и развивать свою целостность и культурный облик. Эта тенденция к сохранению культурной самобытности подтверждает общую закономерность, состоящую в том, что человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего культурного разнообразия. В контексте этих тенденций общественного развития становится чрезвычайно важным уметь определять культурные особенности народов, чтобы понять друг друга и добиться взаимного признания.

Процесс взаимодействия культур, ведущий к их унификации, вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Процессу открытия культурных границ они противопоставляют непроницаемость своих собственных и гипертрофированное чувство гордости своей национальной самобытностью. Различные общества реагируют на влияния извне по-разному. Диапазон сопротивления процессу слияния культур достаточно широк: от пассивного неприятия ценностей других культур до активного противодействия их распространению и утверждению.

В нашей стране реформы общества привели к серьезным изменениям в культуре. За несколько последних лет появились совершенно новые общественные группы: предприниматели, банкиры, политические лидеры разных движений, русские сотрудники иностранных фирм и др. Происходит становление совершенно нового типа деловой культуры, формируется новое представление о социальной ответственности делового мира перед клиентом и обществом, меняется жизнь общества в целом.

Процесс развивается чрезвычайно трудно и болезненно, поскольку сталкивается с огромным количеством препятствий и ограничений со стороны государства, с недоверием к властям, с некомпетентностью и волюнтаризмом.

Одним из путей преодоления существующих трудностей является налаживание эффективной системы коммуникации между различными общественными группами и властью. Эта система должна быть основана на принципах равного доступа к необходимой информации, прямого общения между собой, коллективного принятия решений и эффективной работы сотрудников. К этому нужно добавить, что разносторонние международные контакты руководителей и предпринимателей всех уровней показали, что успех в любом виде международной деятельности во многом зависит от степени подготовки российских представителей в области межкультурной коммуникации.

Результатом новых экономических отношений стала широкая доступность прямых контактов с культурами, которые ранее казались загадочными и странными. При непосредственном контакте с такими культурами различия осознаются не только на уровне кухонной утвари, одежды, пищевого рациона, но и в различном отношении к женщинам, детям и старикам, в способах и средствах ведения дел.

Как пишет Л.В. Колобова, становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов. Основные причины их неудач лежат за пределами очевидных различий. ... Они – в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками [98; 99].

Роль ценностей в жизни как отдельного индивида, так и общества в целом чрезвычайно велика. В соответствии с ними происходит отбор информации в процессе общения, устанавливаются социальные отношения, формируются аффекты (эмоции и чувства), навыки взаимодействия и т.д. Таким образом, ценность не есть вещь, а есть отношение к вещи, явлению, событию, процессу и т.п. Ценности имеют огромное значение в любой культуре, поскольку определяют отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой. Исходя из такого понимания К. Клакхон и Ф. Стродбек определили ценности как «сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным

мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем» [Цит. по: 66, с. 92].

В человеческом сознании существует одновременно множество ценностей, поэтому вполне оправданно говорить о системе ценностей, поскольку ценности существуют не хаотично, они определенным образом упорядочены по отношению друг к другу. Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается своя система ценностей, отражающая ее специфическое положение в мире. Система ценностей обыкновенно представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости. Благодаря этой системе обеспечиваются целостность данной культуры, ее неповторимый облик, необходимая степень порядка и предсказуемости [92].

В процессе межкультурных контактов обнаруживается огромная разница между тем, как воспринимаются одни и те же ценности людьми разных культур. Среди громадного числа разнообразных восприятий, тем не менее, можно выделить группу таких, которые совпадают и по характеру оценок, и по содержанию. Такого рода ценности получили название универсальных, или общечеловеческих. Их универсальный характер обуславливается тем, что основные черты таких ценностей базируются на биологической природе человека и на всеобщих свойствах социального взаимодействия.

Несмотря на наличие идеологии, религии и искусства, бытовая культура и сегодня остается основополагающей для формирования личности, поскольку это формирование начинается еще в детстве, когда человек не способен к освоению культурных ценностей идеологии, религии и искусства. Специфика бытовой культуры состоит в том, что она вырабатывает те ценности, которые имеют основополагающее значение для межкультурной коммуникации.

Культурные ценности, как уже было отмечено, в жизни каждого человека имеют разное значение. Поэтому одни люди являются приверженцами ценностей коллектива, а другие — ценностей индивидуализма. Когда люди с такими разными ориентациями вступают в общение, особенно деловое, всегда возникают ситуации непонимания.

Какие ценности имеют для людей важное значение и обладают большим влиянием, а какие не принимаются во внимание — зависит от культуры. Их структура и значимость определяют своеобразие и особенности культуры. Большая часть особенностей собственной культуры, как правило, не осознается и воспринимается как само собой разумеющееся. Осознание ценностей своей культуры наступает лишь при встрече с представителями других культур, когда происходит взаимодействие разных культур и обнаруживаются различия в их

ценностных ориентациях [25, с. 33]. Именно в этих случаях возникают ситуации непонимания, растерянности, бессилия и раздражения, вызывающие чувство обиды, злости, отчуждения, оскорбления.

Исключить ситуации непонимания и добиться положительных итогов в межкультурных контактах возможно лишь с помощью знания особенностей ценностных ориентации партнера [92, с. 51]. Это знание помогает предсказать его поведение, цели, устремления, желания; оно обеспечивает успех в общении даже с незнакомыми людьми.

Этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но и с трудом поддается распознаванию, так как это бессознательный процесс.

Тот факт, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры и что мы с большим трудом понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих, свидетельствует о том, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Изучению проблемы обучения межкультурной коммуникации уделяется значительное внимание в исследованиях отечественных ученых (Е.М. Верещагин, А.В. Кирьякова, В.Г. Костомаров, Е. И. Пассов, Г.В. Рогова, С. Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Н.В. Янкина и др.), и в качестве компонента университетского образования межкультурная коммуникация определяется как особый вид ценностно-ориентационной деятельности, предполагающий взаимодействие личности с носителями иноязычной культуры в поликультурном пространстве [202, с. 241].

По определению В.П. Фурмановой, межкультурная коммуникация представляет собой диалог культур. «Межкультурная коммуникация как диалог культур является способом общечеловеческого общения, который охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации» [178, с. 38].

Общеизвестно, что способность человека к интеркультурации, т.е. к освоению собственной культуры – явление не врожденное, а приобретенное, соответственно, способность к изучению иной культуры присуща всем представителям *Homo sapiens*, из этого следует, что межкультурной коммуникации можно и необходимо обучать. Антрополог Э. Холл сравнивал обучение иной культуре с обучением иностранным языкам и писал, что «нет другого пути познания культуры, кроме как изучать ее, как учат язык» [220, с. 31].

Это положение подразумевает изменение статуса иностранного языка – будучи изолированной лингвистической дисциплиной в традиционной парадигме университетского образования, на современном этапе иностранный язык превращается в реальное средство межкультурной коммуникации.

А.А. Леонтьев, подчеркивая своеобразие изучения иностранного языка в современном мире, предлагает новую трактовку процесса усвоения

языка, ядро которой составляют три основных принципа, в своей взаимосвязи образующие психологическую и дидактическую основу для преподавания иностранного языка: коммуникативный принцип, когнитивный принцип и личностный принцип [110]. Овладение языком как средством общения и как «строительным материалом» картины мира должно стоять в центре преподавания иностранного языка. Образ (картина) мира строится не из словесных (вербальных), а из предметных значений, поэтому язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: необходимо обучать значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке. Преподавать язык – значит, в конечном счете, преподавать культуру [172].

Так как межкультурная коммуникация осуществляется в условиях значительных ментальных различий ее участников, и эти различия существенно влияют на успешность коммуникативного акта, первоочередной задачей межкультурного образования и воспитания становится, во-первых, предупреждение возможного непонимания и коммуникативных неудач и, во-вторых, обучение толерантности и уважению иноязычных культурных стандартов [66, с. 83].

2.3.2 Определение понятия «межкультурная деловая коммуникация»

Межкультурная деловая коммуникация – сложный процесс установления, поддержания и развития контакта между людьми разных национальностей в профессиональной сфере, происходящий в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения и принятых в обществе правил и стандартов и в результате достижения деловой договоренности между заинтересованными сторонами [125, с. 22].

Культурные различия представляют преграду для межкультурной деловой коммуникации партнеров разных национальностей, которые постоянно общаются между собой, решая вопросы, связанные с их профессиональными сферами. Такие факторы, как язык, лингвистическая индивидуальность, жесты, традиции, национальный характер и т. д., играют решающую роль в межкультурной деловой коммуникации.

Знание социокультурных факторов помогает устранить типичные ошибки и непонимание, связанные с межкультурной деловой коммуникацией, поэтому в последнее время акцент в исследовании иностранных языков переносится именно на социокультурные факторы и проблемы коммуникации. Межкультурная деловая коммуникация — искусство, владея которым возможно преодолеть межкультурный шок, достичь взаимопонимания с иностранными деловыми партнерами.

Межкультурная деловая коммуникация определяется не только социальными факторами, но и стереотипно-поведенческими условиями

культур коммуникантов. Партнеры по бизнесу используют иностранный язык с одновременным накоплением культурологических знаний и формированием способности понимать ментальность носителей другого языка.

В связи с появлением новых социокультурных реалий возникла необходимость разработки образовательных стратегий, что было отмечено в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО. Наиболее полно данная проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования Дж. Бэнкса (1993), межкультурного образования П. Бателаана, (1999), В. Нике (1995), глобального образования Р. Хенви (1994) [Цит. по: 125, с. 28].

Исследования по межкультурному общению впервые были осуществлены в США с целью выявления и изучения вопросов взаимодействия представителей различных расовых и этнических групп. Развитие теории межкультурного общения происходит в условиях различий стандартов, ценностей, мышления и поведения, характерных для представителей различных культур. С точки зрения поликультурной реальности, процесс коммуникации людей различных лингвокультурных общностей приводит к взаимовлиянию и взаимопроникновению культур членов социумов. Гармоничное межкультурное общение, а вместе с ним и деловое, требует понимания стереотипов поведения, содержащихся в национальных традициях и их восприятии.

Проблема параллельного исследования языка и культуры возникла не случайно. Э. Хатч считает, что культура состоит из традиционных образов мышления, поведения, правил этикета, экономической деятельности и т. д., которые передаются от поколения к поколению и отражены в языке в качестве национальных реалий [Цит. по: 40, с. 62].

В наши дни культурные рамки исследования иностранных языков расширились. Это доказывают исследованиями ведущих зарубежных лингвистов, психологов, методистов проблем взаимосвязи языка и культуры [40, 99, 172, 178].

2.3.3 Язык и культура в деловой коммуникации

Лингвокультурология – дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе. Она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса [178, с. 34].

Язык – универсальное средство общения, изучение которого не должно ограничиваться рамками его системы. Язык функционирует как средство существования личного, общественного и социального опыта общения. Язык – это не только средство коммуникации, но вместе с тем и средство восприятия и познания мира человеком. Язык, как явление

социальное, состоит из культурных, коммуникативных, развивающих, воспитывающих и интегративно-личностных компонентов.

Изучение языковых единиц, отражающих национальные особенности культуры носителя языка – реалий, коннотативной и фоновой лексики, с точки зрения официально-делового стиля речи, способствует развитию лингвокультурологического компонента деловой коммуникации.

В целом, определения понятия «язык», независимо от разных эпох, стран и школ сходятся в том, что язык – это средство коммуникации и двигатель мысли. Функции, приписываемые языку, многочисленны. Связь языка и культуры очевидна. Она прослеживается не только на функциональном уровне, но и на уровне структурном. Главная и основная функция культуры – коммуникативная.

Поскольку язык – средство коммуникации, он является социальным и национальным феноменом. Поэтому язык отражает мировоззрение и нормы поведения, присущие определенному языковому сообществу.

Язык накапливает и хранит сведения о предшествующих знаниях, обозначаемом. Язык является частью социальной памяти, совокупностью значений, составляющих ориентировочную основу деятельности [40].

Лингвокультурология призвана выявить с помощью и на основе языковых данных базовые оппозиции культуры, закрепленные в языке и проявляющиеся в дискурсе; отраженные в зеркале языка и в нем зафиксированные представления об окультуренных человеком сферах: пространственной, временной, деятельностной и т. д.; простирающиеся сквозь призму языка древнейшие представления, соотносимые с культурными архетипами.

В центре интересов лингвокультурологии находится взаимодействие языка и культуры с позиций культурно-национального самосознания и его знаковой природы.

Сознание человека этнически обусловлено. В основе мировидения и миропонимания народа заложена определенная система социальных и этнических стереотипов. В жанрах межкультурного делового дискурса всегда прослеживается этнокультурная специфика.

Этносоциокультурный фактор выявляется в национально-этнических особенностях формулирования мысли. Сознание определяется этническими стереотипами поведения и не осознается носителем культуры.

2.3.4 Составляющие успешной межкультурной деловой коммуникации

Как справедливо утверждает Е.Н. Малюга, для успешной межкультурной деловой коммуникации участникам речевого взаимодействия необходимо понимание и использование знаний, имеющихся у носителей языка [125, с. 32-37].

В связи с расширяющимися международными связями в разных сферах особую актуальность приобретают проблемы межкультурной деловой коммуникации, когда процесс коммуникации происходит в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения, включая ситуации делового взаимодействия.

Под коммуникативным поведением мы понимаем осуществляемые в процессе коммуникации правила и традиции общения определенной лингвокультурной общности.

Т. Астафурова выделяет следующие «типы коммуникативного поведения, проявляющиеся: а) в специфике коммуникативного поведения иносоциума в целом (общезначимые нормы: правила и традиции); б) в особенностях коммуникативного поведения представителей делового социума нормы профессионального коммуникативного поведения, его правила и традиции» [11, с. 59]. К основополагающим понятиям коммуникативного поведения относится также понятие «коммуникативная культура» как умение общаться в разных ситуациях. Культура — это «система кодифицированных образцов и норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущая релятивную и контрольную функцию в социуме» [11, с. 102].

Однако, необходимо уточнить понятие «цель межкультурного делового общения» и «обстоятельства межкультурного делового общения». Вряд ли можно отнести к межкультурной деловой коммуникации разговор двух бизнесменов в неофициальной обстановке. Чтобы признать факт межкультурной деловой коммуникации состоявшимся, следует учитывать официальность взаимодействия деловых партнеров разных национальностей и включить в сферу межкультурной деловой коммуникации устный или письменный речевой контакт.

Многие исследователи рассматривают межкультурную деловую коммуникацию как систему, включающую ряд переменных составляющих коммуникативного процесса [156; 168]:

1. Участники коммуникации (отправитель или получатель информации; носитель или неноситель лингвокультуры; социально-психологический тип каждого коммуниканта-индивидуума).

2. Взаимоотношения между коммуникантами (ролевые отношения официального типа; соотношение комплексов ценностей).

3. Отношение к межкультурной деловой коммуникации (опыт деловой коммуникации; мотив вступления в деловую коммуникацию; уровень коммуникативной, лингвистической и культурной компетенции).

4. Форма деловой коммуникации (опосредованное/неопосредованное общение; прямое/косвенное общение).

5. Каналы деловой коммуникации (голос, мимика, жесты).

6. Виды коммуникативной деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо и т. д.).

7. Инструментарий межкультурной деловой коммуникации (каналы, культурно-языковой код, коммуникативные стратегии и тактики).

8. Контекст (место, время, сфера общения, коммуникативные помехи).

9. Параметры содержания информации (тематика, объемные характеристики, речевой стиль, нормы и жанр).

Осознание себя участником межкультурной деловой коммуникации и опыт взаимодействия людей разных национальностей являются предпосылками, настраивающими коммуникантов на эффективное общение.

Интенция говорящего как социальный мотив при вступлении в деловые контакты влияет на характер межкультурной деловой коммуникации. При этом исходные позиции коммуникантов могут быть классифицированы как идеализирующие, нейтральные и отрицающие. Следствием негативного настроения может стать упрощение, недооценка или искажение информации. Цель межкультурной деловой коммуникации также влияет на ее результаты, т. е. фильтрация исходного материала зависит от первоначальной установки.

Свойства межкультурной деловой коммуникации могут проявляться в различном распределении коммуникативной деятельности между носителем языка и неносителем языка как следствие различного уровня культурно-языковой компетенции. Можно предположить, что деловой партнер, плохо владеющий языком, будет говорить меньше, чем его собеседник – носитель языка.

Когнитивный образ коммуникативной ситуации в ее динамике функционирует в качестве одного из условий успешного акта межкультурной деловой коммуникации, производства и интерпретации текстов, шире – совместной деятельности. Этот когнитивный образ содержит знания о конвенциях, нормах ритуалов, ролях коммуникативной деятельности, т. е. имеет социокультурный характер. Информация социокультурного характера, как правило, организована в виде фреймов, сценариев, схем.

Участники данного процесса ориентированы на достижение цели. Регламентированность (ограничения по ряду национальных и культурных традиций, профессиональных и этических принципов) – одна из специфических особенностей межкультурной деловой коммуникации. Межкультурная деловая коммуникация включает передачу, обмен и получение деловой или профессиональной информации между деловыми партнерами с учетом вербальных и невербальных средств. Применительно к нашему исследованию наиболее подходящим мы считаем такое понятие как межкультурная деловая коммуникация, поскольку оно является более широким и определяется как передача информации между деловыми партнерами с использованием аудиовизуальных средств и без них. Следовательно, мы можем говорить о различных видах коммуникации –

массовой, политической, публичной и других видах коммуникации, связанных с обменом информацией в различных профессиональных сферах. Передача информации может осуществляться в трех коммуникативных формах:

1) монологической, где преобладают такие коммуникативные действия, как однонаправленная передача информации от организатора общения на получателя информации;

2) диалогической, в которой субъекты общения взаимодействуют и взаимно активны. При такой форме коммуникации происходит обмен информацией. В диалогической коммуникации важным становится выработка согласованных решений;

3) полилогической, которая является формой организации многостороннего общения. Такая коммуникация носит характер борьбы за овладение коммуникативной инициативой и связана с максимально эффективной ее реализацией.

Профессиональная деятельность человека характеризуется разнообразием выполняемых функций. Многочисленные научные исследования в этой сфере [169, с. 23], [26, с. 57] говорят о том, что почти вся профессиональная активность человека связана с межкультурной деловой коммуникацией (устной и письменной): интервью при устройстве на работу, деловые встречи, переговоры, презентации, деловая переписка и т. д.

Итак, с точки зрения различных наук, коммуникация может выполнять следующие функции:

- 1) информационную;
- 2) интерактивную;
- 3) гносеологическую;
- 4) аксиологическую;
- 5) нормативную;
- 6) социальную.

Люди разных профессий большую часть времени проводят в деловой межличностной коммуникации. Межкультурная деловая коммуникация будет эффективной, если в нее вступают люди, умеющие работать в команде без конфликтов, способные сплотить команду и добиться решения задач и поставленных целей. Нынешняя российская образовательная политика формируется с учетом эффективной межкультурной деловой коммуникации. Самый массовый вид коммуникации людей в социуме — межкультурная деловая коммуникация.

2.4 Речевое воздействие в межкультурном деловом дискурсе

Сегодня в методической и педагогической литературе существует новый термин «риторическая компетенция», который обозначает умение

говорящего использовать адекватные ситуации общения, направленные на достижение запланированного прагматического результата средствами языка. Это воздействие определяется как эффективное речевое воздействие и как культура вербального общения. Большое значение в контексте культуры речевого общения приобретает культура мышления, которая осуществляет ориентировку субъектов общения в конкретных ситуациях.

Поскольку любое общение – это всегда воздействие, вербальное или невербальное, то одна из основных проблем современности состоит в выявлении специфики механизма его реализации в процессе коммуникации и в поиске средств противостояния такого рода воздействиям.

Выделяют два вида воздействия: речевое и коммуникативное. К основным факторам, обуславливающим возможность и эффективность речевого воздействия, относят [75, с. 59-63]:

1. Лингвистический – интерпретивный фактор вариативного отражения действительности проявляется в лексической сфере, основан на механизмах вербального воздействия на сознание: квазисинонимия, намеренная двусмысленность и имплицитность плана содержания: помещение желаемого адресатом компонента смысла в имплицитный пласт высказывания.

2. Экстралингвистический – фактор социальной потребности в информации со всеми ее семиотическими, психическими, этнокультурными, социальными, когнитивными и другими характеристиками жизни человека.

3. Семиотический – представление о значимом варьировании языковых выражений в соответствии с установками, целями, совпадением и несовпадением представлений о языковых вариантах обозначения предмета или явления, осознанием и коррекцией выбора коммуникантами.

4. Социальный – подбор и дозирование информации, соотношение негативных и позитивных деталей (например, похвала правдоподобным элементам критики, критика позитивной оценки), знание и учет стереотипов и мифов массового сознания, авторитетные заявления.

5. Когнитивный – процесс обработки информации человеком: инертность восприятия, ошибки в оценке свидетельств, восприятие ложных каузальных связей, приводит к неадекватному отображению действительности.

6. Речевая деятельность – один из способов приобретения знаний, познания мира. Языковая способность представляет собой вершину айсберга, в основании которого расположены такие когнитивные способности, как представление образов логический вывод на их основе, получение новых знаний на базе имеющихся, составление и выполнение планов [85, с. 37].

7. Психологический – эмоциональное речевое воздействие на адресата: а) убеждение (логические аргументы) – опора на сознание, разум; б) внушение – (эмоциональные аргументы) – апелляции к эмоциям и приведение адресата в нужное для целей адресанта психологическое состояние.

Под коммуникативным воздействием понимается воздействие на знания (когнитивный уровень), отношения (аффективный уровень) и намерения (коннотативный уровень) адресата в нужном для адресанта направлении.

Воздействие на сознание адресата подразумевает наличие субъекта и объекта воздействия и представляет собой «действие, направленное на кого-нибудь, что-нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь».

Проблема осознанности речевых действий часто привлекает внимание исследователей. Так, например, разграничивают намеренное и побочное воздействие [90, с. 33]. Намеренное речевое воздействие может осуществляться посредством:

- 1) законной власти носителя институционально более высокого статуса;
- 2) манипуляции (т. е. маскируемой власти);
- 3) убеждения, аргументации;
- 4) силы (физической или психической).

Под убеждением направленного воздействия понимается используемый в коммуникации метод воздействия на сознание адресанта через обращение к его собственному критическому суждению. В его основе лежит отбор, логическое упорядочение фактов и выводов согласно функционально единой задаче.

Исследование воздействия показывает, что для межкультурного делового дискурса характерны все виды намеренного речевого воздействия.

Речевое воздействие – это такое коммуникативное использование языковых выражений, при котором в модель мира носителя языка вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся, т. е. происходит процесс онтологизации знания.

Феномен речевого воздействия можно рассматривать как сложный вид речевой деятельности, включающий следующие параметры: предмет, продукт, результат, средства, способы и единицы реализации.

Единицей реализации данного вида деятельности считается стратегия речевого воздействия. В качестве предмета деятельности речевого воздействия рассматривается структура знания реципиента, изменяемая субъектом воздействия в соответствии со своими намерениями. Продуктом этого вида деятельности, соответственно, признается знание реципиента, соответствующее намерениям субъекта воздействия. Конечным результатом, реализацией мотива всей

деятельности является изменение поведения реципиента, запланированное субъектом воздействия. Отсутствие такого изменения признается отрицательным результатом деятельности речевого воздействия. В аспекте средств и способов деятельность речевого воздействия совпадает с речевой деятельностью: средством реализации является язык, а способом — речь.

2.4.1 Стратегии и тактики речевого воздействия

Речевое воздействие осуществляется через коммуникативные стратегии и тактики.

Стратегия речевого поведения охватывает всю сферу построения межкультурной деловой коммуникации, когда ставится целью достижение определенных долговременных результатов. Речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Иными словами, речевая стратегия представляет собой «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей» [85, с. 54].

С функциональной точки зрения все стратегии делятся на основные и вспомогательные. Основной можно назвать стратегию, которая на данном этапе коммуникативного воздействия является наиболее значимой с точки зрения иерархии мотивов и целей. Вспомогательные стратегии способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата.

Т. Янко считает, что коммуникативная стратегия включает в себя:

- выбор глобального речевого намерения, например, намерения, выступить с сообщением или констатацией факта, задать вопрос, обратиться с просьбой;

- отбор тех компонентов семантики предложения и экстралингвистической ситуации, которые соответствуют модифицирующим коммуникативным значениям;

- определение того, какой объем информации приходится на одну тему, одну рему и т. д.;

- соотнесение квантов информации о ситуации с состояниями сознания собеседников и фактором эмпатии;

- определение порядка следования коммуникативных составляющих (так, если говорящий находится под сильным впечатлением от происходящего, он может начать сообщение прямо с ремы, тема тогда попадает в конечную позицию);

- настройку коммуникативной структуры предложения на определенный коммуникативный режим (диалогический, нарративный, режим озвучивания письменного текста, стиль (эпический, разговорный) и жанр [203, с. 38].

Если речевую стратегию понимать как совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его воплощения, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид [40, с. 78].

По мнению Е. Ключева, коммуникативная тактика рассматривается в качестве совокупности практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия, т. е. коммуникативная тактика, в отличие от коммуникативной стратегии, прежде всего, соотносена не с коммуникативной целью, а с набором коммуникативных намерений [95, с. 11].

Каждая тактика направлена на выражение отдельного коммуникативного намерения адресата. Суть применения конкретной тактики и состоит в том, чтобы изменить параметры в необходимом направлении, изменить оценки, а также саму речевую ситуацию.

Коммуникативная тактика — это совокупность речевых действий, выполняемых коммуникантами в той или иной последовательности, которые реализуют / не реализуют коммуникативную стратегию и подчиняются / не подчиняются тем или иным правилам. Если коммуникативные стратегии намечают общее развитие диалога, то тактики показывают реализацию данной стратегии на каждом этапе развития ситуации общения.

Поскольку, мы определяем межкультурный деловой дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели коммуникантов), то, очевидно, и стратегии, к которым прибегают коммуниканты в деловом дискурсе ориентированы на разные его аспекты.

По справедливому мнению Т.Н. Астафуровой, выделяются следующие стратегии, применяемые при деловой коммуникации:

- 1) дискурсивные стратегии, направленные на структурирование последовательности коммуникативных интеракций;
- 2) риторические стратегии, реализующиеся эксплицитно и имплицитно в целях оказания воздействия на партнера;
- 3) компенсационные стратегии, применяющиеся с целью коррекции языковых ошибок или коммуникативных сбоев [11, с. 168].

Дискурсивные стратегии управляют формой организации и самой процедурой межкультурной деловой коммуникации: указывают на ее начало, продолжение или завершение; создают предпосылки для развития; регулируют речевые действия коммуникантов, выражая ожидания адресанта в отношении определенных реализаций со стороны адресата, отсылая его к тем знаниям, которые он имеет или должен иметь по социальному и профессиональному статусу для соответствующего

восприятия информации. Актуализация дискурсивных стратегий на языковом уровне происходит при помощи сигналов структуризации текста, из которых универсальными признаются сигналы начала и окончания текста, смены ролей, реагирования, вовлечения участников.

Реализация риторических стратегий связана в первую очередь с воздействием на психику человека или участника общения, с процессами оценивания ситуаций и выработкой решений, выбором наиболее эффективной стратегии. Существует всегда несколько способов достижения цели, и риторические стратегии ориентированы на «выбор», позволяющий коммуникантам достичь этих целей. Часто на пути к реализации цели у коммуниканта возникают препятствия, преодоление которых требует от него определенных «ресурсов» и способов действия. Поэтому коммуникант, вступая в общение, не только фиксирует цель, но и решает, насколько «жестко или мягко», «прямолинейно или гибко» и т. д. он будет вести себя, т. е. намечает определенную стратегию достижения цели [11, с. 21].

В деловой коммуникации, как пишет Т. Н. Астафурова, выделяют два основных режима взаимодействия: сотрудничество и соперничество со специфическим набором стратегий и тактик [11]. Деловой спор часто определяют как рабочий инструмент энергичного общения знающих людей, а стиль взаимодействия — через его бинарные макростратегии авторитарности и подчинения. Авторитарные риторические стратегии (доминирования, силового воздействия) связаны с более высоким социально-профессиональным статусом адресанта и эксплицитно реализуются в речевых актах принуждения: приказ, требование, распоряжение, возмущение и т. д. Имплицитно они проявляются в оказании давления на делового партнера: его унижении, отрицании авторитета, угрозе и т. д.

Некоторые исследователи полагают, что все выделяемые типы стратегий могут быть в самом общем виде сведены к трем обширным классам — презентации, манипуляции, конвенции [85, с. 17]. По уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникации они тоже отличаются: презентативный тип является пассивной коммуникацией, манипуляционный тип является активной коммуникацией, конвенциональный тип является интерактивной коммуникацией.

Таким образом, коммуникативные стратегии и тактики речевого воздействия в межкультурном деловом дискурсе связаны, в первую очередь, с целевой установкой говорящего субъекта речевого воздействия, регулирует деятельность своего собеседника, т. е. субъект речевого воздействия побуждает партнера по коммуникации начать, изменить, закончить какую-либо деятельность, влияет на принятие им решений или на его представления о мире.

2.4.2 Прагматика межкультурного делового дискурса

Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре, которая включает в себя национальные традиции, язык, историю, литературу и т. д. Научные, культурные и экономические отношения между странами и их народами усиливают актуальность проблем, связанных с исследованием взаимосвязи языков и культур, а также проблем, связанных с изучением лингвистической индивидуальности.

Умение выразить мысли, убедительно и доступно их аргументировать во время деловых переговоров и презентаций, профессионально вести деловую переписку — качества необходимые для осуществления межкультурной деловой коммуникации.

Речевая культура характеризуется тремя аспектами:

- а) нормативным,
- б) коммуникативным,
- в) этикетным.

В современном представлении понятие дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социальными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [125, с. 44].

В процессе вербального общения способом передачи информации принято считать текст или дискурс. Текст — это объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [51].

Поскольку межкультурная деловая коммуникация осуществляется в различных формах и по различным каналам, она предусматривает и разные виды коммуникативной деятельности: говорение, слушание, письмо и т. д. В связи с тем, что общение представляет собой двусторонний процесс, действия со стороны отправителя и получателя информации синхронизируются, являясь своего рода отражением друг друга. Так, говорение всегда идет в паре со слушанием, а жестикауляция и мимика — в паре с их зрительным восприятием. Эти закономерности универсальны для разных культур. Заметим, что деловая коммуникация характеризуется наличием социальной дистанции между представителями разных сторон. Собеседник всегда вступает в общение как официальное лицо, являясь носителем определенной социальной роли — представителя фирмы, директора компании, посредника и т. д. В социальных науках под термином «роль» обычно понимаются причисленные к определенным ситуациям формы деятельности и поведения, которые задаются ожиданиями группы по отношению к ее индивидуальным членам [9].

В дискурсе межкультурной деловой коммуникации как единице социальной коммуникации находят отражение структурные,

интенциональные, воздейственные и языковые особенности делового дискурса [11, с. 168].

Каждый, кто участвует в межкультурной деловой коммуникации, интуитивно стремится следовать некоторым нормам и правилам, позволяющим эффективно вступать в коммуникацию.

Представляется, что два ведущих принципа коммуникации — принцип кооперации Г.П. Грайса и принцип вежливости Дж. Лича, должны регулировать межкультурную деловую коммуникацию.

Формулируя принцип кооперации, Г.П. Грайс исходит из предположения, что каждый, кто стремится к достижению конечных целей общения, соответственно заинтересован в этом общении, и что собеседники постараются строить свои высказывания так, чтобы способствовать движению диалога в нужном направлении [59, с. 132]. Этот принцип удачно определяет сущность межкультурной деловой коммуникации, когда стороны зависят друг от друга и стремятся достичь определенных результатов. Принцип кооперации представляет собой единство максим – количества, качества, релевантности и способа, которые определяют вклад участников коммуникативного акта в объединяющую их речевую ситуацию. Максимы релевантности и способа подчеркивают регламентированность коммуникативного процесса. [59, с. 134].

