

Е.А. Руцкая

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- НАПРАВЛЕННЫХ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АУДИРОВАНИЯ

Дается определение информационно-направленных навыков переводческого аудирования, обеспечивающих осмысление, понимание и извлечение информации исходного текста. Представлена методика формирования навыков, разработанная с учетом специфики данного вида иноязычной речевой деятельности.

*Переводческое аудирование, речевые информационно-направленные навыки переводческого аудирования, методика формирования навыков, речевые лексические и структурно-композиционные упражнения в переводческом аудировании.*

Специфика переводческого аудирования определяется необходимостью восприятия, осмысления и понимания всего объема информации звучащего текста; глубоким, детальным пониманием смыслового содержания, которое представляет собой **внутреннюю структуру** текста, т.е. не дано реципиенту непосредственно во внешнем плане высказывания. В процессе аудирования переводчик учитывает все компоненты **дискурса** как объекта восприятия и осмысления информации, включая паралингвистические и невербальные средства общения, используемые оратором, предметную и коммуникативную ситуацию. На первом этапе устного последовательного перевода аудирование осуществляется одновременно с другими видами речевой деятельности – с письмом-фиксацией, а также референтным чтением по ключевым словам. **Сложная умозаключающая деятельность**, которую выполняет реципиент-переводчик, требует значительной мыслительной активности, для успешности которой требуется обращение к структурным характеристикам звучащего текста. Наряду с другими психологическими механизмами существенная роль в переводческом аудировании принадлежит **механизму языкового переключения**. Данный механизм обеспечивает в процессе аудирования и письменной фиксации информации выведение из долговременной памяти в оперативную переводческих соответствий, позволяющих передать предметное и смысловое содержание исходного сообщения.

Необходимость целенаправленного обучения переводческому аудированию не вызывает сомнения у многих исследователей [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Речевой навык аудирования – это способность осуществить речевую операцию аудирования наилучшим образом, на оптимальном уровне совершенства речевого действия аудирования операционального аспекта деятельности [1, 7, 8, 9].

В речевом действии переводческого аудирования операционального аспекта деятельности происходит обращение к информации звучащего текста через ключевые слова и словосочетания, тема-рематические единства, словосочетания, выражающие денотаты, лексические единицы, маркирующие вступительную, основную и заключительную части сообщения, а также позволяющие определить принадлежность звучащего текста или отдельного его фрагмента к определенному речевому типу. При осознанном выделении средств, передающих содержание, принципиально важна направленность на предмет деятельности, т.е. на ту информацию, которая передается с их помощью. Поэтому навыки, содержанием которых являются перечисленные операции, можно объединить под общим названием информационно-направленных навыков.

Речевой информационно-направленный навык переводческого аудирования представляет собой способность осуществить речевую информационно-направленную лексическую, структурно-композиционную или композиционную операцию на оптимальном уровне совершенства речевого действия аудирования операционального аспекта деятельности.

Представляется возможным выделить **две группы** информационно-направленных навыков: 1) речевые структурно-композиционные и лексические навыки аудирования; 2) речевые навыки восприятия, осмысления и понимания композиционных особенностей звучащего текста.

В данной статье будет подробно рассмотрена методика формирования **первой группы**, включающей следующие типы навыков:

1. Речевые лексические навыки восприятия, осмысления и выделения **лексико-семантической цепочки (сетки)** звучащего текста или его фрагмента, представленной ключевыми словами.

2. Речевые лексические навыки восприятия, осмысления и выделения **иерархии денотатов**, словосочетаний, выражающих денотаты.

3. Речевые структурно-композиционные навыки восприятия, осмысления и выделения **иерархии предикатов** и построения **схемы тема-рематического развития** звучащего текста.

4. Речевые структурно-композиционные навыки восприятия, осмысления и выделения **лексико-семантической модели** воспринимаемого фрагмента на основе межпонятийных связей, выраженных ключевыми словами и словосочетаниями.

5. Речевые структурно-композиционные навыки осмысления, выявления и построения **денотатной структуры** фрагмента текста.

