

И.А. Авхачева

Пермский государственный технический университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И БАЗОВЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Рассматривается соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» с точки зрения оценки качества деятельности переводчика. Обсуждаются отдельные аспекты организации работы по обучению переводу и принципы, на которых базируется система упражнений по формированию переводческих компетенций.

Перевод, компетенции, упражнения, формирование навыков и умений.

Для оценки качества профессиональной деятельности в любой сфере существует определенная совокупность критериев, которым эта деятельность должна удовлетворять. Применительно к оценке уровня квалификации отдельных категорий специалистов, в число которых входят и представители переводческой профессии, профессиональная *компетентность* подразумевает высокий уровень владения определенными (частными) *компетенциями* [9, с. 8].

Оба термина, получившие широкое распространение как в программных образовательных документах, так и в исследованиях лингводидактического направления (методика, переводоведение, психолингвистика и др.), часто употребляются не дифференцированно, как синонимы, что представляется не вполне оправданным. Вероятно, данное обстоятельство объясняется тем, что и тот, и другой термин восходит к одному английскому слову *competence* (или *competency*), и в англо-русских словарях оба фигурируют в рамках одной словарной статьи как два самостоятельных значения этих слов-двойников. Примечательно, что в значении *компетенция* данная лексическая единица выступает как юридический термин, синонимичный слову *право-мочность*. Так, в словаре В.К. Мюллера [3] оба значения объединены под одним номером и даются через запятую с пометой (*юр.*). Помимо указанных значений этих слов в словарях приводятся и другие, а именно: а) *способность, умение* и б) *достаток, хорошее материальное положение*. Поскольку в настоящей статье термины *компетенции* и *компетентность* используются в разных значениях, представляется необходимым сделать уточнения относительно обозначаемых ими понятий.

Аргументы в пользу дифференцированного употребления обоих терминов находим в работах Е.Р. Поршневой [5] и А.Б. Шевнина [7], хотя полного совпадения в трактовке стоящих за ними понятий у этих авторов нет. Так, по определению А.Б. Шевнина, переводческая компетентность есть не что иное как «общая совокупность знаний, действий-умений и операций-навыков, необходимых переводчику для успешного осуществления его профессиональной деятельности», тогда как компетенциями он называет «функциональные реализации» компетентности, обусловленные целями и задачами перевода, которые могут меняться в зависимости от конкретной ситуации. При этом отмечается, что компетенции имеют уровневую иерархию, то есть «компетенции нижележащего уровня могут быть успешно реализованы не иначе, как с учетом компетенции «вышележащего уровня» [7, с. 61]. К последним А.Б. Шевнин относит *языковую компетенцию*, подразумевающую знание лексики, грамматики и стилистики как иностранного, так и родного языка; *профессиональную компетенцию*, что предполагает усвоение переводчиком теоретически обобщенного опыта, накопленного переводчиками-практиками и учеными-переводоведами; наконец, *фоновую компетенцию*, которую он связывает с уровнем образования и культуры переводчика, а также наличием у него тезаурусных знаний в различных ситуациях коммуникации.

Что же касается компетенций «нижележащего» уровня и особенностей их взаимодействия с «вышележащими», автор не приводит каких-либо пояснений по этому поводу. Однако, принимая во внимание то определение компетентности, которое дает А.Б. Шевнин, можно предположить, что речь идет о конкретных, доведенных до автоматизма действиях-умениях (например, использование стандартных речений в качестве обращения или приветствия, а также для выражения пожеланий, соболезнования, благодарности, поддержки, признания заслуг и т.п.) и столь же автоматизированных операциях-навыках (мгновенный стилистически оправданный выбор языковой единицы из имеющегося синонимического ряда). При этом адекватность языкового оформления предметного содержания может обеспечиваться не только за счет использования соответствующих лексико-грамматических средств, но и благодаря реализации в речи переводчика определенных просодических характеристик (интонация, ритм, логическое ударение), если речь идет об устном переводе.