Дж. Лич в своей работе «Principles of Pragmatics» (1983) предлагает стройную систему прагматических правил, которая, отталкиваясь от идей Г.П. Грайса, в то же время дополняет и расширяет последнюю. На наш взгляд, принцип вежливости является наиболее интересным из принципов, предложенных Дж. Личем. Принцип вежливости имеет две формулировки:

- 1) своди к минимуму выражение невежливых мнений;
- 2) максимизируй выражение вежливых мнений [Цит. по: 125].

Оба принципа (принцип кооперации и принцип вежливости) сходны в том, что направлены на учет интересов собеседника, и следование каждому из них ведет к успешности коммуникации. Однако следует отметить, что любая из максим относительна, и более того, часто может не «согласовываться» с другими. О подобного рода конфликтах максим говорили Г. П. Грайс и Дж. Лич. В речевой практике то и дело встречаются случаи, когда коммуникант не имеет возможности выполнять одну максиму без того, чтобы не нарушить другую.

Контекст межкультурного делового дискурса включает в себя личность автора, личность адресата, цель (намерения, интенции), поле, режим, условия, а также культурные правила и ожидания по построению дискурса (нормы).

Кроме цели общения, существуют и другие структурные элементы дискурса – личность автора и адресата или участников дискурса.

Субъектами межкультурной деловой коммуникации, как правило, выступают различные организации, деловые партнеры, коллеги, компании

и клиенты, служащие и работодатели и т. д. Партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта; общающихся людей обычно отличает достаточное взаимопонимание в вопросах дела.

Адресант как субъект жанра характеризуется «не как глобальная личность, а как личность, выявляющая в коммуникации одну из своих социальных функций и психических характеристик». Адресат – это второй (пассивный) участник коммуникации.

Е.Н. Малюга утверждает, что адресат предъявляет определенные требования к дискурсу: ясность, связность, логичность построения, понятность, т. е. использование существенной для понимания информации и стандартного для межкультурного делового дискурса языка, а также отсутствие многозначности [125, с. 61].

Более того, эффективная межкультурная деловая коммуникация возможна лишь при условии использования всего синтеза знаний, имеющихся у деловых партнеров – носителей языка.

2.5 Выводы

Проведенный анализ научной литературы по философии, социальной психологии, педагогике, лингвистике и экономике позволяет нам сделать следующие выводы:

Общение – это социальный феномен, раскрывающий механизм структурирования, организации и функционирования человеческого общества, а также формы и способы включения индивида в социально-исторический контекст. Непременное условие общения – социальность, что определяет сложность и многомерность понятия.

Общение – многоплановое понятие, которое нельзя рассматривать вне контекста деятельности. Субъект общения становится личностью в результате взаимодействия с другими субъектами в процессе общения. В образовательном процессе важным структурным элементом системы учебной и воспитательной деятельности является педагогическое общение.

Деловое общение как подсистема человеческого общения играет важную роль при построении таких отношений, которые обеспечивают максимальный результат совместной деятельности и максимальное удовлетворение его субъектов. Иноязычное деловое общение – это вид регламентированного взаимодействия в иноязычных коммуникативных ситуациях, содержанием которого является социально-значимая совместная деятельность, направленная на достижение целей субъектов путем сопоставления предметных позиций. Основопологающими признаками делового общения является его ролевой характер и ситуативность.

Иноязычное деловое общение не сводится только к знанию лексики, грамматики, фонетики соответствующего языка; уметь вступать в деловые

и межличностные контакты с иностранными партнерами – значит владеть иноязычной культурой в деловом общении, модусом поведения в тех или иных ситуациях деловой коммуникации.

В связи с расширяющимися международными связями в разных сферах особую актуальность приобретают проблемы межкультурной деловой коммуникации, когда процесс коммуникации происходит в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения, включая ситуации делового взаимодействия.

Мы принимаем точку зрения Е.И. Рогова, определяющего социальное взаимодействие как «форму общения по крайней мере двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их *воздействие* друг на друга...». Исследование воздействия показывает, что для межкультурного делового дискурса характерны все виды намеренного речевого воздействия. Речевое воздействие – это такое коммуникативное использование языковых выражений, при котором в модель мира носителя языка вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся. Речевое воздействие осуществляется через коммуникативные стратегии и тактики.

Межкультурная деловая коммуникация – сложный процесс установления, поддержания и развития контакта между людьми разных национальностей в профессиональной сфере, происходящий в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения и принятых в обществе правил и стандартов и в результате достижения деловой договоренности между заинтересованными сторонами.

Культурные различия представляют преграду для межкультурной деловой коммуникации партнеров разных национальностей, которые постоянно общаются между собой, решая вопросы, связанные с их профессиональными сферами. Однако принцип кооперации Г.П. Грайса и принцип вежливости Дж. Лича выступают регулятором межкультурной деловой коммуникации.

Для осуществления межкультурной деловой коммуникации необходимым качеством выступает умение выразить мысли, убедительно и доступно их аргументировать во время деловых переговоров и презентаций, профессионально вести деловую переписку.

О проблеме формирования этих и других умений иноязычного делового общения – профессионально важного для специалиста-переводчика качества – пойдет речь в третьей и четвертой главах настоящего исследования.

3 Модель обучения иноязычному деловому общению в процессе подготовки специалистов-переводчиков

Прежде чем приступить к рассмотрению теоретических предпосылок изучения иноязычного делового общения, необходимо отметить, что при организации обучения будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению мы учитывали данные современной науки о системном характере образовательного процесса. В обобщенном виде образовательный процесс представляет собой множество структурных и функциональных компонентов, образующих единство и целостность. Основываясь на психолого-педагогических научных исследованиях, мы пришли к выводу, что структура организации образовательного процесса с целью развития умений иноязычного делового общения у будущих специалистов-переводчиков представляет собой совокупность следующих дидактических компонентов:

- студенты университета (будущие специалисты-переводчики);
- преподаватели университета;
- дидактические цели обучения (развитие умений делового общения, коммуникативно-интеллектуальных компетенций);
- содержание обучения (деловой иностранный язык);
- принципы, методы и формы обучения.

Стержневыми компонентами образовательного процесса являются: цель обучения (формирование умений делового общения), деятельность преподавателей, деятельность студентов, результаты деятельности, педагогические условия ее организации.

Переменные компоненты представлены содержанием учебного материала (тексты, диалоги, учебные фильмы, схемы, таблицы), методами обучения (наглядные, словесные, практические, игровые), организационными формами процесса обучения (аудиторные практические занятия, самостоятельная работа, научно-исследовательская и творческая работа).

Взаимосвязь постоянных и переменных дидактических компонентов обусловлена дидактическими целями, конечным результатом которых является формирование умений иноязычного делового общения. Эта взаимосвязь целостна и устойчива, так как ее основой является диалектическое единство деятельности преподавания и учения. При изменении деятельности преподавания (использование иного содержания, других форм и методов обучения) изменяется и деятельность учения. Таким образом, сохраняется равновесие и взаимодействие этих двух видов деятельности в рамках экспериментальной организации учебного процесса [50].

3.1. Обучение иноязычному деловому общению как педагогическая проблема

Общение как один из ведущих видов человеческой деятельности выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания, осуществляет их в коммуникативном обучении иноязычной культуре. Оно служит средством развития индивидуальности, способом передачи опыта, инструментом воспитания личности, средством познания.

3.1.1 Основные закономерности обучения студентов в вузе

Обучение – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развития умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых [97, с. 212].

Обучение рассматривается как общение между теми, кто обладает знанием и опытом и теми, кто их приобретает. Обучение происходит при взаимодействии педагога и обучаемого, при установлении контакта, т.е. обучение представляет собой общение, в процессе которого происходит познание. Обучение рассматривается, следовательно, как разновидность общения [17; 121; 133; 142].

Представители гуманистической педагогики (Ш. Амонашвили, В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, И.И. Рыданова) выдвинули ряд положений для создания благоприятных условий обучения:

- способность педагога открыто выражать свои мысли, чувства, переживания в межличностном общении с обучаемыми;
- внутренняя уверенность педагога в возможностях и способностях каждого обучаемого;
- эмпатийность педагога, его видение обучаемого с точки зрения самого обучаемого [61; 88; 89; 158].

В организации образовательного процесса педагог использует все возможные средства обучения и создает условия, облегчающие их доступность; организует процесс обучения с использованием обратных связей (диалог, собеседование, дискуссия, деловая игра).

На таких занятиях студенты более инициативны в общении, активнее проходят мыслительные процессы, студенты чаще улыбаются, так как педагогу удается вызвать к себе со стороны обучаемых аттракцию (сформировать эмоционально-положительное отношение) [10; 58].

Видные ученые рассматривают вопросы педагогического общения в связи с исследованием учебной деятельности [18; 34]. Наиболее эффективной является такая организация процесса педагогического общения, когда обучаемые воспринимают противоречие между

имеющимся у них уровнем знаний и учебными задачами, т.е. когда эти противоречия переходят «во внутренний план» и становятся противоречиями в сознании обучаемых. Теоретически обоснована идея о том, что движущей силой учебного процесса является обозначенное противоречие.

В процессе обучения педагогическое общение становится важным элементом. Содержание обучения является способом организации педагогического общения и формирования целостной личности. В логической цепочке «учебный предмет – педагог – обучаемый» педагог и обучаемый являются субъектами деятельности общения. Способом обучения является диалог – обмен творческой деятельностью. Всегда, когда содержание поведения продуцирует диалог, оно становится способом развития общения [8; 35].

Переход к новой педагогике означает сегодня обновление всех сторон образовательного процесса, но самое сложное – отношения между педагогами и обучаемыми на основе педагогического сотрудничества.

Успех педагогического сотрудничества требует разнообразия форм и методов обучения, создания мотивационных проблемных ситуаций на занятиях, установления сплоченных межличностных отношений. Педагогическое сотрудничество имеет место в процессе изложения учебного материала (совместные обсуждения, анализ и решение проблем, деловые и ролевые игры), при планировании занятий (отбор содержания учебного материала). Функции управления педагогическим процессом осуществляются в сотрудничестве педагога с обучаемыми в социально-психологическом плане (в целевой ориентации, стимулировании, межличностном сплочении).

Механизм формирования межличностных отношений, проблемы совместимости, эмпатии, контактного общения исследован недостаточно. Только в последние годы наметились пути исследования их функционирования.

А.А. Леонтьев в своем определении педагогического общения подчеркивает, что оно имеет целью создание благоприятных условий для развития мотивации и формирования личности обучаемых, управления социально-психологическими процессами и максимального проявления личности педагога [116; 117].

Б.Ф. Ломов полагает, что деятельность педагога в процессе педагогического общения строится по общим законам общения [122, с. 40]. Ряд исследователей рассматривает педагогическое общение с позиции управления, взаимодействия и духовного общения. В.М. Соковнин при исследовании педагогического общения прослеживает развитие личности, усвоение новых идей, опыта [167].

«Развитие» в Словаре русского языка С.И. Ожегова (2000) определяется как «процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому

качественному состоянию, от простого – к сложному».

Психологи детерминируют это понятие как «совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, свободное оперирование ими» [152, с. 191].

В педагогике развитие рассматривается «как процесс и результат количественных и качественных изменений человека, восхождения от простого к сложному, от низшего – к высшему» [97, с. 271].

Соотношение обучения и развития является одной из стержневых проблем педагогики. Среди ученых – психологов и педагогов – выделяются три точки зрения на связь развития и обучения [166]:

1 обучение и развитие – два независимых друг от друга процесса (З. Фрейд, Ж. Пиаже);

2 обучение тождественно развитию (У. Джеймс, Э. Торндайк);

3 обучение может следовать за развитием или опережать его (Л.С. Выготский) [43].

Общеупотребительными стали следующие трактовки этих понятий [97]: развитие – это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики личности; обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

Точка зрения Л.С. Выготского о связи обучения и развития является приоритетной для целей нашего исследования, следовательно, обучение иноязычному деловому общению рассматривается нами как специально организованный процесс, направленный на развитие умений общения. Основанием и движущей силой развития умений общения является деятельность, в которой осуществляется усвоение личностью заданных социальных ролей. Ролевое поведение – точка отсчета развития умений общаться.

А.А. Бодалев определил профессию педагога как специалиста по человеческому общению. Настоящий педагог должен обладать определенными личностными качествами, педагогической эмпатией, коммуникативными умениями [28].

Проблеме развития педагогических коммуникативных умений уделяли внимание такие ученые, как Ю.К. Бабанский, Б.Х. Бгажников, В.П. Беспалько, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, И.И. Рыданова [20; 24; 89; 134; 158].

Была разработана шкала определения уровней сформированности коммуникативных умений педагога. Например, при обучении иностранным языкам основным коммуникативным умением является умение создавать учебно-речевые ситуации, направленные на стимулирование речевой деятельности и моделирование ситуаций речевого общения [53].

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что это всегда совместная деятельность педагога и обучаемого. Механизмом

успешности педагогического общения является оптимальное соответствие мотивов самореализации обучаемого и профессиональной мотивации педагога [67].

3.1.2 Подходы к обучению специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

Новые требования общества к образованию и уровню развития личности меняют и методы педагогической практики. Внедрение **коммуникативного подхода** в обучении иностранным языкам явилось, по мнению Г.А. Китайгородской, результативным, так как позволяет обучаемым реализовать их собственные коммуникативные намерения [Цит. по: 171, с. 18]. Акцент делается на то, что и с какой целью хочет сообщить один участник другому в той или иной ситуации. При этом важнейшую роль обретает мотивация обучения. Позитивно направленная мотивация на будущую деятельность, связанный с этим интерес, желание высказать свое мнение, психологический комфорт – все это является залогом успешного обучения иностранным языкам в целом и иноязычному деловому общению в частности.

Поскольку эксперимент проводился на материале занятий по иностранному языку, мы учитываем его коммуникативную направленность, так как именно в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам заложены резервы развития умений иноязычного делового общения.

Согласно коммуникативному подходу, содержание обучения рассматривается как модель естественного общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения. Поэтому при отборе материала мы отдавали предпочтение заданиям, позволяющим создать атмосферу делового общения.

Обучение иностранным языкам в университете строится на основе учебных планов и существующих учебников, учитывающих коммуникативную направленность, но до сих пор владение иноязычным деловым общением является, к сожалению, не нормой, а скорее исключением. Это связано, на наш взгляд, с недостаточно четкой организацией учебного процесса.

В обучении специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению реализуется также личностный, деятельностный, социокультурный и дискурсивный подходы.

Субъектом данной профессиональной деятельности является переводчик. В соответствии с **личностным подходом** обучение будет направлено на формирование личности будущего переводчика как члена определенной профессиональной группы. Для решения стоящих перед ним задач переводчик должен обладать соответствующими знаниями,

умениями и личностными качествами, которые рассматриваются исследователями в рамках профессиональной компетентности.

Как уже отмечалось (§ 2.1), применительно к обучению иностранным языкам и профессиям, связанным с межкультурным общением, исследователи долгое время использовали термин «компетенция». Современная лингводидактика рассматривает данное понятие как основную составляющую языковой личности. Проведенный нами анализ показал, что в целом в понятия «компетентность» и «компетенция» вкладывается близкий смысл. Например, в последнем проекте экспертов стран Совета Европы компетенции определяются как сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия [139, с. 8].

В рамках *деятельностного подхода* [43; 52] все составляющие профессиональной компетентности соотнесены с тремя основными сторонами деятельности профессионала (собственно профессиональной деятельностью, профессиональным общением и личностью профессионала). Переводческая компетентность формируется в процессе выполнения профессиональных задач. Анализ деятельности переводчика позволил выделить основные этапы, задачи данной деятельности, при этом особое внимание уделено этапу понимания иноязычного текста как базового компонента перевода с иностранного языка на родной, от которого во многом зависит успешность протекания всей деятельности переводчика.

Цель обучения иноязычному деловому общению состоит не только в обучении общению на иностранных языках, но и в постижении культуры мира через призму предмета «иностраный язык». Получения определенной суммы знаний недостаточно, так как студенты должны овладеть не только культурным фоном, но и культурным модусом поведения. Таким образом, все аспекты обучения основываются на *лично-деятельностном* подходе. Он обоснован многими исследователями, в работах которых образовательный процесс трактуется как развитие познавательных способностей и личностных качеств [68; 81; 155].

За эталон развития обучаемых по данной концепции принимаются показатели, характеризующиеся целеполаганием, осмысленностью, предметностью, преобразующим характером, умением действовать во внутреннем плане. По мысли В.В. Давыдова, только специально организованное обучение делает учащегося его субъектом. Хорошо организованное «внешнее» и его перевод во «внутреннее» – основной путь усвоения знаний [68].

Субъектная модель познания происходит, по словам С.Л. Рубинштейна, одновременно на разных уровнях: теоретическом (что я знаю о мире и о себе), практическом (как я проявляю себя по отношению к миру, к людям) [155]. Внимание преподавателей должно быть направлено

на поиск путей мобилизации внутренней активности обучаемых. То есть обучаемые должны стать активными субъектами деятельности.

В процессе усвоения различают две стороны: результативную и процессуальную. Результативная сторона выявляется в виде приобретенных знаний, умений, навыков. Процессуальная сторона усвоения выражается в личностном отношении обучаемого к общественно-историческому опыту. Усвоение есть «процесс активной переработки общественно-исторического опыта, содержание и формы которого должны соответствовать возможностям воспроизвести этот опыт в собственной деятельности» [155, с. 10].

А.А. Леонтьев считает, что личностнообразующая функция обучения языку является одной из самых существенных характеристик, подчеркивает глобальность целей обучения иностранным языкам [116].

Следует отметить, что понимание иноязычного текста и его перевод на родной язык не исчерпывают всей совокупности задач, стоящих перед переводчиком. Рассмотрение перевода в сфере профессиональной коммуникации с позиций профессиональной деятельности делает также необходимым изучение профессиональной среды, в которой протекает данная деятельность. Такой *социокультурный подход* позволил расширить перечень профессиональных задач переводчика и готовить студентов к общению с работодателем, к умению получать необходимую информацию на этапе подготовки к переводу, использовать возможные внешние ресурсы, корректировать сделанный перевод и т.д. Социокультурный подход [40] реализуется в полной мере и при обучении анализу иноязычного текста с целью его понимания и при обучении иноязычному деловому общению.

Осуществляя переводческую деятельность, переводчик, являясь участником межкультурного общения, должен учесть все факторы, которые оказали влияние на создание иностранного текста и которые ему следует учесть при переводе данного текста на русский язык. Такой подход к анализу текста возможен с дискурсивных позиций, что обусловило целесообразность использования понятий «дискурс» и «анализ дискурса» при подготовке студентов языковых вузов к деятельности переводчика. В русле коммуникативно-ориентированной методики, которой мы придерживаемся, обучать следует на материале высказываний, типичных для реальной профессиональной деятельности, что обусловило использование при обучении подвидов и жанров специального дискурса, которые наиболее часто встречаются в деятельности переводчика.

3.1.3 Поэтапное обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

Основываясь на педагогических аспектах делового общения, мы характеризуем его как механизм влияния на развитие личности обучаемых, обеспечивающий взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленный на достижение оптимального результата. Чем больше совпадают цели субъектов процесса образования, тем выше уровень их самореализации, тем больший эффект достигается в деловом общении.

Так как педагогика при анализе сущности общения опирается на его понимание как механизма влияния на личность, то мы, соответственно, будем рассматривать общение в целом, и иноязычное деловое общение в частности, как систему, обеспечивающую взаимодействие преподавателя и студентов.

В процессе обучения иноязычному деловому общению основная роль отводится формированию коммуникативных умений в учебно-речевой деятельности [82; 129]. Эти коммуникативные умения обеспечивают эффективность иноязычного делового общения как основу целенаправленного взаимодействия партнеров по общению при адекватном выборе форм и средств в условиях устной и письменной коммуникации.

Формирование умений иноязычного делового общения происходит на основании учета его этапов и различных видов, разработанных в современной педагогике.

Поэтапное обучение умениям иноязычного делового общения считается целесообразным проводить, опираясь на принцип подачи материала блоками возрастающей трудности.

На начальном этапе осуществляется формирование умений, обеспечивающих коммуникативный минимум человека (ориентировка, страноведческие реалии) [40; 53; 82; 178].

В науке существует и такая точка зрения, что на первом этапе не рекомендуется заострять внимание и уделять много времени особенностям страны изучаемого языка [130]. Цель первого этапа обучения – научить студентов обмениваться своими мыслями, формулируемыми на иностранном языке в вопросно-ответной, диалогической форме, в стилистически нейтральной сфере повседневного общения.

Цель второго этапа обучения – усвоение предметно-понятийных основ начального образования по специальности. Усилия студентов надо постоянно направлять «на максимально точное понимание того, что сказано в тексте и на то, как можно понятое сказать по-другому, по-своему. Задача состоит в том, чтобы превратить специальные иноязычные средства в интеллектуальную собственность каждого студента» [130, с. 45]. Этому, на наш взгляд, будет способствовать использование на занятиях таких форм, как дискуссия и обсуждение.

Если на втором этапе главное – добиться усвоения основ спецъязыка через элементарное знание по специальности, то на третьем этапе можно переходить к более узкой и более глубокой работе над спецъязыком. Для учебного материала этого этапа характерна разнотипность учебных текстов. Источниками могут быть изданные за рубежом учебники по иностранному языку; газеты и журналы, помогающие показать естественную среду; справочная литература, представляющая своеобразный тип текста.

На заключительном этапе происходит формирование коммуникативных умений ведения деловых бесед и переговоров на иностранном языке. Студенты не только должны усвоить основную терминологию, но и уметь излагать свою точку зрения, проводить сопоставления.

Коммуникативные умения деловой переписки целесообразно начинать формировать на втором этапе и продолжить на третьем и четвертом этапах обучения иноязычному деловому общению. Этот процесс означает знакомство с элементами делового письма, образцами объявлений, автобиографий, заявлений и т.д.

Учебный процесс строится на принципе управления учебно-познавательной деятельностью и опирается на общепринятую структуру деятельности. Каждое занятие состоит из следующих частей:

- мотивационно-побудительной (мотивация, принятие учебной задачи);
- аналитико-синтетической (организация учебной деятельности, формирование и формулирование мысли);
- реализующе-контрольной (результат, контроль);
- рефлексии.

Таким образом, анализируя различные концепции иноязычного делового общения, мы попытались в данном параграфе раскрыть сущность этого феномена, особенности его функционирования.

Иноязычное деловое общение не ограничивается знаниями лексики, грамматики, фонетики соответствующего языка, оно также означает владение иноязычной культурой в деловом общении, модусом поведения в тех или иных ситуациях деловой коммуникации.

В процессе иноязычного делового общения следует учитывать не только информацию, которую необходимо донести до партнера, но и культурные ценности в контексте межэтнической коммуникации, присущие ему. При иноязычном деловом общении необходимо реконструировать традиции, обычаи, нормы поведения коммуникантов в конкретной ситуации. Иноязычное деловое общение представляет собой постижение культуры делового общения стран изучаемого языка через призму предмета «иностранная культура», формирование ментальных качеств личности с ее мировосприятием и поведением, отличающих один этнос от другого.

Предлагаемая нами четырехэтапная модель обучения пронизана принципами личностно-деятельностного подхода. На наш взгляд, эта модель обеспечивает целенаправленное формирование не только языковых умений и навыков, но и развитие духовно-нравственной сферы личности студентов на основе изучения языка в контексте диалога культур.

3.2 Цели и содержание обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

3.2.1 Цели обучения иноязычному деловому общению

Основные цели профессионального обучения определяются социальным заказом в соответствии с экономическим и культурным развитием общества. Профессионализация деятельности переводчика обусловила необходимость определения единых требований к данной профессии, которые нашли отражение в требованиях квалификации «Лингвист, переводчик». Однако в данном образовательном стандарте намечены лишь общие стратегические ориентиры относительно минимума содержания и требований к уровню подготовки выпускников. В компетенцию данного документа не входит описание того, каким образом должен быть достигнут тот или иной уровень на каждой конкретной ступени обучения.

Согласно Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования, цели обучения должны быть направлены на развитие личности обучающегося, включать освоение знаний, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение приобретенных знаний и умений (ключевые компетенции) [175, с. 5].

При подготовке переводчика данный подход, по мнению Н.Н. Гавриленко, определяет приоритеты процесса обучения – формирование личности профессионального переводчика, что позволяет сформулировать главную цель обучения – формирование профессиональной личности переводчика, реализующего себя в процессе выполнения трудовой деятельности, т.е. формирование его профессиональной компетентности [48, с. 113].

Цель обучения представляет собой совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного. Применительно к деятельности переводчика прагматический аспект будет связан с владением соответствующими видами перевода.

Когнитивный аспект целей обучения при подготовке переводчика соотносится с формированием и развитием его профессиональной компетентности.

Педагогический аспект целей обучения переводчика текстов проявляется в формировании у студентов личностного отношения к усваиваемому материалу, потребностей и мотивов, связанных с будущей профессией, личных качеств, которые будут необходимы для выполнения профессионального перевода. Рассмотрение перевода с позиций профессиональной деятельности свидетельствует о том, что профессиональные знания, умения и навыки (специальная составляющая) составляют основу данной деятельности, но не исчерпывают ее. Деятельность переводчика обеспечивает межкультурное общение в различных областях, поэтому особую значимость имеет коммуникативная компетенция. Данная компетенция, входя в состав переводческой компетентности, приобретает ряд новых качеств и требует соответствующих форм обучения. Не менее важными для деятельности переводчика являются знания и умения общаться в переводческой профессиональной среде. Анализ среды, в которой протекает данная деятельность, позволил выделить эти знания и соответствующие им умения и рассмотреть их в рамках социально-личностной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Для профессионального выполнения перевода переводчик должен обладать определенными личными качествами. Основными профессионально важными качествами для переводчика текстов по специальности являются особенности его мышления, внимания, памяти, которые рассматриваются также в рамках социально-личностной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Как известно, сегодня знание иностранного языка – объективно общественная ценность, изучение иностранного языка на нынешнем этапе развития образования – социальный заказ общества.

Иностранный язык, как и родной, является средством общения и познания, он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности человека. Он является также средством межнационального, межгосударственного и международного общения и дает возможность адекватного познания того, что нельзя сделать только с помощью родного языка. Обе вышеуказанные функции иностранного языка основаны на объективных процессах, происходящих в жизни общества.

Цель обучения деловому общению на иностранных языках вытекает из социальной сущности обучения. Сейчас, в начале двадцать первого века, для успешного развития экономики и обеспечения конкурентоспособности на мировом рынке нужны специалисты, владеющие иностранными языками. Знание иностранных языков является важным показателем профессиональной компетентности; в настоящее время возрастает спрос на специалистов, готовых вступать в деловые и межличностные контакты, т.е. обладающих умениями иноязычного делового общения, а не только умеющих читать и переводить специальную литературу.

Таким образом, главная и конечная цель обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению – обеспечить активное владение иностранным языком не только как средством формирования и формулирования мыслей в области делового общения, но и умениями взаимодействия с представителями иноязычных культур. Людям, понимающим язык друг друга и активно владеющим им, гораздо легче прийти к согласию в деловом общении. В условиях интеграции России в общеевропейское и мировое культурно-коммуникативное пространство масштабы устного и письменного общения увеличиваются. Это обуславливает потребность в специалистах-переводчиках, обладающих умениями иноязычного делового общения.

3.2.2 Содержание обучения иноязычному деловому общению

Формирование профессиональной личности переводчика и его профессиональной компетентности, выступая в качестве планируемого результата, определяет содержание всей педагогической системы. Таким образом, важным аспектом обучения переводу, который следует рассмотреть, является содержание обучения. Под содержанием обучения понимается «... часть социального опыта, передача которого необходима для достижения запланированного результата» [53, с. 118].

Следует отметить, что компоненты содержания обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению ранее не выделялись.

Однако профессиональная деятельность имеет ярко выраженную специфику. Так, например, специфичен ее предмет – специальный дискурс, специфичны и задачи, стоящие перед переводчиком: максимально полно и точно передать содержащуюся в тексте информацию, используя справочно-информационный и терминологический поиск и т.д. Такая специфика данной деятельности будет оказывать значительное влияние и на содержание обучения данному виду перевода.

Принимая за основу содержание языкового образования, определяемое в соответствии с Федеральным компонентом образовательного стандарта [175], содержание обучения будущих переводчиков иноязычному деловому общению было дополнено компонентами, выделяемыми исследователями при подготовке специалистов к общению на иностранном языке, эти компоненты были рассмотрены применительно к содержанию обучения иноязычному деловому общению, а также обоснована необходимость выделения ряда дополнительных специальных компонентов.

Анализ иноязычного делового общения в составе профессиональной переводческой компетентности позволил выделить теоретические, процедурные и интегративные знания и соответствующие переводческие умения. Следовательно, знания, профессиональные умения переводчика и

профессионально важные качества личности переводчика войдут в содержание обучения.

Специфика предмета нашего исследования и новые подходы к целям и задачам обучения деловому общению требуют, чтобы его содержание не ограничивалось знанием одного предмета (в нашем случае иностранного языка), а охватывало весь спектр коммуникативных ситуаций, знание культуры, истории стран, этики межкультурных деловых контактов.

Знание особенностей деловой культуры стран изучаемого языка позволяет предвидеть и учитывать реакцию и возможные варианты поведения партнеров по общению и имеет чрезвычайную важность для ведения переговоров, заключения сделок и для успешного сотрудничества.

Необходимость в овладении студентами университета иноязычным деловым общением обусловлена многими факторами: развитием и углублением многоуровневых межгосударственных контактов, интеграцией в сферах экономики, науки, культуры. Концепция модернизации образования до 2010 года [105] постулирует основной целью образования подготовку квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Как пишет Г.В. Белая, в настоящее время «предпринимаются попытки с учетом национальных особенностей и глобализации мирового сообщества проанализировать изменения, происходящие в обществах, и, как следствие, в сфере высшего образования, констатируется неизбежность определенной переориентации университетского образования в свете потребностей наступившего века» [22, с. 6].

Согласно современной парадигме образования, одной из тенденций развития современного университетского образования является приобщение к ценностям мировой культуры через овладение иностранным языком. Цели такого образования достигаются посредством освоения студентом различных видов деятельности, одной из которых является межкультурная коммуникация, предполагающая развитие индивида в процессе освоения ценностей не одной, а двух (и более) культур [196, с. 236].

Содержание обучения иностранному языку, а следовательно, переводческой деятельности, состоит из двух взаимосвязанных областей [53, с. 124] – предметного (включающего материальный и идеальный компоненты) и процессуального аспектов.

Предметный аспект содержания включает разнообразные языковые и речевые средства и сферы общения, внутри которых выделяются последовательно темы общения, ситуации общения, коммуникативные роли и коммуникативные намерения. Процессуальный аспект

обеспечивается с помощью упражнений, направленных на формирование речевых навыков и умений.

Навыки и умения, входящие в состав базового компонента профессиональной переводческой компетенции – это переводческие навыки и умения, а также коммуникативные умения в устной речи.

Речевой навык, по С.Ф. Шатилову, автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности, образующийся путем упражнений и тренировок. Основными свойствами навыка являются: устойчивость, стабильность, гибкость, способность к переносу [187, с. 51].

Определение понятия «умение» носит весьма расплывчатый, а зачастую и противоречивый характер. Существует множество определений этого понятия.

Умение – «способность человека выполнять какую-либо деятельность или действия на основе полученного опыта» [163, с. 53].

Умение представляет собой «...владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками» [82, с. 87].

Иногда под этим термином понимают «... возможность выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями действительности» [42, с. 18].

