

**Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов»**

На правах рукописи

Козуляев Алексей Владимирович

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ
(английский язык)**

Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранный язык, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук, профессор
Гавриленко Н.Н.

Москва
2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ.....	23
1.1. Становление аудиовизуального перевода в России и за рубежом.....	24
1.2. Интегративный подход к моделированию профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика	42
1.3. Содержательно-структурная характеристика компетентности аудиовизуального переводчика	56
1.3.1. Межкультурная коммуникативная компетентность аудиовизуального переводчика.....	60
1.3.2. Специальная компетентность аудиовизуального переводчика.....	70
Выводы по первой главе.....	75
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧИКА С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНО- ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА.....	80
2.1. Предмет аудиовизуального перевода – аудиовизуальный дискурс.....	80
2.2. Системные свойства аудиовизуального дискурса	92
2.2.1. Сюжетность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода	92
2.2.2. Псевдоустность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода	95
2.2.3. Социолектность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов	97
2.2.4. Произвольность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода	98

2.2.5. Сжатость речевого ряда как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода.....	101
2.3. Особенности жанров аудиовизуального дискурса, типичных для деятельности переводчика.....	103
Выводы по второй главе	116
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ДЕТСКИХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ПОД ДУБЛЯЖ И КОМЕДИЙНЫХ СЕРИАЛОВ)	119
3.1. Методические основы обучения аудиовизуальному переводу	119
3.1.1. Цель разрабатываемой методики обучения	120
3.1.2. Методические подходы к формированию профессиональной аудиовизуального переводчика	122
3.1.3. Принципы формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика	124
3.1.4. Содержание методики обучения аудиовизуальному переводу	128
3.2. Технология обучения аудиовизуальному переводу (на примере перевода детских аудиовизуальных произведений под дубляжное озвучивание).....	134
3.2.1. Модель обучения аудиовизуальному переводу	135
3.3. Организация и результаты опытного обучения	149
3.3.1. Организация опытного обучения	149
3.3.2. Контроль как средство педагогической диагностики сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика	152
3.3.3. Результаты опытного обучения аудиовизуальному переводу	165
Выводы по третьей главе.....	173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	176

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	182
Приложение А	215
Приложение Б	217
Приложение В	219
Приложение Г	222
Приложение Д	224
Приложение Е	226
Приложение Ж	228
Приложение З	229
Приложение И	232
Приложение К	234

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования и выбор темы исследования **«Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу» (английский язык)** обусловлены, с одной стороны, очевидной значимостью данной профессиональной деятельности переводчика, а с другой стороны, отсутствием теоретических и методических основ обучения аудиовизуальному переводу в вузах и в рамках программ дополнительного образования. Высокая востребованность тематики данного исследования связана с тем, что быстрое становление нового технологического уклада (Е.В. Сбойчакова), сопряженное с обусловленной новыми технологиями «революцией познания» (В.О. Богданова) привели к появлению как новых типов коммуникатов (полимодальные аудиовизуальные произведения), так и новых способов его передачи и обмена информацией (социальные сети, Интернет, многообразные платформы «видео-по-запросу»). При этом, как отмечается в докладе Европейской аудиовизуальной обсерватории (ЕАО) за 2016 год (А. И. Воронцова, К.А. Леонтьева), объем аудиовизуальных материалов на разных языках, предлагаемых российскому зрителю вещательными, кабельными и интернет-каналами и платформами, а также в вариантах стационарных, мобильных и многопользовательских игр с 2001 по 2016 год, увеличился в 65 раз. Данные ЕАО относятся только к европейским и американским производителям контента и не учитывают огромные объемы аудиовизуальной продукции, производимой, например, в КНР или Индии.

Иностранные кинофильмы составляют основу российского кинопроката и программ вещания кабельных каналов и интернет-платформ. Как правило, они демонстрируются с переводом на русский язык в виде субтитров, дубляжа или закадрового озвучивания. В рамках конференций российских вещательных и прокатных организаций отмечается, что по целому ряду направлений сотрудничества (страны Ближнего Востока, Китай) закупка фильмов практически не ведется из-за отсутствия квалифицированных кадров аудиовизуальных переводчиков. С практической точки зрения весьма показательно, что представители российских вещательных организаций констатируют, что «сегодня отвергается до 99% тестовых

материалов, присылаемых нам дипломированными переводчиками. Это свидетельствует о довольно тревожной ситуации в области обучения этому виду перевода в российских вузах» (С.А. Габуня). В первую очередь, проблема заключается в том, что практически ориентированные курсы преподавания аудиовизуального перевода и формирование профессионально компетентности аудиовизуального переводчика не могут быть созданы с опорой на накопленный в РФ корпус диссертаций и монографий по теории аудиовизуального перевода в силу того, что видение проблемы исследователями отличается высокой фрагментированностью. Ситуация непростая, что особенно актуально в свете того, что и сегодня русский язык остается не просто языком межкультурной коммуникации, но и «цивилизационнообразующим» (В.М. Шаклеин), и последствия непрофессионального, неправильного с языковой и культурной точек зрения аудиовизуального перевода выходят далеко за пределы лингвистических.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Исследования в области перевода кино в СССР начались еще в 60-е годы 20 века с работ Ю.М. Лотмана. Значительный вклад в формирование понятийного аппарата будущей теории аудиовизуального перевода внесли работы М.М. Бахтина, Ю.М. Цивьяна, Ю.Н. Тынянова, А.Н. Митты. Следует отметить, что в настоящее время корпус российских лингвистических диссертаций и монографий по данной тематике сравнительно небольшой. М.А. Ефремова; А.Н. Зарецкая рассматривают семиотическую природу кинофильмов,), С.Н. Покидышева – их литературные источники (в случае экранизаций)), Е.Б. Иванова; Ю.В. Сургай акцентируют внимание на интертекстуальных связях; В.Е. Горшкова предлагает один из вариантов системного описания видов перевода в кино, Л.В. Цыбина исследует проблематику использования речи в кино. Работы Р.А. Матасова представляют особый интерес, так как им предлагаются варианты подходов к обучению аудиовизуальному/кинопереводу. Особый интерес представляют последние работы А.В. Корячкиной, Е.Д. Маленовой, в которых лингвистические особенности аудиовизуального перевода проанализированы с точки зрения деятельностного подхода.