Для формирования информационно-направленных навыков переводческого аудирования был разработан дидактический комплекс упражнений, включающий **две группы** и типы упражнений, в соответствии с выделенными группами и типами навыков. Так, речевые структурно-композиционные и лексические навыки формируются с помощью **речевых лексических и структурно-композиционных упражнений в переводческом аудировании**.

Внутри каждой группы выделены **типы** упражнений в зависимости от объектов формируемого речевого действия операционального аспекта деятельности. Типы упражнений в процессе формирования первой группы навыков (в процентном соотношении) представлены в таблице.

Типы упражнений в процессе формирования первой группы навыков

Типы упражнений	Доля упражнений в процессе обучения, %
1. Речевые лексические упражнения, направленные на восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической сетки (цепочки), представленной ключевыми словами.	20
2. Речевые лексические упражнения, направленные на восприятие, осмысление и выделение иерархии денотатов и выражающих их словосочетаний.	25
3. Речевые структурно-композиционные упражнения, направленные на восприятие, осмысление и выделение иерархии предикатов и построение схемы тема-рематического развития.	30
4. Речевые структурно-композиционные упражнения, направленные на восприятие и построение лексико-семантической модели звучащего текста на основе межпонятийных связей, выраженных ключевыми словами и словосочетаниями.	10
5. Речевые структурно-композиционные упражнения, направленные на восприятие, осмысление и построение денотатной структуры звучащего текста.	15

В соответствии с дидактическим принципом «от простого к сложному» и принципом постепенности каждый тип состоит из **трех видов** упражнений. В рамках **первого вида** выделены упражнения, выполняемые в условиях **простого речевого действия аудирования**. **Второй вид** предполагает осуществление **переводческого аудирования** и **письма-фиксации**. Анализ продуктов письменной фиксации позволяет контролировать понимание содержания прослушанного текста и степень сформированности информационно-направленных навыков переводческого аудирования. Однако не следует забывать, что продуктом устного последовательного перевода является сложное двухкомпонентное образование, включающее умозаключение и вторичный текст-высказывание [9]. Поэтому при выполнении **третьего вида** упражнений за **аудированием**, сопровождаемом **письмом-фиксацией**, следует **говорение** (реже **письмо**) с опорой на результаты фиксации. Это может быть как воспроизведение услышанного, так и порождение собственного вторичного текста высказывания, но не перевод, так как обучение с использованием данного комплекса упражнений должно быть включено в практический курс иностранного языка на первом, втором курсах обучения. Таким образом, формирование навыков продолжается в рамках сложного речевого действия [9, с. 183]. Анализ продуктов говорения (или письма), наряду с анализом продуктов письменной фиксации информации, дает дополнительную возможность оценить степень сформированности информационно-направленных навыков переводческого аудирования.

В основе предлагаемой методики лежат ведущие общедидактические и частные методические принципы: принцип системности, связи теории с практикой, наглядности, сознательности и иноязычной речевой активности студентов при руководящей роли преподавателя, принципы контекстной и функционально-семантической обусловленности, связи обучения со всесторонним развитием личности учащегося.

Реализация принципа системности находит отражение в учете взаимосвязи и взаимообусловленности различных типов и видов упражнений в рамках целого комплекса. Так, из дальнейшего описания опытного обучения будет ясно, что успешное выполнение упражнений **первого типа**, направленных на восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической сетки (цепочки), представленной ключевыми словами, является условием для последующего выполнения упражнений в восприятии, осмыслении и выделении иерархии предикатов и в построении схемы тема-рематического развития (**третий тип**), а также упражнений, направленных на формирование навыка восприятия, осмысления и выделения лексико-семантической модели воспринимаемого фрагмента (**четвертый тип**). Лексические операции, осуществляемые в рамках **второго типа** упражнений, предполагающих восприятие,

осмысление, выделение иерархии денотатов и выражающих их словосочетаний, являются необходимой ступенькой к **пятому типу**, направленному на формирование навыка осмысления, выявления и построения **денотатной структуры** звучащего фрагмента текста. Повторяемость аналогичных видов и типов упражнений через определенные промежутки времени сопровождается постепенным движением от простого к сложному с учетом зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому [10]. Благодаря этому формируется автоматизированность и устойчивость навыков. Регулярное выполнение заданий определенного вида обеспечивает готовность к ней студентов, снижает их неуверенность и повышает результативность деятельности [11, с. 19].