В психологической и методической литературе под умением понимают способность творчески пользоваться речевой деятельностью, то есть умение выражать мысли посредством языка, основывающееся на знании программы действий, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, их свободное комбинирование в процессе общения. Важно учитывать и то обстоятельство, что в разных видах речевой деятельности носителей языка владение коммуникативными умениями может быть различным: более или менее совершенным. Кроме того, большое значение имеют условия: вне языковой среды – или в языковом окружении и т.д.

Коммуникативные умения, по С.Ф. Шатилову, представляют собой «владение разными видами речевой деятельности как средством коммуникации на разных уровнях совершенства. Этот уровень владения обусловлен многими причинами: общим развитием индивидуума, его коммуникабельностью, уровнем образования, характером профессии, его социальной значимостью, уровнем языковой подготовки» [187].

Выделяют четыре вида коммуникативных умений, а именно: умение говорить, слушать, читать, писать.

Высшим уровнем исполнения деятельности на основе знаний, умений и навыков является, по мнению И.А. Зимней [82], «вторичное творческое умение», к которому она относит умение переводить. Это дает все основания полагать, что перевод является вторичным коммуникативным умением.

Поскольку перевод – это речевая деятельность, следует обучать переводу, принимая во внимание специфические особенности различных видов перевода.

Рассматривая перевод с позиции профессиональной деятельности, Н.Н. Гавриленко утверждает, что в свете коммуникативно-направленной методики социальный контекст, на фоне которого осуществляется профессиональный перевод является необходимым компонентом содержания обучения [46, с. 57]. Задача переводчика – обеспечить межкультурное общение в различных сферах, в том числе и деловой сфере. Общение в данной сфере регламентируется соответствующим социальным институтом, который включает в себя современную систему знаний, учреждений, организаций, сообществ, систему социальных отношений и связанных с ними норм деятельности, а также профессионализацию данной деятельности. Кроме того, большое влияние на данную деятельность оказывают традиции, нормы общения профессиональной группы самих переводчиков. Следовательно, в содержание обучения переводу войдут профессиональная сфера общения и профессиональная среда деятельности переводчика.

Исследователи перевода отмечают, что для успешного понимания и перевода высказывания переводчик должен привлекать факторы коммуникативной ситуации, в которой создавалось высказывание, а также факторы коммуникативной ситуации, в которой переведенный текст будет использоваться. Проведенный анализ профессиональной среды, в которой протекает деятельность переводчика, показал, что данная деятельность обусловлена также ситуацией общения с работодателем, заказчиком перевода и ситуацией, в которой переводчик осуществляет перевод. Следовательно, в содержание обучения переводу целесообразно включить ситуации общения, в которых создаются жанры специального дискурса и в которых осуществляются коммуникативные акты, релевантные профессиональной деятельности переводчика.

В процессе выполнения своего труда переводчик использует определенные средства (внешние ресурсы). К ним относятся: справочная литература, публикации, энциклопедии; словари толковые одноязычные, специализированные, двуязычные; собственные терминологическая и тематическая картотеки; система записей (при последовательном переводе); компьютерные технологии; возможности Интернета. Следовательно, внешние ресурсы (средства), которые использует переводчик в своей деятельности, также войдут в содержание обучения переводу.

Определив цель и содержание разрабатываемой методики обучения иноязычному деловому общению, следует рассмотреть принципы обучения данному виду деятельности, которые определяются исследователями как «первооснова, исходно положение, закономерность,

согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету [53, с. 186].

3.3 Принципы обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

Как и любая наука, дидактика стремится отразить новые тенденции процесса обучения (преподавания-учения) выявить связь между ними и целями обучения. «Положения, выражающие зависимость между целями подготовки специалистов с высшим образованием и закономерностями, управляющими практикой обучения в вузе, называют принципами дидактики высшей школы» [65, с. 29].

Применительно к обучению переводу проблема выделения принципов обучения фактически не разработана как в отечественной, так и зарубежной литературе. Поэтому для дальнейшей разработки системы обучения переводу потребовалось выделить принципы, определяющие процесс формирования профессиональной компетентности переводчика.

С этой целью были проанализированы принципы, выделяемые исследователями применительно к обучению иностранным языкам [6; 53; 131; 145; 153] и к подготовке специалистов в вузах [81; 82; 126; 194; 198]. Такой путь исследования обусловлен тем, что профессиональная компетентность переводчика во многом опирается на знания и умения в области общения на иностранном и родном языках и на профессиональную компетентность в области переводческой деятельности. При этом следует отметить, что многие выделяемые исследователями принципы сохраняются при обучении переводу, некоторые приобретают специфические характеристики, но существуют также и принципы обучения, которые характерны только для подготовки переводчиков.

Общепринятым является разделение всех принципов обучения на общедидактические и методические.

3.3.1 Дидактические принципы обучения

К числу классических принципов дидактики исследователи относят следующие принципы: научности, сознательности и самостоятельности, системности, последовательности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой.

В последнее время выдвигаются идеи о выделении групп основных принципов обучения в высшей школе, которые синтезируют существующие принципы:

-ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

- обеспечение непрерывности образования;
- информатизация и техническое обеспечение образовательного процесса;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности [93, с. 14-21].

Вышеизложенное позволяет отметить, что некоторые выделяемые исследователями принципы являются общими для различных целей обучения, однако присутствуют и специфические для определенных целей принципы обучения. В этой связи представляется справедливым замечание Ю.К. Бабанского, который считает, что дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием [Цит. по: 24].

Традиционно выделяемые общедидактические принципы обучения во многом определяют и технологии подготовки переводчиков, некоторые из них получают новое звучание. Так, например, **сознательность и активность в обучении** предполагает создание таких условий, при которых учащийся сознательно и активно усваивал учебный материал. Содержание данного принципа получило обоснование в рамках сознательно-сопоставительного метода (А.А. Миролубов, 1998). Применительно к обучению переводу данный принцип имеет большое значение, так как студент осознанно управляет процессом усвоения профессиональных знаний и приобретения соответствующих умений.

Принцип прочности предполагает усвоение знаний и умений, которые являются результатом осознанной активной мыслительной деятельности учащихся.

Принцип последовательности выражает порядок и логику изучения учебного материала. Применительно к обучению переводу данный принцип будет реализовываться следующим образом: обучение переводу будет строиться на основе иерархии профессиональных задач, стоящие перед переводчиком.

Рассматривая цели и содержание обучения иноязычному деловому общению, мы определили, что предлагаем методика обучения основывается на личностном подходе. Согласно данному подходу изменяется характер обучения и схема взаимодействия преподавателя и студентов, уступая место «субъектно-субъектному, равнопартнерскому»

учебному сотрудничеству. Такое сотрудничество координируется преподавателем с позиции дидактических принципов [80, с. 59].

Принцип новизны обеспечивает успешность обучения иноязычному общению. Новизна в понимании ведущих представителей педагогической и методической науки играет важную роль при отборе содержания учебного материала, при организации условий обучения, при осуществлении процесса обучения. Новизна при обучении иноязычному общению обеспечивается постоянным обновлением содержания учебного материала, созданием ситуаций, формированием различных речевых умений, использованием для этого разных форм и средств обучения.

В соответствии с данным подходом главным дидактическим принципом обучения переводу является **ориентация обучения на формирование личности переводчика**, т.е. его профессиональной компетентности.

Принцип индивидуализации играет исключительную роль при обучении иностранному языку. Общение характеризуется совокупностью индивидуальных черт человека, его индивидуальными, субъектными и личностными качествами, которые имеют большое значение в процессе обучения. Способности помогают усвоению учебного материала, умения ускоряют и облегчают процесс обучения, а личностные качества способствуют возникновению мотивации к обучению, его эффективности. Использование всех свойств индивидуализации предполагает первостепенное значение личностной индивидуализации, которая определяет отбор учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых.

Только принятие студента таким, каков он есть, делает процесс сближения «реального Я» и «идеального Я» безболезненным и результативным. В процессе делового общения преподавателей и студентов это обеспечивает взаимопонимание и прогнозирование взаимоотношений. Именно через общение с преподавателями и товарищами посредством речевой деятельности студента проявляется его личность и выражается его позиция.

Я.В. Гольдштейн отмечает, что в общении как в практическом владении языком (а именно с этих позиций мы рассматриваем цели делового иноязычного общения) мотив речевой деятельности должен с одной стороны соответствовать поставленной цели, а с другой отвечать потребностям индивида, чтобы он смог найти себя в предлагаемых предметных условиях [56, с.30].

Принцип функциональности имеет в современной педагогической науке много аспектов. В соответствии с ним, в процессе обучения иноязычному общению преподаватель составляет систему учебных средств, которые действуют в процессе общения. С точки зрения функциональности определяются функции говорения, чтения, аудирования и письма как средств общения, а также речевые единицы – слова,

словосочетания, фразы, сверхфразовые единства и формы их организации, то есть организационные формы общения.

Одним из основополагающих принципов современного обучения является *деятельностный принцип*. В основе данного принципа лежат идеи теории деятельности, разработанные Л.С. Выготским, И.А. Зимней, А.Р. Лурия, А.П. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым и др. В деятельности выделяют ее внутреннюю структуру, действие – как единицу данной деятельности и операции – как способы реализации данных действий. Профессиональная деятельность представляет собой сложную, многоуровневую, динамичную структуру, включающую два компонента: субъект труда (в данном случае – переводчика) и объект труда (в данном случае – текст), «эти компоненты можно рассматривать как подсистемы профессиональной деятельности, нормативно взаимосвязанные социально-техническими задачами» [144, с. 63]. Профессиональная компетентность переводчика включает в себя знания, умения и навыки, с помощью которых возможно выполнение профессиональных задач. В полной мере составляющие профессиональной компетентности могут проявляться и формироваться только при выполнении поставленных перед профессионалом задач. Следовательно, содержание данного принципа при обучении переводу будет осуществляться через осознание обучающимся содержания данной профессии (предмет, средства, результат) и ее внешней структуры, включающей действия и операции.

По мнению многих исследователей, первым и обязательным этапом формирования умственных действий является мотивация обучающихся, которую возможно формировать в процессе обучения [52; 82].

Мотивационная сфера профессиональной деятельности переводчика неодинакова на различных стадиях профессионализации. На стадии выбора профессии у студентов формируется интерес к содержанию будущей профессии, осознание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. В процессе собственно профессионального обучения начинается адаптация личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний. Из вышеизложенного следует, что принцип профессиональной мотивации будет реализовываться на всех этапах обучения переводу.

Технологии, направленные на развитие личности переводчика-профессионала, предполагают не только получение знаний, формирование умений, но и самоорганизацию будущего специалиста. Деятельность специалиста-переводчика требует постоянного его самообразования, саморазвития в течение всей трудовой жизни. К этому следует добавить, что подготовка студентов языковых вузов к деятельности переводчика проводится в довольно сжатые сроки, а, следовательно, требует особого внимания к организации самостоятельной работы студентов. Отсюда вытекает следующий принцип обучения – его *ориентированность на*

развитие самообразовательной деятельности будущего переводчика-профессионала.

Важным дидактическим принципом обучения, который целесообразно учитывать при подготовке переводчика, является **принцип информатизации и технического обеспечения образовательного процесса**. Данный принцип является актуальным при подготовке любого специалиста. Следует отметить, что выпускники вузов языковых специальностей в большинстве своем недостаточно хорошо владеют компьютером. Поэтому при подготовке переводчика информационные технологии приобретают особое значение и требуют определенной ориентации на профессиональный перевод. Как показал анализ внешних ресурсов (средств), которые использует переводчик в процессе своей деятельности, компьютер и Интернет присутствуют практически на всех этапах его деятельности. Поэтому информационные технологии будут использоваться не только как средство обучения переводчиков, но и как внешние ресурсы, с которыми следует знакомить студентов на каждом из этапов обучения в процессе выполнения профессиональных задач. Следовательно, принцип информатизации и технического обеспечения процесса подготовки переводчика будет также должен реализовываться в процессе подготовки специалистов-переводчиков.

3.3.2 Общеметодические принципы обучения

Среди общих методических принципов обучения иностранному языку важными при подготовке студентов к деятельности переводчика представляются принцип ситуативности, принцип коммуникативной направленности, принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы, принцип сравнительного анализа.

Принцип ситуативности получил в методических трудах широкое использование. Он означает, что ситуация является единицей организации процесса обучения иноязычному общению. Под ситуацией понимается система взаимоотношений общающихся. Ситуация является постоянным фактором обучения независимо от вида речевой деятельности.

В учебном процессе именно взаимодействие его субъектов как единиц учебной иноязычной деятельности является основой общения студентов и преподавателя.

Всякая деятельность направлена на результат. Результатом делового общения является изменение взаимоотношений собеседников, так как его предметом являются взаимоотношения деловых людей. Результат деятельности здесь полностью совпадает с целью. По результату общения можно судить об уровне взаимоотношений преподавателя и обучаемых, об уровне их взаимодействия в учебном процессе и о его продуктивности в целом. Показателем делового общения является результативность диалога.

Всегда следует помнить, что личность – целостная система, и

поведение личности в общении – результат целой системы факторов в деловом общении. Важно найти оптимальный вариант удовлетворения своих потребностей в нем.

В процессе обучения иностранному языку оптимальное педагогическое общение имеет определяющее значение. В нашем исследовании под оптимальным общением при обучении иностранному языку понимается диалогическое, субъектно-субъектное общение педагога и студентов средствами иностранного языка. По нашему мнению, оптимальное общение при обучении деловой коммуникации должно быть максимально приближено к условиям естественной ситуации и связано с интересами обучаемых.

Именно в процессе оптимального общения проходит истинный диалог. Диалог – это особый продукт общения, это процесс, ориентированный на взаимопонимание. Эффект диалога возникает тогда, когда партнер по общению доносит до собеседника свою коммуникативную интенцию. (Коммуникативная интенция в социопсихологии означает равнодействующую мотивов и целей общения.) Непременным условием диалога считается исходная установка на адекватное понимание коммуникативной интенции партнера. Если партнеры интерпретируют интенции друг друга неправильно, то диалога нет.

Т.М. Дридзе утверждает, что «взаимодействие» надо понимать в неразрывной связи от общения. Задача педагога – «не обучать общению через язык, а, наоборот, обучать языку через общение» [71, с. 118].

Оптимальное согласованное общение предполагает личностное обращение к себе и к своим партнерам, общение, в ходе которого осознается и собственная ценность и ценность другого.

Итак, ситуативность обучения означает, что формирование навыков и умений обусловлено ситуацией. В коммуникативном обучении она обеспечивает презентацию речевого материала, формирование иноязычных речевых навыков. По мнению А.М. Шахнаровича, ситуативность речи непосредственно связана с эмоционально-практическим аспектом общения, «общение неотрывно от ситуации, по поводу которой оно протекает» [188, с. 44]. Поскольку общение рассматривается как один из видов деятельности, то мы полностью согласимся с утверждением исследователя о том, что «суть дела не в ситуации, а в деятельности в ситуации» [188, с. 66].

При обучении иностранному языку **принцип коммуникативной направленности** (А.А. Миролюбов) выражается в том, что главным объектом является речевая деятельность или общение на изучаемом языке в различных видах речевой деятельности [Цит. по: 53]. Применительно к профессиональной деятельности переводчика данный принцип направлен не только на формирование коммуникативной составляющей компетентности переводчика, но и на формирование специальной,

социальной и личностной составляющих, которые формируются в процессе выполнения определенных профессиональных задач.

Такая прагматическая направленность на подготовку к профессиональной, практической деятельности является важной характеристикой обучения в высшем учебном заведении. Сжатые сроки подготовки переводчика-профессионала обуславливают необходимость четкой профессиональной ориентации всех изучаемых дисциплин на выполнение профессиональных задач. Обучение иностранному языку должно быть с самого начала ориентировано на профессиональную деятельность переводчика.

Поэтому при подготовке специалистов-переводчиков принцип коммуникативной направленности трансформируется в **принцип профессиональной направленности** процесса обучения. Одним из путей реализации данного принципа является четкая ориентация обучения на перевод текстов, относящихся к области предметных знаний учащегося.

Следующим принципом, который имеет особое значение при подготовке переводчика, является **принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы**. Деятельность переводчика обеспечивает меж-культурное общение. Поэтому весь процесс обучения данному виду перевода происходит в контексте специализированной культуры общения в России и стране изучаемого языка.

Логическим продолжением данного принципа является **принцип сравнительного анализа**. Это один из ведущих принципов обучения иностранным языкам в соответствии с сознательно-сопоставительным методом обучения (А.А. Миролюбов, 1998). Данный принцип направлен на осознание учащимися значения языковых явлений иностранного языка и способов их применения в речевой деятельности с опорой на родной язык. В преподавании перевода данный метод обучения являлся ведущим: основное внимание уделялось лингвистическим соответствиям родного и иностранного языков, что находило отражение в учебниках и учебных пособиях по переводу.

Исследования в области психолингвистики, культурологии, социологии позволили значительно расширить спектр рассматриваемых задач, стоящих перед переводчиком. Последний должен анализировать и сопоставлять лингвистические, структурные, жанровые, социокультурные особенности иноязычного и русского дискурса, предметные и фоновые знания отправителя и получателя высказывания, факторы коммуникативной ситуации, чтобы определить степень необходимой адаптации. Специфика данного принципа в деятельности переводчика обусловлена следующими факторами:

-во-первых, сравнительный анализ в деятельности переводчика направлен не только на понимание, интерпретацию текста, но и на выработку стратегии перевода, на перевод текста на русский язык;

-во-вторых, сопоставительный анализ текстов по специальности осуществляется переводчиком с дискурсивные позиций, т.е. охватывает более широкий спектр факторов, оказывающих влияние на создание высказывания автором на понимание данного высказывания переводчиком и на его перевод для нового получателя;

-в-третьих, при сопоставительном анализе исходного текста переводчик должен выявить, что является общим для отправителя и получателя высказывания, так и что является различным и потребует соответствующих преобразований при переводе высказывания на родной язык.

Таким образом, содержание принципа сравнительного анализа при обучении переводу заключается в сознательном сопоставлении социальных, культурных, лингвистических характеристик иностранного и русского делового дискурса с целью их передачи на языке перевода с учетом коммуникативной ситуации. При применении принципа сравнительного анализа при обучении переводу следует особое внимание уделять «равновесному» присутствию в процессе обучения традиций, норм общения в деловой сфере как в стране изучаемого языка, так и в России.

3.3.3 Частные методические принципы обучения

Отличительной чертой разрабатываемой методики является поэтапный подход к ее реализации. При обучении иноязычному деловому общению за основу принимаются выделенные этапы в деятельности переводчика. Такой подход подразумевает, что каждый из этапов обучения соотносится с определенными профессиональными задачами переводчика, т.е. профессиональную компетентность переводчика предполагается формировать поэтапно в процессе выполнения выделенных задач. При этом важно предусмотреть постепенное развитие профессионально важных качеств личности переводчика. Из вышеизложенного вытекает частный методический принцип разрабатываемой методики обучения: ***поэтапное формирование профессиональной компетентности переводчика.*** Данный принцип будет реализовываться путем развития профессиональных способностей в процессе последовательного решения обучающимися профессиональных задач, стоящих перед переводчиком.

Для обеспечения единства мышления и речи в процессе обучения деловому общению следует организовать активизацию речемыслительной деятельности студентов. ***Принцип речемыслительной активности*** предполагает такую организацию учебного процесса, при которой студент на занятиях по иностранному языку постоянно участвует в общении (с преподавателем, с другими студентами, с книгой). Преподаватель должен отобрать проблемы, которые активизируют мыслительную деятельность и вызывают потребность в общении. Студенты в процессе изучения иностранного языка выполняют различные мыслительные задачи.

Применение технологии развития критического мышления, цель которой – развитие мыслительных навыков, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни, также направлено на активизацию речемыслительной деятельности студентов, на формирование умения критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив на основе творческого поиска. Учебные стратегии технологии развития критического мышления дают также возможность:

- научить студентов самим добывать информацию,
- создать учебную среду для развития, самопознания и самовыражения личности,
- развить способность студентов к самостоятельной работе с информацией любой степени сложности,
- формировать у студентов навыки самообразования,
- организовать групповую и парную работу на занятии,
- создать в группе атмосферу партнерства [49]

Главным организационным принципом обучения иноязычному общению является, по мнению Н.М. Мининой, создание проблемных ситуаций при анализе текста [130]. Студентам следует не только сосредоточить усилия на том, что есть в тексте, но и на том, как это нужно понимать и как это можно сказать по-другому. В учебный материал важно включать формы обсуждения или дискуссии, когда студенты обращаются друг к другу, представляются, соглашаются, возражают и т.д. в деловой обстановке общения. Такой подход вызывает внутреннюю активность студентов, их включенность в процесс иноязычного делового общения.

Н.Н. Гавриленко при рассмотрении предмета профессиональной деятельности переводчика текстов по специальности выявила различное влияние *специализированной научной культуры* на примере французского и русского специального дискурса. Однако проведенный анализ Госстандартов по техническим специальностям показал недостаточную профессиональную направленность некоторых общегуманитарных предметов. Так, например, в курсе «Отечественная история» не представлены вопросы развития отечественной науки и техники. Отсутствие этих знаний проявляется у студентов на занятиях по переводу, когда необходимо сравнить традиции, нормы общения, формы представления научно-технической информации в стране изучаемого языка и в России. Такое недостаточное, на наш взгляд, присутствие «русского» образования в рамках подготовки специалиста оказывает негативное влияние и на подготовку переводчика [47, с. 102]. Поэтому в переводах текстов по специальности часто присутствует неоправданный перенос иностранных слов, реалий, имен собственных из исходного текста. Конечно, одной из основных задач переводчика текстов по специальности является передача информации с иностранного языка на родной, вместе с тем важным представляется и то, какими средствами будет передана

научно-техническая информация. В данном случае переводчик выступает в роли гаранта сохранения русского языка и культуры в ПТ.

Мы соглашаемся с Н.Н. Гавриленко в том, что необходимо сохранить самобытность русского языка, специализированной русской деловой культуры в процессе подготовки студентов языковых вузов к деятельности переводчика. Поэтому важным представляется частный дидактический принцип обучения переводу – *сохранение русской культурной и национальной самобытности при подготовке переводчика* [46].

Проведенный анализ позволил выделить ряд основополагающих дидактических и методических принципов обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

К *дидактическим* принципам обучения специалистов-переводчиков относятся: принцип сознательности и активности в обучении, принцип прочности, принцип последовательности, принцип новизны; ориентация обучения на формирование личности переводчика, т.е. его профессиональной компетентности; принцип индивидуализации; деятельностный принцип; ориентированность на развитие самообразовательной деятельности; принцип информатизации и технического обеспечения образовательного процесса.

К *общеметодическим* принципам относятся принцип ситуативности; принцип коммуникативной направленности; принцип сравнительного анализа; принцип профессиональной направленности обучения; принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы.

К *частным методическим* принципам обучения переводу относятся: принцип поэтапного формирования умений иноязычного делового общения у специалиста-переводчика; принцип речемыслительной активности; принцип сохранения русской культурной и национальной самобытности при подготовке специалиста-переводчика.

Выделенные цели, содержание и принципы определяют технологии обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

3.4 Формы обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

3.4.1 Диалог как форма делового общения

Рассмотрим формы делового общения в контексте педагогического взаимодействия.

Коллективная структура взаимодействия в общении преподавателя и

студентов, студентов между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества. Такая работа, моделируемая в учебных условиях, предполагает определенное содержание, построенное проблемно и образующее контекст профессиональной деятельности.

Наиболее эффективной формой делового общения в большинстве исследований определен *диалог*, который представляет собой общение двух или более субъектов посредством языка.

Для общения, как взаимодействия субъектов с позиции диалогической методологии, характерны следующие особенности:

- 1) равенство субъектов независимо от социального статуса;
- 2) равенство в признании активной коммуникативной роли друг друга;
- 3) равенство во взаимоподдержке.

Словесное воздействие усиливается паралингвистическими и экстралингвистическими средствами общения, которые образуют выразительную сторону речи. Слияние словесного и оптико-кинетического действия составляют процесс воздействия одного субъекта на другой и наоборот, воздействие эффективно, если в него включатся механизмы взаимопонимания:

-идентификация, т.е. понимание другого через уподобление его самому себе;

-стереотипизация, т.е. интерпретация поведения путем отнесения его форм к уже известным стереотипам;

-рефлексия, т.е. осмысление субъектом того, какое впечатление он произвел на партнера;

-обратная связь, т.е. получение адресантом информации о воздействии на адресата и корректировка дальнейшей стратегии общения.

Диалог, как организационный принцип коммуникативной деятельности, пронизывает все сферы жизнедеятельности. Выдвижение диалога в качестве организационного принципа отражает тенденцию гуманизации деловых отношений. Он организует межличностное общение равноправных партнеров. Как сложное социальное явление диалог может быть познан с позиции системного подхода, включающего в его характеристику гносеологический, логический, социальный, лингвистический, педагогический и психологический аспекты. Таково мнение Е.В. Руденского [156].

Диалогические формы организации учебной деятельности предполагают синтез методов обучения и различных средств общения, формируют учебно-диалогическую активность у студентов. Авторы исследований методов обучения сходятся в том, что реализация различных форм диалогического взаимодействия в рамках педагогического процесса возможна только при наличии ряда условий:

-соответственная направленность субъектов педагогического процесса друг на друга позволяет принять другого как равного, что

касается в первую очередь педагога [1; 157; 162];

-изменение традиционного формально-логического стиля мышления на диалогический стиль; обучение диалогу - обучение проблемам, поэтому диалогические методы обучения очень близки по смыслу с такими понятиями, как творческие или активные методы обучения [38; 39; 145].

М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове у отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе диалогического общения» [19, с. 115].

«Диалог – суть современной мысли», – подчеркивает В.С. Библер [25, с. 68]. В процессе учебного диалога преподаватель создает проблемные ситуации, но не дает окончательного решения. Над этими проблемами будет размышлять студент. В учебном диалоге, организуемом даже вокруг элементарных понятий, обучаемый находится в роли исследователя.

Для раскрытия сути диалога как принципа коммуникативной деятельности необходимо понять его своеобразие, которое заключается:

- в одновременности действия-воздействия одного партнера на другого и действия-отражения, как ответного хода;
- в сменяемости позиций воздействующего и отражающего;
- во взаимной интеллектуальной активности;
- в обменном характере действий.

Основой диалога является проблема и различие в позициях на ее разрешение.

Нам видится целесообразным использование модели диалогического общения, разработанной М.И. Лисиной и В.Я. Ляудис [120]. Они подчеркивают направленность диалогического общения на развитие эмоционально-ценностных отношений студентов. Характерным признаком диалогического общения, по их мнению, является установление особого психологического климата, который отличается открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием. Авторы понимают диалогическое общение как партнерское взаимодействие, направленное на объединение усилий с целью достижения общего результата. Результатом они считают сам диалогический процесс, само взаимодействие, подчеркивая, что это взаимное воздействие, а не одностороннее.

Близка к этой позиции и точка зрения Б.Д. Парыгина и Н.И. Шевандрина. Они рассматривают диалогическое общение как равноправное взаимодействие, цель которого – взаимное познание [144; 192].

А.А. Вербицкий характеризует ситуации диалогического общения, как «ситуации предметной и социальной противоречивости, которая способна разрешиться только в диалоге» [39, с. 189].

Л.А. Петровская рассматривает диалог как дидактико-коммуникативную среду, которая обеспечивает смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности [147; 148].

Н.В. Горбунова считает диалог способом организации и интеграции делового общения [57]. По ее мнению, любая профессиональная, деловая беседа является диалогом между партнерами, имеющими полномочия от своих фирм или организаций для разрешения профессиональных проблем. Исследователь отмечает ряд функций диалога в профессиональном общении:

- взаимодействие работников одной профессиональной среды;
- совместный поиск, выдвижение и разработка идей;
- контроль и координирование начатых дел;
- стимулирование профессиональной и деловой активности [57, с. 112-114].

О.Я. Гойхман и Т.М. Надеина, рассматривающие диалог как основу речевой коммуникации, выделяют два уровня общения: событийный и деловой. Деловой уровень характеризуется, по их мнению, четкой ролевой дифференциацией. Основными закономерностями его ученые считают:

- осуществление тактики принятия партнера;
- ситуация партнерства реализуется в соответствии с ролью;
- самопрезентация согласно роли [55, с. 144-145].

На наш взгляд, удачно раскрывает психологический аспект диалога С.А. Шейн. Осмысливая мотивационную основу взаимодействия в диалоге, он считает его средством согласования и рассогласования совместных действий в профессиональной сфере. Взаимобусловленность общения и диалога характеризует общение как креативный процесс, содержащий свободное взаимодействие субъектов [193, с. 49].

3.4.2 Диалоговые формы практических занятий

Д. Шейлз рассматривает условия рационального использования различных видов диалогов в учебном процессе. Он отмечает, что обучение общению в вузе осуществляется в понятии «диалогическая ситуация», которая способствует развитию интеллекта, обеспечивает личностно-значимую деятельность студентов, партнерство в их взаимодействии [194].

Диалогическая форма общения предполагает смену коммуникативных ролей в пределах одного акта общения. Для диалогов важны умения ориентироваться в социальном контексте, т.е. студенты должны четко представлять, кто с кем говорит, о чем, с какой целью. Для них важно знать, как строится диалог, какими фразами его начинают и заканчивают, какими стратегиями пользуются говорящие, чтобы достичь желаемого результата.

Каждый диалог складывается из небольших законченных по смыслу отрезков речи, называемых диалогическими единицами. Короткие реплики являются экспрессивной стороной диалога, оперируя которыми студент реализует в речи целый ряд особенностей диалога. При этом используются различные формы работы с диалогами: использование различных

замещений, подхватов, всевозможных эллиптических предложений, варьируемых штампов диалогической речи, закрепленных определенным диалогическим единством.

Рассматривая различные виды незаконченных диалогов, автор отмечает, что они дают возможность поддержать разговор, справиться со сложными ситуациями и служат стимулом для свободных высказываний.

Диалоги с подсказками развивают способность слушать, дискурсные цепочки помогают организовать содержание общения, составление собственных диалогов способствует развитию индивидуальности и творчества в деловом общении.

Наиболее типичными для профессионального общения являются такие диалоги, которые включают запрос информации. И. Атватер выделил типы вопросов, эффективных для получения нужной информации:

- открытые вопросы (Каково ваше мнение? Каким образом? Почему?);

- информационные вопросы – это тоже открытые вопросы, на которые ожидается развернутый ответ;

- закрытые вопросы – вопросы, предусматривающие ответы «да» или «нет», т. е. получение согласия или несогласия;

- зеркальные вопросы, обеспечивающие непрерывность открытого диалога. Этот вид вопросов построен на повторении части вопроса, только что произнесенной собеседником;

- эстафетные вопросы – для придания процессу общения большего динамизма, для помощи партнеру, для опережения его реплик [12, с. 121-127].

Д. Шейлз рассматривает такие формы кратких диалогов в организации делового общения, как добавление к сказанному, выражение согласия, несогласия, сомнения, удивления, удовлетворения, выяснение деталей, обоснование услышанного, пояснение определенных положений и т.д. [194]

В.К. Дьяченко разработал метод динамического диалога [73], сущность которого заключается в том, что все студенты учебной группы обучают каждого, и каждый обучает всех. Особенностью динамического диалога является то, что каждый студент попеременно становится то обучаемым, то преподавателем. Цель каждого студента – учить других тому, что он знает сам и познавать то, что знают другие.

Таким образом закрепляется уже изученный материал, и приобретаются новые знания. При этом студент осознает себя знающей личностью. Он учится отстаивать свою позицию в общении с коллегами, у него формируются навыки профессиональной культуры (менеджера, предпринимателя и т.д.)