В качестве аргумента приведем следующую цитату из совместной работы Л.К. Латышева и В.И. Провоторова: «Менее точный устный перевод, но выполненный без задержки, с уверенной хорошей интонацией, в известном смысле, функционально адекватнее, чем более точный перевод, но произнесенный неуверенным голосом с паузами и колебаниями в выборе эквивален-

тов» [2, с. 125–126]. По мнению этих авторов, которое полностью совпадает с точкой зрения Р. Вонг [10], умелое использование ритмико-интонационных возможностей языка при переводе позволяет не только выделить наиболее значимые и информативные части сообщений, но и компенсировать неудачную синтаксическую схему, избранную для реализации переводной версии, восполнив тем самым допущенные синтаксические «вольности» [2, с. 110].

В ситуациях письменного перевода в аналогичной функции может выступать порядок слов, который также несет дополнительную информационную нагрузку, по-иному расставляя акценты и привнося тем самым необходимые коннотации в транслируемое сообщение, результатом чего становится определенное воздействие текста-перевода на реципиента. Мысль о том, что именно языковая форма часто выступает как главный смыслообразующий элемент, и это обстоятельство нельзя не учитывать, когда речь заходит о качестве перевода, присутствует в работе Н.М. Нестеровой [4, с. 97] и ряда других авторов.

Изложенное позволяет сделать два важных вывода. Во-первых, способность переводчика к лексико-синтаксической вариативности речи следует рассматривать как универсальную профессионально значимую компетенцию, не зависящую от вида перевода, а ее формирование должно стать доминирующим принципом всей системы переводческих упражнений. Во-вторых, при формировании умений и навыков, необходимых для всех видов устного перевода, точкой приложения педагогических усилий должны стать не только лексико-грамматические средства языка и их стилистически адекватное употребление, но и просодические средства, которые часто оказываются на периферии обучения переводу.

Особенность позиции Е.Р. Поршневой по вопросу о переводческой компетентности и переводческих компетенциях состоит в том, что она рассматривает компетентность как некий оценочно-констатирующий срез деятельности переводчика, своеобразный индикатор переводческого мастерства, позволяющий судить о том, насколько у субъекта данного вида деятельности сформированы профессионально значимые компетенции, позволяющие ему успешно осуществлять переводческие функции [5, с. 74]. В число таких профессионально значимых компетенций Е.Р. Поршнева включает *лингвистическую, коммуникативную, семантическую, интерпретативную, текстовую и межкультурную компетенции* [5, с. 91–95]. Номенклатура предлагаемых ею переводческих компетенций имеет в своей основе обобщение мнений многих отечественных и зарубежных авторов, которые обращались к данной проблеме. Как показал анализ, в позициях отдельных авторов наблюдаются заметные различия, касающиеся как перечня необходимых переводчику компетенций, так и трактовки их сущностных характе-

ристик. Однако объединяющим моментом практически всех определений понятия *компетенция* является *наличие у переводчика способности/готовности* к тому, чтобы: а) строить высказывание в соответствии с языковыми нормами (лингвистическая компетенция); б) соотносить языковые средства с задачами и условиями общения (коммуникативная компетенция); в) извлекать, запоминать и порождать смысловое содержание сообщения (семантическая компетенция); г) выявлять контекстуальные значения языковых средств и их трансформации (интерпретативная компетенция); д) различать тип, стиль и жанр текста, а также конструировать и воспроизводить текст соответственно заданной типологии (текстовая компетенция); е) декодировать и адекватно интерпретировать речевое и неречевое поведение представителей разных культур, принимая во внимание социокультурный контекст конкретной коммуникативной ситуации (межкультурная компетенция).

Несмотря на, казалось бы, очевидное несовпадение двух приведенных выше перечней переводческих компетенций, явных противоречий между ними не наблюдается. Например, тот факт, что наряду со знанием лексики и грамматики к сфере языковой компетенции А.Б. Шевнин относит и знание стилистики, можно трактовать как владение коммуникативной компетенцией по классификации Е.Р. Поршневой. Дело в том, что стилевые и/или стилистические особенности языкового оформления высказывания/текста детерминированы такими экстралингвистическими факторами, как предметное содержание, цели, ситуация общения, включающая в себя социальные роли ее участников, то есть условиями общения в широком смысле этого слова.