При работе над каждым типом и видом упражнений широко представлена информационная основа речевой деятельности аудирования, в том числе в виде таблиц, схем, диаграмм, что позволяет реализовать принцип наглядности в процессе обучения. Это обеспечивает системное, структурированное представление информации, учит студентов мыслить системно. Использование информационной основы облегчает процесс выполнения речевых операций аудирования, способствует сознательному формированию навыка. По мере ознакомления с данной предметной областью и усвоения типичной лексики информационная основа постепенно сокращается.

Сознательность и речевая активность учащихся при руководящей роли преподавателя обеспечиваются благодаря формулировкам инструкций, содержащих постановку задачи, указание на способы ее решения, на текст как объект деятельности и речевые действия с ним. К факторам, обуславливающим активность студентов и наличие у них мотивации, следует отнести наличие коммуникативной задачи в упражнениях. Благодаря этому у студентов появляется потребность в восприятии, осмыслении и понимании содержания на основе выделения языковых средств, передающих определенную информацию.

Сознательность выполняемых действий формируется также в процессе работы с печатным текстом, предваряющей аудирование нового видеоматериала. Это дает обучаемым возможность увидеть и осознать, что представляют собой объекты информационно-направленных операций аудирования – ключевые лексические средства, словосочетания, выражающие денотаты, тематические и рематические слова и словосочетания, каким образом они могут быть выделены в тексте. Тем самым обеспечивается связь практики и теоретических сведений, которые даются студентам как знания для последующего применения.

Связь обучения со всесторонним развитием студентов обусловлена предметным содержанием аудиовизуального материала, позволяющего получить достаточно обширные и структурированные знания о различных сферах общественной жизни Германии.

Аутентичным аудиовизуальным материалом для проведения опытного обучения служат документальные фильмы, телепередачи, аудиозаписи публичных выступлений и презентаций социокультурной, экономической и общественно-политической тематики. Использование нового аудиовизуального материала, как правило, предваряется работой с печатным текстом, который относится к той же предметной области, что и звучащее сообщение. Выбирается аутентичный печатный текст (как правило, из Интернета), посвященный той же тематике и проблематике, содержащий ту же ключевую лексику, что и видеофильм, работа с которым предстоит далее. На материале печатного текста выполняются речевые упражнения в чтении, предполагающие осуществление речевых операций восприятия, осмысления и понимания лексико-семантической сетки сообщения, иерархии предикатов, словосочетаний, выражающих денотаты и т.п. Выбор конкретного задания зависит от формальных и содержательных характеристик печатного текста, от новизны информации по данной предметной области, а также от того, какие типы и виды навыков планируется формировать в последующем процессе аудирования. Различие информации в печатном и звучащем текстах способствует познавательной активности студентов. Одновременно снимаются возможные лексические трудности, студенты знакомятся с предметной областью, к которой относится звучащий текст. Кроме того, появляется возможность констатировать различие в качестве выполнения аналогичных заданий в речевой деятельности аудирования и в речевой деятельности чтения. Это позволяет делать выводы о том, что является препятствием для более успешного выполнения упражнений в аудировании – трудности, связанные с процессом аудирования или же непонимание того, что является в тексте ключевым словом, ремой к теме, словосочетанием, выражающим денотат, и т.п. Сами студенты при работе с печатным текстом могут поупражняться в выполнении речевых операций, аналогичных тем, которые они осуществляют при восприятии текста на слух. Данная стратегия работы оправдана, в частности, и тем фактом, что при понимании письменного текста и устного сообщения действуют общие законы переработки информации [12].