Дискуссия (от лат. *discussio* – обсуждаю, исследую) характеризуется многими авторами как форма обсуждения предмета на уровне сущности и

рассматривается как деятельность, которая соединяет стороны в процессе обсуждения проблемы. В.И. Курбатов, трактующий дискуссию как вид аргументации, выявляет такие ее признаки: организованность, упорядоченность, регламентированность, коллективная деятельность по выяснению истинности каждого тезиса [113, с. 132].

На наш взгляд, интересно видение дискуссии как формы организации делового общения в исследовании В.И. Андреева [8]. Автор считает необходимым формирование культуры ведения дискуссии у студентов в процессе подготовки их к профессиональному общению. Дискуссия должна сочетать активность, направленную на продуктивное решение задачи, и активность, ориентированную на психологическую поддержку участниками друг друга, т.е. их взаимодействие. Суть дискуссии он видит в том, что речевая активность говорящего определяется стремлением аргументированно доказать правоту своей точки зрения, убедить в ней оппонента. Это создает условия для раскрепощения студентов, включения каждого в общение, повышает мотивацию деятельности студентов, усиливает роль невербальных средств общения.

Дискуссия как форма диалога предполагает управленческое общение на основе доводов и аргументов. Цель такой дискуссии – найти истину путем сопоставления различных мнений. Сущность действий в дискуссии состоит в защите или опровержении тезиса.

Для моделируемого нами делового общения представляется интересной оценка М.В. Клариним роли дискуссии в раскрепощении интеллектуальных способностей студентов, снижении психологических барьеров, повышении продуктивности контактов [93].

Исследователи также рассматривают дискуссию как форму обучающей деятельности, стимулирующую инициативность студентов за счет сосуществования различных точек зрения, возможности критиковать и отвергать любое мнение, поиск группового соглашения или решения.

Так, Д. Шейлз считает, что студент в дискуссии не только выдает и воспринимает информацию, но и пребывает в позиции дискуссанта, что требует установления обратной связи. По его мнению, для успешного проведения дискуссии необходимо поставить цель дискуссии, обеспечить хорошую обратную связь и оценку работы каждого студента [194].

А.П. Швайко рассматривает в качестве обучающей формы ведения дискуссий занятие-исследование, которое используется в спецкурсах. В его начале студенты, поделенные на несколько групп, получают список заранее заготовленных проблемных вопросов. Для того чтобы ответить на них, студенты должны обмениваться мнениями, провести дискуссию, исследовать проблему, пользуясь различными источниками информации [189].

Диалоговые формы ведения практических занятий могут быть успешными при соблюдении следующих условий:

- умение преподавателя организовать и умения студентов вести диалог;
- активное участие каждого студента в обсуждении, наделение каждого ролью;
- совместное обсуждение проблемы приводит к выработке общего решения ее, к новому знанию;
- доверительный тон общения преподавателя со студентами;
- заинтересованность студентов в высказываниях [167].

Другой формой диалога является беседа. В теории управления деловая беседа рассматривается как вид делового общения, специально организованный предметный разговор, служащий для решения управленческих задач и происходящий «между представителями одной и той же организации» [111, с. 139] или «между работниками одной деловой сферы» [31, с. 57], которые имеют полномочия от своих организаций и фирм для установления деловых отношений, разрешения деловых проблем.

О.Я. Гойхман и Т.М. Надеина рассматривают деловую беседу как акт прямой взаимной коммуникации в официально-деловой сфере и выделяют ее характерные особенности:

- дифференцированный подход к предмету обсуждения с учетом коммуникативной цели;
- быстрота реагирования на высказывания партнеров, способствующая достижению поставленной цели;
- критическая оценка мнений, а также возражений партнеров;
- повышение компетентности партнеров в результате критического разбора других точек зрения по данной проблеме [55].

Югославский специалист в области деловой коммуникации П. Милич считает, что правильное проведение деловых бесед способствует приросту производительности труда на 2-20% [132].

И. Браим трактует деловую беседу как форму передачи или обмен информацией и мнениями по определенным вопросам и проблемам. Беседа, по его мнению, может предварять переговоры или быть одним из элементов переговорного процесса [31].

В.И. Курбатов, определяющий деловую беседу как разновидность переговоров, характеризует деловое общение в целом как разговор с коллегами и партнерами, клиентами и заказчиками, соперниками и конкурентами [112; 113]. Он напоминает о том, что, по мнению авторов книги «Руководитель без конфликтов» В. Зигерта и Л. Ланга, в деловом общении действуют те же законы, что и в легкой беседе с партнером по танцам [79]. Раздел, посвященный беседе, они назвали «Коммуникация: каждый вдвоем», потому что направленная информация никогда полностью не совпадает с полученной. Совпадающая информация называется «зоной попадания», а несовпадающая – «зоной расхождения». Эффективность деловой беседы во многом зависит от того, насколько

велика первая и незначительна другая.

Ю.М. Панасюк отмечает, что деловая беседа включает в себя психологический механизм «зеркала отношений», в котором собеседники должны постоянно контролировать свое «изображение» [Цит. по: 143].

Обучая студентов умениям вести деловую беседу и быть активными и убедительными собеседниками, необходимо учить их приемам аргументирования.

Аргументацией называют деятельность, которая связана с доказательством, обоснованием, утверждением, опровержением или критикой.

Ф.А. Кузин подробно рассматривает теорию аргументации, выдвигает правила использования аргументов, дает синонимы аргументации [110].

Деловое совещание как форма делового взаимодействия позволяет указать на такой его важный фактор, как фактор группы. Совместная деятельность – это групповая деятельность. Для нормального функционирования группы имеет значение оптимальное согласование личных и групповых устремлений. Оптимальное взаимодействие участников группы, их стратегия и тактика совместных действий в большей степени определяют успешность совместной деятельности, чем активность каждого члена группы в отдельности.

В анализе межличностного взаимодействия в деловой среде является вопрос о степени взаимосвязанности и взаимозависимости членов коллектива, или целостности коллективного субъекта как условия совместной деятельности [108].

В социальной психологии используются понятия совместимости и сработанности членов группы. Совместимость – оптимальное сочетание свойств участников взаимодействия, возможность группы взаимодействовать бесконфликтно и согласованно, что создает условия для эффективной совместной деятельности. Сработанность – это согласованность в работе между участниками совместной деятельности. Оба этих фактора служат для обозначения соответствия свойств взаимодействующих людей по отношению к целям их деятельности [124; 143; 155]. Мы считаем их очень важными для учебной деятельности студентов вузов.

Основным показателем совместимости являются эмоциональные переживания при взаимодействии, самым ярким проявлением которых служит эмпатия как особый способ понимания.

Л.Ф. Лисенкова кроме указанных выше факторов группового взаимодействия отмечает сплоченность, направленность, самоорганизованность [Цит. по: 143]. Сплоченность – это характеристика единства, взаимосвязанности. Основываясь на исследованиях А.В. Петровского, автор выделяет три уровня групповой сплоченности: уровень эмоциональной привлекательности, уровень ценностно-ориентационного

единства и уровень устойчивости коллектива к разрушающим его воздействиям [149].

Эмоционально-психологический климат группы определяется во многом межличностными отношениями. Он оказывает влияние на самочувствие членов коллектива, на выработку и принятие совместных решений, на достижение эффективности совместной деятельности.

В эмоциональном взаимодействии с другими людьми у каждого члена группы в деловом общении вырабатывается чувство собственного достоинства, развиваются самосознание и самоконтроль, возникает тенденция к самоутверждению и самореализации. На это обращают внимание многие исследователи [35; 45; 64; 70].

По мнению Г.М. Андреевой, «становление «Я» действительно происходит в ситуациях взаимодействия ... потому, что в этих ситуациях формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других, но действуя совместно с ними» [9, с. 112].

Переговоры как форма делового общения представляют собой процесс целенаправленного и ориентированного на достижение определенных результатов диалога. Они проводятся по определенному поводу, при определенных обстоятельствах, с определенной целью, по определенным вопросам.

О.Я. Гойхман отмечает, что при всем разнообразии тем переговоров, их структуру можно свести к следующей схеме: введение в проблематику – характеристика проблемы – изложение позиции – ведение диалога – решение проблемы [55].

По Г. Бройнингу [33], участники переговоров как субъекты делового общения, взаимодействуя в диалоге, приходят к общей точке зрения. Для достижения результатов, удовлетворяющих всех участников переговоров, важны владение умением убеждать, тщательная подготовка к переговорам, правильное построение их структуры.

Г. Бройнинг дает схему проведения переговоров, исходя из поставленных целей. Успех любых переговоров определяется во многом готовностью другой стороны пойти на компромисс (см. таблицу 3).

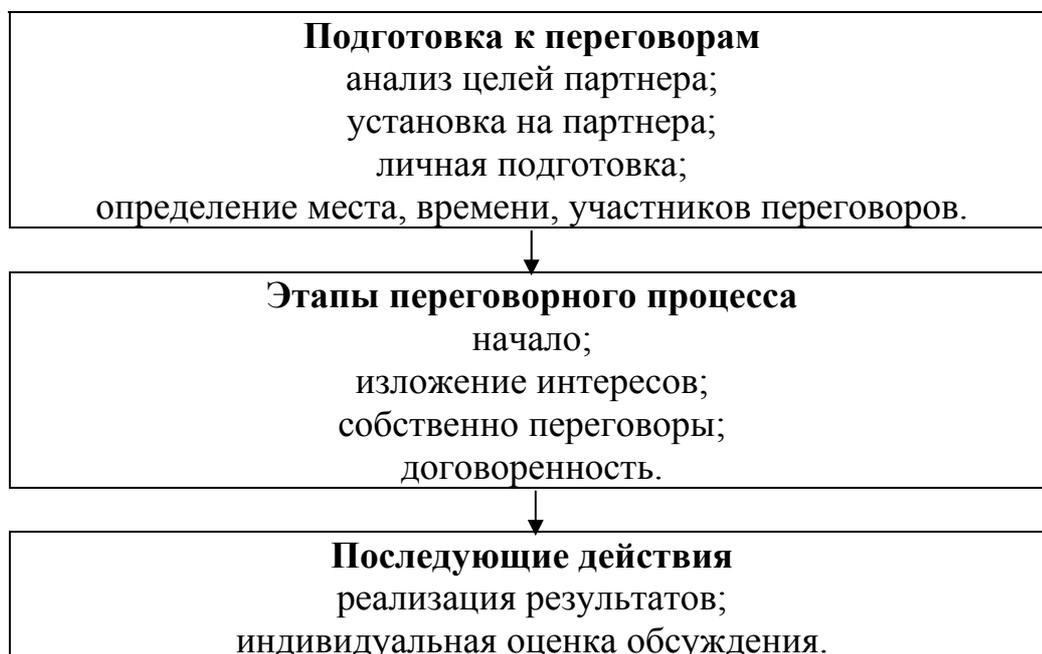
Ф.А. Кузин выделяет в технике ведения коммерческих переговоров два различных подхода, которые рассматривает как методы их ведения: метод позиционного торга и метод принципиальных переговоров [110].

Суть метода позиционного торга заключается в том, что занимают позиции, которые затем уступаются в определенной последовательности. Цель позиционного торга – реализовать исходную позицию, часто завышенную, при минимальных уступках.

Более эффективным является метод принципиальных переговоров (или переговоров по существу), разработанный в Гарвардском университете США. Этот метод состоит в том, что партнеры исходят из сути дела и пытаются достичь взаимной выгоды. Главное в переговорах – принятие взаимоприемлемых решений, основанных на равноправии и

партнерстве [110, с. 56].

Таблица 3 – Схема проведения переговоров по Г. Бройнингу



В.И. Курбатов в своем пособии для деловых людей отмечает, что переговоры – это средство избежать открытого конфликта, найти оптимальное для всех сторон решение проблемы. Автор считает, что деловой разговор, беседа, обсуждение, дискуссия, торги, – все это различные виды переговоров. Для успешного взаимодействия в переговорах необходимо учитывать их групповую динамику, стремиться к сотрудничеству и кооперации, избегать предвзятого отношения к партнеру, принимать во внимание интересы другой стороны [112].

И.В. Самоукина указывает на важность учета объективных критериев в переговорах. Для достижения взаимовыгодных решений необходимо основываться на принципах справедливости, честности, законности, практичности. Обсуждая проблему, следует быть твердым, а общаясь с людьми, нужно быть тактичным и мягким – вот, по мнению автора, главные тактические принципы ведения деловых переговоров [162].

В.Н. Куницына и ее соавторы подчеркивают, что для межличностного взаимодействия в деловой среде характерны ориентация на статусно-ролевые позиции друг друга, принципиальное значение групповой принадлежности партнеров для делового общения, рациональный подход к проблеме совместимости [111].

3.4.3 Игра в обучении иноязычному деловому общению

Игровое поведение людей выявляет важные аспекты межличностного взаимодействия, которые находятся в тени или отсутствуют в других видах человеческого общения. При этом групповая игра включает все элементы совместной деятельности – цель, общность мотивов, взаимосвязанность, ролевое поведение участников с распределением между ними отдельных функций, управление с целью координации индивидуальных действий игроков. Следует отметить, что в учебном процессе при проведении диалогов, дискуссий, бесед студенты делятся информацией, сообщают что-то, соглашаются или не соглашаются с чем-либо. При этом они остаются самими собой, т.е. студентами университета.

Эффективность обучения студентов университета иноязычному деловому общению обеспечивается введением в образовательный процесс деловых и ролевых игр. По мнению многих исследователей, игра является перспективным социально-ценностным дидактическим средством, так как, участвуя в ней, студенты более спонтанны, индивидуальны, креативны в общении [15; 60; 92; 139; 151; 215].

Научный подход к исследованию игры обусловлен ее пониманием как специального вида человеческой деятельности, тесно связанного с трудом, профессиональной деятельностью.

Проблема игры была предметом исследования многих философов, психологов, педагогов (А.А. Вербицкий, В. Вундт, Л.С. Выготский, Н.П. Кларин, С.Л. Рубинштейн, Г. Спенсер, Д.Б. Эльконин и др.).

Философы рассматривают игру как форму свободного самовыражения человека, которая разворачивается в виде представления, исполнения, репрезентации каких-либо ситуаций, смыслов, состояний [67; 80; 233].

В Большой Советской Энциклопедии игра определяется как вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Она имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии как средство подготовки к будущим жизненным ситуациям.

В кратком психологическом словаре игра определена как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики [173, с. 365].

В педагогической литературе игру как форму обучения анализируют М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров; как метод обучения – В.Г. Мамигонов, В.Я. Платов, А.С. Прутченков, Л.Ф. Спириин; как средство обучения – А.А. Спириин, М.В. Кларин, Д.Б. Эльконин; как прием – В.П. Бедерханова, О.Я. Гойхман, Н.Н. Страздас.

В современной дидактике игра занимает важное место как метод

обучения. Теоретическое обоснование значения игры в жизни и развитии человека дает Д.Б. Эльконин [205].

Использование игры в теории обучения в высшей школе разработано А.А. Вербицким, О.А. Казанским, В.Н. Куницыной, Г.Б. Щедровицким. По целям обучения, игры подразделяются на различные виды: сюжетно-ролевые, исследовательские, деловые, развивающие, организационно-деятельностные, тренинговые.

Главной целью использования игры на занятиях со студентами является, по мнению большинства педагогов, активизация образовательного процесса, создание устойчивой мотивации обучения.

Применение обучающих и воспитывающих игр основывается на понимании игры как деятельности человека, предметом которой являются модели-заменители предметов, деятельности. Действия с моделями труда порождают деловые игры, с моделями общения – ролевые игры.

Н.П. Аникеева в книге «Воспитание игрой» выделяет психотерапевтическую функцию игры, которая «заключается в том, что она может изменить отношение человека к себе и другим, изменить психическое самочувствие и социальный статус, способы общения в коллективе» [10].

Деловая игра – метод обучения профессиональной деятельности через ее моделирование, близкое к реальным условиям, с динамическим развитием реальной ситуации. Остановимся подробнее на ролевой игре.

Механизм игр состоит в определении ролей ее участников, которые могут раскрыть в человеке то, что в нем скрыто.

Американский психолог Р. Киппер пишет, что люди – прирожденные актеры, способность играть роль помогает им лучше приспособиться к окружающему миру [Цит. по: 204].

В США уже в середине 50-х годов использовали ролевые игры в целях психотерапии, для личностного роста, с целью тренинга.

Е.В. Руденский определяет управленческое общение как социально-ролевую игру. Характеристика делового общения в управлении как социально-ролевой игры обусловлена следующими факторами:

1. Игра представляет собой форму совместной деятельности.
2. Она предполагает функционально-ролевую дифференциацию.
3. Игра предусматривает разделение управленческого общения на организационное, исполнительское и коррекционное.

Автор подробно рассматривает три фазы ролевой управленческой игры – организационную, исполнительскую и коррекционную [156, с.9-10].

Н.П. Аникеева, подчеркивая связь ролевой игры и общения, отмечает, что ролевая игра – это одновременность двойного общения: реального и воображаемого [10]. В качестве важных моментов в игре она отмечает эмпатию и рефлексивность. М.М. Бахтин, Э. Берн, Б.Д. Эльконин подчеркивают связь ролевых игр со сценическим действием [29; 23; 200].

Л.С. Выготский определяет игру как осмысленную, разумную,

целесообразную, планомерную, социально-координированную деятельность. Психология игры, по его мнению, идентична психологии труда [43].

Д.Б. Эльконин детерминирует игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий утилитарной деятельности. Он подчеркивает также социальность игры, содержанием которой являются отношения между людьми в их профессиональной деятельности, воспроизводимой в игре.

По мнению автора, содержание игры состоит в умении общаться, вступать в отношения с людьми. Исходя из этого утверждения, она становится одним из основных дидактических средств формирования умений и навыков профессионально делового общения [200].

А.А. Вербицкий говорит об игре как о знаковой модели профессиональной деятельности. Игра разрешает противоречия между учебной и профессиональной деятельностью, обеспечивает развитие необходимых личностных качеств, способностей к управленческой деятельности, умений и навыков социального взаимодействия [38; 39].

Мнения педагогов и психологов сходятся в том, что в искусственно воссоздаваемых ситуациях человек проигрывает разные служебные, производственные моменты общения, что является необходимым для его становления как специалиста, для формирования профессиональных интересов, навыков делового общения.

О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина видят в деловой игре один из приемов, позволяющих добиться хороших результатов в овладении видами речевой коммуникации. Деловую игру они рассматривают как разыгрывание ситуаций в сфере деятельности конкретного специалиста. Они считают, что на первом месте должно быть овладение видами речевой деятельности [54].

Моделирование ситуаций делового общения способствует укреплению интереса студента к учебному предмету, потому что обучение происходит в контексте жизни и действия [128].

Основная функция диалогического общения в деловой игре – коммуникативная, но оно, по словам психолингвиста А.А. Леонтьева, выполняет также и диагностическую функцию, так как в тех или иных ситуациях студент ощущает неадекватность своих языковых знаний коммуникативной задаче. Вследствие этого возникает мотивационная функция, которая побуждает обучаемых стремиться к более совершенному овладению общением [117].

Для нашего исследования интересным представляется взгляд О.П. Околелова на педагогические возможности игр. Автор считает, что игровые условия позволяют моделировать систему социальных отношений, исследовать их, отрабатывать новые способы адаптации к новым ситуациям [142].

В игре происходит изменение позиции студентов от познавательного

и личностного эгоцентризма к последовательной децентрации. Благодаря этому более глубоко осознается собственное «Я», и возрастает мера социальной компетентности. В игре формируются партнерские отношения сотрудничества и кооперации, развиваются способности к регуляции деятельности на основе выполнения определенной роли. Взаимодействие позволяет студентам раскрывать свои личностные качества, повышает их самооценку [104].

По мнению В.Я. Платова, игра с позиции личностного подхода является полем, на котором происходит самоопределение и идет процесс «вращения» личности [150]. Сформироваться личность может только в соотношении себя с другими. Личностный подход реализуется через деятельность, которая определяется не только внешней совместимостью, но и своим внутренним содержанием предполагает саморазвитие субъектов учебной деятельности [68, с. 19-20].

В структуру деловой игры А.А. Вербицкий включает имитационную модель, игровую модель, педагогические и игровые цели, предмет игры, ее сценарий и анализ [38].

Мы полагаем важным утверждение А.В. Петровского о том, что использование деловых игр в учебном процессе позволяет сформировать у студентов:

- умение действовать с учетом позиций партнера;
- способность с помощью вопросов получать необходимую информацию;
- способность переводить конфликтную ситуацию в диалог, находить пути ее разрешения через выработку общей точки зрения;
- умение активно участвовать в деловом общении при решении проблем;
- желание и умение прислушиваться к точке зрения других;
- выявить свои умения в деловом общении, интересы, психологические свойства и корректировать их [149].

В деловой игре реализуются информационно-познавательная, развивающая, воспитательная, мотивационная и рефлексивная функции [62]. Эта многофункциональность деловой игры позволяет нам поставить вопрос об использовании ее для обучения студентов университета иноязычному деловому общению.

Ограниченные возможности для использования различных педагогических средств взаимодействия в учебном процессе делают необходимым выбор в качестве оптимальной системы для организации обучения иноязычному деловому общению различные формы диалога: беседа, дискуссия, ролевая и деловая игра.

3.5 Выводы

В современных педагогических исследованиях обучение рассматривается как общение между теми, кто обладает знанием и опытом и теми, кто их приобретает. Обучение происходит при взаимодействии педагога и обучаемого, при установлении контакта, т.е. обучение представляет собой общение, в процессе которого происходит познание. Для целей нашего исследования актуальным является деловое общение.

Иноязычное деловое общение, являясь аспектом иноязычной культуры, представляет собой различные виды речевой деятельности в процессе установления и развития контактов в иноязычных ситуациях общения. Обучение иноязычному деловому общению студентов является одной из главных целей современного университетского образования. Обучение иноязычному деловому общению возможно при опоре на совокупность всех аспектов коммуникативного обучения: учебный, развивающий и воспитывающий.

Обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению базируется на *дидактических* принципах (принцип сознательности и активности в обучении, принцип прочности, принцип последовательности, принцип новизны; ориентация обучения на формирование личности переводчика; принцип индивидуализации; деятельностный принцип; ориентированность на развитие самообразовательной деятельности; принцип информатизации и технического обеспечения образовательного процесса) и *методических* принципах (ситуативности; коммуникативной направленности; сравнительного анализа; речемыслительной активности; профессиональной направленности; поэтапного формирования умений; принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы и принцип сохранения русской культурной и национальной самобытности при подготовке специалиста-переводчика).

Повышение уровня коммуникативных умений специалистов-переводчиков обеспечивает эффективность делового общения как основы целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного процесса при адекватном выборе форм и методов обучения. Диалогические формы организации процесса обучения являются наиболее эффективной моделью деятельности сообщества. Такая деятельность требует соответствия избранных методов ее содержанию и структуре, которые призваны формировать интеллектуальный, мотивационно-ценностный и операционно-деятельностный компоненты личности будущего специалиста-переводчика.

В качестве оптимальной системы для обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению служат различные виды диалога: беседа, обсуждение с элементами дискуссии, ролевая и деловая игра. Главной целью использования игры на занятиях со студентами

является активизация образовательного процесса, создание устойчивой мотивации обучения.

Будучи формой свободного самовыражения человека и формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, игра является одним из важных инструментов в обучении иноязычному деловому общению – в игре формируются партнерские отношения сотрудничества и кооперации, развиваются способности к регуляции деятельности на основе выполнения определенной роли. Взаимодействие позволяет студентам раскрывать свои личностные качества, повышает их самооценку.

Применение обучающих и воспитывающих игр основывается на понимании игры как деятельности человека, предметом которой являются модели-заменители предметов, деятельностей. Действия с моделями труда порождают деловые игры, с моделями общения – ролевые игры. Деловая игра – метод обучения профессиональной деятельности через ее моделирование, близкое к реальным условиям, с динамическим развитием реальной ситуации.

Разработанная модель обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению основана на совокупности инвариантных и вариативных элементов образовательного процесса и представляет собой целостную непротиворечивую систему. Взаимосвязь инвариантных элементов (субъекты обучения, дидактические цели, комплекс педагогических условий) и вариативных элементов (содержание образования, методы обучения, организационные формы обучения) обусловлена педагогическими целями, направленными на развитие иноязычных коммуникативных и социокультурных умений и личности переводчика. Реализация модели осуществляется в логике предварительного, промежуточного, основного и заключительного этапов.

Комплекс педагогических условий (коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности; организация поэтапного обучения будущих переводчиков иноязычному деловому общению в диалогических формах взаимодействия преподавателей и студентов; деятельностный подход к моделированию реальных ситуаций иноязычного делового общения) обеспечивает продуктивное обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

Все педагогические условия, которые описаны в следующей главе, тесно связаны между собой и могут служить повышению эффективности обучения будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению только в комплексе (рисунок 1).

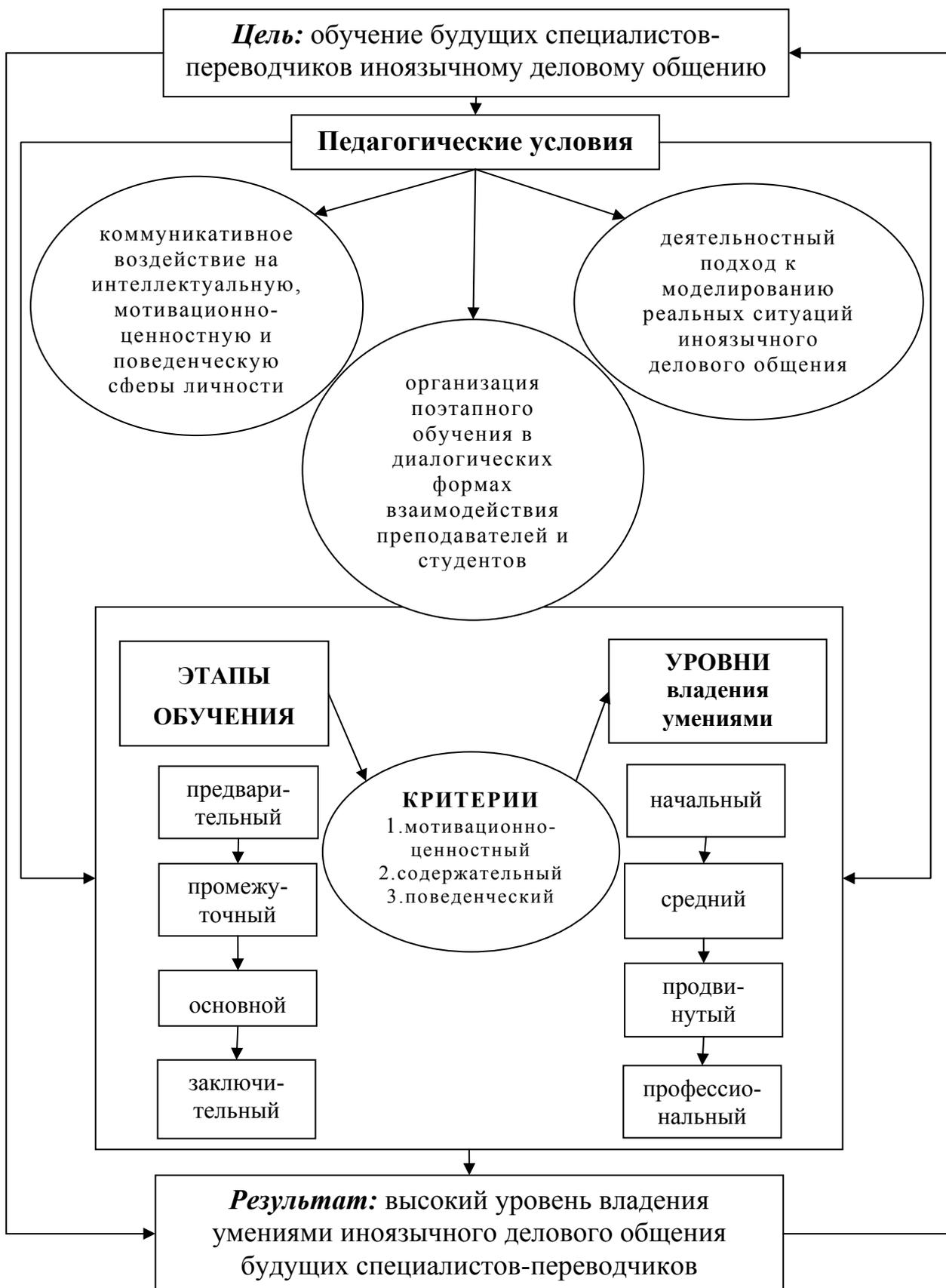


Рисунок 1 – Модель процесса обучения будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

4 Педагогические условия обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

В данной главе представлены обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий эффективного обучения будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению, разработанных на основе личностно-деятельностного подхода; выявлены уровни развития умений иноязычного делового общения, определен критериально-диагностический аппарат исследования. Главной задачей эксперимента является подтверждение гипотезы, что педагогические условия обучения иноязычному деловому общению, основанные на диалогических методах, учете и анализе коммуникативных ситуаций, способствуют активизации деятельности специалистов-переводчиков, их самореализации и личностному росту.

Целью опытно-экспериментальной части данного исследования является проверка эффективности педагогических условий обучения деловому общению будущих специалистов-переводчиков, включающего отбор содержания учебного материала, выбор методов и организационных форм.

Экспериментальное исследование (2006-2009 гг.) включало в себя:

1. Констатирующий этап – определение исходного уровня сформированности умений иноязычного делового общения, поиск и разработку оптимальных педагогических условий обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

2. Формирующий эксперимент – целенаправленное обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению, создание эффективных педагогических условий, подведение первоначальных итогов, анализ и коррекцию организации обучения иноязычному деловому общению, разработка специального курса.

3. Завершающая часть эксперимента – опыт повышения эффективности обучения иноязычному деловому общению студентов, их личностного становления в спецкурсе «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков».

В соответствии с экспериментальным отбором содержания, использованием форм и методов делового общения проводился анализ результатов по этапам.

На всех этапах эксперимента нами использовались такие методы педагогического исследования, как:

- наблюдение за учебной деятельностью студентов;
- индивидуальные и групповые беседы со студентами контрольной и экспериментальной групп;

-изучение материалов конференций, проведенных в Оренбургском государственном университете и в Оренбургском государственном педагогическом университете;

-обработка результатов анкетирования, тестирования по диагностике уровней развития умений и навыков делового общения, проведенного в Оренбургском государственном университете и в Оренбургском государственном педагогическом университете.

4.1 Коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности

В условиях социальных перемен важнейшей задачей образования представляется формирование у студентов нравственных ориентиров жизнедеятельности, которые в своем единстве определяют направленность их деятельности и взаимодействие с миром и с людьми. Расширение многоуровневых межгосударственных контактов, интеграция в сферах науки, культуры, экономики повышает на рынке труда востребованность специалистов, обладающих умениями иноязычного делового общения. Являясь составной частью профессиональной компетентности будущего специалиста-переводчика, иноязычное деловое общение способствует интеллектуальному и нравственному развитию личности студента и обеспечивает комфортное включение в профессиональную деятельность.

Следовательно, для студентов вузов одним из важнейших направлений профессионального и личностного становления является развитие их коммуникативных возможностей, в целом, и умений иноязычного делового общения, в частности.

Неотъемлемой частью образовательного процесса являются педагогические условия, которые направлены на достижение целей обучения и включают не только дидактические закономерности, принципы, методы, формы и средства обучения иноязычному деловому общению, но и психологические процедуры.

Мы пытались экспериментально обосновать, что реализация комплекса педагогических условий способствует положительной динамике умений иноязычного делового общения специалистов-переводчиков.

К педагогическим относятся те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и которые должны обеспечить наиболее эффективное протекание нужного процесса. Вместе с тем, педагогические условия мы не сводим только к обязательствам, к совокупности объектов, так как обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего. Педагогические условия должны служить повышению эффективности

обучения, приводить в движение содержание учебного материала, методов и организационных форм обучения.