К сожалению, существует сравнительно мало работ, посвященных аудиодескрипции как разновидности аудиовизуального перевода, переводу аудиовизуальных игр, переводу стереокино, произведений, созданных с применением технологий виртуальной реальности, дополненной реальности и смешанной реальности, а также переводу метаданных, внедренных в данные произведения и игры и вызываемых по запросу зрителя/игрока (т.н. «субтитры 2.0»).

В зарубежных исследованиях проанализированы полимодальная природа аудиовизуального дискурса (D. Delabastita; Y. Gambier; K. Gottlieb); особенности языка и построения псевдоустной речи в аудиовизуальных произведениях (F. Chaume; P. Zabalbeascoa); особенности перевода аудиовизуальных произведений как транскреационного процесса (R. Banos-Pinero; D. Kapsakis); взаимосвязь таких видов аудиовизуального перевода, как перевод телекинопродукции, перевод игр, аудиодескрипция (K. Mangiron; A. Szarkowska; M. O'Hagan); переводческие и языковые особенности построения различных деятельностных вариантов аудиовизуального перевода (J. Diaz-Cintas); интерсемиотический перевод и обеспечение цифровой доступности аудиовизуальных произведений как необъемлемая часть аудиовизуального перевода (P. Romero-Fresco); особенности когнитивно ориентированного перевода аудиовизуальных произведений, созданных для «погружающих сред» – стереокино, виртуальной реальности, смешанной реальности (P. Orero; A. Matamala); особенности перевода, ориентированного на языковые, культурные, демографические особенности целевой аудитории (T. Suojanen); место синхронного медиа-перевода как пограничной, маргинальной формы аудиовизуального перевода (Y. Gambier); место т.н. *respeaking* (устного перевода, ориентированного на одновременную генерацию правильно оформленных субтитров) в общей типологии видов аудиовизуального перевода (P. Romero-Fresco).

В настоящее время наблюдается несоответствие терминологии в российских и зарубежных исследованиях по данной тематике, поскольку в мировой практике используется понятие «аудиовизуального перевода» (АВП), которое шире используемого в РФ понятия «киноперевод» (КВП), поскольку включает в себя такие виды перевода для локализации аудиовизуальных произведений, как перевод

игр, тифлокомментирование (аудиодескрипция), перевод аудиовизуальных произведений, созданных с применением погружающих технологий стереокино, виртуальной реальности, дополненной реальности, смешанной реальности и ряд других инновационных направлений, таких как перевод текстовых метаданных, запрашиваемых зрителем по ходу просмотра и интегрированных с изображением («субтитры 2.0»), *respeaking* и т.д. В силу большей своей инклюзивности в отношении технологических изменений в данном исследовании будет использоваться термин «аудиовизуальный перевод» как вид профессиональной переводческой деятельности, результатом которого является пересоздание и локализация для целевой аудитории ПЯ различных видов аудиовизуальных произведений.

Анализ российских и зарубежных исследований в целом выявил, что сфера интересов российских ученых касается в основном анализа отдельных видов аудиовизуальных произведений, за рамками исследований остаются их дискурсивные характеристики, когнитивные особенности деятельности самого аудиовизуального переводчика.

Как показывает анализ программ обучения переводу в вузах, несмотря на востребованность специальности аудиовизуального переводчика, данный вид перевода не входит в содержание подготовки переводчиков. Поэтому наиболее актуальной сегодня остается задача не только исследования феномена аудиовизуального перевода и сопутствующих ему тем, но и интеграция полученных данных в учебные планы, разработка (проектирование) на их основе моделей преподавания различных аспектов аудиовизуального перевода.

В этой связи **проблемой** настоящего **исследования** является необходимость эффективного методического обеспечения системы и процесса преподавания аудиовизуального перевода на основе развития навыков переводческого анализа и понимания полимодальных аудиовизуальных произведений.

Объектом нашего исследования выступает процесс подготовки профессиональных переводчиков, **предметом** – методика обучения профессиональному переводу аудиовизуальных произведений.

Цель работы состоит в научно-теоретическом обосновании, разработке и апробации методики обучения профессиональной деятельности переводчика аудиовизуальных произведений.

В данном исследовании предполагается проверить **гипотезу** о том, что профессиональная компетентность аудиовизуального переводчика имеет ярко выраженную специфику, поскольку для нее характерны черты как устной, так и письменной профессиональной деятельности переводчика и соответственно, столь специфичное сочетание видов деятельности требует специально разработанной методики обучения, которая будет успешной, если:

1. Конкретизирован статус аудиовизуального перевода как одного из видов профессиональной деятельности переводчика, характеризующегося сложной деятельностью по анализу ряда параллельно развертывающихся семиотических систем и пересозданию вербального ряда в условиях экстралингвистических ограничений, и рассмотрена специфика данного вида профессиональной деятельности с позиций *междисциплинарного подхода*.

2. Проанализирована с позиций деятельностного подхода структура профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика, выделен *этап понимания аудиовизуального произведения*, определена его специфика и важность переводческого анализа для последующего адекватного перевода.

3. Обоснована *роль когнитивного подхода* к формированию профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, определены особенности ее ключевых составляющих, которые войдут в содержание разрабатываемой модели обучения.

4. Выделен и проанализирован с дискурсивных позиций объект перевода – аудиовизуальное произведение - рассматриваемый как один из подвидов профессионально ориентированного текста, поскольку для его перевода необходимы специальные предметные знания.

5. Рассмотрено понятие жанра как архетипичного для конкретной культуры способа построения аудиовизуального произведения, имеющего собствен-

ную структуру, набор вербальных, визуальных и драматургических средств, которые также войдут в содержание разрабатываемой модели обучения.

6. Определены цель, подходы, принципы и содержание методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

7. Теоретически обоснована, разработана и проверена в ходе опытного обучения *интегративная модель подготовки аудиовизуального переводчика* на примере перевода англоязычных мультипликационных фильмов.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать деятельность аудиовизуального переводчика с позиций междисциплинарного/интегративного подхода, что позволит рассмотреть интересующую нас профессиональную деятельность с позиций лингвистического, коммуникативного, социолингвистического, культурологического, психологического подходов и получить целостную картину ее структурных компонентов, а также выделить и рассмотреть существующие специальности в рамках профессии аудиовизуального переводчика.

2. С позиций деятельностного подхода проанализировать структуру профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика, специфику этапа понимания и переводческого анализа аудиовизуального произведения.

3. На основе изучения психолого-педагогической, психолингвистической и методической литературы уточнить возможность использования когнитивного подхода при формировании профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, определить ее специфические черты.