Работа над каждым видеофильмом или серией передач включает выполнение заданий по каждому типу упражнений. Более сложные упражнения, к которым дается не столь развернутая информационная основа и которые предполагают выполнение сложных интеллектуальных операций, выполняются впервые на известном материале, использованном ранее в простых упражнениях. Студенты имеют возможность сопоставить различные способы выявления внутренней структуры содержания одного и того же видеофрагмента. Только после этого новый тип упражнений выполняется при аудировании новых видеофрагментов. При этом используются отрывки из видеофильма, работа над которым уже была начата, т.е. студенты знакомы с пред-

метной областью, проблематикой данного фильма. За счет этого создаются предпосылки для успешного функционирования механизма вероятностного прогнозирования, что существенно облегчает процесс восприятия, осмысления и выделения тем и рем, а также словосочетаний, выражающих денотаты, представляющие те или иные фрагменты реальной действительности.

В процессе обучения прежде всего выполняются упражнения **первого типа**, направленные на восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической сетки целого фрагмента и отдельных предложений, представленной ключевыми словами и словосочетаниями. Данный тип упражнений представлен следующими инструкциями:

«Прослушайте фрагмент видеофильма и выделите из списка слов и словосочетаний те, которые являются ключевыми для данного отрывка. Сравните свое мнение с мнением сокурсников».

«Прослушайте высказывание, посвященное центрам среднего образования в Германии, дополните цепочку ключевых слов и словосочетаний каждого предложения. Передайте содержание сообщения, опираясь на дополненную цепочку».

Каждое упражнение включает вербальную информационную основу речевой деятельности аудирования в виде ключевых слов и словосочетаний, представленных в вертикальной или горизонтальной последовательности. Задания предполагают выполнение речевых операций восприятия, осмысления и понимания лексических единиц, передающих содержание, а также осуществление мыслительных операций анализа, выделения, сопоставления, синтеза и обобщения. Так как одной из характерных особенностей переводческого аудирования является его синхронизация с письмом-фиксацией, в рамках каждого типа есть упражнения, предусматривающие письменную фиксацию языковых средств, которые передают информацию высказывания и позволяют выявить его внутреннюю структуру.

После выполнения упражнения с информационной основой можно предложить прослушать следующий фрагмент, выделяя и фиксируя ключевые лексические единицы, присутствовавшие в предыдущем отрывке. Это требует выполнения более сложных мыслительных операций, когда лексические единицы воспринимаемого фрагмента не просто анализируются, выделяются и сопоставляются друг с другом, но и сравниваются с хранящимися в памяти ключевыми единицами предыдущего сообщения, и только после этого осуществляются окончательное принятие решения, синтез и обобщение.

При выполнении упражнений первого типа важно уделить внимание следующему за процессом аудирования и письменной фиксации выделению одного или нескольких ведущих ключевых слов и группировке вокруг них остальных лексических единиц.

Значительная доля времени отводится упражнениям, связанным с восприятием, осмыслением и выделением лексико-семантической цепочки каждого предложения. Ввиду сложности упражнений такого рода учащиеся сначала получают информационную основу в виде частично заполненных цепочек ключевых лексических единиц. Цепочка дополняется в процессе аудирования, когда студенты соотносят, сравнивают воспринимаемые на слух лексические единицы друг с другом и с графически представленными языковыми средствами и соответственно принимают решение, выделяя и фиксируя недостающие слова и словосочетания. Постепенно, после многократного выполнения аналогичных речевых операций внешняя вербальная опора сокращается, цепочка ключевых лексических единиц выстраивается студентами самостоятельно. Необходимым условием для этого является знание предметной области и владение лексикой.

При выделении и фиксации лексико-семантической сетки каждого предложения слушающие выделяют слова и словосочетания разных предложений, относящиеся к главной теме сообщения, и тем самым обеспечивающие ее единство на протяжении фрагмента. Другими словами, студенты учатся восстанавливать смысловую цельность звучащего текста или его отрывка.