Выделяя педагогические условия, мы исходили из понимания того, что обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению может успешно функционировать только при определенном комплексе педагогических условий, поскольку случайные условия не способствуют решению этой задачи.

Под комплексом в педагогике понимается качественное соединение отдельных компонентов или процессов в единое целое, отличное от простой суммы своих частей. Целостность проявляется в характере связей, которые устанавливаются между компонентами структуры комплекса. Наиболее эффективна та структура, в которой связи порождаются на основе принципов обогащения, дополнительности или интегративности. Под комплексом педагогических условий эффективного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в образовательном процессе университета мы будем понимать взаимосвязанную совокупность мер педагогического процесса, структура которой, с одной стороны, целостная, с другой – достаточно гибкая, динамичная, учитывающая развертывание данного процесса в оптимальном режиме на каждом новом его этапе.

Проведенный анализ теории и практики, опытно-поисковой работы (2006 – 2009 гг.) позволил нам выделить следующие педагогические условия обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению:

1. Коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности студента.
2. Организация поэтапного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в диалогических формах взаимодействия преподавателей и студентов.
3. Деятельностный подход к моделированию реальных ситуаций иноязычного делового общения.

Реализация первого педагогического условия эффективного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению – *коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности* – осуществлялась в ходе исследования самопознания, самооценки студентов и их мотивов изучения иностранного языка в университете.

С целью выяснения отношения студентов к проблеме делового общения, мы провели анкетирование, в котором приняли участие 120 человек. Результаты анкетирования показали, что 100% опрошенных подчеркивают важность овладения умениями навыками делового общения для любого специалиста, в основе которых лежит умение расположить к себе человека, четко и убедительно излагать свои позиции, вести деловые переговоры и добиваться взаимной выгоды.

63% опрошенных отводят умениям делового общения главную роль в своей будущей профессиональной деятельности. 27% студентов указывают, что деловое общение – часть их будущей профессии и ставят его на второе место после профессиональных знаний, рассматривая его как залог успешной работы. 80% студентов отметили, что в процессе подготовки к деловому общению важную роль они отводят своей собственной работе.

В ходе эксперимента мы пришли к заключению, что системообразующим элементом коммуникативных умений является мотивационно-потребностное ядро формирующейся личности специалиста.

Гуманизация личности студента начинается с направленности на понимание и принятие своих партнеров по общению, с осознания ценности собственной личности – с «Я-концепции».

Самопознание своей ценности выступает в качестве исходного условия подготовки к созданию духовно здоровой личности.

С целью самопознания и выявления познавательных мотивов к иноязычному деловому общению в начале спецкурса мы предложили студентам следующие вопросы и попросили их откровенно ответить на них в письменной форме.

- Каковы Ваши приоритетные ценности?
- Каковы Ваши личные цели (перспективные и ближайшие)?
- Каковы Ваши привычки (положительные и те, от которых хочется избавиться)?
- С удовольствием ли Вы общаетесь со своими сокурсниками?
- Сколько приятных слов Вы можете написать о своих родителях?
- Сколько у Вас друзей (подруг)?
- Вызываете ли Вы симпатию у своих друзей по учебе?
- Как часто к Вам обращаются за советом и помощью?
- Вы постоянно используете схему поведения в общении?
- Легко ли общаться с Вами?

Отвечая на эти вопросы, студенты размышляли, анализировали себя как личность и свое поведение в общении. По нашему мнению, размышления подталкивали их к самоанализу и освоению тех моделей поведения и общения, которые сближают «реальное Я» и «идеальное Я» и делают процесс сближения более результативным.

Опросник дал возможность преподавателю глубже понять студентов, их мотивы и самовосприятие. Принятие студента таким, каков он есть, способствовало взаимопониманию и прогнозированию партнерских взаимоотношений.

Самооценка студентов проводилась по методике Ф. Фидлера [Цит. по 166, с. 95-97], суть которой заключалась в следующем. Студенты оценивали по десятибальной системе (от 0 до 9) качества наиболее предпочитаемого (отмеченного в анкете знаком «+») и наименее

предпочитаемого (отмеченного знаком «-») сокурсника, не называя его фамилии (9 баллов – высший уровень развития качества, 0 – полное его отсутствие). Результаты оценки заносились в соответствующие графы представленной ниже таблицы по первым 10 качествам как «деловые качества +», по следующим 10 качествам как «личностные качества +» для наиболее предпочитаемого сокурсника и со знаком «-» – для наименее предпочитаемого. Точно также они оценивали собственные качества по листу самооценки (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Лист самооценки студентов университета

| Название качества | Ваша оценка | | Оценка самого себя |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------|
| | Наиболее предпочитаемого «+» | Наименее предпочитаемого «-» | |
| 1 Трудлюбие | | | |
| 2 Инициативность | | | |
| 3 Аккуратность | | | |
| 4 Профессиональная пригодность | | | |
| 5 Организованность | | | |
| 6 Исполнительность | | | |
| 7 Ответственность | | | |
| 8 Работоспособность | | | |
| 9 Энергичность | | | |
| 10 Дисциплинированность | | | |
| 11 Доброжелательность | | | |
| 12 Справедливость | | | |
| 13 Коллективизм | | | |
| 14 Умение держать слово | | | |
| 15 Отзывчивость | | | |
| 16 Уравновешенность | | | |
| 17 Скромность | | | |
| 18 Внешняя привлекательность | | | |
| 19 Жизнерадостность | | | |
| 20 Широта кругозора. | | | |
| <i>Результаты оценки:</i> | | | |
| ПП 1 - 10 (деловые качества) | | | |
| ПП 11 - 20 (личные качества) | | | |
| <i>Средний балл (общие качества)</i> | | | |

Шкала самооценки:

9 баллов

сокурсник (+)

Я

сокурсник (-)

0 баллов

Затем оценки сравнивались, и эти результаты дали возможность определить, что студенты ценят больше в людях: деловые или личные качества. Потом они определяли, где бы они расположили себя на условной шкале, на которой максимум – средняя оценка наиболее предпочитаемого для них однокурсника, а минимум – наименее предпочитаемого.

Студенты, оценивая себя, определяли, к кому из однокурсников они ближе, по каким качествам они превосходят своих кумиров и по каким – отстают. Оценив себя, студенты могли управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием, корректировать свое общение.

Общение всегда индивидуально, оно характеризуется всей совокупностью индивидуальных черт человека, его субъектными и личностными качествами. Все эти свойства играют большую роль в процессе обучения иноязычному деловому общению. На обучающем этапе эксперимента мы отводили важное место личностной индивидуализации, которая определяла отбор содержания учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей студентов.

Учет индивидуальных черт студентов в процессе обучения способствовал развитию их речемыслительных способностей и коррекции их взаимоотношений с партнерами по общению, ориентации и самооценке.

Педагогический процесс по формированию коммуникативных умений иноязычного делового общения направлен на интеллектуальное развитие личности студентов, расширение ее кругозора, а также на знакомство с менталитетом жителей страны изучаемого языка. Мы связываем понятие «менталитет» с формированием ментальных качеств личности, с ее мировосприятием и поведением, определяющими приоритеты и жизнедеятельность человека в социуме. В современных исследованиях менталитет характеризуется как специфика умственной деятельности, установок и настроения индивида или класса индивидов; психолого-педагогические исследования связывают его с системой взглядов, верований, социальных установок, отличающих одну общность от другой.

Как субъект нормативно-ролевой деятельности в ситуации выбора студент заявляет о себе как об индивидуальности. Предвосхищая свою будущую профессиональную деятельность, осознавая свои достижения и недостатки, он стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, то есть учения и общения с другими людьми, самообразования.

Студенчество как социальная категория характеризуется определенным отношением к будущей профессии, которое зависит от полноты представления о профессии и правильности профессионального выбора.

Адекватность представления о будущей профессии включает в себя представление о тех требованиях, которые предъявляет профессия.

Результаты исследований показывают, что, чем более полное представление у студента о профессии, тем более выражено его положительное отношение к учебе.

Целевая установка подготовки специалиста определена Государственным образовательным стандартом; она выражается не только объемом необходимых знаний и умений, но и набором личностных качеств выпускника университета (см. таблицу 5).

Обучение деловому общению рассматривается нами в контексте оптимального развития личности студента как будущего специалиста-переводчика. Результат обучения – коммуникативная компетентность будущих специалистов-переводчиков, способность активно и творчески участвовать в общении на изучаемом языке.

Таблица 5 – Характеристика выпускника университета

| Требования к умениям, навыкам и способам деятельности (в терминах действий) | Требования к личностным качествам будущего специалиста |
|---|---|
| <i>Межличностные роли:</i> организовать процесс общения; создать положительный эмоциональный фон при общении; мотивировать, воодушевлять людей; проводить переговоры; урегулировать конфликты | <i>Психологические:</i> эмпатия (способность к сопереживанию), открытость (по отношению к другим и к новому), терпимость, оптимизм как философия жизни, стрессоустойчивость |
| <i>Деятельностные роли:</i> организовать совместную творческую деятельность; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях; уверенно вести себя в условиях конкуренции; распределять и оценивать ресурсы для реализации поставленных целей | <i>Мыслительные:</i> аналитичность, рефлексивность, быстрота реакции, наблюдательность, критичность мышления |
| <i>Информационные роли:</i> прогнозировать развитие; планировать свою и чужую деятельность; ставить цели. проводить анализ и экспертизу; генерировать новые идеи; поддерживать постоянный творческий рост; представлять информацию | <i>Поведенческие:</i> коммуникабельность, инициативность, способность к импровизации и релаксации, способность руководить и подчиняться, ответственность |

Иностранный язык занимает особое место в списке учебных дисциплин, и мы делали акцент на студента как на партнера педагогического иноязычного общения, как на личность, старались учить взаимодействию.

Человек в процессе общения испытывает на себе влияние окружающих, при этом оказывая определенное на них воздействие. Речевая деятельность студентов в учебном процессе выступала в различных аспектах:

- помогала активному восприятию информации преподавателей, содействуя формированию определенных познавательных интересов у студентов;

- являлась выражением результатов их собственных познавательных устремлений и приобретений;

- выражала их отношение к обучению и его предмету;

- способствовала становлению межсубъектных отношений в процессе обучения.

Атмосфера общения в учебном процессе основана на интересе к предмету обучения, к личности учителя как речевого партнера. Поэтому преподаватель стремился встать рядом со студентами, стать для них речевым партнером, пробудить желание, вызвать интерес, активизировать познавательную и речевую деятельность, помочь осознать потребность в овладении иноязычным деловым общением. Таким образом все усилия преподавателя были направлены на создание условий для делового сотрудничества и делового общения со студентами.

Мы исходим из нашего понимания учебного процесса как делового общения преподавателя и студентов. Чтобы управлять этим общением, преподавателю требуется умение прогнозировать отклик на свое речевое поведение. Правильность речи – главное ее коммуникативное качество. Культура речевого поведения обусловлена целесообразным выбором и организацией языковых средств.

В преподавании иностранных языков в связи с актуализацией коммуникативного метода ощутимой стала тенденция использовать речевое поведение преподавателя в учебно-воспитательных целях. Традиционно выделяют такие функции устной речи, как координирующая, воздейственная и информационная. Изучение теории и практики педагогического общения позволяет выделить самопрезентативную, мотивационную и психотерапевтическую функции речевого поведения.

1. Личность преподавателя (учителя) – объект пристального внимания обучаемых с первых моментов общения. От культуры самопрезентации зависит аттракция – личное обаяние преподавателя, лексический и интонационный настрой речи, ее четкость стимулируют доверие обучаемых, привлекательность педагога является регулятором межличностных отношений со студентами, обеспечивает их устойчивость [2, с. 87-95]. Именно этих принципов мы придерживались в спецкурсе.

2. Мотивационная функция является очень сложной. Слово преподавателя должно поднять ролевое общение на межличностный уровень. Можно отметить важность проблемы, изучаемой на занятии, чтобы побудить студентов к активному ее восприятию. Особенной мотивационной значимостью обладает комментирование отметки. Оценивая студентов, мы старались констатировать успехи, сильные стороны, сочетая поощрение с объективным анализом.

3. Психотерапия как широкое понятие характеризуется общей гуманистической направленностью. Психотерапевтическая функция преподавателя проявляется в предупреждении дистресса. Учебные дистрессы вызывают утрату побуждения к занятиям, стремление уклониться от них, страх студента. Слово преподавателя должно играть роль стимула, аквизирующего духовные силы студента.

В диалоге, реализуемом в обстановке публичности, преподаватель делал акцент на достижениях, а не на недостатках. Так формировалась позитивная самооценка обучаемого. Рассматривая учебный процесс как вид делового общения преподавателя и студентов, мы подчеркиваем в качестве важнейшего его аспекта совместную продуктивную деятельность. Ее итогом является влияние субъектов общения друг на друга.

Через общение с преподавателем и товарищами благодаря речевой деятельности студента проявляется его личность и выражается его позиция. Человек осваивает такое поведение, которое приносит ему успех [13]. В общении, как практическом владении языком (а именно с этих позиций мы рассматриваем цели изучения иностранного языка в университете), обязательно должен быть представлен мотив будущей речевой деятельности. В основе этого лежит известная в психолого-педагогической теории точка зрения о том, что цель становится значимой для субъекта тогда, когда связывается с конкретным мотивом. Цель общения трактуется как «коммуникативное намерение». Для того чтобы она стала целью для субъекта, мотив должен, с одной стороны, соответствовать поставленной цели, а с другой – отвечать потребностям индивида, чтобы эти потребности смогли найти себя в предлагаемых предметных условиях.

Преподавателю университета следует учитывать те мотивы, которые определяют характер учения студентов, а также проецировать их изменение в процессе обучения. Учебная деятельность студентов может быть мотивирована познавательным интересом, стремлением овладеть соответствующей профессией и т.д.

В процессе экспериментального обучения происходило формирование осознанной мотивации, которая определяла эффективность учебно-речевой деятельности, придавала ей личностный смысл; цели, заданные извне, становились внутренними потребностями.

Таким образом, коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности студента

способствует его самопознанию, самосовершенствованию и самореализации. Это положение выдвигается в качестве первого условия продуктивного обучения иноязычному деловому общению специалистов-переводчиков.

4.2 Организация взаимодействия преподавателей и студентов в диалогических формах общения

Стремительно меняющиеся условия жизни вынуждают искать новые подходы к качественному изменению состояния современного высшего образования. Оно должно отвечать требованиям XXI века, предвосхищая основные тенденции будущей реальности. Разрыв между высшим образованием и будущей профессиональной деятельностью должен максимально сокращаться. Сегодня очевидна необходимость внедрения профессионально значимого знания в образовательный процесс вуза.

Весь образовательный процесс вуза и деятельность его субъектов рассматривается как деловое общение его участников, основной задачей которого является продуктивное взаимодействие в диалогических формах общения, обеспечивающих сотрудничество, равнопартнерские отношения.

Построение именно такого взаимодействия мы выдвигаем в качестве второго педагогического условия.

Под взаимодействием понимается тесная связь между субъектами деятельности, когда действия одной стороны вызывают в ответ определенные действия с другой стороны. Взаимодействие можно свести к трем основным видам: сотрудничество, соперничество и доминирование.

Сотрудничество – это такое взаимодействие, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга. Сотрудничая, ни одна из сторон не претендует на особое положение, не диктует свои условия, не пытается подчинить своей воле. Соблюдаются интересы обеих сторон.

Доминирование предполагает подчинение интересов одной стороны другой. Здесь нет равенства.

Соперничество представляет собой борьбу за доминирование и выступает как переходный тип взаимодействия. Соперничая, каждая из сторон стремится поставить свои интересы на первое место. Если соперничество завершается в пользу одной из сторон, взаимодействие приобретает характер доминирования.

Условия существования, способы реализации и типы межличностных отношений при взаимодействии представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Условия и способы реализации взаимодействия

| Типы взаимодействия | | Сотрудничество | Соперничество | Доминирование |
|-------------------------|-----------------------|---|--|---|
| Условия | соотношение интересов | общие интересы | альтернативные интересы | соподчинение интересов |
| | соотношение сил | равное | примерно равное | не равное |
| Способы | | Кооперации: предложения, совет, взаимное содействие, групповая работа, совместное решение проблем, обсуждение и дискуссия | Борьбы: полемика, конфронтация, соревнование, конфликт | Подчинения: Распоряжения, принуждение, указание, внушение |
| Межличностные отношения | | Сплачивающие: доверие, симпатия, взаимопонимание | Разобщающие: зависть, ревность, неприязнь | Авторитарные: преклонение, страх |

Для достижения сотрудничества в учебном процессе при обучении деловому общению, преподаватель старался проявлять доброжелательность, открытость, заинтересованность, поощрять инициативу обучаемых. В ходе эксперимента мы убедились, что между развитием коммуникативных умений студентов и различными формами взаимодействия, в которых так или иначе присутствует диалог, тесное сотрудничество, наблюдается прямая связь.

Использование диалога как фактора развития умений делового общения предполагает анализ его с точки зрения педагогики.

Принципиально важной для целей обучения нам представляется концепция М.М. Бахтина, согласно которой диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений и коммуникативной ситуации [19].

Для диалога важно наличие объективных суждений об объекте в единстве с оценочным личностным отношением к нему.

Педагогический смысл этой концепции заключается в доказательстве того, что с чужими сознаниями «можно только диалогически общаться». Именно этот тезис является, на наш взгляд, основой процесса обучения как

диалога двух сторон педагогического взаимодействия.

Общение диалогического типа является необходимым условием формирования коммуникативных умений, поэтому в ходе эксперимента преподаватель старался входить в контакт со студентами не как законодатель, а как собеседник; признавать право студентов на собственное суждение и проявлять заинтересованность в нем; строить деловое общение таким образом, чтобы подвести студентов к подготовке и нахождению решения; ставить вопросы и отвечать на них, порождая вопросы студентов, стимулируя самостоятельный поиск ответов и добиваясь их активности. Это способствовало созданию комфортного психологического климата в учебном процессе.

Для создания комфортной обстановки на занятиях и снятия барьеров общения, преодоления неуверенности в себе в начале каждого занятия мы проводили короткие сеансы релаксации и аутогенной тренировки. Студенты обменивались репликами на такие темы, как «Приветствие», «Как дела», «Комплименты».

Для того чтобы студенты легче включались в общение, мы выполняли упражнения с мячом: бросок — реплика. Студент бросает другому мяч, называя «волшебные» слова, повторив фразу предыдущего. Эти слова необходимы как в повседневном, так и в деловом общении. Подобные упражнения выполнялись и на закрепление формул приглашения, согласия — несогласия, сомнения и т. д.

Доброжелательность в общении имеет большое значение. Чтобы студенты умели видеть положительные качества в других, мы просили их сделать комплимент соседу, тот должен был поблагодарить, а затем сделать комплимент другому и т. д.

Таким образом у студентов снималась излишняя напряженность, преодолевались барьеры в общении, происходило раскрепощение их мыслительной и речевой деятельности, что способствовало их «пристройке» к партнерам по общению.

Обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению предполагает направленность целей, содержания, диалогических и игровых методов и форм организации учебного процесса.

Цели обучения должны стать жизненно важными, необходимыми, реально достижимыми. Они заказываются обществом. Сейчас такой заказ общества содержится в Законе Российской Федерации об Образовании, где говорится об интеграции личности в систему национальной и мировой культур. Для этого следует развивать культуру иноязычного делового общения студентов, что поможет им в будущей профессиональной деятельности.

Весь процесс обучения ориентируется на достижение поставленных целей. Точность определения целей необходима и для разработки содержания, методов, форм и средств обучения.

Цель детерминирует всю систему формирования умений делового

общения студентов в учебном процессе, определяет ее содержание и организацию. Цель является ведущим компонентом, так как она формирует информационную основу обучения, служит основой для прогнозирования результатов, определяет организационные формы обучения, обуславливает структуру взаимодействия участников учебного процесса, служит для оценки достигнутых результатов обучения, позволяет разрабатывать новые программы обучения.

Если мы хотим достичь цели, то есть получить «планируемый результат», то студент должен осознать и принять ее значимость.

Как уже отмечалось в параграфе, важным элементом организации учебного процесса является содержание. Оно рассматривается как состав и структура учебной информации, предъявляемой студентам, комплекс заданий и упражнений, обеспечивающих достижение поставленных целей.

В Федеральном законе об Образовании говорится, что содержание образования должно ориентироваться на самоопределение личности, на создание условий для ее самореализации [175].

В нашем эксперименте в основе отбора материала лежали проблемность, ситуативность, творческая самостоятельность. Такое содержание образования позволяло обучаемым переносить свои знания, навыки и умения в новые ситуации. Важным направлением нашей работы было увеличение элементов содержания, стимулирующих критическое мышление и творческую поисковую активность. Содержания образования без адекватных методов обучения быть не может. Под методами обучения мы понимаем взаимосвязанную деятельность преподавателя и студентов, направленную на овладение знаниями, умениями и навыками, на воспитание и развитие в процессе обучения.

Являясь связующим звеном между целью и результатом обучения, методы не могут использоваться без учета практической реализации. В процессе обучения умениям делового общения мы использовали речевые упражнения, учебные диалоги, учебные стратегии для развития критического мышления, вводили элементы дискуссии, проводили ролевые и деловые игры.

Эти методы несут в себе активность, которая в психолого-педагогической литературе определяется как:

-состояние взаимодействующих людей, характеризующееся стремлением к установлению межличностных контактов;

-качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека с его отношением к целям, содержанию, формам и результатам общения;

-проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению;

-личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека.

Все эти качества играют огромную роль как в процессе обучения

студентов, так и в их будущей деятельности.

Традиционной формой организации обучения иностранному языку в вузе являются практические занятия. В ходе нашего эксперимента на практических занятиях деловое общение осуществлялось в паре, учебной и малой группе. Очевидно, что для занятий по иностранному языку более актуально общение в паре и малой группе.

Общение в малой группе выполняет следующие функции:

- обмен познавательной и экспрессивной информацией;
- планирование и организация совместной деятельности;
- восприятие и понимание друг друга.

Рассматривая студенчество как активный субъект педагогического общения, мы соглашаемся с мнением И.А. Зимней о том, что в обучении встречаются два партнера общения, два активных субъекта деятельности [81]. При этом второй субъект – не один студент, а взаимодействующая, сотрудничающая учебная группа. Именно такое положение является основой обучения иностранным языкам. Тем самым реализуется принцип коллективной коммуникативности и проявляется одна из прогрессивных тенденций высшего образования.

О богатстве коммуникативного потенциала групповой работы говорят такие его признаки, как деловое взаимодействие, равнопартнерское сотрудничество, опосредованное педагогическое руководство. В процессе делового общения в учебном процессе преподавателю приходится управлять функционально-ролевыми и межличностными взаимоотношениями, которые представляют собой нерасторжимое единство. Такой характер взаимоотношений обеспечивал творческое сотрудничество преподавателя и студентов.

Мы выделяем отдельного студента как члена малой группы в качестве активного субъекта делового общения и считаем, что малая группа является полем, на котором происходит возвращение личности, включенной в совместное деловое общение.

В процессе обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению мы использовали одну из учебных стратегий, направленных на развитие у студентов навыков совместного размышления [17; 182; 218; 223]. Эта стратегия называется «Зигзаг». Данную стратегию уместно использовать для развития у студентов следующих умений на иностранном языке:

- анализировать текст совместно с другими людьми;
- вести исследовательскую работу в группе;
- доступно передавать информацию другому человеку;
- самостоятельно определять направление в изучении какого-либо предмета с учетом интересов группы.

Самым главным достоинством «Зигзага», с нашей точки зрения, является овладение навыками совместного критического анализа. Человек часто сталкивается с необходимостью работы в коллективе, где

приходится отвечать не только за свой участок работы, но и за то, чтобы сотрудники также усвоили определенную информацию, определенные сведения. В процессе совместного анализа проблемы, совместного изучения какого-то вопроса, студенту нужно проявить еще целый комплекс различных иноязычных умений, кроме названных выше: задавать вопросы; уточнять, переформулировать как свои высказывания, так и высказывания собеседника; выражать свои чувства и мысли в понятной для других форме; генерировать идеи в группе и многое другое. Именно для достижения всех этих целей и предназначена стратегия «Зигзаг».

В основе учебной стратегии «Зигзаг» лежит идея взаимообучения. После объявления темы занятия студенты делятся на малые группы по 3–5 человек в каждой. Перед каждой группой (условно назовем эти группы *рабочими*) ставится задача на этом занятии: например, им нужно совместно создать рекомендации к написанию трудовой биографии – «резюме».

После того, как каждая группа определит основные ключевые идеи (опорные слова, план и т.п.) будущего текста, т.е. то, что в их будущем тексте должно отразиться, студенты пересаживаются в новые группы, которые называются *экспертными*. Это делается обычно путем простого расчета на первый-четвертый. Затем – первые номера рассаживаются в первую экспертную группу, вторые – во вторую и т. д. Каждая экспертная группа работает с отдельным текстом, являющимся частью изучаемой темы. Количество экспертных групп определяется количеством текстов (частей текста), но число таких групп должно быть в пределах от трех до пяти.

Итак, в каждой экспертной группе над текстом работают по одному-два представителя от каждой рабочей группы. После того, как эксперты поработают над текстом, они возвращаются в свои рабочие группы и – теперь уже вместе – создают общий текст. Поскольку в каждой такой группе есть специалист по каждому аспекту изучаемой темы, для каждого эксперта возникает необходимость в некотором обучении других членов рабочей группы. Он должен объяснить суть изученного им в экспертной группе вопроса так, чтобы члены рабочей группы поняли ключевые аспекты этой части текста и затем смогли их учесть при составлении общего связного текста по теме.

Работа завершается представлением готовых проектов всей группе и совместным оцениванием. Студенты в корректной вежливой форме говорят о достоинствах и недостатках каждого из представленных проектов, выявляют лучший, аргументируя свой выбор.

Этика делового общения требует избегать обострения спора, не доводить его до конфликта. Поэтому мы обучали студентов этикетным формам выражения согласия-несогласия, которые помогают смягчить ситуацию:

- Я могу согласиться с Вашим мнением, но только с оговоркой ...;
- У меня есть некоторые сомнения...;
- Я был бы очень осторожен...;
- Мне не хотелось бы казаться критически настроенным, но...;
- Я хотел бы привлечь Ваше внимание к ...;
- По моему мнению, нам следует обсудить этот вопрос более тщательно.

Для того чтобы реально приблизить обучаемых к условиям профессиональной деятельности, на заключительном этапе с целью формирования иноязычной деловой активности, мы обучали их ведению деловой беседы и деловых переговоров. Этому способствовала организация деловых игр в учебном процессе. Игра позволяла обучаемым почувствовать особенности своей будущей профессии, апробировать себя в роли обыгрываемого персонажа, найти наиболее эффективное решение тех или иных деловых проблем. Деловая игра проверяла, что и насколько студент знает, что может предпринять как специалист в определенной ситуации, то есть выполняла диагностическую функцию.

Начальной ступенью переговоров является деловая беседа. В ходе беседы уточняется предмет переговоров, их цели и задачи, организационные вопросы. Успех переговоров часто зависит от небольшой предварительной деловой беседы.

Особую значимость приобретает мотивационная функция общения, которая, являясь производной от диагностической, побуждает обучаемых стремиться к более совершенному овладению общением на иностранном языке. Организация игры – непростое дело для преподавателя. При ее подготовке следовало учесть уровень умений студентов, содержание пройденного материала, выделить игровые цели и задачи, выработать правила поведения в ее ходе, которые обеспечивали бы сознательность действий и стимулировали творческую активность. Важнейшим аспектом деловой игры является адекватное определение ролей. Так как ролевое общение эффективно в процессе обучения только в постоянном взаимодействии с личностным, мы рассматриваем переход от ролевого общения к личностному как переход обучаемого от учебно-коммуникативной к реально-коммуникативной деятельности.

И, хотя моделируемая в игре ситуация делового общения реально воздействует на состояние дела (обучаемые не знают о последствиях своего речевого поведения, которые рассматриваются и как возможные, т. е. гипотетические), переоценить значение организации деловых игр для обучения студентов университета иноязычному деловому общению, а также для их личностного становления невозможно.

Так как подготовка деловой игры требует больших затрат времени и тщательной разработки, деловые игры проводились в процессе спецкурса нечасто. Полноценная деловая игра проводилась два раза за семестр, причем вторая деловая игра – в качестве зачета по спецкурсу. В отличие от

традиционного зачета, зачет в форме деловой игры давал студентам большой простор для самостоятельности и творчества, а преподавателю – возможность проанализировать слабые места в общении студентов и уделить больше внимания возникшим проблемам и развитию соответствующих умений.

Деловая игра «Переговоры» являлась зачетом и состояла из следующих этапов:

1. Предыгровое обучение – система практических заданий и упражнений, предшествующих игре, развивающих те или иные умения.

2. Определение темы игры вытекало из содержания и программы курса и определялось преподавателем на основе ее актуальности для подготовки специалиста.

3. Формирование учебной цели. Основная учебная цель – обучение специализированному французскому языку на фоне моделирования профессиональной ситуации.

4. Выбор объекта ситуации зависит от учебной цели.

5. Основные этапы игры определялись исходя из структуры переговоров.

6. Распределение ролей.

7. Оценивание участников игры носило не ранжированный характер (2,3,4,5), а фиксированный, т.е. за тот или иной эпизод речевого поведения присуждалось фиксированное количество баллов. За каждый верно использованный профессиональный термин добавлялось 2 балла, за каждую этикетную форму – 1 балл; соответственно – штрафные баллы – за неправильное использование специального термина – минус 2 балла, за несоблюдение речевого этикета – минус 1 балл.

Обсуждение деловой игры важно для формирования выводов и рекомендаций. Это может делать как преподаватель, так и группа экспертов из студентов. В этом случае студенты-эксперты несут ответственность не только за свои знания, но и за знания других, так как они должны критически оценивать ход игры и речевое поведение ее участников, видеть позитивное и недостатки.

В спецкурсе часто проводились непродолжительные по времени фрагменты деловой игры, занимающие 30-45 минут учебного времени. Подобная работа являлась подготовительным этапом непосредственно к деловой игре.

Так как одним из важных качеств критически мыслящего человека является умение вести конструктивную дискуссию, умение совместно с другими обсуждать спорные вопросы, основой деловых игр были учебные стратегии под названием «Фишбон» и «Уголки» [78].

«Фишбон» (дословный перевод - «рыбная кость») позволяет учащимся «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. Визуальное изображение этой стратегии похоже на «рыбную

кость» (отсюда и название) или, если эту «кость» расположить вертикально, – на елочку (см. рисунок 2).

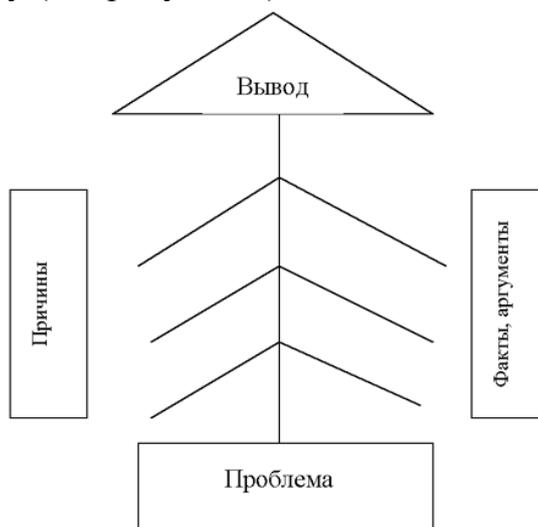


Рисунок 2 – Стратегия развития критического мышления «Фишбон»

Студент, мыслящий критически, может не только выявлять причины происходящих явлений, событий, но и обосновывать свои предположения, ссылаясь на достоверную, проверенную информацию. Именно в этом может помочь стратегия «Фишбон». При достаточно частом ее использовании, студенты привыкают к аргументации, к тому, что любая проблема, особенно из тех, что называют жизненными, повседневными, – может иметь одновременно несколько причин, взаимовлияющих друг на друга.