4. С позиций дискурсивного подхода выделить и рассмотреть объект деятельности переводчика – аудиовизуальное произведение, выделить жанры аудиовизуального дискурса, типичные для деятельности переводчика.

5. Рассмотреть методы и приемы передачи дискурсивных особенностей при переводе аудиовизуального дискурса на примере перевода мультфильмов с английского языка на русский.

6. Определить совокупность дидактических условий для модели формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, определив цель, содержание, принципы ее формирования.

7. Разработать технологию формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика путем поэтапного/позадачного формирования искомой компетентности.

8. Проверить эффективность разработанной интегративной модели формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика путем проведения опытного обучения.

Теоретической и методологической основой исследования при анализе

1) профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика стали исследования в области:

a. деятельностной теории обучения (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.);

b. теории психологии профессиональной деятельности (А.А. Деркач, Е.И. Иванова, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.);

c. психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, и др.);

d. лингводидактики (А.А. Атабекова, Т.М. Балыхина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.Ф. Михеева, Е.И. Пассов; Н.М. Румянцева, Е.Н. Соловова, Е.Г. Тарева, А.В. Хуторской; В.М. Шаклеин, Н. Risku, A. Sturm, H. Lee-Yanke и др.);

e. теории перевода (Л.С. Бархударов; Н.К. Гарбовский; В.Н. Комиссаров; Л.К. Латышев, Я. И. Рецкер, В.В. Сдобников, М.Я. Цвиллинг, А.Д. Швейцер; F. Chaume; J. Delisle; L. Molina; R. Mayoral; P. Newmark; E. Nida и др.);

f. деятельностного подхода к переводу (М.П. Брандес, Н.Н. Гавриленко, В.А. Иовенко, В.Н. Крупнов, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева и др.);

g. дидактики переводческой деятельности (А.Ю. Алипичев, Д.А. Алферова, Н.Н. Гавриленко; Е.Р. Поршнева, Л.П. Тарнаева).

2. Предмет деятельности аудиовизуального переводчика стало возможным проанализировать с опорой на исследования в области:

а. лингвистики (М.М. Бахтин, А.А. Залевская, О.Л. Каменская, Е.С. Кубрякова, В.Г. Кузнецов, Н.Н. Миронова, В.В. Михайлова, К. Райс, М.Л. Макаров, В.Е. Чернявская и др.);

б. теории, семиотики и лингвистики кино (М.М. Бахтин, В.Е. Горшкова, М.Ю. Лотман, Ю.Н. Тынянов, Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова, Р.А. Матасов, А.В. Корячкина, Е.Д. Маленова; D. Agijon, S. Chatman, R. McKee).

3. *Для формирования основы разработки интегративной модели формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика были использованы результаты теоретических и практических исследований:*

а. по теории и методике обучения, в том числе и иностранным языкам (Н.И. Алмазова, И.С. Алексеева, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.Ф. Михеева, Е.И. Пассов, А.В. Гагарин, Е.Н. Малюга; W. Böhm, K. Singer, A. Linne и др.);

б. по дидактике перевода (М.П. Брандес, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, Л.П. Тарнаева; D. Delabastita, Y. Gambier, F. Chaume, H. Krings, F. Lehr);

с. по междисциплинарному подходу к обучению переводу (Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, А.Д. Швейцер; D. Gouadec, L. Venuti, H. Lee-Yanke, H. Risku).

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы следующие **методы исследования:**

— *теоретические:* изучение и анализ теоретических исследований по рассматриваемой проблеме в области педагогики, дидактики перевода, методики преподавания иностранных языков, психологии, психолингвистики, когнитивистики, информационных технологий; анализ учебных программ Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;

— *эмпирические:* изучение и обобщение опыта преподавания аудиовизуального перевода в России и за рубежом; беседы и опросы профессиональных переводчиков аудиовизуального контента; беседы и опросы обучавшихся по разра-

ботанной методике студентов; проведение констатирующего среза, опытного обучения и итогового среза;

— *статистические и математические*: представление и проверка эффективности разработанной модели путем обработки полученных данных констатирующего и итогового срезов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Разработанная методика была апробирована в рамках Школы аудиовизуального перевода в российских и зарубежных вузах. Очное обучение прошли свыше 700 студентов в России и 78 студентов за рубежом (Франция, Великобритания, Финляндия, Латвия). Были также проведены онлайн-курсы, в которых приняли участие и сдали тестовые экзамены с 2012 по 2018 год 503 студента.

В описанном в диссертационном исследовании опытном обучении переводу детских мультипликационных произведений под дубляж участвовало 136 студентов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются изучением большого количества теоретического и научно-практического материала по методике обучения иностранным языкам, дидактике перевода, лингвистике, психологии, психолингвистике, когнитивистике, а также совокупностью использованных методов, адекватных предмету, целям и задачам исследования. Полученные в ходе диссертационного исследования и опытного обучения данные свидетельствуют об эффективности и высокой практической значимости предложенной методики обучения аудиовизуальному переводу, что также является важным фактором оценки достоверности и обоснованности результатов исследования.

Наиболее существенные и новые научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

1. Обоснован интегративный подход к анализу аудиовизуального перевода, дано его определение как разновидности профессионально ориентированного перевода, выявлены специальности и структура данной профессиональной деятельности, которая представляет собой перевод аудиовизуальных произведений, в

которых вербальная составляющая не является основной для понимания целостного содержания. При выполнении данной профессиональной переводческой деятельности производится *локализация (транскреация)* исходного произведения с использованием технических средств с учетом языка, культуры, особенностей целевых аудиторий в тексте перевода, а также требований технологического процесса создания «коллективным автором» окончательного публично исполняемого переведенного аудиовизуального произведения

2. Определена специфика и уточнен компонентный состав ключевых компетентностей аудиовизуального переводчика.

3. Выявлены значение и специфика переводческого анализа аудиовизуального дискурса и предложена его последовательность с учётом как их коллективных создателей, так и целевых аудиторий как коллективных адресатов.

4. Предложена и обоснована иерархия жанров аудиовизуального дискурса, типичных для деятельности переводчика: классические аудиовизуальные произведения (телекинофильмы, сериалы), компьютерные фэнтэзи и анимационные фильмы/сериалы, аудиовизуальные игры, представление аудиовизуальных новостей).

5. Конкретизированы на основе семантико-когнитивного анализа лингвистические особенности аудиовизуального дискурса на примере англоязычных детских мультипликационных фильмов, методы и приёмы, которые может использовать переводчик, при их передаче на русский язык.