После ряда упражнений, связанных с восприятием, осмыслением и выделением лексико-семантической сетки, представленной ключевыми словами, уместно обратиться к наиболее простым упражнениям **третьего типа**, где ключевые лексические единицы соотносятся с полем номинации и предикации, например:

«Прослушайте отрывок из фильма, определите, какое слово (словосочетание) из списка обозначает тему. Сравните свое мнение с мнением сокурсников».

После выполнения нескольких упражнений, направленных на восприятие, осмысление и выделение темы, вводятся упражнения, предполагающие восприятие, осмысление и выделение предикатных слов и словосочетаний. Сначала студенты только соотносят данные речевые слова и словосочетания с поступающей на слух информацией видеофрагмента, для того, чтобы передать с их помощью исходное содержание. Затем они совершают интеллектуальные операции анализа данных лексических средств с точки зрения их принадлежности к полю предикации, снимая одни и выбирая другие:

«Прослушайте высказывание и, используя данные слова и словосочетания, заполните таблицу. Сообщите, опираясь на нее, что вы узнали о специализированных вузах и объединенной высшей школе в Германии».

Постепенно осуществляется переход к самостоятельному выделению и фиксации предикатов, когда информационная основа включает только часть речевых слов и словосочетаний.

В рамках упражнений **второго типа** объектом восприятия, осмысления и понимания становятся более крупные единицы информации: словосочетания, выражающие денотат – отраженный в мышлении и выраженный в тексте определенными языковыми средствами объект или явление реальной действительности [13, с. 26], т.е. целый фрагмент действительности. Сначала студентам предлагается наиболее простые упражнения данного типа:

«Прослушайте видеосообщение, опираясь на данный вам список неделимых словосочетаний, обозначающих целые фрагменты действительности (предметы, явления, процессы). Отметьте, какие из них представлены в прозвучавшем высказывании».

Другие упражнения предполагают использование информационной основы в виде неделимых словосочетаний на русском языке:

«Прослушайте видеофрагмент и, опираясь на список неделимых словосочетаний на русском языке, зафиксируйте их иноязычные соответствия, представленные в данном отрывке. Сообщите по-немецки, что вы узнали с их помощью».

В этом случае формируется не только навык восприятия, осмысления и выделения словосочетаний, выражающих денотаты, но и механизм языкового переключения, так слушающий соотносит лексические единицы русского языка, данные в письменном виде, с воспринимаемыми на слух языковыми единицами немецкого текста. Одновременно обучаемые осознают различные способы обозначения одних и тех же предметов, явлений и процессов в русском и немецком языках.

После того, как студенты научились воспринимать и осмысливать данные заранее словосочетания, выражающие денотаты звучащего речевого произведения, они начинают выполнять более сложные упражнения, выделяя подобные словосочетания самостоятельно, получая вербальную информационную основу только в виде центрального ключевого слова.

Вербальная информационная основа речевой деятельности аудирования в виде списка лексических единиц постепенно сокращается, но остается невербальная информационная основа – видеоряд, в котором могут быть представлены описываемые в звучащем тексте фрагменты действительности. Видеоряд может быть использован в упражнении следующим образом:

«Прослушайте и просмотрите видеофрагмент, назовите этапы производства стекла для витрины, представленные в видеоряде и обозначенные в звучащем тексте».

Упражнения, направленные на выделение денотатного словосочетания и его соотнесение с ведущим денотатным словосочетанием, способствуют укрупнению оперативной единицы восприятия, активизируют работу оперативную памяти в процессе аудирования [14, с. 94].

Трем перечисленным типам упражнений рекомендуется уделять более половины всего учебного времени, так как они лежат в основе четвертого и пятого типов.

Прежде чем перейти к четвертому типу упражнений, студенты возвращаются к первому типу, на более сложном уровне:

«Прослушайте фрагмент видеofilьма, посвященного немецкой кухне. Выделите и зафиксируйте все ключевые слова и словосочетания. Расскажите, какую информацию они передают».