Порядок работы с использованием «Фишбон» достаточно прост и обусловлен графической формой:

1. В нижнем прямоугольнике, после обсуждения с группой, записывается формулировка проблемы.

2. Путем анализа источников, просмотра видеофильмов и т.д. студенты выделяют причины и аргументы, подтверждающие их предположения.

3. Путем анализа связи «причины-аргументы» студенты синтезируют вывод, который записывается в конечной части рисунка.

Учебная стратегия «Уголки» (дословный перевод с англ. «corners») заключается в том, что студенты в определенный момент занятия формулируют разные точки зрения по проблеме и расходятся (содержательно или пространственно) по разным «углам». Таких углов может быть два и больше. Сущностью данной учебной стратегии является обучение студентов самостоятельному совместному выявлению и обсуждению спорных вопросов, то есть, умению вести конструктивную дискуссию.

Кроме практических занятий нами использовались другие формы организации обучения: самостоятельная работа студентов с аудио- и

видеокурсами, творческая работа (написание рефератов и статей к научно-практической конференции) и др., так как при формировании умений делового общения важен анализ коммуникативных ситуаций, который органически связан с развитием самостоятельности.

Личностно-деятельностный подход к обучению иноязычному деловому общению не может быть реализован в полной мере без организации самостоятельной работы обучающихся. Мы старались как можно шире использовать различные формы самостоятельной работы студентов, применять разнообразные приемы ее активизации.

Удельный вес самостоятельной работы должен, по нашему мнению, превышать аудиторную работу в два раза. Как форма учебного процесса самостоятельная работа должна быть тщательно спланирована и организована.

Важным разделом ее является чтение текстов. При самостоятельном чтении текстов обучаемым предлагались такие задания-ориентиры:

- ответьте на вопросы по содержанию текста;
- какой из предлагаемых тезисов наиболее точно отражает содержание прочитанного;
- выберите из текста предложения, раскрывающие смысл тезиса;
- исправьте неверные утверждения;
- выпишите из текста ключевые слова;
- выполните словарный анализ следующих слов и т.д.

Для развития рефлексивного восприятия информации мы использовали стратегии «Кластеры» и «Таблица-синтез».

Стратегия «Кластеры», или грозди, – графический прием в систематизации материала, представляет собой модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре – звезда, это - тема; вокруг нее планеты, то есть крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией со звездой, у каждой планеты – свои спутники, у спутников – свои. Данная стратегия позволяет студенту критически воспринимать информацию, систематизировать и анализировать ее.

Стратегия «Таблица-синтез» побуждает студента к диалогу с текстом, к критическому осмыслению его содержания.

При первом восприятии текста заполняются первые две графы, а третья – при просмотре содержания первых двух (см. таблицу 7).

Таблица 7 – Стратегия развития критического мышления «Таблица-синтез»

| Ключевые моменты текста (сообщения) | На чем остановилось внимание? | Почему именно на этом остановилось внимание именно у меня? |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|
| | | |

Другой формой самостоятельной работы является прослушивание аудиозаписей, что давало возможность студентам изучить лексические аспекты межкультурного делового дискурса.

Лексика, используемая в межкультурном деловом дискурсе, как правило, нейтральна. Участниками коммуникации могут также употребляться эмоционально-оценочные и экспрессивно-образные средства.

К примеру, в таком жанре деловой коммуникации как пресс-конференция могут быть реализованы одновременно функции сообщения и воздействия говорящего на собеседника, причем различие функций и предопределяет использование деловыми партнерами разных лексических единиц.

В письменном деловом дискурсе (деловых письмах, меморандумах, контрактах, отчетах и др.) употребляются фразовые штампы, стандартизированные стилистические клише (*We are looking forward to hearing from you soon. We would appreciate a reply by fax. Would you please send me price lists and catalogues?*).

К дискурсивным формулам относятся принятые в межкультурной деловой коммуникации клише и функционально-обусловленные обороты, которые однозначно определяют тип данного дискурса. Приведем некоторые из них в качестве примера.

I've come to...

to discuss the point of...

What shall we start with?

The point (the matter, the fact) is that...

Let's get down to business.

Let's speak to the point.

I'd like to clear up the point of...

First comes ...

Now comes the next point.

Let's get on (pass on) to ...

Is there anything else you'd like to take up?

I believe we can consider the matter closed.

I'll be expecting to hear from you.

In conclusion I'd like to say ...

Устный межкультурный деловой дискурс (переговоры, деловые телефонные разговоры, презентации, интервью, пресс-конференции и т. д.), изобилует немаркированными клишированными фразами, стилистически маркированными лексическими единицами.

Необходимо отметить, что язык межкультурной деловой коммуникации весьма специфичен и формализован. Деловые партнеры, как правило, не используют в своей речи эмоциональную лексику, идиоматические выражения, метафоры. Хотя, было бы большим

заблуждением считать, что процесс деловой коммуникации неэмоционален, поскольку деятельность любой компании накладывает ограничения на речевое поведение людей. Это связано с жесткой регламентацией целей коммуникации.

Межкультурный деловой дискурс, как правило, содержит эмоционально нейтральную лексику, а также лексику, в которой присутствует эмоционально-смысловой компонент, отражающий отношение адресата к адресанту, т. е. в такой дискурсивной лексике присутствуют всевозможные оттенки значений.

Речь деловых партнеров воздействует на всех участников коммуникации. Для того, чтобы влияние речи деловых партнеров на участников коммуникации было более открытым и действенным, в ней должна присутствовать дискурсивная лексика (вводные слова, вставочные конструкции, однородные члены предложения; сравнительные обороты; обращения; приложения; обороты с неличными формами глагола) с наличием метаинформации в целях установления, поддержания и развития дружеских отношений.

Дискурсивная лексика побуждает деловых партнеров следить за тем насколько эффективен процесс коммуникации.

Лексика такого плана представляет интерес с точки зрения выражения социокультурных особенностей, поскольку благодаря им представляется возможность проанализировать национальную специфику в межкультурной деловой коммуникации.

Можно утверждать, что дискурсивная лексика — определенный выбор слов и словосочетаний, участвующих в образовании делового дискурса.

Безэквивалентная лексика представляет интерес с точки зрения выражения социокультурных особенностей, поскольку благодаря им предоставляется возможность проанализировать национальную специфику культуры деловой коммуникации.

При работе с аудиокурсами студенты выполняли различные задания.

1. На преодоление лексических трудностей:

-прослушайте предложения и определите значение нового слова по контексту;

-прослушайте следующие пары предложений, отличающиеся только одним словом, и установите его смысл;

-в списке русских слов отметьте очередность воспринятых иноязычных эквивалентов;

-выпишите из прослушанного текста прозвучавшие в нем имена собственные;

-запишите прозвучавшие в тексте даты (номера телефонов) и т.д.

2. На обучение восприятию потока речи:

-прослушайте фрагмент текста и скажите, какой из перечисленных тем он соответствует;

- прослушайте текст и выпишите ключевые слова;
- прослушайте его еще раз и кратко передайте его содержание, опираясь на ключевые слова;
- прослушайте текст и выберите правильный ответ на вопрос (даются четыре варианта ответов);
- прослушайте текст дважды, а при третьем прослушивании (в определенный момент звук будет выключен) закончите текст самостоятельно.

3. На развитие речи:

- прослушайте текст и озаглавьте его;
- прослушайте текст и воспроизведите контекст указанного слова;
- прослушайте начало диалога и составьте его концовку;
- составьте ситуацию в соответствии с содержанием прослушанного текста;
- расскажите о ..., используя ключевые слова к прослушанному тексту.

Творческий уровень самостоятельной деятельности (без непосредственного управления преподавателем) предполагает анализ ситуации. Студент, анализируя всю текстовую информацию, выполняет творческие и исследовательские задания.

Стратегия «Бортовой журнал», позволяет не только использовать возможности письма для развития мышления студентов, но и совершенствовать их умения фиксировать информацию, используя разнообразные графические органайзеры. Формы визуального отображения помогают сделать процесс познания наглядным, зримым. Эта процедура позволяет студенту, с одной стороны, оценить слабые и сильные стороны понимания проблемы, а с другой – педагог может получить адекватную обратную связь о степени усвоения темы студентами.

Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, студенты записывают ответы на следующие вопросы (см. таблицу 8).

Таблица 8 – Стратегия развития критического мышления «Бортовой журнал»

| | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Что мне известно по данной теме? | Что нового я узнал из текста? |
| | |

Встретив в тексте ключевые моменты, студенты заносят их в свой бортовой журнал. При чтении, во время пауз и остановок, студенты заполняют графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира.

Используя стратегию «Бортовой журнал», студенты развивают качества, необходимые для развития критического мышления, и следующие умения:

- определять неисследованные (неизвестные ему) области в теме;
- самостоятельно определять направление в изучении темы;
- самостоятельно обобщать и систематизировать потоки информации;
- задавать вопросы;
- письменно формулировать свое отношение к теме, оценивать и анализировать материал;
- сопоставлять различные точки зрения между собой;
- обосновывать свою точку зрения.

При обучении деловой переписке самостоятельная работа студентов также занимала значительное место. Они выполняли такие задания:

- прочтите письмо и ответьте на вопросы;
- определите тему коммерческого письма (письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-просьба, письмо-благодарность, письмо-подтверждение, письмо-рекламация);
- прочтите письмо и назовите его основные реквизиты;
- дайте несколько вариантов заключительной части и формулы прощания делового письма;
- составьте письмо-запрос (письмо-предложение, письмо-предупреждение и т.д.), опираясь на ключевые слова.

Обучение студентов университета иноязычному деловому общению приобретает комплексный характер, если осуществляется междисциплинарная связь в организации учебного процесса. При обучении иноязычному деловому общению важно не терять связь этого спецкурса с философией, социологией, менеджментом, маркетингом, психологией и педагогикой, а также этикой делового общения. Обучение иноязычному деловому общению будет успешным при создании определенных условий, повышающих интерактивную функцию студентов.

Основываясь на концепции поэтапного обучения иностранному языку, мы так определили этапы обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению:

1. Первый этап – *предварительный* (коммуникативный минимум повседневного общения).

2. Второй этап – *промежуточный*. На этом этапе происходит ознакомление с ситуацией общения. Человек осуществляет разработку отношения к общению, анализ уровня овладения особами и приемами общения.

3. Третий этап – *основной*. На этом этапе в процессе работы над речевыми упражнениями, диалогами, участия в обсуждениях совершенствуются умения иноязычного делового общения.

4. Четвертый этап – *заключительный*. Студент анализирует свои действия в деловом общении, овладевая приемами самоанализа и

самокоррекции. В процессе моделирования реальных ситуаций делового общения он активно участвует в переговорах, деловых встречах, презентациях, играя ту или иную профессиональную роль.

Все перечисленные этапы обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению связаны между собой: каждый предшествующий является подготовительным по отношению к последующему, а каждый из последующих этапов обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

Таким образом, мы выдвигаем организацию поэтапного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в диалогических формах взаимодействия преподавателей и студентов в качестве второго педагогического условия.

4.3 Спецкурс как способ обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

Наряду с гуманитарными дисциплинами, блок специальных дисциплин и спецкурсов играет, на наш взгляд, важную роль в ценностном, культурном, интеллектуальном развитии студентов. Они помогают развивать профессиональные мотивы и интересы, формируя будущих специалистов.

Изучив теоретический материал по деловому общению и проанализировав результаты диагностического исследования, мы пришли к выводу о том, что специалистов-переводчиков необходим учебный курс для развития умений иноязычного делового общения.

Спецкурс и разработанная система упражнений должны обеспечить педагогическое управление процессом развития умений иноязычного делового общения специалистов-переводчиков.

Нами были сформулированы цели спецкурса, выявлен основной круг проблем делового общения, составлена программа.

4.3.1 Цели и задачи спецкурса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков»

Основные цели специального курса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков»:

- систематизация и совершенствование имеющихся и приобретение новых знаний студентами в сфере делового общения;
- расширение знаний о культуре иноязычного делового общения на основе ее специфики в странах изучаемого языка;
- обогащение межличностных отношений в процессе коллективного

группового общения;

-познание студентами самих себя и установок в отношении делового общения с целью самосовершенствования;

-обучение наиболее продуктивным способам взаимодействия в деловом общении в учебном процессе;

-стимулирование к повышению уровня мотивации к учению, активности студентов в учебном процессе и, как следствие, повышение уровня умений иноязычного делового общения будущих специалистов-переводчиков.

В основу спецкурса легли идеи А. Вежбицкой:

1. В разных обществах и разных общественных группах люди говорят по-разному;

2. Эти различия в способах говорения являются значительными и систематическими;

3. Эти различия отражают разные культурные ценности или, по меньшей мере, разные иерархии ценностей;

4. Разные способы говорения, разные стили общения можно объяснить, если говорить о независимо установившихся разных культурных ценностях и культурных предпочтениях [37, с. 138].

У коммуникантов должна быть, безусловно, культурная компетенция для создания эффективной межкультурной деловой коммуникации, которая способствует развитию культурных ценностей деловых партнеров.

О.А. Леонтович утверждает, что культурная компетенция предусматривает понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры [115, с. 68].

Э. Холл определил различия в культурных установках по отношению ко времени (темпоральность), пространству (территориальность), материальным благам и контрактам [214, с. 92].

Язык пространства и времени, по Э. Холлу, также является, весьма значимым [214, с. 79]. «Каждая культура имеет свой язык времени. Его нужно изучать как иностранный. Но мы считаем само собой разумеющимся то, что наша система времени универсальна и всем понятна, и переносим ее на другие культуры. При этом мы не замечаем смыслов, которые скрыты в чужих системах времени – скрытые сигналы [214, с. 23].

Часто встречающееся темпоральное недоразумение – это опоздание, которое можно определить как несоблюдение согласованных сроков в сторону их превышения – идет ли речь о поставках товара, о деловых встречах или о начале тех или иных мероприятий. Имеется не мало свидетельств того, что допуски в отношении опозданий сильно отличаются от культуры к культуре – если на Западе этот допуск стремится к нулю и, в любом случае не превышает 5 минут, то, например, в Латинской Америке принято опаздывать (личные встречи) в среднем на 45 минут.

Исследования в сфере антропологии, психологии, коммуникативистики позволили выявить следующие культурные установки: окружающая среда, время, действие, коммуникация, пространство, власть, индивидуализм, конкурентоспособность, культура, мышление. Данные установки имеют большую практическую ценность для коммуникантов в процессе принятия важных решений. Культура, которой присущ индивидуализм, будет нацелена на контроль природы, настоящее и будущее время, деятельность, прямую коммуникацию, частное пространство и равноправие.

Анализ позиций участников межкультурной деловой коммуникации, принадлежащих к разным этнокультурам (Северная Америка, Западная Европа, Азия, Латинская Америка, Ближний Восток), продемонстрировало значительные различия к ценностям культурных установок – окружающая среда, время, действие, коммуникация, пространство, власть, индивидуализм, конкурентоспособность, культура, мышление.

Будущие специалисты-переводчики должны также иметь представление о так называемом «межкультурном шуме», т.е. ошибки при переводе и задержку во времени, что свойственно ситуациям общения через переводчика, отсутствие прямого взаимодействия между коммуникантами, отвлечение внимания из-за большого количества новых впечатлений, оборонительную позицию, неверное истолкование мотивов другой стороны, стереотипы, предположение о схожести культур, непонимание, разочарование и уход от переговоров.

Много «шума» встречается и в межкультурной деловой коммуникации. Все начинается с трудностей, возникающих при переводе. Даже самые лучшие переводчики допускают ошибки, особенно когда речь заходит о технических тонкостях. Более того, им нужно время для своей ответственной работы, что примерно в два раза увеличивает продолжительность коммуникации. Далее следует отсутствие прямой интеракции между коммуникантами, если стороны вынуждены общаться через переводчика. В результате исчезают некоторые тонкости и не анализируется язык телодвижений. В незнакомом окружении участники межкультурного делового общения эмоционально переполнены новыми впечатлениями. Возможно, с целью избежания такого эффекта участник делового общения занимает оборонительную позицию. При возникновении некоторого непонимания партнер по коммуникации может легко превратиться в оппонента. В таких обстоятельствах появляется риск неправильно истолковать мотивы другого человека и не обратить внимание на существующие общие интересы. Под давлением ситуации участники делового общения начинают обращаться к стереотипам, либо для удобства возникает предположение о схожести культур, что, в конечном счете, приводит к взаимному непониманию. Результатом может быть разочарование из-за отсутствия результатов, и прекращение общения.

4.3.2 Содержание спецкурса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков»

Спецкурс «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» состоит из трех частей: 1) Речевой этикет; 2) Разговоры по телефону; 3) Деловые беседы.

Первая часть спецкурса «*Речевой этикет*» направлена на формирование у будущих специалистов-переводчиков умений речевого этикета. Доминирующим учебным материалом для данного аспекта является диалог, позволяющий развивать навыки спонтанной речи, упражнения, стимулирующие реплики и реплики-реакции, а также образцы деловой корреспонденции.

Текст делового письма, по определению К. А. Касаткиной, – это речевое произведение с помощью которого осуществляется вербальная коммуникация в рамках межкультурного общения [91, с. 17]. Характерными признаками текста делового письма являются его прагматический потенциал, коммуникативность, информативность, связность (когезия) и целостность (когерентность), реализуемые посредством функционирования в тексте делового письма определенных ситуативно и коммуникативно обусловленных интенций, что проявляется также в жесткой блоковой структуре текста письма, а также в закреплении за определенными структурными компонентами письма стереотипных фраз и выражений.

Текст делового письма ориентирован на определенного коммуниканта – делового партнера, при этом число коммуникативных намерений, реализуемых в деловых письмах, может быть сведено к нескольким основным: информирование, побуждение, отказ, рекламация, уклонение, согласие.

Текст любого делового письма содержит смысловую и тематическую информацию, таким образом, категория информативности как одна из основных категорий текста реализуется в тексте делового письма посредством сообщения важных сведений по темам запросов, предложений, сопровождений и т.д.

Реализация различных интенций текстов делового письма, определяемая коммуникантами и направленная на достижение определенного коммуникативного эффекта, обеспечивает в конечном итоге достижение прагматического воздействия текста перевода.

Рассматривая текст делового письма в аспекте реализации в нем категорий связности (когезии) и целостности (когерентности), можно предположить, что данные категории определяются различными речевыми (экстралингвистическими) ситуациями, отвечающими прагматической направленности текста. Такие ситуации (сопровождение груза, организация поставки, отказ от места и т.д.) влекут за собой типичные компоненты, композиционные эталоны, которые воспринимаются как

жанрово-постоянные, и закрепляются за отдельными блоками письма как определенные словосочетания. Например, письмо-запрос (реализация интенции «побуждение») состоит из следующих структурных компонентов: начало письма (блок «обращения»); основной текст письма с изложением сути запроса; вежливое завершение письма.

Соответственно за каждым блоком закреплены определенные словосочетания, являющиеся типичными, например, для письма-«запроса».

Вторая часть спецкурса *«Разговоры по телефону»* нацелена на формирование у будущих специалистов-переводчиков навыков правильного и корректного разговора по телефону, а также ведение телефонных переговоров. Характерной особенностью телефонных бесед является их ограниченность во времени и лаконичность, использование телефонных клише. Учебным материалом для данного аспекта являются записи телефонных бесед или отрывки из телефонных переговоров. Речевые упражнения данного раздела направлены на формирование у студентов навыков ведения телефонных бесед на французском языке.

Формирование у студентов навыков правильного и корректного разговора по телефону невозможно без знания о влиянии особенностей национальной культуры на коммуникационный процесс и о роли фактора, оказываемого личности участников коммуникации. Каждый индивид по-своему реализует себя как представитель той или иной культуры. На это влияют следующие характеристики: образование, семья, регион, смежность с другими территориями, корпоративная культура, религия, профессия, социальный класс, пол, раса и возраст. Важность обозначенных характеристик будет меняться в зависимости от национальной культуры, ситуации и связей отдельно взятого человека. Он может переключить культурные установки в зависимости от того, находится ли он на работе, проводит время со своей семьей или присутствует на заседаниях. Следовательно, очень важно не делать предварительно слишком много предположений о человеке, представляющем для нас другую культуру.

Следует отметить, что в случае этнических стереотипов и предрассудков отбор ложных признаков запрограммирован заранее. Давно подмечено, что каждая этническая группа склоняется к завышенной самооценке и недооценке групп чужих.

Психологи описывают ошибку «прототипичности», или тенденцию относиться к людям определенной группы населения, как уверенность в том, что любому представителю лингвокультуры присущи черты всего социума. Например, зная, что ваш партнер из Германии, вы сразу предполагаете, что он дисциплинирован, хорошо информирован, убежден в том, что действует более основательно, чем другие и т. д. Но согласно статистическим подсчетам, лишь 40 % населения ярко представляют какую-то отличительную черту национальной культуры. То есть 60 % населения, скорее всего, не будут проявлять самые характерные черты

этой культуры или, по крайней мере, будут их демонстрировать не в такой выраженной форме.

Заключения о представителях различных культур по ее основным характеристикам часто бывают обманчивыми и неправильными. Мы ведем дело с личностями, а не со средними представителями той или иной культуры. Мы предпочитаем практику обобщений, поскольку обобщения поддаются пересмотру и изменениям, в то время как стереотипы являются закрытыми системами убеждений. Поэтому нужно обращать внимание на детали, слушать, наблюдать и уметь быстро перестраиваться.

Признавая различия в культурах, важно также отдавать себе отчет в том, что, стремясь максимизировать коммуникацию и взаимопонимание, мы не должны заимствовать ценностные установки наших партнеров или стремиться во всем уподобиться местному населению.

Таким образом, существует целый ряд этнокультурных факторов, влияющих на эффективность межкультурной деловой коммуникации. Нам представляется, что возможное решение преодоления барьеров, связанных с различиями в культурных установках, заключается в тщательном анализе сходных проблем. Эти проблемы отличаются между собой в каждом конкретном случае, поэтому стратегия и тактика, необходимые для смягчения процесса обсуждения, будут разными.

На наш взгляд, для оптимизации международных деловых контактов представителям разных культур необходимо проявлять следующие качества: терпение, гибкость, вежливость, стремление прояснить общие цели, соблюдение протокола другой стороны, способность идти на компромисс, внимательное выслушивание собеседника, уважение к конфиденциальности переговоров, создание атмосферы доверия, стремление смотреть на вещи с точки зрения другой культуры.

Третья часть спецкурса *«Деловые беседы»* имеет целью знакомство специалистов-переводчиков с этнокультурной спецификой межкультурного делового дискурса, формирование у них навыков ведения деловых встреч, которые можно разделить на беседы и переговоры. Переговоры призваны найти решение проблемы, представляющей взаимный интерес. Деловые беседы и переговоры могут затрагивать различные вопросы. В последнее время потребность в переговорах для урегулирования отношений в современном обществе увеличилась. Различные культурные системы способствуют развитию стилей переговоров, таких как стиль национальной культуры, географии, истории, политики и т. д.

Разные культурные подходы могут оказывать значительное влияние на результаты переговоров.

С точки зрения психолингвистики эффективные переговоры должны учитывать такие факторы как: сдержанность, понимание, общение, правдивость высказанной точки зрения, убеждение, умение выслушать.

Существуют три фактора культурного влияния на переговоры: национальный (анализ различных стилей переговоров), организационный (определенные культуры, развитые внутри международных организаций) и профессиональные культуры (культуры, развитые среди профессионалов).

Бизнес – самая популярная сфера переговоров. Успешный дипломат в своей родной стране может быть не очень хорошим дипломатом в чужой.

Прежде всего для деловых партнеров важно создать атмосферу уважения. На английском языке можно следующим образом демонстрировать уважение:

1. Выражая просьбу, деловые партнеры используют *would like* вместо *want*. Это не так прямо, более вежливо и уважительно.

I would like to hear you talk about that first point again.

2. Использование «*should*» (следует), «*could*» (мог бы) или *might* (мог бы) для того, чтобы сообщить людям о чем-либо. Без использования этих слов речь будет похожа на речь официальных лиц.

Предлагая что-либо, как правило, в деловой речи во время переговоров используют «*I think*» (Я думаю), «*maybe*» (может быть) и «*perhaps*» (возможно).

Например: *I think we should conduct the negotiations.*

Perhaps we could solve this problem together. Для того чтобы внести предложения, довольно часто используются вопросительные предложения с целью проявления уважения к партнерам.

Например: «*Have we finished with that aspect? In this case let's go on to the next one.*».

Эффективность деловых переговоров зависит не только от умения задавать вопросы, но и от получения ответов на них. Вопросительные предложения дают возможность ведущему переговоры управлять процессом переговоров и принять правильное решение. Например: «*What if I were to offer you more money to finish the project quickly?*» (гипотетический вопрос, часто задаваемый в процессе переговоров на стадии торгов). Как показывает наше исследование, вслед за таким вопросом должна последовать уступка: «*We would be able to finish three months earlier.*». Предположительный ответ: «*Good.*».

Примеры гипотетических вопросов — «*What if I were to offer you more money to finish the project quickly?*», «*What would you say if I were to invest a million dollars in the project?*»

Гипотетические вопросы во время переговоров используются с целью выяснить делового партнера, как он бы отреагировал (ответил), если бы вторая сторона согласилась пойти на уступку. Это своеобразное приглашение партнера пойти на уступку.

Вопросы важны как на всех стадиях переговоров, так и в других жанрах межкультурной деловой коммуникации (для выяснения ситуации, для лучшего понимания партнера по коммуникации, его намерений и интересов, для традиционного запроса информации).

4.3.3 Программа спецкурса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков»

Нами была разработана программа специального курса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» на примере французского языка, но данная программа может служить основой для обучения деловому общению на примере других иностранных языков.

1 Речевой этикет

Отличительные черты французского делового этикета. Приветствие. Обращение. Виды обращений. Знакомство и представление. Визитная карточка. Благодарность. Извинение. Приглашение на деловой прием. Особенности невербального общения франкофонов. Средства и способы передачи информации. Личная и деловая корреспонденция. Правила оформления делового письма и составления биографии (резюме). Совет / Рекомендация.

1.1 Деловой этикет: французский стиль

1.1.1 Приветствие. Обращение. Прощание

Знакомство и представление. Нейтральная, возвышенная, официальная формы приветствия. Виды обращений: персональные, коллективные, нейтральные и торжественные. Официальная форма представления с указанием должности и ученой степени. Прощание. Нейтральная, изысканно вежливая, официальная формы прощания.

1.1.2 Визитная карточка. Благодарность

Визитная карточка. Виды и функции визитных карточек. Выражение благодарности, соболезнования. Поздравление.

1.1.3 Приглашение. Извинение. Особенности невербального общения франкофонов

Значение неформальных отношений с деловыми партнерами. Правила поведения за столом. Письмо-приглашение на обед. Письмо-ответ на приглашение. Извинение. Диалог “Une invitation au restaurant”. Национально-специфические элементы коммуникации французов (жесты).

1.2 Деловая корреспонденция

Средства и способы передачи информации. Личная и деловая корреспонденция, основные реквизиты письма и их последовательность. Требования к оформлению делового письма, структура делового письма. Виды писем. Ответ на письмо. Заключительная формула вежливости делового письма. Правила составления биографии (резюме).

1.2.1 Средства и способы передачи информации

Традиционные и современные средства и способы передачи информации. Назначение и правила пользования факсом. Телекс и электронная почта. Функции электронной почты.

1.2.2 Правила оформления делового письма

Принцип параллелизма в деловой корреспонденции. Унификация

делового письма. Структура и основные реквизиты делового письма. Образец делового письма на французском языке.

1.2.3 Составление резюме

Биография (резюме) – Curriculum vitae - C.V. Структура и основные компоненты резюме. Рекомендации по составлению биографии. Образец резюме на французском языке.

2 Разговор по телефону

Правила ведения деловых телефонных разговоров. Установление контакта. Реплики на телефонный звонок. Просьба пригласить нужное лицо. Просьба передать сообщение. Уточнение причины звонка. Договоренность о встрече по телефону. Изменение времени встречи по телефону. Справка о наличии билетов. Заказ билетов на рейс самолета, на спектакль. Уточнение времени. Бронирование номера в отеле. Установление деловых контактов по телефону. Просьба дать информацию, навести справки, обсудить проблему по телефону.

2.1 Договоренность о встрече

Установление контакта. Реплики на телефонный звонок. Просьба пригласить нужное лицо. Просьба передать сообщение. Уточнение причины звонка. Уточнение данных позвонившего (имени, фирмы, города и т.д.) Договоренность о встрече. Изменение времени встречи по телефону.

Ролевая игра: Звонок на фирму.

Ролевая игра: Договоренность о встрече на фирме офисной мебели.

2.2 Просьба. Согласие / несогласие с мнением собеседника

Выражение просьбы. Условное наклонение. Выражение согласия или несогласия с мнением собеседника. Образцы телефонных разговоров, содержащие просьбу, согласие или несогласие.

2.3 Заказ билетов по телефону

Просьба дать информацию по телефону. Справка о наличии билетов. Заказ билетов на конкретный рейс самолета; на поезд. Практические сведения для путешественников (полицейские формальности, таможня). Заказ билетов на спектакль (концерт). Гостиницы во Франции. Бронирование номера в отеле. Обозначение времени суток.

2.3.1 Бронирование билетов на самолет, на поезд

Заказ билетов на конкретный рейс самолета. Уточнение времени рейса. Справка о наличии билетов. Заказ билетов туда и обратно. Уточнение времени прибытия рейса. Просьба дать информацию, навести справки, обсудить проблему по телефону.

Просьба забронировать желаемые места на конкретный спектакль. Заказ билетов на спектакль (концерт).

2.3.2 Бронирование номера в отеле

Справка о наличии свободного номера. Просьба дать информацию о сервисе гостиницы, навести справки, обсудить проблему по телефону. Просьба забронировать желаемый номер в гостинице.

3 Деловые беседы и переписка

Особенности французов как партнеров по бизнесу. Фирма, ее внутренняя организация. Виды предприятий во Франции. Этапы коммерческой сделки. Коммерческие операции. Письмо-запрос и письмо-предложение. Встречный запрос. Обсуждение основных пунктов договора (условия продажи, цена, оплата, сроки поставки, транспортировка, страхование), составление контракта. Задержка поставки. Письмо-рекламация и ответ на письмо-рекламацию. Урегулирование претензий.

3.1 Бизнес по-французски

3.1.1 Фирма. Структура и виды предприятий

Виды предприятий во Франции: частные и общественные. Структура фирмы. Деятельность фирмы. Персонал фирмы.

3.1.2 Коммерческие операции

Запрос. Официальная ссылка на предшествующие деловые контакты, договоренности, соглашения, телефонный разговор). Просьба выслать предложение на поставку, каталог, прейскурант и т.д. Составление письма-запроса. Коммерческое предложение. Форма принятия коммерческого предложения и его отклонения. Письмо предложение. Ответ на письмо-предложение. Встречный (повторный) запрос. Заказ. Отмена заказа.

3.2 Составление контракта

Торговая сделка. Структура договора. Условия продажи. Виды цен. Условия оплаты и поставки товара. Базисные условия поставки. Торговые термины и их толкование. Виды платежей. Сопроводительные документы. Образец договора. Валюты мира. Предъявление рекламации. Составление письма-рекламации. Урегулирование претензий.

3.2.1 Обсуждение условий оплаты

Условия продажи. Виды цен (розничная, оптовая, цена производителя, цена по себестоимости и т.д.). Срок действия цен. Особенности цены (включение добавленной стоимости, упаковки, маркировки). Размер цены, понижение цены, ее повышение. Скидки (их предоставление, виды скидок). Виды платежей (наличными, в рассрочку, по векселю, через банк, по евро-чеку). Сроки платежа. Обсуждение оплаты. Условия оплаты. Счет на оплату товара. Валюта разных государств. Общеввропейская валюта, евро.