6. Разработана интегративная модель формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика – уточнена цель, выделены и интерпретированы дидактические и методические принципы формирования искомой компетенции.

7. Определена технология поэтапного формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

8. Научно обоснована и опытным путём доказана эффективность предложенной модели поэтапного формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

Теоретическая значимость данной работы заключается в следующем:

1. Систематизированы и интерпретированы основные положения деятельностного, когнитивного, дискурсивного, социокультурного подходов, а также обоснована их значимость при формировании профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.
2. Систематизирован понятийно-терминологический аппарат применительно к потребностям обучения переводу аудиовизуального контента (*аудиовизуальный перевод, псевдоустность, транскреация, полиморфность, переводческий анализ, коллективный автор, кинособытие как единица перевода* и т.д.).
3. Обосновано выделение аудиовизуального дискурса в качестве самостоятельного дискурса и определено, что он сочетает в себе характеристики специального, художественного и публицистического дискурса.
4. Определено содержание интегративной модели обучения аудиовизуального переводчика, в которое входят:
 - a. *субъектный* компонент, включающий способности, профессиональные знания (теоретические, процедурные, интегративные), процедурные и когнитивные умения и профессионально-важные качества личности [Н.Н. Гавриленко, 2009] аудиовизуального переводчика;
 - b. *объектный* компонент, включающий профессиональную сферу общения и социальный институт создания аудиовизуального контента, коммуникативной ситуации, социальной и медийной коммуникации, в которых создавалась вербальная составляющая исходного аудиовизуального произведения и в которых будет использоваться переведенная вербальная составляющая, жанры аудиовизуального дискурса, характеристики коллективного автора и распределенного получателя, стилистические особенности и черты псевдоустности, языковые средства, используемые в различных жанрах аудиовизуального дискурса, методы и приемы их перевода и предварительного отбора лингвостилистических единиц в соответствии с особенностями целевой аудитории, внешние ресурсы.

5. Разработана 25-балльная шкала оценок для проверки уровня сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, включающая 22 критерия.

Практическая ценность исследования заключается в применимости полученных результатов в образовательных курсах для лингвистов и переводчиков, а также в разработке критериев оценки качества обучения аудиовизуальному переводу как виду профессиональной деятельности, соответствующих запросам, предъявляемым работодателями как в РФ, так и за пределами страны. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу может быть интегрирована в процесс подготовки переводчиков в лингвистических вузах, а также использована при получении дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Созданная поэтапная модель обучения аудиовизуальному переводу английских мультипликационных фильмов может быть применена для создания аналогичных курсов применительно как к другим языкам, так и к переводу других жанров аудиовизуальных дискурсов. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке программ обучению аудиовизуальному переводу.

Практическую ценность исследования подтверждает тот факт, что разработанная методика прошла практическую апробацию в рамках курсов Школы аудиовизуального перевода, российских и зарубежных вузов, а также в рамках корпоративных программ переподготовки в РФ и Франции. Очно курсы посетили свыше 700 студентов в России и 78 студентов и слушателей за рубежом во Франции, Великобритании, Финляндии, Латвии. 503 студента и слушателя в 2012-2018 годах приняли участие в онлайн-курсах Школы аудиовизуального перевода, проводившихся по интегративной методике и завершившихся контрольным практическим тестированием.

В опытном обучении переводу детских мультипликационных произведений под дубляж, описанном в диссертационной работе участвовало 136 студентов.

Исследование проводилось в три этапа.

На **первом этапе** (2012 – 2014 гг.) проводился *сбор и анализ информации о предмете деятельности, структуре деятельности, профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика по различным русскоязычным и иноязычным источникам*, посвященным вопросам аудиовизуального перевода, проводились беседы с практикующими аудиовизуальными переводчиками и включенное наблюдение за существующими практиками, принятыми в РФ в данной сфере. Исходя из полученных данных, определялись цель, задачи исследования, выдвигалась гипотеза и разрабатывалась последовательность диссертационного исследования.

Второй этап (2015 – 2016 гг.) был посвящен теоретическому обоснованию и разработке методических основ обучения поэтапному обучению аудиовизуальному переводу, конструировалась *интегративная модель формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика* на основе междисциплинарного подхода.

На **третьем этапе** (2017 г.) осуществлялась *проверка гипотезы исследования, эффективности разработанной модели обучения аудиовизуальному переводу*, обрабатывались полученные данные в процессе опытного обучения, происходило обобщение и оформление всей проделанной работы над диссертационным исследованием.

Положения, выносимые на защиту:

1. Обучение *аудиовизуальному переводу* представляет собой подготовку студентов к выполнению многоплановой профессиональной деятельности. Данный *вид профессиональной деятельности* имеет ярко выраженную специфику, он занимает промежуточное место в традиционной типологии перевода, обладая характеристиками как художественного, так и специального и публицистического типов перевода. В процессе аудиовизуального перевода присутствуют черты как устного, так и письменного видов перевода, поэтому аудиовизуальный переводчик для достижения адекватного результата своей профессиональной деятельности использует все виды речевой деятельности: как устные, так и письменные –

что требует от него особого набора профессиональных переводческих компетенций. Рассмотрение аудиовизуального перевода с позиций профессиональной деятельности позволяет выделить ряд *специальностей*, которые направлены на достижение более частных или промежуточных результатов специфическими средствами. *Единицей* аудиовизуального перевода выступает *кинособытие или игровое событие (сцена)*, которое соотносится с речевым событием, но не изоморфно ему, так как в рамках кинособытия речь и вербальная составляющие могут отсутствовать в принципе.

2. Объектом и предметом аудиовизуального перевода как профессиональной деятельности выступает *аудиовизуальный дискурс*, системные особенности которого – подчиненная роль вербальной составляющей по отношению к визуальной, наличие экстралингвистических ограничений когнитивного характера (визуальная синхронизация мимики, требование скорости чтения в субтитрах), являющихся обязательными к исполнению переводчиком, приоритетное значение обеспечения эмоциональной, жанровой и сюжетной эквивалентностей исходного и переводного произведения и подчиненное значение прямой смысловой эквивалентности. Одна из главных лингвистических системных характеристик данного дискурса – *псевдоустность*.