Далее представляется целесообразным переход к четвертому типу упражнений, например:

«Прослушайте сообщение. Выберите из данного списка ключевых слов и словосочетаний наиболее важные с точки зрения содержания лексические единицы и составьте лексико-семантическую модель сообщения, расположив лексические единицы в вертикальной последовательности. Опираясь на составленную модель, сообщите, что вы узнали из текста о традициях приготовления пива в Германии».

«Прослушайте высказывание, посвященное технологии изготовления хлеба в Германии. Опираясь на данную лексико-семантическую модель в виде графа, расскажите, какую информацию она передает».

Перед переходом к пятому типу упражнений выполняются упражнения второго типа, более сложные по сравнению с предыдущими, например:

«Прослушайте высказывание. Опираясь на список лексических средств, выделите неделимое словосочетание, которое в звучащем тексте обозначает тему. Сообщите, о чем идет речь».

«Прослушайте видеофрагмент. Выделите неделимые словосочетания из списка, которые сообщают информацию о данном денотате-теме – здании бывшей резиденции фирмы Rasch».

После этого студентам предлагаются упражнения **пятого типа**, которые могут сопровождаться следующими формулировками инструкций:

«Прослушайте высказывание, опираясь на список словосочетаний, выражающих денотаты. Укажите словосочетания, которые, на ваш взгляд, раскрывают в тексте одну и ту же тему. Узнайте у своих коллег, какие словосочетания выделили они».

«Прослушайте видеофрагмент и на основе данного вам денотатного ряда постройте денотатную структуру высказывания. Сравните ее с денотатными структурами, построенными вашими сокурсниками, и с эталоном».

«Прослушайте высказывание и на основе данного вам денотатного ряда постройте денотатную структуру. Сравните ее с эталоном и, опираясь на нее, расскажите по-русски, что вы узнали из текста».

«Прослушайте фрагмент видеofilьма, посвященного компании Gebüder Mehler GmbH. Впишите недостающие словосочетания, обозначающие

целые фрагменты действительности, в данную вам схему, представляющую структуру предметного содержания отрывка. Перескажите содержание сообщения с опорой на схему».

Далее происходит неоднократное возвращение к упражнениям всех типов. При этом уровень сложности заданий постепенно возрастает.

Заметим, что значение формирования информационно-направленных навыков связано с проблемой аудирования не только иноязычного речевого произнесения. Восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической сетки, представленной ключевыми лексическими единицами, словосочетаний, выражающих денотаты, построение схемы тема-рематического развития представляют трудность и при аудировании текста на родном языке. Поэтому формирование речевых информационно-направленных навыков переводческого аудирования способствует повышению уровня подготовки переводчика в целом.

Формирование информационно-направленных навыков целесообразно начинать с первого семестра первого курса, так как учебные программы предполагают наличие сформированных навыков аудирования к моменту начала курса устного перевода.

В процессе обучения важно по возможности воссоздавать условия, аналогичные реальным условиям профессиональной деятельности, в которых формируемые навыки будут функционировать в будущем [8]. Так, важная для переводческого аудирования установка реципиента на восприятие и понимание информации с целью последующей ее передачи другому субъекту может поддерживаться благодаря коммуникативно-познавательным заданиям, выполняемым в рамках определенной ситуации общения, где каждый студент получает конкретную роль [15, с. 94]. Ситуация как основная единица коммуникации и важный компонент обучения предполагает наличие не только текста и субъекта, воспринимающего или порождающего его, но и партнера по коммуникации, а также требует учета определенных характеристик каждого участника общения (социальный статус, выполняемые функции, коммуникативное намерение и т.п.). Каждый обучаемый получает определенное коммуникативно-познавательное задание, которое определяет его функции, задачи, речевое намерение. Принятие данного задания в качестве цели собственной деятельности превращает его в задачу, которая становится внутренним психологическим регулятором деятельности [15, с. 141]. Например, перед аудированием фрагментов документального фильма о глобальном потеплении студент может получить роль сотрудника команды ученых-экологов, исследующих состояние воздуха в Пекине. Он должен представить коллегам результаты исследования причин загрязнения воздуха над городом. В соответствии с этим заданием он должен выделить и зафиксировать информацию в процессе аудирования. Другой студент может выбрать роль члена правительственной комиссии, которому предстоит объяснить представителю