Немаловажен и тот факт, что одна из более поздних работ А.Б. Шевнина посвящена именно вопросу о жанрово-стилевой компетенции переводчика [8]. В ней автор говорит о том, что переводчик, приступая к переводу, «должен определиться по двум основополагающим параметрам – в каком речевом жанре выполнен текст и в каком функциональном стиле он функционирует», ибо эти два параметра определяют специфику текста, его оценочно-смысловые оттенки и формально-структурную организацию, причем именно информационная структура сообщения определяет его языковой стиль. Далее он отмечает, что «преимущественное использование определенных форм существования языка и определенных его функциональных типов» детерминировано сферой общения, а также характерными для данной сферы видами деятельности и тематикой коммуникации [8, с. 124–125]. Нетрудно заметить, что такая трактовка жанрово-стилевой компетенции, по сути, перекликается с определением текстовой компетенции в классификации Е.Р. Поршневой.

Есть еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание. Сравнивая перечень переводческих компетенций, выделяемых разными авторами, в том числе и теми, на работы которых ссылается в своем анализе Е.Р. Поршнева, нетрудно убедиться в том, что при всей кажущейся «автономности» этих компетенций они, как правило, существуют и проявляются в виде единого комплекса. Действительно, сложно представить, что переводчик преуспеет в адекватном оформлении этого содержания средствами языка перевода, не умея извлекать суть из исходного сообщения, грамотно обрабатывать полученную информацию, логично выстраивать и четко структурировать мыслимое содержание своей переводной версии. Поэтому, несмотря на то, что в дальнейшем изложении, обратившись к примерам конкретных упражнений и заданий, мы будем анализировать каждое с позиций формирования какой-то одной переводческой компетенции, практически любое из них рассчитано на решение целого комплекса задач, связанных с формированием у будущего специалиста профессионально необходимых умений и навыков. Вопрос лишь в том, *в какой степени* отдельное задание или упражнение может способствовать развитию той или иной переводческой компетенции. Иными словами, формирование какой профессионально значимой способности у студентов будет иметь доминирующий характер при выполнении того или иного упражнения, и какие задачи в этом плане будут решаться параллельно.

Теоретически, сформировав у обучаемых профессионально значимые компетенции надлежащего уровня, можно было бы рассчитывать на обеспечение того качества их переводческой деятельности, которое мыслится как цель, достижимая при условии реализации всех тех требований к профессиональной подготовке специалиста, которые сформулированы в государственном стандарте и конкретизированы в учебных программах по устному и письменному переводу. Однако, как показывает практический опыт, в том числе опыт достаточно зрелых переводчиков-профессионалов, никто не застрахован от ошибок и профессиональных неудач, и, как справедливо замечает А.Б. Шевнин, ссылаясь на теорию надежности, безошибочной деятельности не бывает, поскольку правильное и ошибочное не существуют друг без друга, а посему непризнание ошибок является лженаучным [8, с. 60–61].

Из сказанного следует, что для методики обучения переводу, понимаемой как системное формирование необходимых переводческих компетенций, актуальной является задача выявления типологии наиболее распространенных ошибок на основе обобщения предыдущего опыта и сравнительного анализа имеющихся образцов перевода как удачных, так и явно дефектных. Тогда, располагая систематизированной информацией о типичных ошибках, встречающихся в переводческой практике, причинах и меха-

низмах их возникновения, преподаватель может прогнозировать те трудности, которые, по его мнению, могут стать камнем преткновения в процессе выполнения перевода, и, соответственно, выстроить систему работы таким образом, чтобы по возможности эти ошибки предотвратить или хотя бы минимизировать.

Отправной точкой профессиональной подготовки переводчиков в плане обучения технологиям перевода, по мнению ряда авторитетных специалистов, должно стать привитие умений, «связанных с проблематикой нормы, узуса и смысловой структуры текста в переводе», поскольку отсутствие умения подбирать адекватные средства выражения для воспроизведения содержания может привести «к закреплению привычки к семантически точному, но к буквалистскому или просто небрежному в языковом отношении переводу» [2, с. 30]. Далее этими авторами делается еще одно очень существенное замечание: «Текст оказывает воздействие на своих адресатов не только содержанием, но и подбором средств языкового выражения» [2, с. 30].