Ролевая игра: Обсуждение цены.

3.2.2 Условия поставки товара

Базисные условия поставки. Торговые термины и их толкование. Условия поставки товара. Отгрузка товара. Сроки поставки. Письмо, сообщающее об отправке товара. Письмо-счет на оплату.

Деловая игра: Переговоры. Обсуждение условий оплаты и поставки.

3.2.3 Урегулирование претензий

Предъявление рекламации. Повод к рекламации. (Несоответствие образцу, низкое качество, несоответствующее количество). Письмо-предупреждение. Письмо-рекламация. Составление ответного письма на письмо-претензию. Урегулирование проблемы: требование обмена товара, возмещения убытков, снижения цены, поставки запчастей и т.д.

Обучаясь иноязычному деловому общению с помощью конкретных ситуаций, студенты значительно легче воспринимают процессы, происходящие в общении, и повышают свою компетенцию через их обсуждение в рамках реальных событий.

Это наполняет процесс обучения личностным смыслом, создает возможности целеполагания, движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к профессии.

Так как каждая ситуация делового общения насыщена не только событиями, фактами, цифрами, но и чувствами, эмоциями, то нельзя взять книгу и найти в ней указания по правильному общению именно в данной ситуации и с данными людьми. Это делает коммуникативную ситуацию частью реальной жизни, привнесенной в аудиторию, что и побудило нас рассматривать моделирование реальных ситуаций иноязычного делового общения в качестве третьего педагогического условия эффективного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

Анализируя роль ситуации в учебном процессе, мы исходили из личностно-деятельностного подхода и пришли к выводу о том, что:

- личность определяет свое поведение в ситуации;
- личность выступает в качестве активного действующего субъекта ситуации;
- поведение личности в ситуации определяется ее когнитивными и мотивационными особенностями;
- ситуация может рассматриваться как часть деятельности, детерминируемая вовлеченными в нее субъектами, местом действия, сущностью деятельности.

Коммуникативная ситуация как элемент учебного процесса направлена на совершенствование личностью обучаемого представлений о себе в процессе взаимодействия с другими на основе обмена информацией, отношениями и поступками.

Ожидаемым эффектом этой актуализации студента в совместной деятельности становится выстраивание личностью стратегии индивидуальных изменений. В нашей опытно-экспериментальной работе целью индивидуальных изменений является повышение уровня умений делового общения в учебном процессе.

Обучение иноязычному деловому общению предполагает также опору на речемыслительную активность обучаемых. Развитие

речемышлительной активности означает такое управление учебным процессом, когда обучаемый постоянно участвует в общении (с другими студентами, с преподавателем, с книгой). Задача преподавателя состоит в том, чтобы организовать отбор учебного материала, активизирующего мыслительную деятельность и вызывающего потребность в общении. Материал отбирается с учетом его использования носителями языка, а также конкретных сфер будущей профессиональной деятельности студентов.

Домашние задания также должны стимулировать мышление студентов. С этой целью мы давали такие задания, которые придают деятельности студентов активный характер. Они из интравертных, направленных на текст, должны стать экстравертными, направленными на включение проработанного материала в речемышлительную деятельность. Например, вместо задания: «Прочтите текст и задайте вопросы», – задание формулировалось так: «Прочтите текст и составьте к нему вопросы, которые вы зададите своим товарищам». Это заставляло студентов продумывать не только вопросы, но и возможные ответы на них. Или такое задание «Составьте план к тексту и обсудите его с товарищами» включало студентов в естественную коммуникацию, хотя и учебную.

Такие задания создавали почву для активного владения специальной терминологией, а формулирование мыслей студентов было направлено на то, чтобы сделать их понятными для других, включить студентов в общение друг с другом.

4.3.4 Лингвострановедческий компонент в обучении иноязычному деловому общению

Экспериментальная организация учебного процесса способствовала осмыслению студентами интегрального массового сознания жителей стран изучаемого языка, знакомству с фактами из истории, бизнеса и культуры. Мы считаем учет особенностей деловой культуры стран изучаемого языка неотъемлемой частью организации обучения иноязычному деловому общению и выдвигаем *лингвострановедческий компонент* в качестве необходимого элемента его продуктивной реализации.

В процессе обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению мы исходили из того, что в иноязычном общении необходимо встать в позицию коммуникантов, для которых это – родная деловая культура, а это значит, что необходимо реконструировать их нравы и обычаи. Для этого нужно научиться мыслить на иностранном языке, так как такое мышление – форма поведения личности, создающая условия для иноязычного общения в целом и делового, в частности.

Мы считаем, что в любом студенте в потенциальной форме заложены все необходимые для общения свойства, весьма отличающиеся в разных культурах и типах, то есть имманентными свойствами личности

студента является все культурное многообразие цивилизации. Наша задача состоит в развитии этих свойств.

Внутри каждой культуры складываются свои типы общения и личности, что при обучении иноязычному деловому общению предполагает новые формы мышления, то есть побуждает студента перейти от собственного знания к другому знанию. Происходит переструктурирование коммуникации и самостоятельного поведения человека в деловом общении.

В ходе обучения для решения данной проблемы студенты работали в конкретных ситуациях по карте межкультурного взаимодействия.

В качестве примера для сравнения возможных вариантов поведения рассмотрим ситуацию «Деловая встреча» в культурах Франции и России (см. таблицу 9).

(Далее карты межкультурного взаимодействия в различных деловых ситуациях в культурах стран изучаемых языков студенты составляют самостоятельно).

Таблица 9 – Карта межкультурного взаимодействия. Ситуация «Деловая встреча» во французской и русской культурах

| Ситуация | Реакция во французской культуре | Реакция в русской культуре |
|-------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Пунктуальность | Французы требуют пунктуальности (хотя опоздание на четверть часа – норма) | Не пунктуальны, могут прийти с опозданием. |
| Излюбленная тема беседы | Политика, культура своей страны; обсуждение семейных и личных проблем – табу | Семья, политика, последние новости, собственные проблемы |
| Отношение к подаркам | Ценится хороший вкус, изысканность подарка | Главное не подарок, а внимание |
| Манеры, поведение | Вежливые, сдержанные, подчеркнуто учтивые, галантные. Подозрительно относятся к быстрому установлению дружеских отношений | Эмоциональные, простоватые, быстро переходят к дружеским отношениям |

Продолжение таблицы 9

| 1 | 2 | 3 |
|---------------------------------------|--|--|
| Отношение к деньгам | Бережливость, иногда граничащая со скупостью. Обсуждение денежных вопросов – табу | Щедрые, расточительные |
| Осведомление о самочувствии и делах | Интерес к делам других; о себе и о своих проблемах говорить не принято | Проявление интереса к делам других; охотно обсуждаются личные проблемы |
| Приглашение к столу | Принимается с удовольствием, так как традиционно деловые вопросы решаются за едой | Вначале отказываются из вежливости, рискуя не быть приглашенными повторно |
| Чувство юмора | Насмешливый, несамокритичный, часто циничный юмор. Юмор-самооборона | Доброжелательный юмор, направленный на высмеивание своих же недостатков и промахов |
| Поведение во время делового разговора | Ценится логичность аргументации и выводов. Конфронтационный тип поведения. Не приветствуются неожиданные изменения в позициях сторон | Эмоциональная, не всегда последовательная аргументация. Мнение и позиция могут внезапно измениться |

Работа по данной карте включала в себя следующие фазы: информационную (введение в культуру изучаемого языка), сравнительную (анализ и осмысление собственной и иноязычной культуры), адаптационную (проецирование чужой культуры на свое поведение в коммуникативных ситуациях) и аппликационную («погружение в культуру»).

В процессе обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению мы опирались на общепедагогические принципы:

принцип научности; принцип связи обучения с жизнью; принцип систематичности и последовательности; принцип сознательности и активности; принцип наглядности, а также методические принципы: принцип устного опережения; принцип комплексности; принцип учета родного языка; принцип программирования коммуникативной деятельности.

Выбор коммуникативных упражнений определялся такими факторами, как формирование мотивационной основы общения, обеспечение его предметного содержания, организация коммуникативной обстановки на занятиях.

4.3.5 Технология развития речевых умений иноязычного делового общения

Моделирование реальных ситуаций иноязычного делового общения отвечало следующим требованиям: наличие речемыслительной задачи, направленность на цель высказывания, имитация реальных ситуаций в деловом общении, коммуникативная ценность, экономичность во времени и обеспечение продуктивности речевого умения.

Двухкомпонентная система: *навыки – речевое умение* осуществляется на практике, когда навык формируется в ситуациях, адекватных реальному общению. Основными характеристиками навыков являются: автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность, относительная сложность.

Исходя из этих свойств, речевой навык можно определить как способность совершать относительно самостоятельные действия в системе сознательной речевой деятельности. Речевой навык является одним из условий выполнения этой деятельности; для него характерно наличие ситуативности и речемыслительной задачи.

Как уже отмечалось в параграфе 3.2.2 данной работы, есть множество определений умения. Самое простое, обыденное толкование умений – это «знание в действии». Но умения – это и возможность эффективно выполнять действия в соответствии целями и условиями, в которых приходится действовать. Психология, уточняя понятие «умение», отмечает, что умение – это освоенный человеком способ выполнения действий, который обеспечивается совокупностью приобретенных знаний и навыков. Это определение можно отнести и к коммуникативным умениям.

Большинство исследователей связывают умение с комплексом действий, а навыки – с одним действием. Умения рассматриваются как основа деятельности, а навыки – как автоматизированные способы выполнения действия.

Мы учитывали тот факт, что умения и навыки формируются в процессе учебной деятельности. Знание структуры, формирования и

развития учебной деятельности дало возможность изучить проблему связи умений и навыков как результатов учебной деятельности с учебными действиями, входящими в ее состав.

Обобщая структуру и функционирование учебной деятельности в психолого-педагогических исследованиях, можно сделать следующие выводы об умениях и навыках:

1. Умения и навыки, являясь материальным воплощением учебной деятельности, соотносятся с ней.

2. Умения и навыки являются результатом учебной деятельности.

3. Речевые умения и навыки являются компонентами учебной деятельности.

4. Учебная деятельность – это процесс перехода от простых к более сложным учебным действиям до достижения необходимого уровня обученности.

5. Учебные действия отрабатываются в учебном процессе в виде упражнений; в результате их многократного выполнения происходит формирование определенных умений и навыков.

Развитие речевых умений иноязычного делового общения студентов университета осуществлялось в логике следующих этапов: предварительный, промежуточный, основной, заключительный.

На *предварительном этапе* студент должен был овладеть следующими умениями коммуникативного минимума:

-речевой этикет (обращение, приветствие, знакомство, приглашение, просьба, поздравление, пожелание, прощание);

-проведение простейших переговоров по телефону;

-установление контактов и обмен информацией, включающей сведения о себе, своей работе;

-работа с численными данными (датами, цифрами);

-организация на базовом уровне деловых поездок и встреч.

На этом этапе проводились следующие виды упражнений:

1. *Прослушайте запись диалогов и затем вставьте в текст диалогов пропущенные слова и клише.*

2. *Прослушайте текст диалогов повторно и проверьте правильность выполнения задания.*

3. *Проведите мини-игру. Разделившись на группы по три человека, распределите роли секретаря и руководителя фирмы, а также звонящего.*

4. *Сделайте по телефону заказ билетов на самолет, закажите место в гостинице, билет в театр.*

На современном этапе установления международных контактов важную роль играют телефонные переговоры. Они состоят из следующих этапов: взаимное приветствие, вводное разъяснение сути проблемы, обсуждение проблемы, завершение беседы. Перед звонком следует составить план деловой беседы, вопросы и порядок их постановки, а возможные аргументы собеседника лучше спрогнозировать.

Деловой разговор по телефону предваряет следующая работа:

- определение цели разговора;
- продумывание вопросов, которые Вы хотите задать;
- анализ возможных вопросов Вам;
- приемы воздействия на партнера, которые Вы можете использовать;
- анализ вариантов Вашего поведения.

Чтобы избежать затруднений взаимодействия в межкультурной коммуникации, внимание студентов при обучении ведению телефонных разговоров обращалось на их различия у разных народов. С этой целью студентам предлагались такие задания:

1. *Прослушайте запись диалога по телефону, обращая внимание на то, как один из говорящих контролирует его ход — просит говорить помедленнее, повторить какие-то факты, повторяет имя и адрес по буквам.*

2. *Составьте диалог, используя вышеуказанные приемы.*

3. *Используя знания ведения телефонных переговоров и ключевые слова, проведите ролевую мини-игру. (Студентам даются имена, место работы и должности персонажей).*

Для формирования навыков комбинирования и замены студентам предлагались следующие упражнения:

-выразите эту мысль иначе;

-замените выделенные слова;

-запишите вопросы, которые Вы могли бы задать секретарю фирмы.

С целью формирования умений сообщать о себе основные сведения (имя, профессия, страна проживания, место работы), а также умений задавать подобные вопросы собеседнику на занятиях выполнялись такие задания:

-*Прослушайте диалоги, после чего заполните пропуски в тексте.*

-*Подберите по карточкам названия профессий и видов деятельности.*

-*Дополните следующие предложения, используя информацию о себе.*

-*Проведите мини-игру «ранжирование». На доске выписаны качества (профессиональные и личностные), необходимые тому или иному специалисту. Обучаемые должны пронумеровать их по степени важности в соответствии с собственными взглядами, затем назвать их и обосновать свое мнение.*

-*Назовите все слова, относящиеся к профессии (должности).*

В процессе обучения деловому общению мы старались охватить не только сферу формального делового общения, но и научить студентов поддерживать неформальные отношения – представлять людей друг другу, поддерживать светский разговор, предложить гостю или заказать какие-то напитки и блюда. С этой целью студентами выполнялись такие задания:

1. *Прослушайте запись разговора между коллегами и барменом в*

кафе, назовите упомянутые напитки и блюда.

2. Прослушайте диалог и выпишите прозвучавшие в нем имена и должности, занимаемые персонажами.

3. Представьте гостям работников вашей фирмы, укажите их должности.

4. Проведите ролевую мини-игру, исполняя роль хозяина, гостя, официанта.

Промежуточный этап обучения деловому общению включает в себя формирование следующих умений:

-рассказ о фирме (компании), ее продукции (услугах);

-подтверждение и изменение договоренности о встрече;

-выражение благодарности, жалобы;

-выражение своей точки зрения, собственного согласия/ несогласия;

-простое сообщение на формализованную знакомую тему.

Для сообщения информации о фирме (компании), ее продукции студенты выполняли такие задания:

1. Прочтите текст. Подберите к каждому из данных вопросов верный ответ.

Студентам дается краткая характеристика какой-то фирмы или компании. Предлагаются колонки с вопросами и ответами о структуре и продукции. Для наглядности студентам предлагается схема импорта и экспорта фирмы.

2. Ваш старший брат начал работать в качестве менеджера фирмы и рассказал вам о ней. Расскажите студентам группы о структуре этой фирмы, ее подразделениях.

3. Прослушайте текст о продукции фирмы и ответьте на вопросы вашего коллеги о том, что она выпускает, опираясь на ключевые слова.

4. Расскажите о продукции известного в нашем городе предприятия, не называя его, и предложите своим однокурсникам назвать это предприятие.

Для формирования умений организации деловых встреч и внесения изменений в дату или время их проведения студентами выполнялись такие упражнения:

1. Ответьте на вопросы о традициях деловых встреч в нашей стране.

2. Ответьте на вопросы о традициях деловых встреч в странах изучаемого языка.

3. У вас изменились обстоятельства, и вы не сможете встретиться в назначенное время с партнером. Позвоните ему и (опираясь на данные ключевые словосочетания) договоритесь о переносе встречи на другое время.

4. Составьте диалог на основе схемы-плана о дате встречи с деловым партнером. Работа проводится в парах.

5. Используя ролевые карточки, проведите ролевую мини-игру на

тему «Согласование времени деловой встречи».

В ходе этого этапа у студентов вырабатывались умения использовать даты в деловом общении в соответствии с нормами стран изучаемого языка. Чтение и написание дат отличается в западных странах от принятых правил в нашей стране. С этой целью проводились соответствующие упражнения, например:

1. *Заполните пропуски в диалоге, используя различные даты, дни недели и разное время дня.*

2. *Запишите в Вашем ежедневнике шесть встреч на предстоящую неделю. Укажите дату, время встреч, имена и должности лиц, с которыми предстоит встреча, а также цель этих встреч.*

Основной этап обучения иноязычному деловому общению предполагает овладение такими умениями:

- понимать и интерпретировать ключевую информацию, связанную со сферой деятельности, например, сделать запрос или ответить на запрос, сделать заказ или известить партнеров по бизнесу о его получении и возможности выполнения;

- участвовать в деловых беседах;

- принимать активное участие в деловых встречах и дискуссиях;

- делать презентации.

Для формирования вышеназванных умений студентам предлагались такие задания:

1. *Прочтите диалог, обратите внимание на обсуждение заказа партнеров директором и менеджером отдела продаж.*

2. *После повторного чтения запишите вопросы, которые директор задает менеджеру.*

3. *Прочтите начало диалога, закончите его, пользуясь смысловыми опорами.*

4. *Прочтите вступление к презентации и выпишите фразы, поясняющие структуру презентации.*

5. *Подумайте, кто бы мог дать такой совет или рекомендацию: «Вы хотели бы оборудовать Ваш офис современно, поэтому я советую...».*

6. *Вы хотите сделать заказ, прочитав рекламу фирмы. Опираясь на ключевые слова и сочетания, позвоните по указанному телефону и уточните срок исполнения заказа.*

7. *Проведите ролевую мини-игру «Презентация продукции компании».*

На **заключительном этапе** обучения иноязычному деловому общению будущие специалисты-переводчики должны овладеть следующими умениями профессионального общения:

- проводить формальные и неформальные встречи;

- понимать и обсуждать такие сферы делового общения, как согласование условий оплаты и доставки заказа;

- активно участвовать в переговорах;
- составлять трудовую биографию и другие документы для участия в конкурсах на замещение вакантной должности;
- компетентно участвовать в деловой жизни в иноязычных ситуациях общения.

На заключительном этапе студенты обучаются деловой беседе при устройстве на работу (приеме претендента на вакантную должность). При этом выясняются не только трудовая биография и образовательный уровень, но и наличие корпоративной культуры, соблюдение этических норм, способность выполнять те или иные задачи.

На этом этапе формируются также умения составлять резюме (трудовая биография). Студентам дается список фактов, которые должны быть отражены в их резюме, изучив которые они должны составить свою биографию, или резюме вымышленных лиц.

4.3.6 Критерии умений иноязычного делового общения

Спецкурс «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» способствует усвоению знаний в деятельности при моделировании реальных ситуаций иноязычного делового общения, развитию взаимодействия студентов, самопознанию, самооценке и потребности к самосовершенствованию.

Вопрос о критериях, которыми можно руководствоваться при оценке происходящих педагогических процессов и явлений, очень важен. Только при наличии таких критериев можно сделать вывод о предпочтительных, наилучших результатах педагогических действий.

Мы выделяем следующие критерии умений иноязычного делового общения специалистов-переводчиков:

- 1) мотивационно-ценностный (осознание ценностной характеристики общения; эмпатия, доброжелательность, воля);
- 2) содержательный (наличие знания о сущности делового общения, его структуре, формах и видах; диалогический стиль мышления);
- 3) поведенческий (процессуально-деятельностный – владение коммуникативной техникой).

Поскольку деловое общение состоит из коммуникативных действий, мы обратили внимание на уровни владения языком по шкале FCTFL, предложенные американским советом учителей иностранного языка: 1) начальный; 2) средний; 3) продвинутый; 4) профессиональный.

Так как связь языка и общения очевидна, мы учитывали эти уровни владения языком, определяя уровни владения умениями иноязычного делового общения. Каждому этапу обучения должен соответствовать определенный уровень умений и навыков иноязычного делового общения. Каждый из этих уровней имеет качественную характеристику, которую мы представляем в таблице 10.

Таблица 10 – Поэтапное обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению

| Этапы обучения | Уровни владения умениями | Качественная характеристика |
|-------------------------|---------------------------------|---|
| 1. Предварительный этап | Начальный уровень | Студент владеет умениями коммуникативного минимума повседневного общения. Он может установить контакт и обменяться информацией, включающей сведения о себе, провести простейшие переговоры по телефону. |
| 2. Промежуточный этап | Средний уровень | Студент находит свою позицию в деловом общении. Он осознает перспективы делового общения в своей деятельности. Он может выбирать критерии общения и руководствоваться ими. Студент ориентируется в ситуации делового общения и может решить, как его действия затронут интересы других людей, какие последствия вызовут. |
| 3. Основной этап | Продвинутый уровень | Студент может планомерно самореализоваться в деловом общении. Он правильно выбирает формы общения, устанавливает контакт с партнером по общению. В деловом общении появляется активность, раскрывается индивидуальность личности. |
| 4. Заключительный этап | Профессиональный уровень | Анализ в общении направлен на изучение своего внутреннего мира, и это позволяет студенту судить о ходе развития в процессе делового общения, увеличить внутреннюю активность. Появляется уверенность в себе, способность управлять общением без постороннего руководства. На этом этапе происходит самокоррекция в процессе делового общения. |

С целью определения первоначального уровня иноязычного

делового общения на констатирующем этапе, в контрольной и экспериментальной группах применялись методы анкетирования, опроса и тестирования.

Критерии могут быть выражены не только качественно, но и количественно. Для определения количественной оценки уровня делового общения, мы использовали следующий тест, каждый вопрос которого давал студентам возможность выбора. Варианты ответов мы старались располагать по степени сложности и глубине понимания проблемы делового общения; ответы оценивались 1, 2, 3 баллами соответственно. Сумма баллов при ответе на вопросы анкеты показывала определенный уровень делового общения:

- 1 – 10 баллов - начальный уровень;
- 11 – 16 баллов - средний уровень;
- 17 – 23 баллов - продвинутый уровень;
- 24 – 30 баллов - профессиональный уровень.

Таблица 11 – Определение уровня умений делового общения студентов (количественная оценка)

| |
|---|
| <p><i>1 Представляют ли вы перспективу совершенствования делового общения?</i></p> <p>а) Нет, не представляю.</p> <p>б) Представляю, затрудняюсь сформулировать.</p> <p>в) Да, без особых затруднений.</p> |
| <p><i>2 Анализируете ли вы свои умения делового общения?</i></p> <p>а) Эпизодически.</p> <p>б) Часто, но без особой системы.</p> <p>в) Постоянно.</p> |
| <p><i>3 Как вы определяете способы общения?</i></p> <p>а) Никогда не задумываюсь над этим.</p> <p>б) Затрудняюсь выбрать свою позицию в общении.</p> <p>в) Ставлю цели общения, выбираю адекватные способы общения.</p> |
| <p><i>4 Умеете ли вы организовать свое общение в соответствии с вашими целями?</i></p> <p>а) Нет, т.к. полагаюсь на партнера.</p> <p>б) Не могу сконцентрироваться на четкой организации общения.</p> <p>в) Планирую, организую и контролирую свое общение.</p> |

Продолжение таблицы 11

| |
|---|
| <p><i>5 Общаясь, вы:</i></p> <p>а) В практической деятельности не соотносите свои действия с теоретическими знаниями.</p> <p>б) Связывая теоретические знания с практикой, редко допускаете ошибки.</p> <p>в) Умело применяете полученные знания.</p> |
| <p><i>6 Вы выражаете в общении свою индивидуальность?</i></p> <p>а) Мне сложно это сделать.</p> <p>б) Иногда мне это удается.</p> <p>в) Считаю это важным условием успешности общения.</p> |
| <p><i>7 Встречаясь с человеком, владеющим умениями делового общения, вы:</i></p> <p>а) Наблюдаете за ним.</p> <p>б) Оцениваете его действия и стараетесь запомнить особо понравившиеся.</p> <p>в) Наблюдаете, оцениваете и анализируете приемы и методы его общения с точки зрения возможности применения их в вашей практике.</p> |
| <p><i>8 Что вам мешает достичь целей общения?</i></p> <p>а) Не задумывался над этим.</p> <p>б) Непоследовательность, застенчивость.</p> <p>в) Отсутствие самоорганизации.</p> |
| <p><i>9 Запоминаете ли вы отклонения от запланированных действий в общении с целью их последующего анализа?</i></p> <p>а) Нет, так как это уже не имеет никакого значения для результатов общения.</p> <p>б) Иногда, когда цель общения очень важна для меня.</p> <p>в) Считаю это необходимым, чтобы не повторить допущенных ошибок.</p> |
| <p><i>10 Удалось ли вам улучшить свое умение общаться?</i></p> <p>а) Да, это произошло стихийно.</p> <p>б) Да. Считаю, что в этом помогло обучение в вузе.</p> <p>в) Да, и это результат целенаправленной работы над собой.</p> |

В результате анализа проведенного теста, у нас сложилась такая картина количественной оценки исходного уровня делового общения.

Из 20 (произвольно выбранных) студентов 24 балла и более в начале эксперимента не набрал никто из студентов обеих групп.

От 17 до 23 баллов – 4 студента экспериментальной группы и 2 студента контрольной группы;

От 11 до 16 баллов – 6 студентов экспериментальной группы и 7 студентов контрольной группы;

От 1 до 10 баллов – 10 обучаемых экспериментальной группы и 11 обучаемых контрольной группы.

Таким образом, у подавляющего большинства участников эксперимента выявлен начальный и средний уровни сформированности умений делового общения (у 80 % студентов экспериментальной группы и у 90 % – в контрольной группе, соответственно).

Для педагогической диагностики, позволяющей оценить качество сформированности коммуникативных умений и компетенций, использовалось лингводидактическое тестирование. Оно представляет собой систему языковых и речевых тестов, характеризующихся достаточной объективностью определения результатов и удобством использования.

Диагностический тест на определение уровня коммуникативных умений общения включал в себя:

- проверку уровня сформированности лексических умений;
- установление уровня владения грамматическими умениями;
- определение уровня сформированности начальных умений устного и письменного общения.

Результаты тестирования показали, что с заданиями лексического характера справились 69 % студентов; успешно выполнили задания по грамматике 48 % обучаемых; 36 % тестируемых продемонстрировали начальный уровень сформированности устных и письменных умений иноязычного общения.

На наш взгляд, тесты помогли выявить способности и умения студентов и осуществить принципы личностно-ориентированного подхода в процессе обучения.

Тестирование дало студентам возможность объективно оценить свои знания, снять напряжение, а положительные результаты помогли им осознать личностные возможности.

При выполнении тестов обучаемые систематизировали свои знания, выполняли различные речевые действия, в процессе чего активизировалась мыслительная и мнемическая деятельность студентов. Тесты выполняли и воспитательную функцию, так как способствовали целеустремленности, добросовестности, а также изменению отношения к изучению иностранного языка.

В ходе тестирования устной диалогической речи выявлялись такие умения: понимание речи собеседника, формулировка кратких и ответов на общие, специальные или альтернативные вопросы; постановка всех видов вопросов, адекватных ситуации общения; ведение беседы на заданную тему в заданной ситуации с предвосхищением речевого поведения собеседника. При тестировании коммуникативных умений одновременно проверялись коммуникативные компетенции обучаемых, что означает проверку не только умений, но и знаний и навыков.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что большая часть его участников осознает важность овладения умениями делового общения и необходимость их активной роли в обучении

иноязычному деловому общению. Успешное деловое общение не всегда осуществимо в вузе по следующим причинам:

- субъектно-субъектные отношения преподавателя и студентов подменяются часто авторитарным стилем отношений;

- обучение ведется часто без учета отношения к нему студентов, а лишь в соответствии с планом;

- нередко сам студент занимает пассивную позицию, ждет, когда его научат.

Это недопустимо, когда речь идет о формировании умений делового общения. Именно поэтому при отборе учебного материала и организации обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в учебном процессе мы отдавали предпочтение тем заданиям, которые способствуют повышению активизации деятельности студентов (диалоги, элементы дискуссии, беседы, ролевые и деловые игры).

Эффективность разработанной экспериментальной модели обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению определялась в ходе опытно-экспериментальной работы в соответствии с теориями определения уровней владения иноязычной речевой деятельностью.

Таким образом, изучение содержания разработанного нами спецкурса позволило достичь следующие цели:

- студенты под управлением преподавателя усовершенствовали имеющиеся знания в сфере делового общения и приобрели новые;

- у студентов изменился уровень мотивации к изучению иностранных языков в сторону его повышения и перехода из познавательного в профессионально-значимый и, как следствие, повысился уровень умений иноязычного делового общения;

- у студентов расширился круг знаний о культуре делового общения в странах изучаемого языка;

- благодаря спецкурсу студенты научились способам взаимодействия;

- их взаимоотношения обогатились в процессе коллективного группового общения;

- спецкурс способствовал самопознанию студентами самих себя и, как следствие, самооценке и потребности к самосовершенствованию.

4.4 Выводы

Опытно-экспериментальная работа по обучению будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению (2006-2009 гг.) привела нас к следующим выводам:

Системообразующим элементом коммуникативных умений является мотивационно-потребностное ядро формирующейся личности специалиста. Коммуникативное воздействие на интеллектуальную,

мотивационно-ценностную, поведенческую сферы личности студента способствует его самопознанию, самосовершенствованию и самореализации.

Весь образовательный процесс вуза и деятельность его субъектов рассматривается как деловое общение его участников, основной задачей которого является продуктивное взаимодействие в диалогических формах общения. Взаимодействие в форме равнопартнерского сотрудничества оказывает влияние на формирование позитивного эмоционального статуса личности обучаемого, на осознание собственного «Я», на систему ценностей и на ее основе на мотивы учения.

Реализация личностно-деятельностного подхода к развитию делового общения содействовала осознанию студентом личностного потенциала в деятельности, выстраиванию его самоактуализации, проявлению инициативных форм социального поведения в образовательном процессе. Его активное включение во взаимодействие с сокурсниками и преподавателем оказывало влияние не только на его собственное поведение в ситуациях деловых контактов, но и позволяло анализировать и оценивать поведение партнеров по общению.

Организация взаимодействия преподавателей и студентов в диалогических формах общения и направленность целей, содержания, методов и форм организации обучения способствуют поэтапному повышению уровня умений иноязычного делового общения.

Формирующий эксперимент свидетельствует о том, что развитие иноязычных коммуникативных умений в контексте деловых отношений протекает более успешно в условиях специально разработанной поэтапной модели обучения в университете.

Реализация разработанной системы упражнений и специального курса «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» обеспечила формирование более целостной картины мира, в которой сам иностранный язык служит средством познания и общения. Спецкурс способствовал лучшему осмыслению менталитета народов изучаемых стран, их традиций и обычаев, пониманию значимости родной деловой культуры в сопоставлении с культурами стран изучаемого языка.

В соответствии с предложенной диагностикой умений иноязычного делового общения и выделенными уровнями (начальный, средний, продвинутый, профессиональный) подавляющее большинство студентов, прошедших обучающий эксперимент, овладели продвинутым и профессиональным уровнем умений, в то время как этот показатель у студентов, обучавшихся традиционно, значительно ниже. Студенты, обучавшиеся иноязычному деловому общению по разработанной экспериментальной системе, показали более высокий уровень умений, что способствовало расширению их кругозора, увеличению объема их знаний о лингвострановедческих реалиях стран изучаемого языка.

Заключение

В монографии рассмотрена актуальная в теоретическом и практическом плане проблема, связанная с процессом изменения социально-экономических и культурных отношений в современном мире. Обучение специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению актуально для всех социальных систем. Для специалистов-переводчиков умения иноязычного делового общения являются одним из важнейших направлений их личностного становления, так как профессиональная подготовка переводчика выходит далеко за пределы традиционных переводческих дисциплин как учебных предметов – обучение переводу является лишь одним из компонентов профессиональной подготовки специалиста-переводчика.