3. Деятельностный подход к анализу аудиовизуального перевода позволяет рассматривать его с момента получения заказа студией до его сдачи с точки зрения ограничений и возможностей, предоставляемых переводчику технологической составляющей процессов субтитрирования, дубляжа, закадрового озвучивания и локализации в целом. Для аудиовизуального перевода характерен *этап анализа внеязыковых составляющих аудиовизуального произведения и лингвистических особенностей «распределенного зрителя/получателя» (целевой аудитории) произведений*, что обуславливает необходимость включения этапа понимания и переводческого анализа аудиовизуального произведения в качестве определяющих этапов обучения данной деятельности.

4. Когнитивный подход к рассмотрению деятельности аудиовизуального переводчика определяет необходимость учета у студентов особых когнитивных

процессов, в результате которых у них в сознании, а далее – у зрительской аудитории, которой они репрезентируют свою трактовку понимания аудиовизуального дискурса, формируется «концепт многоуровневого дискурса, его мыслительный сгусток, максимально свернутая глубинная смысловая структура» [Красных 2003: 141]. Данный подход обуславливает *необходимость формирования когнитивных умений обучающихся в области понимания и переводческого анализа аудиовизуального произведения* с целью последующего создания текста перевода. После того, как текст понят и соотнесен с экстралингвистическими ограничениями и семантическими системами, динамически развертывающимися параллельно с ним в произведении, переводчик принимает решение о стратегии реализации транскрипции, воссоздания аудиовизуального дискурса для дублирования, субтитрирования и т.д. *Транскрипция* определяется для процесса аудиовизуального перевода как креативная адаптация исходного произведения средствами языка перевода с целью достижения того же эмоционального и поведенческого эффекта на представителей целевой аудитории, которое оказывает оригинальное произведение.

5. *Главный субъект рассматриваемой профессиональной деятельности – переводчик*, который обеспечивает взаимодействие в рамках процесса опосредованной коммуникации «коллективного автора» аудиовизуального произведения и его «распределенной» зрительской аудитории, обладающей социальными, культурологическими, демографическими и лингвистическими особенностями. Профессиональная компетентность аудиовизуального переводчика и ее ключевые составляющие имеют специфические черты. Они представляют собой *готовность и способность понимать, анализировать и передавать* с одного языка на другой аудиовизуальные произведения, содержащие динамически взаимодействующие в процессе их просмотра зрителем элементы языковых и неязыковых знакомых систем, с учетом их различия в социокультурном, институциональном, полимодальном контексте, а также на решение многочисленных сопутствующих деятельности аудиовизуального переводчика задач.

6. Выделенные положения легли в основу представления о роли *интегративного подхода* к формированию компетентности аудиовизуального пере-

водчика. Данный подход к моделированию обучения аудиовизуальному переводу является эффективным при поэтапном формировании ключевых компетентностей аудиовизуального переводчика и их составляющих при особом внимании этапу понимания и интерпретации аудиовизуального дискурса, его жанровых разновидностей, характеристик «распределенного получателя», особенностей коммуникативных ситуаций, в которых создавались и будут использоваться аудиовизуальные произведения.

Апробация результатов исследования. Промежуточная и окончательная апробация результатов проходила на кратких и семестровых очных курсах и спецкурсах, проводившихся в Московском государственном лингвистическом университете (2016 г.), Нижегородском государственном лингвистическом университете (2015–2016 гг.), на факультете дополнительного образования Уральской государственной юридической академии (2015, 2017 гг.), в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского (2015–2016 гг.), на Гуманитарном факультете Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (2015–2017 гг.), в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (2016 г.), Мурманском арктическом государственном университете (2016 г.), Государственном социально-гуманитарном университете (Коломна, 2016 г.), Балтийской международной академии (Рига, Латвия, 2016–2017 гг.), University of Roehampton (Великобритания, 2016 г.), University of Turku (Финляндия, 2015 г.), Stockholm University (2015 г.). Кроме того, курс проводился в 2015 году для топ-менеджеров крупнейшей российской переводческой компании «Неотек-Мегатекст», а также для переводческой службы европейского офиса компании Blizzard Entertainment (Франция) и участников фестиваля переводчиков и актеров дубляжа Италии Vocci Nell’Ombra (Савона, 2016 г.). Курсы также были апробированы в онлайн-формате Школой аудиовизуального перевода «РуФилмс» в рамках 21 вебинарного курса (от 20 до 56 академических часов). В рамках онлайн-курсов тестировались также упражнения для учебно-методических модулей дистанционного обучения.

Практическое тестирование результатов исследования проведено в 11 вузах РФ и 3 вузах зарубежных стран.

Основные теоретические и практические положения диссертационного исследования были также представлены на многочисленных научных конференциях, ниже перечислены основные:

В Российской Федерации:

1. Пермский национальный исследовательский политехнический университет Кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода VII Международная научная конференция «Индустрия перевода» – «Основы курса аудиовизуального перевода. Все, что вы хотели знать о переводе фильмов и игр, но боялись спросить» (Пермь, 1–3 июня 2015 г.);

2. Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, гуманитарный факультет, «Аудиовизуальный перевод в России и мире – диалог культур в меняющемся информационном пространстве» – «Основы построения курса аудиовизуального перевода» (Санкт-Петербург, 2016 г.);

3. Московский государственный лингвистический университет «Управление процессами обучения в системе непрерывного лингвистического образования» – «Построение курса аудиовизуального перевода в высшей школе» (Москва, 2017 г.);

4. Пермский национальный исследовательский политехнический университет, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, X Международная научная конференция «Индустрия перевода» – «Практический опыт разработки курса аудиовизуального перевода на основе интегративного подхода (Пермь, 2018 г.).

За рубежом:

1. Балтийская международная академия, XVIII Международная научная конференция «Русистика и современность» – «Преподавание перевода фильмов и игр (аудиовизуального перевода) как одна из основ сохранения русского языка в сегодняшнем мире» (Рига, Латвия, сентябрь 2015 г.);

2. Languages and the Media 2016 – 11th International Conference on Language Transfer in Audiovisual Media (Берлин, Германия, октябрь 2016 г.);
3. The First WITTA Congress, Translation in Education and Education in Translation, «Basics of Teaching AV translation in Russia and abroad» (Гуанчжоу, Китай, октябрь 2016);
4. didTRAD 2018 Fourth International Conference on Research into the Didactics of Translation (Барселона, Испания, июнь 2018 г.);
5. Languages and the Media 2018 – 12th International Conference on Language Transfer in Audiovisual Media (Берлин, Германия, ноябрь 2018 г.).