Несложно заметить, что в данном случае подчеркивается приоритетное значение того комплекса необходимых переводчику знаний, умений и навыков, которые сопряжены, в первую очередь, с лингвистической и, шире, коммуникативной компетенцией. Однако, говоря о значимости адекватного языкового оформления содержания при переводе, эти авторы не уточняют, что в качестве языка перевода может выступать как родной язык обучаемых, так и иностранный. И если трудности языкового оформления при переводе на иностранный язык считаются само собой разумеющимся фактом (за исключением тех случаев, когда в роли переводчика выступает билингв), то многие склонны считать, что при переводе с иностранного языка едва ли не единственной проблемой для переводчика остается *понимание содержания* транслируемого сообщения или текста, и эта проблема (с точки зрения восприятия) также коренится в недостаточно сформированных *иноязычных* автоматизмах.

Между тем преподаватели практики перевода чаще всего в числе прочих претензий, предъявляемых к студентам-третьекурсникам, которые вплотную приступают к овладению профессиональными умениями, отмечают их недостаточное знание базовой практической грамматики и ограниченность словарного запаса не только изучаемого, но и родного языка. Вследствие этого студенты оказываются неспособными извлекать и логично передавать смысловое содержание текста по-русски. Поэтому будущим переводчикам необходимо избавиться от заблуждения о «совершенном владении» родным языком.

Более того, по мнению большинства профессиональных переводчиков, необходимо начинать подготовку специалистов, готовящих себя к этой профессии, «с активного преподавания русского языка в форме речевого тренин-

га и продолжать его до конца обучения» [5, с. 96–97]. Добавим, что именно с активизации и совершенствования навыков владения родным языком начинается подготовка переводчиков практически во всех европейских школах перевода (см. указанную работу Е.Р. Поршневой). Как представляется, работа в данном направлении (и обязательно с учетом профессиональной направленности обучения интересующей нас категории студентов) должна быть инициирована преподавателями таких дисциплин, как «Практический курс русского языка» и «Практическая стилистика».

Помимо упражнений по консолидации навыков орфографии, пунктуации, предложного, падежного управления и правильного словоупотребления в рамках этих дисциплин должна вестись систематическая работа по формированию умений в извлечении, обработке и интерпретации содержания из текстов и устных сообщений по самой разнообразной тематике и самой разнообразной функционально-стилистической принадлежности. Передача присвоенной информации в письменном виде и устном (с записью высказываний отдельных студентов на диктофон), сопровождаемая сравнительным анализом этих речевых произведений с точки зрения сохранения существенной информации или отдельных деталей и использованных для этого языковых средств – вот в самом общем виде та схема работы, которая поможет заложить основы профессионально значимых компетенций (лингвистической, интерпретативной, семантической).

В качестве учебного материала могут (и должны!) фигурировать не только тексты из учебников и пособий, но и материалы прессы, научно-популярные публикации, отрывки из учебной литературы по другим дисциплинам, инструкции, а также записи телевизионных передач, например, новостные программы, интервью, репортажи. Помимо формирования культуры мышления и культуры речи на родном языке обращение к различным источникам информации, тематическое разнообразие информации и активная ее переработка, несомненно, будут способствовать развитию так называемой фоновой компетенции, поскольку она напрямую связана с общим кругозором и эрудицией.

Не стоит забывать и о таком дидактически значимом феномене, как положительный перенос. Как известно, существуют навыки-универсалии, которые, будучи сформированными на родном языке, имеют тенденцию к переносу при изучении языка иностранного. Данный факт был исследован, и механизм переноса описан С.К. Фоломкиной в ее фундаментальной работе, посвященной обучению чтению на иностранном языке [6]. Поэтому есть все основания полагать, что те составляющие переводческих компетенций, которые носят внеязыковой характер и соотносятся с некоторой суммой теоретических знаний и мыслительных операций, смогут послужить базой для даль-

нейшего формирования профессионально значимых компетенций и их закрепления в процессе обучения собственно переводу. Чтобы конкретизировать приведенные выше положения и придать им наглядность, рассмотрим дидактический потенциал отдельного, особым образом выстроенного цикла заданий и упражнений.