мэру города план действий, необходимых для решения проблемы загрязнения воздуха. Таким образом, аудирование одного и того же фрагмента может осуществляться с разными установками, с разными речевыми намерениями, предполагающими восприятие и осмысление и выделение различной информации или последующего изложения одного и того же содержания под разным «углом зрения». Например, информация о причинах загрязнения воздуха, излагаемая для людей, у которых нет глубоких знаний в данной научной области, требует пояснения, что представляют собой частицы, загрязняющие воздух, при каких условиях они возникают и т.д.

При аудировании видеофильмов, посвященных семейным предприятиям Германии, один и тот же фрагмент может восприниматься и осмысляться с целью передачи информации возможному партнеру в сфере производства (сбыта), потенциальному клиенту или потенциальному сотруднику предприятия. Соответственно, в первом случае коммуникативное намерение привлечь к сотрудничеству выгодного партнера может побудить говорящего сделать особый акцент на статусе компании на внешнем и внутреннем рынке, размере товарооборота, доле экспорта, производственном и инновационном потенциале предприятия, экологической политике предприятия, высоком спросе на производимую продукцию, ее инновационных характеристиках и возможностях сбыта. Намерение побудить клиентов приобрести товар предполагает особое внимание говорящего к качеству товара, его инновационному характеру и экологической безопасности. Если же цель высказывания – приобретение новых сотрудников, то в этом случае говорящий, по всей видимости, подчеркнет как высокий статус компании на внутреннем и внешнем рынке, возможности карьерного роста и работы за границей, так и инновационный, экологически безопасный способ производства, преимущества внутренней политики предприятия и т.п. Использование коммуникативно-познавательных заданий возможно при аудировании аудиовизуальных материалов, сообщающих информацию в любой предметной области, даже если это короткие фрагменты, содержащие небольшое количество информации по одной теме. Подобные задания помогут студентам в будущем обращать внимание на коммуникативное намерение говорящего и учитывать это при порождении вторичного высказывания.

Таким образом, в данной статье представлена характеристика переводческого аудирования, специфика которого связана с пониманием всего объема информации звучащего текста, обращением к его внутренней структуре содержания, учетом всех компонентов дискурса как объекта восприятия и осмысления информации, сложной умозаключающей деятельностью и функционированием механизма языкового переключения. В условиях переводческого аудирования происходит обращение к информации исходного сообщения через восприятие, осмысление и выделение определенных языковых средств. По-

этому центральная роль в данной деятельности принадлежит информационно-направленным навыкам. В статье подробно рассмотрена методика формирования первой группы навыков с помощью речевых лексических и структурно-композиционных упражнений в переводческом аудировании. Методика разработана в соответствии со специфическим характером переводческого аудирования и с учетом общедидактических и частных методических принципов.

### Список литературы

1. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Психология перевода. – М., 1981.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. О некоторых особенностях аудирования при устном последовательном переводе // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С. 119–126.
3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989.
4. Идрисов Ф.Ф. Обучение аудированию оригинальной английской разговорной речи при подготовке переводчика-референта (на продвинутом этапе): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
5. Гавриленко Н.Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
6. Самойленко Г.А. Методика обучения устному переводу: дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 1998.
7. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // ИЯШ. – 1975. – №2. – С. 83–87.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. – М., 1989.
9. Серова Т.С. Психология перевода как сложного иноязычного вида деятельности. – Пермь, 2001.
10. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 2001.
11. Каспарова М.Г. Некоторые проблемы организации обучения аудированию взрослых // Преподавание и изучение иностранных языков: взаимосвязь теории и практики: сб. науч. ст. – М.: РУДН, 2005. – С. 15–24.
12. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести. – М., 2010.
13. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М., 1983.
14. Коваленко М.П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
15. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. – М., 1986.

Получено 17.09.2011.