Теоретические и практические положения диссертационного исследования опубликованы в 17 научных изданиях, из которых 3 входят в перечень, утвержденный Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Структура и объем диссертации. Исследование состоит из Введения, трех глав, заключения, списка использованных источников (353 наименования), 10 приложений, Заключения. В диссертации представлены 16 таблиц, 3 изображения. Объем работы составляет 212 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Чтобы разработать методическую систему обучения аудиовизуальному переводу студентов/выпускников вузов, представляется необходимым иметь целостную картину структурных компонентов данной специальности. Приступая к описанию аудиовизуального перевода, следует отметить, что он, как и любая специальность переводчика, рассматривается с позиции различных наук. По всей видимости, и разрабатываемая система обучения должна опираться на различные дисциплины, каждая из которых освещает отдельные компоненты интересующего нас вида переводческой деятельности как разновидности профессиональной деятельности.

При выполнении аудиовизуального перевода в силу полимодального характера переводимых произведений переводчик задействует все необходимые знания в совокупности, поэтому при описании деятельности аудиовизуального переводчика представляется значимым **междисциплинарный/интегративный подход**, который позволит рассмотреть интересующую нас профессиональную деятельность с позиций лингвистического, коммуникативного, социолингвистического, культурологического, психологического подходов.

Аудиовизуальный перевод в силу очевидного своеобразия предмета перевода должен рассматриваться с позиций самостоятельной специальности профессиональной деятельности переводчика. Так как комплексного исследования аудиовизуального перевода как одной из специальностей профессии переводчика в Российской Федерации не проводилось, в первой главе предполагается:

1. изучить и обобщить отечественный и зарубежный опыт исследований в области аудиовизуального перевода, рассмотреть его с междисциплинарных позиций, установить, имеет ли аудиовизуальный перевод существенные особенности, которые позволяют выделять его в самостоятельный вид перевода;
2. определить задачи, которые стоят перед аудиовизуальным переводчиком, рассмотреть структуру данной деятельности, уделив основное внимание эта-

пу понимания аудиовизуального произведения;

3. выделить и проанализировать профессиональную компетентность аудиовизуального переводчика и ее составляющие.

1.1. Становление аудиовизуального перевода в России и за рубежом

В отечественную лингвистику и переводоведение термин «аудиовизуальный перевод» вошел сравнительно недавно. Долгое время отечественные работы теоретического и прикладного характера были посвящены изучению кино/видео перевода как особого вида переводческой деятельности, направленного на перевод кинопроизведений как законченных художественных произведений. Однако, как отмечают исследователи АВП, восприятие перевода аудиовизуальной продукции только как перевода письменного, литературного, художественного, разновидности драматургического [Варшавер, 2013] препятствует современному пониманию сущности данного вида перевода, при котором значительное влияние на результат оказывают семиотические системы, прочно связанные с текстовой составляющей фильма: «визуальный синтаксис, видеоряд, шумомузыкальный ряд, значимые надписи и прочее» [Gambier, 2006, перевод наш]. Сегодня такой взгляд на данный вид перевода оставляет за рамками научных интересов значительный объем современного аудиовизуального контента: сериальные проекты, рекламные ролики, театральные постановки, игры, ток-шоу, трансмедийные проекты с единой сюжетно-образной базой (комикс/мультсериал/телесериал/телефильм/игровой проект) и т.п. Не менее ограничивающим исследователей является концепция, в рамках которой аудиовизуальный перевод (киноперевод) понимается как разновидность устного перевода [Сдобников, 2007], хотя бы потому, что она целиком оставляет за кадром перевод субтитров, перевод метаданных для погружающих аудиовизуальных произведений и большую часть профессиональной деятельности переводчика в рамках процесса локализации игр.

Тем не менее, для того, чтобы получить полную картину этой сложной профессиональной деятельности, представляется важным кратко рассмотреть становление АВП и основные характеристики, выделяемые исследователями.

В конце 60-х – начале 70-х годов прошлого столетия в работах Ю.М. Лотмана обоснованы теоретические положения, значительно опередившие свое время. Наиболее интересной в свете проблематики данного диссертационного исследования представляется тезис о том, что «кинотекст» – понятие семиотическое, а не лингвистическое. Это определяет, среди прочего, выбор инструментария его исследования, выходящий за пределы лингвистики. В работах исследователей Тартусской школы отмечалось, что кинотекст может рассматриваться одновременно как «дискретный текст, составленный из знаков, и недискретный, в котором значение приписывается непосредственно тексту как целому» [Лотман, 1998]. Там же отмечается, что одним из основных понятий киноязыка является кадр, который может быть также определен как минимальная единица монтажа, основная единица композиции киноповествования, единство внутрикадровых элементов и единица кинозначения. Кадр семиотически отождествляется со словом и по аналогии становится основным носителем значений киноязыка.

Подобный подход к кинотексту излагает и Ю.Г. Цивьян. В своей монографии «Диалог с экраном» он отмечает, что в определенном приближении любой фильм можно рассматривать как «дискретную последовательность непрерывных участков текста» [Цивьян, 1988, с. 109]. Именно эту последовательность он определяет как кинотекст. Однако структура кинофильма такова, что «непрерывными сегментами кинотекста являются не слова, а кадры» [Успенский, 1995].

На начало 21 века приходится новый всплеск интереса к проблемам аудиовизуального перевода в российском переводоведении. Отечественные исследователи столкнулись с двойкой проблемой – увеличением видов аудиовизуальных произведений (телекинофильмы, мультимедийные проекты, игры, погружающие аудиовизуальные технологии) и осознанием того, что для изучения проблем перевода аудиовизуальных материалов различных видов требуется отдельный методологический аппарат. Традиционные методы исследования, принятые при изучении устного или письменного перевода, давали результаты, плохо поддававшиеся систематизации. Однако *textoцентрический* подход к переводу вообще [Маленова, 2017], в рамках которого перевод и связанная с ним проблематика

анализируются исключительно с позиции лингвистики, все же оставил свой отпечаток на результатах большого количества исследований в области аудиовизуального перевода.

В.Е. Горшкова одной из первых привнесла, а точнее, вернула, в исследования аудиовизуального перевода семиотический и лингвокультурный подход в сочетании с чисто лингвистическим анализом. В своей работе, посвященной изучению перевода кинодиалога, она предлагает унифицированную модель аудиовизуального перевода. В.Е. Горшкова рассматривает его как совокупность следующих составляющих: говорящего, смысла, канала передачи и рецептора оригинала. Соответственно, «пройдя» через переводчика, кинодиалог трансформируется в соответствии с вышеуказанными составляющими и спецификой лингвокультуры рецепторов языка перевода [Горшкова, 2007, с. 135].