Традиционно любой практический курс предваряется сообщением некоторой суммы теоретических сведений. Мы же предлагаем пойти иным путем и начинать первые занятия по практике устного перевода с практического задания, используя учебные материалы, составленные на родном языке. Студентам раздаются карточки с отдельными предложениями на родном языке, и ставится задача перефразировать информацию, в них содержащуюся, используя самые различные варианты языкового оформления мысли. При этом разрешается формулировать вместо одного исходного предложения два и более, но ставится условие: полностью сохранить информацию и соблюдать языковые нормы и нормы узуса, свойственные русскому языку.

Следующий этап работы заключается в анализе предложенных вариантов, который проводится самими студентами, для чего они обмениваются между собой карточками с заданиями. В заключение каждый студент выступает с кратким резюме, оценивая качество вариантов, предложенных его сокурсниками, как с точки зрения сохранения предметно-смыслового содержания исходного предложения, так и с точки зрения выбранных для этого способов языкового оформления заданной мысли. Данный микроцикл работы с учебными материалами завершается принятием коллективного решения о наиболее удачных вариантах перифраза.

Алгоритм второго этапа работы над языковым оформлением некоторого содержания идентичен первому. Разница лишь в том, что вместо исходного предложения на русском языке студентам дается предложение на иностранном языке, которое нужно перевести на родной, воспользовавшись для этого разными вариантами формулирования исходной мысли. Элемент усложнения задания заключается в том, что для переводчика извлечение мысли, «закодированной» средствами неродного языка, сопряжено с большими трудностями, чем проникновение в суть написанного (или произнесенного) на его родном языке. Поэтому при выполнении предыдущей серии заданий мыслительные усилия обучаемых были сосредоточены главным образом на уяснении и присвоении предметной информации, а восприятие информации о грамматических значениях морфологических форм (падежные окончания, характер подчинительной связи и т.д.) носило фоновый характер. В случае же перевода с иностранного языка внимание, восприятие и мыслительные действия распределяются между декодированием иноязычной формы и последующим осмыслением информации, извлеченной в результате операций по декодированию.

Наконец, на последнем этапе этой серии упражнений в качестве отправной точки учебных действий студентов выступает задание: перевести предложения с русского языка на иностранный, также используя при этом вариативный потенциал вербальных средств и способов выражения, но уже тех, которыми располагает неродной для переводчика язык. Если предложение слишком длинное и отличается сложной смысловой структурой, можно, в качестве промежуточного решения, предложить разбить его на ряд более простых и коротких предложений, для которых легче найти эквивалентные замены и которые не требуют многоходовых трансформаций. Успешно решив эту задачу, можно попытаться объединить более простые предложения с прозрачной смысловой структурой в более сложные, осуществляя так называемое «смысловое комплексирование мысли» (термин И.А. Зимней). При этом необходимо подвести студентов к выводу о том, что такого рода редактирование призвано обеспечить соответствие переводной версии оригиналу не только в плане параллелизма их внутренних денотативных структур, но и в плане структур внешних, в частности, тех, которые придают переводу стилистическое своеобразие за счет использования идиоматичных, то есть свойственных носителям языка перевода средств и способов языкового выражения.

Организованный подобным образом микроцикл упражнений имеет целью формирование у студентов способности вычленять из написанного или произнесенного речевого отрезка его смысловую структуру во всем многообразии связей и отношений, существующих между составляющими предложение словами, и передавать это содержание другими адекватными языковыми средствами, сохраняя неизменными такие параметры, как полнота и точность заложенной в оригинале информации. Другими словами, речь идет о параллельном формировании у будущих переводчиков коммуникативной и семантической компетенций, если исходить из той классификации, которую предлагает Е.Р. Поршнева. Попутно осуществляется своеобразный тренинг навыков активного использования родного языка, что, как было сказано выше, также является актуальным для ремесла переводчика.

Если несколько модифицировать задание и попросить студентов, перефразируя предложения на родном языке (или осуществляя перевод), изменить регистр, как если бы они ориентировались на нормы различных функциональных стилей и/или условий общения, то акцент при выполнении задания будет перенесен на формирование так называемого «чувства стиля», наличие которого является обязательным условием текстовой компетенции и, в известной мере, компетенции коммуникативной. С другой стороны, таким образом формируются

основы переводческой компетенции, которую А.Б. Шевнин определяет как жанрово-стилевую.