Формирование личности, обладающей высокопрофессиональной переводческой компетенцией, выработка оптимальных ценностных установок и критериев, обеспечивающих успешное функционирование и совершенствование переводчика в соответствии с социальными ожиданиями является одним из компонентов содержания подготовки переводчика наряду с приобретением языковых, лингвострановедческих, общекультурных знаний и привитием профессиональных навыков.

Рассмотрение проблем современного перевода с позиций «диалога культур» по-новому определяет роль личности переводчика как посредника и активного участника процесса межкультурных коммуникаций. С точки зрения теории коммуникативной деятельности, применительно к переводу отмечается существование противоречия в предметном и языковом тезаурусе переводчика, отправителя и получателя сообщения информации. Данное противоречие определяет цель профессиональной подготовки будущего специалиста-переводчика: формирование специфических умений иноязычного делового общения, способствующих формированию профессиональной переводческой компетенции. Современное университетское образование призвано создать оптимальные педагогические условия для эффективного обучения специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

Иноязычное деловое общение – это вид регламентированного взаимодействия в иноязычных коммуникативных ситуациях, содержанием которого является социально-значимая совместная деятельность, направленная на достижение целей субъектов путем сопоставления предметных позиций.

В связи с расширяющимися международными связями в разных сферах особую актуальность приобретают проблемы межкультурной деловой коммуникации, когда процесс коммуникации происходит в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения, включая ситуации делового взаимодействия.

Межкультурная деловая коммуникация – сложный процесс установления, поддержания и развития контакта между людьми разных национальностей в профессиональной сфере, происходящий в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления и поведения и принятых в обществе правил и стандартов и в результате достижения деловой договоренности между заинтересованными сторонами.

Культурные различия представляют преграду для межкультурной деловой коммуникации партнеров разных национальностей, которые постоянно общаются между собой, решая вопросы, связанные с их профессиональными сферами. Для осуществления межкультурной деловой коммуникации необходимым качеством выступает умение выразить мысли, убедительно и доступно их аргументировать во время деловых переговоров и презентаций, профессионально вести деловую переписку.

Таким образом, умения иноязычного делового общения представляют собой профессионально важное качество переводчика: они позволяют ему обеспечить высокий уровень переводческой деятельности, эффективное общение деловым партнерам, что, в свою очередь, является профессиональной задачей переводчика в условиях межкультурной деловой коммуникации.

Профессионально важные качества переводчика, наряду с профессиональным мышлением переводчика, переводческим билингвизмом, социальной компетенцией, «моральным кодексом» переводчика, являются компонентом социально-личностной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Процесс формирования переводческой компетенции в вузе представляет собой один из инновационных аспектов педагогической деятельности.

В исследовании разработана экспериментальная модель обучения студентов университета иноязычному деловому общению, которая основана на совокупности инвариантных и вариативных элементов образовательного процесса и представляет собой целостную непротиворечивую систему.

В качестве теоретико-методологической основы был определен личностно-деятельностный подход, признающий обучение важнейшим условием и средством развития личности в процессе деятельности.

Взаимосвязь инвариантных элементов (субъекты обучения, дидактические цели, комплекс педагогических условий) и вариативных элементов (содержание образования, методы обучения, организационные формы обучения) обусловлена педагогическими целями, направленными на развитие иноязычных коммуникативных и социокультурных умений и личности студентов.

Реализация разработанной модели осуществляется в логике предварительного, промежуточного, основного и заключительного этапов.

Обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению представляет собой обучение речевой деятельности на иностранном языке, включенной в контекст коммуникативной деятельности, и опирается на дидактические принципы (сознательности и активности в обучении, прочности, последовательности, новизны; ориентации обучения на формирование личности переводчика; индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта; деятельностный принцип; ориентированность на развитие самообразовательной деятельности; принцип информатизации и технического обеспечения образовательного процесса) и методические принципы (ситуативности; коммуникативной направленности; сравнительного анализа; речемыслительной активности; профессиональной направленности; поэтапного формирования умений; принцип обучения в контексте межкультурной парадигмы и принцип сохранения русской культурной и национальной самобытности при подготовке специалиста-переводчика).

Коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности создает благоприятные условия для развития мотивации и осознания студентами потребности в овладении техникой общения в иноязычной коммуникации в деловых сферах.

Эффективность развития иноязычных коммуникативных умений в деловом контексте обусловлена целенаправленным взаимодействием партнеров по общению при адекватном выборе содержания, форм, методов и средств обучения. Взаимодействие в диалогических формах общения обеспечивало равнопартнерские отношения между студентами и преподавателями, что способствовало успешному обучению студентов университета иноязычному деловому общению.

Цели (развитие умений иноязычного делового общения), содержание образования (образцы деловых бесед, дискуссий, телефонных и коммерческих переговоров, резюме и биографий претендентов на вакантное место, др.), наглядные, словесные, практические, игровые, имитационные методы, разнообразные формы организации обучения (аудиторные занятия, аудио-лингфонный практикум, самостоятельная работа, научно-творческая работа) благоприятствовали поэтапному развитию умений иноязычного делового общения студентов университета.

Применение технологии развития критического мышления дает возможность сформировать у будущих специалистов-переводчиков навыки совместного размышления, ведения конструктивной дискуссии, умения совместно с другими обсуждать спорные вопросы, творческую поисковую активность.

Разработанная система речевых упражнений и специальный курс «Иноязычное деловое общение специалистов-переводчиков» развивают иноязычные коммуникативные умения в деловой сфере, способствуют

самопознанию студентов, их личностному взаимообогащению в процессе коллективного общения. Изучение содержания специального курса позволяет студентам перейти к новым формам мышления, обусловленным иноязычной культурой. Работая в конкретных ситуациях по картам межкультурного взаимодействия, студенты осмысливают иноязычное деловое общение с точки зрения адаптационного потенциала норм поведения различных ситуациях.

Для диагностики иноязычного делового общения студентов университета выделены критерии (мотивационно-ценностный, содержательный, поведенческий) и уровни развития умений (начальный, средний, продвинутой, профессиональный); дана качественная характеристика каждого из уровней.

Положительная динамика умений иноязычного делового общения, зафиксированная в ходе опытно-экспериментальной работы по организации обучения будущих специалистов-переводчиков, свидетельствует об эффективности реализации комплекса педагогических условий.

Комплекс педагогических условий (коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности; организация поэтапного обучения будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению в диалогических формах взаимодействия преподавателей и студентов; деятельностный подход к моделированию реальных ситуаций иноязычного делового общения) обеспечивает продуктивное обучение будущих специалистов-переводчиков иноязычному деловому общению.

Таким образом, данный комплекс педагогических условий является эффективным путем формирования одного из профессионально важных качеств специалиста-переводчика и, следовательно, составляющей социально-личностного компонента профессиональной компетентности переводчика.

Список использованных источников

- 1 Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев ; Моск. гос. ун-т. – М. : МГУ, 1999. – 240 с.
- 2 Айнштейн, В. Г. Преподаватель и студент (Вопросы общения) / В. Г. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 87-95.
- 3 Аكوпова, М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. А. Аكوпова. – СПб., 2004. – 42 с.
- 4 Алексеев, А. П. Аргументация. Познание. Общение / А.П. Алексеев ; Моск. гос. ун-т. – М. : МГУ, 1991. – 150 с.
- 5 Алексеева, И А . Профессиональное обучение переводчика / И А . Алексеева. – СПб. : Ин-т ин. яз., 2000. – 192 с.
- 6 Алмазова, К. К. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. К. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
- 7 Андреев, В. И. Деловая риторика: практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства / В. И. Андреев ; Казан. гос. ун-т. – Казань : КГУ, 1993. – 250 с.
- 8 Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев ; Казан. гос. ун-т. – Казань : КГУ, 1996. – 568 с.
- 9 Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 376 с.
- 10 Аникеева, Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
- 11 Астафурова, Т. Н. Варьирование речевой деятельности в межкультурном деловом общении / Т. Н. Астафурова // Языковая личность: Жанровая речевая деятельность. – Волгоград, 1998. – 256 с.
- 12 Атватер, И. Я вас слушаю : пер. с англ. / И. Атватер. – М. : Экономика, 2002. – 175 с.
- 13 Бадмаев, Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б. Ц. Бадмаев, А. А. Малышев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
- 14 Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 37-44.
- 15 Баландина, Н. А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Баландина. – Волгоград, 2004. – 24 с.
- 16 Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 235 с.

- 17 Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-н/Дону : Феникс, 2003. – 416 с.
- 18 Батищев, Г. С. Единство деятельности и общения / Г. С. Батищев // Принципы материалистической диалектики как теории познания. – М. : Наука, 1984. – С. 194-210.
- 19 Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 424 с.
- 20 Бгажнаков, Б. Х. Коммуникативное поведение и культура / Б. Х. Бгажнаков // Советская этнография. – 1978. – № 5. – С. 13-27.
- 21 Безруких, М. М. Я и другие Я, или Правила поведения для всех / М. М. Безруких. – М. : Политиздат, 1991. – 317 с.
- 22 Белая, Г. В. Теоретические основы университетского менеджмента : монография / Г. В. Белая ; Моск. пед. гос. ун-т. – М. : МПГУ, 2001. – 304 с.
- 23 Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры : пер. с англ. / Э. Берн. – СПб. : Университетск. книга, 2004. – 398 с.
- 24 Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
- 25 Библер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
- 26 Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев ; Моск. гос. ун-т. - М. : МГУ, 1982. – 123 с.
- 27 Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
- 28 Бодалев, А. А. Проецирование и взаимодействие в общении / А. А. Бодалев // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 11-24.
- 29 Болотова, А. К. Слушать и слышать, или Правила компетентности в общении / А. К. Болотова // Преподаватель. – 1998. – № 2. – С. 7-11.
- 30 Бороздина, Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 224 с.
- 31 Браим, И. Этика делового общения / И. Браим. – Минск : Экоперспектива, 1999. - 208 с.
- 32 Брандес, М. П. Стиль и перевод (на материале немецкого языка) / М. П. Брандес. – М. : Высш. шк., 1988. – 127 с.
- 33 Бройнинг, Г. Руководство по ведению переговоров : пер. с нем. / Г. Бройнинг. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 112 с.
- 34 Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 325 с.
- 35 Вайн, В. О. педагогике сотворчества / В. Вайн // Вестник высшей школы. – 1991. – № 5. – С. 41-44.
- 36 Василик, М. А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик. – М. : Гардарики, 2006. – 222 с.
- 37 Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А. Д. Шмелева; под ред. Т. В. Булыгиной. – М., 1999. – С. 45-63.

- 38 Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
- 39 Вербицкий, А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 604 с.
- 40 Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 1993. – 103 с.
- 41 Вечер, Л. С. Секреты делового общения / Л. С. Вечер. – Минск : Высш. шк., 2001. – 367 с.
- 42 Витлин, Ж. Л. Проблемы обучения взрослых иностранному (немецкому) языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ж. Л. Витлин. – М., 1982. – 49 с.
- 43 Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1982. – 519 с.
- 44 Вятютнев, М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : сб. докладов Советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1986. – С. 78-89.
- 45 Габрусевич, С. А. От деловой игры к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие / С. А. Габрусевич. – Минск : Изд-во «Университетское», 1989. – 125 с.
- 46 Гавриленко, Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации : монография / Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2008. – 175 с.
- 47 Гавриленко, Н. Н. Специальный дискурс в процессе подготовки переводчика научных и технических текстов / Н. Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ «Профессиональные дискурсы в сфере когнитивной теории языка». – М. : МГЛУ, 2002. – Вып. 472. – С. 94-104.
- 48 Гавриленко, Н. Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов : монография / Н. Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2004. – 269 с.
- 49 Галактионова, Т. Г. Современный студент в поле информации и коммуникации : пособие для преп. вузов, учителей сред. школ, студ. пед. вузов / Т. Г. Галактионова, И. О. Загашев. – СПб., 1999. – 144 с.
- 50 Галинская, Т. Н. Обучение иноязычному деловому общению студентов университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Галинская. –Оренбург, 2006. – 192 с.
- 51 Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 136 с.
- 52 Гальперин, П. Я. К вопросу о внутренней речи / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по педагогической психологии. – М. : Высш. шк., 1995. – С. 2-20.
- 53 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам:

- лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е испр. изд. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
- 54 Герт, В. А. Общение как основа индивидуализации человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / В. А. Герт. – Свердловск, 1982. – 24 с.
- 55 Гойхман, О. Я. Основы речевой коммуникации : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
- 56 Гольдштейн, Я. В. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативного задания / Я. В. Гольдштейн // Интенсивное обучение иностранным языкам / под ред. Г. А. Китайгородской ; Моск. гос. ун-т. – М. : МГУ, 1990. – С. 27-42.
- 57 Горбунова, Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Горбунова. – Саратов, 1999. – 243 с.
- 58 Горянина, В. А. Психологические предпосылки и продуктивность стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 73-83.
- 59 Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М., 1985. – С. 112-146.
- 60 Грекова, М. В. Особенности передачи коннотативной специфики супернейтральной лексики в переводе // Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. тр.– Н. Новгород : НГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С.59-70.
- 61 Грехнев, В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
- 62 Григорьев, С. В. Архетипы игры и некоторые современные особенности «Человека играющего» / С. В. Григорьев // Мир психологии. – 1998. – № 4. – С. 42-48.
- 63 Гришанова, Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. О. Гришанова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 4. – С. 8-12.
- 64 Гришина, Е. А. Процесс формирования коммуникативных умений специалиста-менеджера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Гришина. – Волгоград, 1999. – 17 с.
- 65 Груздева, В. Педагогическая технология эвристического типа / В. Груздева, Г. Груздев // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 27-32.
- 66 Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.
- 67 Гуревич, П. С. Философия культуры : пособие для студентов / П. С. Гуревич. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
- 68 Давыдов, В. В. К пониманию развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С.15-32.

- 69 Деловой контракт с зарубежным партнером / под ред. А. В. Плотникова. – Киев : Либра, 1998. – 298 с.
- 70 Долгополова, Н. Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ф. Долгополова. – Оренбург : ОГУ, 1997. – 19 с.
- 71 Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М. : Высш. шк., 1980. – 224 с.
- 72 Дубова, Е. Учимся общаться / Е. Дубова, С. Дубов // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 43-48.
- 73 Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 190 с.
- 74 Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : НОРМА : ИНФРА-М, 1999. – 624 с.
- 75 Желтухина, М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ / М. Р. Желтухина. – М., 2003. – 288 с.
- 76 Жуков, Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М. : Знание, 1988. – 164 с.
- 77 Завалишина, Д. Н. Творческий аспект практического мышления / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. – М. : Наука, 1991. – №2. – С. 16-26.
- 78 Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс Дельта, 2003. – 284 с.
- 79 Зигерт, В. Руководить без конфликтов : пер. с нем. / В. Зигерт, А. Ланг. – М. : Экономика, 1990. – 175 с.
- 80 Зимняя, И. А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов / И. А. Зимняя // Психология обучения неродному языку : сб. тр. – М. : Русский язык, 1989. – С. 42-60.
- 81 Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 389 с.
- 82 Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Флинта, 2003. – 222 с.
- 83 Ивин, А. А. Логический словарь ДЕФОРТ / А. А. Ивин, В. Н. Переверзев, В. В. Петров. – М., 1994. – 336 с.
- 84 Иовенко, В. А. Основы концепции детерминации в переводе (на материале испанско-русских и русско-испанских переводов) : дис. ... докт. филол. наук / В. А. Иовенко. – М., 1992. – 301 с.
- 85 Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
- 86 Каган, М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
- 87 Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – М. : Флинта, 1998. – 212 с.

- 88 Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагентство, 1995. – 108 с.
- 89 Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
- 90 Карасик, В. И. Социальный статус человека в лингвистическом аспекте / В. И. Карасик // «Я», «субъект», «индивид» в парадигмах современного языкознания : сб. науч.-аналит. ст. – М., 1992. – С. 42-85.
- 91 Касаткина, К. А. Профессионально-ориентированное обучение переводу с листа текста делового письма студентов языковых факультетов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. А. Касаткина. – Тольятти, 2000. – 20 с.
- 92 Кирьякова, А. В. Теория ценностей в мире ориентации личности : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
- 93 Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14-21.
- 94 Климзо, Б. И. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. И. Климзо. – М. : Р.Валент, 2003. – 288 с.
- 95 Ключев, Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие для вузов / Е. В. Ключев. – М. : Приор, 2002. – 224 с.
- 96 Ковалева, К. И. Оригинал и перевод: два лица одного текста / К. И. Ковалева. – М. : ВЦП, 2001. – 98 с.
- 97 Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : «МарТ», 2005. – 448 с.
- 98 Колобова, Л. В. Педагогические условия ориентации будущего учителя на ценности культуры страны изучаемого языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Колобова. – Оренбург, 1998. – 19 с.
- 99 Колобова, Л. В. Ценности культуры Франции : учеб. пособие / Л. В. Колобова. – Оренбург, 1998. – 48 с.
- 100 Колтунова, М. В. Язык и деловое общение : учеб. пособие для вузов / М. В. Колтунова. – М. : Экономика, 2000. – 271 с.
- 101 Комиссаров, В. Н. Новые тенденции в переводоведении / В. Н. Комиссаров // Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. тр. – Н. Новгород : НГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С. 62-77.
- 102 Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 1999. – 188 с.
- 103 Комиссаров, В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕМА, 1997. – 110 с.
- 104 Кон, И. С. В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.
- 105 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – 24 с.
- 106 Кочмина, Г. С. Педагогические условия организации иноязычного

- делового общения студентов в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Кочмина. – Оренбург : ОГУ, 2002. – 20 с.
- 107 Кравченко, А. В. Что такое коммуникация? / А. В. Кравченко // Прямая и непрямая коммуникация : сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2003. – С. 27-39.
- 108 Круглова, Г. Н. Коммуникативное взаимодействие как фактор эффективности обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Н. Круглова ; Ленинград. гос. ун-т. – Л. : ЛГУ, 1981. – 19 с.
- 109 Ксенофонтова, А. Н. Речевая деятельность как педагогическая проблема / А. Н. Ксенофонтова // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Оренбург : ОГУ, 2002. – Вып. 1. – С. 76-88.
- 110 Кузин, Ф. А. Культура делового общения / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 1996. – 240 с.
- 111 Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 112 Курбатов, В. И. Как успешно провести переговоры / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 256 с.
- 113 Курбатов, В. И. Искусство управлять общением / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 352 с.
- 114 Латышев, Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – Курск : РОСИ, 1999. – 136 с.
- 115 Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения : монография / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2002. – 435 с.
- 116 Леонтьев, А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 128-132.
- 117 Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2002. – 288 с.
- 118 Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1981. – 341 с.
- 119 Лисенкова, Л. Ф. Психология и этика деловых отношений : учеб. пособие / Л. Ф. Лисенкова. – М. : Институт практ. психологии, 1998. – 336 с.
- 120 Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986. – 142 с.
- 121 Логунова, Н. Обучение как общение и сотворчество / Н. Логунова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 108-110.
- 122 Ломов, Б. Ф. Категория общения и деятельность в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 37-45.
- 123 Ломов, Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 246 с.

- 124 Майерс, Д. Социальная психология : пер. с англ./ Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
- 125 Малюга, Е. Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации : моногр. / Е. Н. Малюга. – 2-е изд., доп. – М. : Либроком, 2008. – 320 с.
- 126 Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
- 127 Международный семинар «Применение результатов обучения». Эдинбург, 1–2 июля 2004 года. Болонский процесс: середина пути / под ред. В.И. Байденко. – М., 2005. – С. 90-93.
- 128 Мелибруда, Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения : пер. с польск. / Е. Мелибруда. – М. : Прогресс, 1986. – 256 с.
- 129 Мильруд, Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 27-33.
- 130 Минина, Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н. М. Минина. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 1998. – 62 с.
- 131 Миньяр-Белоручев, Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
- 132 Мищич, П. Как проводить деловые беседы / П. Мищич. – М. : Экономика, 1998. – 74 с.
- 133 Могилевич, Ю. Л. Иноязычная культура как средство общения и формирования личности студентов / Ю. Л. Могилевич // Человек в социокультурном мире : материалы Всерос. науч. конф., ноябрь 1998 г. – Саратов, 1999. – С. 18-22.
- 134 Мудрик, А. В. Коммуникативная культура личности // Базовая культура личности: сб. науч. тр. / А. В. Мудрик. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 56-68.
- 135 Мудрик, А. В. Общение как объект педагогического исследования / А. В. Мудрик // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – С. 156-170.
- 136 Мясищев, В. Н. Психология отношения : избранные психол. тр. / В. П. Мясищев. – М. : Институт практ. психологии, 1995. – 356 с.
- 137 Наер, В. Л. Прагматика текста и ее составляющие : сб. науч. тр. / В. Л. Наер. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1985. – Вып. 286. – С.4-13.
- 138 Оболенская, Ю. Л. Специальные и психолингвистические аспекты переводческого билингвизма / Ю. Л. Оболенская // Степановские чтения. Проблемы межкультурной языковой коммуникации. – М. : РУДН, 1998. – С. 25-26.
- 139 Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка // Департамент современных языков,

- Страсбург, Cambridge University Press. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
- 140 Общение. Текст. Высказывание / Г. Я. Андрущенко [и др.]. – М. : Наука, 1989. – 175 с.
- 141 Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987 – 432 с.
- 142 Околелов, О. П. Современные технологии обучения в вузе. Сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О. П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45-50.
- 143 Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : Знание, 2001. – 496 с.
- 144 Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1987. – 351 с.
- 145 Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1996. – 233 с.
- 146 Петрова, О. В. Некоторые семиологические особенности разговорной речи и связанные с ними проблемы перевода / О. В. Петрова // Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. тр.– Н. Новгород : НГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С.84-95.
- 147 Петровская, Л. А. Воспитание как общение – диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 85-89.
- 148 Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. – 216 с.
- 149 Петровский, А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие / А. В. Петровский. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 528 с.
- 150 Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
- 151 Прилюк, Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение / Ю. Д. Прилюк // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев, 1991. – С. 36-44.
- 152 Психология и этика делового общения: учеб. для вузов / под ред. В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
- 153 Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
- 154 Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1993. – 526 с.
- 155 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 720 с.
- 156 Руденский, Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 224 с.
- 157 Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

- 158 Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Белорусская наука, 1998. – 319 с.
- 159 Савельев, А. Я. Инновационное образование и научные школы / А. Я. Савельев // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2000. – № 5. – С. 15-18.
- 160 Самыгин, С. И. Психология управления : учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 512 с.
- 161 Самоукин, А. И. Психология бизнеса / А. И. Самоукин, Н. В. Самоукина, А. П. Шишов. - М. : Тандем : ЭКМОС, 1997. – 272 с.
- 162 Самоукина, И. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / И. В. Самоукина. – М. : Тандем, 1999. – 352 с.
- 163 Сатинова, В. Ф. Коммуникация и обучение аудированию / В. Ф. Сатинова // *Коммуникация и обучение иностранным языкам*. – Минск : «Вышэйш. шк.», 1970. – С. 44-62.
- 164 Семко, С. А. О герменевтическом аспекте перевода / С. А. Семко, Г. П. Рябов // *Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. тр.* – Н. Новгород : НГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С.112-133.
- 165 Слостенин, В. А. Инновационная педагогическая деятельность / В. А. Слостенин. – М., 1997. – 154 с.
- 166 Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для преп. вузов и аспирантов / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 271 с.
- 167 Соковнин, В. М. О природе человеческого общения / В. М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1973. – 287 с.
- 168 Соколова, В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
- 169 Спивак, В. А. Современные бизнес-коммуникации : стандартные положения об отделах, формах переписки, делопроизводства / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
- 170 Сухарев, В. Этика и психология делового человека / В. Сухарев. – М. : Агентство «ФАИР», 1997. – 400 с.
- 171 Темкина, В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов : монография / В. Л. Темкина. – М., 2002. – 200 с.
- 172 Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Slovo, 2000. – 262 с.
- 173 Тихомирова, Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (французский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Тихомирова. – М., 1995. – 258 с.
- 174 Тумина, Л. Риторика делового общения / Л. Тумина // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 7. – С. 50-56.
- 175 Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (пояснительная записка). – М., 2004. – 156 с.
- 176 Фионова, Л. Р. Национальные особенности делового общения. Важны ли они при встрече? / Л. Р. Фионова // *Секретарское дело*. – 2003. –

№ 8. – С. 56–58.

177 Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М. : Икар, 2002. – 234 с.

178 Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордовск. ун-та, 1998. – 120 с.

179 Хайрулин, В. И. Культура в парадигме переводоведения / В. И. Хайрулин // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. – Вып. 24. – М. : МГЛУ, 1999. – Вып. 24. – С. 38-45.

180 Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.

181 Халеева, И. И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. – М. : МГЛУ, 1999. – Вып. 24. – С. 63-72.

182 Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 426 с.

183 Цвиллинг, М. Я. Переводоведение как синтез знания / М. Я. Цвиллинг // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. – М. : МГЛУ, 1999. – Вып. 24. – С. 32-37.

184 Цвиллинг, М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки / М. Я. Цвиллинг // Перевод и лингвистика текста. – М. : ВЦП, 1994. – С. 128-135.

185 Цуциева, М. Г. Обучение военных врачей устному двустороннему переводу в ситуациях выполнения профессиональной деятельности: на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Г. Цуциева. – СПб., 2006. – 20 с.

186 Чужакин, А. Introduction to Interpreting : [протокол, поиск работы, корпоративная культура] / А. Чужакин, П. Палажченко. – 5-е изд., расш. – М. : Р.Валент, 2002. – 224 с. – (Мир перевода = World of Interpreting and Translation Series; вып. 1).

187 Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М., 1986. – 223 с.

188 Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика : учеб. пособие / А. М. Шахнарович. – М. : Изд-во РАО, 1997. – 96 с.

189 Швайко, А. П. Педагогические условия формирования коммуникативных качеств у студентов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. П. Швайко. – Уфа, 1997. – 21 с.

190 Швейцер, А. Д. Междисциплинарный статус теории перевода // Тетради переводчика. – М. : МГЛУ, 1999. – Вып. 24. – С. 20-31.

191 Швейцер, А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты. – М. : Наука, 1988. – 216 с.

192 Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие : в 2 ч. / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Ч. 1. – 544 с.

- 193 Шейн, С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-52.
- 194 Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения : пер. с англ. / Д. Шейлз. – М. : Совет Европы Пресс, 1995. – 347 с.
- 195 Шейнов, В. П. Психология и этика делового контакта / В. П. Шейнов. – Минск : Амалфея, 1996. – 384 с.
- 196 Шейнов, В. П. Искусство убеждать / В. П. Шейнов. – М. : Приор, 2000. – 304 с.
- 197 Ширяев, А. Ф. Синхронный перевод : деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М., 1979. – 183 с.
- 198 Щукина, Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1985. – 212 с.
- 199 Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
- 200 Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 234 с.
- 201 Якобсон, Р. О. Речевая коммуникация: язык в отношении к другим системам коммуникации / Р. О. Якобсон // Избранные работы. – М. : Прогресс, 1985. – С. 306-330.
- 202 Янкина, Н. В. Интеркультурная коммуникация как компонент университетского образования личности / Н. В. Янкина // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Оренбург : ОГУ, 2002. – Вып. 1. – С. 236-249.
- 203 Янко, Т. Е. Коммуникативные стратегии в русской речи : моногр. / Т. Е. Янко. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 384 с.
- 204 Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностные аспекты игры / М. Г. Яновская // Игра в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1989. – С. 110-118.
- 205 Bean, J. Engaging Ideas : the Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom / J. Bean. – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. – 222 p.
- 206 Le Boterf, G. Développer la compétence des professionnels / G. Le Boterf. – Paris : Ed. d'Organisation, 2002. – 312 p.
- 207 Dictionnaire de pédagogie / L. Arenilla [et al.]. – Paris : Larousse Bourdas, 1996. – 287 p.
- 208 Diese, J. The Psychology of Learning / J. Diese. – New York, 1987. – 286 p.
- 209 Durieux, C. Liberté et créativité en traduction technique / C. Durieux // La liberté en traduction : actes du Colloque International tenu à l'E.S.I.T. les 7-9 juin 1990. – Paris : Didier Edition, 1991. – P. 169-179.
- 210 Gary, J. O. Comprehension-based Language Instruction: from Theory to

- Practice / J. O. Gary, N. Gary. – New York : Academy of Sciences, 1991. – P. 332-352.
- 211 Grand-Clément, O. *Savoir-vivre avec les Français. Que faire? Quoi dire?* / O. Grand-Clément. – Paris : CLE International, 1996. – 188 p.
- 212 Gumpers, J. *Socio-cultural Knowledge in Conversational Inference* / J. Gumpers // *Linguistics Anthropology*. – Washington : Georgetown University, 1997. – P. 191-211.
- 213 Guttinger, F. *Zielsprache. Theorie und Technik des Übersetzens* / F. Guttinger. Stuttgart : Manesse Verlag, 1963. – P.7-12.
- 214 Hall, E. *The Silent Language* / E. Hall. – Greenwich : Fawcett, 1970. – 243 p.
- 215 Hoof, van H. *Théorie et pratique de l'interprétation* / H. van Hoof. – Muenchen, 1962. – 190 p.
- 216 Jager, G. *Translation und Adaptation* / G. Jager // *Linguistische Arbeitsberichte* 26. – Leipzig: Universitat Leipzig, 1980. – S. 1—11.
- 217 Jakobovits, L. *Foreign Language Learning : a Psycholinguistic Analysis of the Issues* / L. Jakobovits. – New York : Rowley, 2000. – 248 p.
- 218 Johnson, R. H. *Some observations about teaching critical thinking* / R. H. Johnson // *CT News*. – New York, 1985. – Vol. 4, № 1. – P. 34-52.
- 219 Kade, O. *Subjektive und objektive Faktoren im Übersetzungsprozess* / O. Kade. – Leipzig: Phil. Diss. Karl-Marx-Universität, 1964. – S. 63.
- 220 Krings, Hans P. *Blick in die 'Black Box' : Eine Fallstudie Übersetzungsprozess bei Berufsiibersetzen* / Hans P. Krings. – Berlin, 1988. – S. 393-412.
- 221 *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1998. – 223 p.
- 222 Maslow, A. M. *Motivation and Personality* / A. M. Maslow . – New York : Harper, 2004. – 315 p.
- 223 Meyers, C. *Teaching Students to Think Critically : a Guide for Faculty in All Disciplines* / C. Meyers. – San Francisco: Jossey-Bass, 2002. – 186 p.
- 224 Neubert, A. *Elemente einer allgemeinen Theorie der Translation* // *Actes du X-e Congres International des Linguistes*. – Bucuresti, 1970. – S. 451.
- 225 Nida, E. *A Macrosopic View of Language* / Eugene A. Nida // *Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сб. науч. тр.* – Н. Новгород : НГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С. 9-20.
- 226 Reiss, K. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* / K. Reiss, H. J. Vermeer. – Tuebingen, 1984. – S. 179.
- 227 Rey-Debove, Josette. *Dictionnaire du français* / Josette Rey-Debove. – Paris: Le Robert : CLE International, 1999. – 1234 p.
- 228 Rivers, W. M. *Communication Naturally in a Second Language : Theory and Practice in Language Teaching* / W. M. Rivers. – Cambridge : University press, 2003. – 180 p.
- 229 Seleskovich, D. *Interpréter pour traduire* / D. Seleskovich, M. Lederer. – Paris, 1987. – P. 209.

- 230 Tirkkonen-Condit, S. Textual Criteria in Translation Quality Assessment / S. Tirkkonen-Condit. – Jyvaskyla, 1982. – S. 199.
- 231 Toury, G. In Search of a Theory of Translation / G. Toury. – TelAviv, 1980. – P. 71.
- 232 Wilson, E. O. On Human Nature / E. O. Wilson. – Cambridge : University Press, 2002. – 512 p.

Научное издание

Галинская Татьяна Николаевна

**ИНОЯЗЫЧНОЕ ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ
В ПОДГОТОВКЕ
СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

МОНОГРАФИЯ