Схожий подход характеризует и работу М.С. Снетковой, посвященную лингвостилистическим аспектам перевода испанских кинотекстов [Снеткова, 2009]. Особый интерес представляют работы Р. А. Матасова. Он предлагает считать термин «кино/видео перевод» гипонимом по отношению к термину «аудиовизуальный перевод». Это позволяет включить в сферу исследований в данной области и аудиовизуальный перевод новых видов аудиовизуального контента. В случае же киновидеоперевода предлагается использовать этот термин для обозначения деятельности по «литературной межъязыковой обработке содержания оригинальных монтажных листов с последующей ритмической укладкой переводного текста и его озвучивания или введения в видеоряд в форме субтитров» [Матасов, 2009, с. 7]. Работы Р.А. Матасова становятся важным шагом в сторону применения деятельностного подхода к анализу АВП.

Однако все указанные выше работы при всей значимости их вклада в развитие исследования объединяет то, что перевод кинофильмов рассматривается как лингвистический процесс перевода текста, обработки содержания монтажных листов, что не учитывает главную специфику кинопроизведения, а именно его полисемиотичность [Лотман, Цивьян, 1994] (в терминах Е.Ф. Тарасова [Тарасов, 1993] – «поликодовость» и «креолизованный текст»).

И.К. Федорова рассматривает аудиовизуальный перевод с позиций *культурологического подхода*. При этом она рассматривает перевод киноvideоматериалов с лингвистических позиций как разновидность художественного перевода. Сама технология аудиовизуального перевода представляется автору как совокупность переводческих приемов, применяемых в рамках стратегии прагматической адаптации оригинала в ситуациях, «когда обеим культурам известен один и тот же референт, но в рабочих языках перевода используются различные означающие» [Федорова, 2009, с. 145]. Соответственно, И.К. Федорова делает основной акцент на дополнительную коммуникативную нагрузку, которую микроструктуры языка оригинала получают в рамках макроструктуры культуры оригинала. С другой стороны, автор признает, что некоторые составляющие культурно значимой информации все же могут быть эксплицированы в видеоряде аудиовизуального произведения. Однако исследование как механизмов и закономерностей данной экспликации, так и механизмов взаимоналожения микроструктур языка оригинала на макроструктуру культуры оригинала остаются нераскрытыми.

В последние несколько лет в силу сочетания необходимости разработки методик обучения аудиовизуальному переводу и отсутствия таковых в рамках программ российских вузов практики все в большей степени выходят на исследовательскую арену. Их влияние сказывается в первую очередь в том, что в большинстве работ на тему АВП, опубликованных в России в последние годы, происходит своеобразный возврат к взглядам Тартусской школы и кинотекст вновь рассматривается как полисемиотическое единство. В этом смысле необходимо отметить работы О.Ю. Кустовой. Она рассматривает поликодовость аудиовизуального текста как отправной пункт в построении стратегии его перевода. Автор отмечает «феномен неразрывного единства вербальной и невербальной составляющих кинотекста» [Кустова, 2015, с. 281]. Само аудиовизуальное произведение трактуется О.Ю. Кустовой, как некая «совокупность различных кодов, имеющих своей целью произвести на получателя определенное эмоционально-эстетическое воздействие» [там же].

О.Ю. Кустова отмечает роль работ М.М. Бахтина в этой области, по мне-

нию которого, «киноязык, в отличие от языка в классическом понимании слова, связанного внутренними правилами, произволен в выборе визуальных и звуковых образов для передачи авторского эмоционального замысла» [Бахтин, 1986d, с. 209]. Многие кинорежиссеры и преподаватели киношкол указывали на то, что визуальный ряд не отражает объективной реальности. Он отражает процесс познания автором этой объективной реальности. Это проявляется через те монтажные и иные действия, которые осуществляются автором над увиденным и запечатленным. [Митта, 1999]. Философы и лингвисты, работающие над проблематикой общей семиотики, также указывали на это. В частности, Ю.М. Лотман отмечал: «Кинематограф похож на видимый нами мир. Но это сходство обладает коварством. Создается видимость понимания там, где подлинного понимания нет... Только поняв язык кино, мы убедимся, что оно представляет из себя не рабскую бездумную копию жизни, а активное воссоздание, в котором единства и отличия от жизни для зрителя (да и для переводчика тоже) складываются в единый, напряженный – порой драматический – процесс познания жизни» [Лотман, 1998, с. 111].

В случае аудиовизуального перевода визуальный контекст не только занимает основную часть перцептивного канала зрителя, но и неизменен как в исходном, так и в переведенном тексте, переводчик не в состоянии его поменять. И как отмечает Сабальбеаскоа, «это требует от аудиовизуального переводчика знания основ построения визуального потока, а соответственно – языка кино, логики построения сценариев, физиологических ограничений на совместное восприятие информационных потоков» (перевод автора) [Zabalbeascoa, 2008, p. 12; перевод наш]. В российско-советской научно-исследовательской традиции долгое время преобладала схожая трактовка. Как отмечал Ю.Н. Тынянов в «Лекциях о кино»: «Кадры в кино не «развертываются» в последовательном строе, постепенном порядке, как слова в письменном тексте. Они произвольно сменяются. Произвольность – основа монтажа, преобразования режиссером реальности» [Тынянов, 1977b, с. 209].

Следует отметить, что в России долгое время сохранялся «лингвистиче-

ский» подход к переводу, однако в конце прошлого века наметился новый подход к рассмотрению деятельности переводчика, который представлен в работах

С позиции когнитивистики анализируются культурологические особенности перевода [Хайруллин, 1995; Фесенко, 2001 и т.д.].

Представлена комплексная модель перевода как когнитивно-эвристического речемыслительного процесса [Минченков, 2008]. Исследователь Т.Г. Пшенкина, анализируя деятельность переводчика, отмечает, что «межкультурное общение целесообразно рассматривать как переход от одной специализированной когнитивной модели к другой» [Пшенкина, 2005, с. 77].

С позиции синергетики рассматривает деятельность переводчика В.И. Кушнина. Автор полагает, что переводчик имеет дело со смыслами, которыми обмениваются адресант и адресат. В результате у переводчика формируется интегральный смысл на основе понимания глубинного смысла текста, т.е. его подтекста [Кушнина, Силантьева, 2010].

Проведенный анализ современных исследований в области перевода позволяет говорить о значительном расширении спектра анализируемых аспектов деятельности переводчика. Однако применяемые подходы почти не применялись к анализу АВП.