Описанный цикл заданий и упражнений может быть использован в целях формирования переводческих компетенций и при обучении устному переводу, и в практическом курсе письменного перевода. Однако в первом случае более целесообразным представляется предъявление учебных материалов на слух.

Следующим шагом должно стать повторение описанного выше алгоритма учебных действий на речевом материале, соотносимом с абзацем или сверхфразовым единством и далее на материале законченного речевого произведения. Задания и упражнения, построенные на учебном материале данного формата, позволяют обеспечить целенаправленное формирование переводческих компетенций, определяемых как фоновая (А.Б. Шевнин) и интерпретативная (Е.Р. Поршнева). Дело в том, что простого знания переводческих соответствий без выработки автоматизмов их употребления сообразно контексту недостаточно. По справедливому замечанию авторов одной из работ, посвященных подготовке переводчиков в вузе, «внеконтекстное» заучивание речевых переводческих соответствий чревато опасностью их восприятия обучаемыми как *универсальных* межъязыковых соответствий, следствием чего является «некорректный перенос соответствий из одного контекста в другой» [2, с. 106].

Кроме того, функционально-стилистические и жанровые особенности речевых произведений выявляются только при восприятии их фрагментов, соотносимых, как минимум, с абзацем текста или сверхфразовым единством. Поэтому вряд ли можно рассчитывать на формирование у студентов текстовой или жанрово-стилевой компетенции без системы заданий и упражнений, выстроенной на основе связного текста. Наконец, межкультурная компетенция, которая заключается в способности переводчика мобилизовать систему знаний и умений для декодирования и интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и использовать языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми он пользуется при общении с представителями своей культуры, также предполагает сопоставительно-типологический анализ законченных речевых произведений. По мнению В.Г. Гака, систематическое сопоставление родного и иностранного языка в структурном и функциональном аспектах, а также в плане *организации* высказывания становится профессионально необходимым при обучении переводчиков [1].

Суммируя изложенное, обозначим основные моменты, которые должны быть учтены при разработке системы заданий и упражнений в целях формирования необходимых переводчику профессионально значимых компетенций:

– наряду с формированием и совершенствованием иноязычных речевых умений должна проводиться систематическая, специальным образом организованная работа по развитию и консолидации речевых умений на родном языке;

– отправным пунктом в формировании ряда переводческих компетенций (семантической, интерпретативной, текстовой) должны стать упражнения, построенные на материале родного языка с последующим использованием в практике преподавания аутентичных материалов на иностранном языке;

– важной составляющей лингвистической компетенции при обучении устному переводу является адекватное употребление переводчиком просодических средств языка;

– контекстуализация лексико-грамматических переводческих соответствий и развитие «чувства стиля» в широком смысле слова предполагают использование законченных речевых произведений в качестве материала для упражнений;

– предметно-тематическое, функционально-стилистическое и жанровое разнообразие учебных материалов выступает как обязательное условие формирования фоновой компетенции.

В заключение отметим, что успешная реализация перечисленных принципов возможна лишь при условии обеспечения междисциплинарных связей в учебном процессе, и в первую очередь это касается дисциплин языкового цикла.

Список литературы

1. Гак В.Г. Сопоставительная прагматика // Филологические науки. – 1992. – № 3. – С. 17–21.
2. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001.
3. Англо-русский словарь / сост. В.К. Мюллер. – М.: Русский язык, 1989.
4. Нестерова Н.М. Текст и перевод в зеркале современных философских парадигм / Перм. гос. техн. ун-т – Пермь, 2005.
5. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Добролюбова, 2002.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987.

7. Шевнин А.Б Категория качества перевода и эрратология // Проблемы перевода и межкультурной коммуникации: науч.-метод. вестник – Вып.2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – С. 60–63.

8. Шевнин А.Б. Жанрово-стилевая компетенция переводчика // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2008. – С. 124–133.

9. Linard M. Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, reedition augmentee d'une postface. – Paris: L'Harmattan, 1996.

10. Wong R. Pronunciation Myths and Facts // Forum. – 1993. – Vol. 31, № 4. – P. 45–46.

Получено 14.06.2010