Деятельностный подход к анализу АВП позволяет рассматривать его как профессиональную деятельность с момента получения заказа. Рассмотрим профессиональную деятельность аудиовизуального переводчика процесса на примере подготовки перевода к дубляжу и закадровому озвучиванию (это два схожих по реализации, но системно отличающихся вида аудиовизуального перевода)

На первом этапе идет подготовка к переводу аудиовизуального произведения. В большинстве случаев переводчик, осуществляющий перевод под дубляж с синхронизацией или закадровое озвучивание, получает монтажные листы диалогов, а в случае перевода субтитровочной дорожки – уложенные субтитры на языке оригинала. Однако доступ к видеоряду у него имеется не всегда или может быть ограничен преднамеренным ухудшением или «наложением масок» на видео, поскольку прокатчик или владелец контента может желать сохранить детали ки-

нопремьеры в секрете или избежать несанкционированного копирования.

При закадровом озвучивании *на втором этапе*, помимо общей коррекции, выверяется длина высказываний. Объективно произношение русских фраз «занимает на треть больше времени» по сравнению с исходными высказываниями [Виссон, 2015, с. 93], а видеоряд подобного удлинения или ускорения темпа речи диктора просто не допускает. В случае перевода субтитров действуют ограничения на количество строк и символов в строках, предусматриваемые предоставляемыми заказчиком стилевыми руководствами (Style guides)

Текст для дубляжа на втором этапе проходит литературную редакцию и укладку, то есть переписывается с целью создания перевода диалогов фильма, идентичного оригиналу по идее, стилю, характеру персонажей, эмоциональному воздействию конкретных сцен. Помимо этого, текст должен полностью соответствовать визуальному ряду артикуляции, жестам и поведению актеров на экране. Практики чаще говорят не о переводе под дубляж, а о создании симметричной модели исходного произведения в языке перевода. Подобная модель и есть продукт профессиональной деятельности дубляжного переводчика. Безусловным приоритетом в работе дубляжного переводчика, подчиняющим себе всю его профессиональную деятельность, становится фонетическое синхронизирующее моделирование. Вносимые на этом этапе изменения, как следствие, могут приводить к смысловым различиям между текстом перевода и оригинала [Chaume, 2004b, p. 65; Mälzer, 2012, p. 115; Whitman-Linsen, 1992, p. 63–64].

На *третьем этапе* при озвучивании отредактированные переведенные кинодиалоги разыгрываются под руководством режиссера актерами в соответствии с драматургией сюжета, сцены и видеорядом. Именно на этом этапе формируется окончательный синхронизированный с видеорядом текст и складывается речевой ряд аудиовизуального произведения, в который соответственно с логикой процесса воспроизведения письменной речи подобно устной (задания аудиовизуальному дискурсу системного свойства псевдоустности) вносятся существенные модификации на уровне просодики, лексики, синтаксиса и грамматики.

Основной проблемой большинства современных российских работ по те-

матике АВП является именно отход от анализа практической стороны работы аудиовизуальных переводчиков и стремление к теоретическому моделированию ситуации на основании частных допущений, вырванных из контекста целостной профессиональной деятельности.

В силу того, что в зарубежной, особенно западной практике, процессы локализации носили куда более глобальный характер и требовали системного обучения специалистов в области АВП в больших количествах, исследования специфики этого вида профессиональной деятельности проработаны гораздо глубже. Значительный вклад в формирование общего подхода к этой проблематике внесла работа Романа Якобсона «О лингвистических аспектах перевода», в которой автор разграничил внутриязыковой (rewording) , межъязыковой (translation proper) и межсемиотический перевод (transmutation). Межсемиотический перевод был определен как интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем [Jakobson, 1959, p. 238]. На этом этапе исследования отечественных и зарубежных ученых развивались примерно с равной динамикой, и в 1971 году Катарина Райс указала, что следует выделять в отдельный жанр, требующий особого подхода при переводе аудиомедиальных текстов, которые она позже назвала мультимедиальными. [Reiss, 1971]. Автор поставила вопрос о необходимости формирования отдельного подхода к переводу аудиовизуальных текстов.

В качестве примера одного из первых исследований, посвященных специфике отдельных типов аудиовизуального перевода как профессиональной деятельности можно назвать значительно опережившую свое время монографию Иштвана Фодора, посвященную различным видам синхронизации при переводе под полный дубляж [Fodor, 1976]. И. Фодор предложил концепт визуальной фонетики, призванной изучать взаимосвязь артикуляции актеров на экране и процесса подбора соответствующих фонем переводчиком. Именно благодаря этому зритель не воспринимал дублированные иноязычные произведения как чудеродные. В работах И. Фодора впервые было указано на то, что язык дубляжа имеет собственную специфику. Фредерик Чом назвал такой подход к изучению аудиовизуального перевода *функциональным*. Он основан на анализе ограничений,

накладываемых на переводчика аудиовизуальных произведений выполняемой им профессиональной деятельностью. Эти ограничения носят экстралингвистический характер и обусловлены спецификой отдельных видов профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика, например, перевода субтитров, перевода под закадровое озвучивание, перевода под полный дубляж, аудиодескрипции и т.п. [Chaume, p. 38].

Следование принципам *функционального* подхода позволило К. Титфорду ввести в исследовательский обиход еще одно системообразующее понятие аудиовизуального перевода. АВП понимается автором как «ограниченный перевод» (constrained translation). К. Титфорд рассматривает перевод субтитров и отмечает, что проблемы, возникающие в процессе перевода субтитров «в первую очередь обусловлены ограничениями, которые накладывает на переводчика сама среда передачи информации» [Titford, 1982, p. 113; перевод наш]. Поскольку для этого подхода характерно внимание к структуре деятельности аудиовизуального переводчика, то он также может быть охарактеризован как *деятельностный*.

Р. Майорал, Д. Келли и Н. Галлардо применяют в своей работе *коммуникативно-функциональный подход* и обращают внимание на объективные факторы, непосредственно влияющие на процесс выполнения различных видов перевода (перевода рекламы, комиксов, песен, аудиовизуального перевода). В число таких ограничивающих деятельность переводчика факторов они относят наличие нескольких коммуникативных каналов, влияние культуры языка оригинала и языка перевода на процесс и результат переводческой деятельности, и т.п. Важным вкладом в развитие теории АВП становится то, что авторы вводят два новых понятия, развивающих концепцию «ограниченного перевода». В рамках любого аудиовизуального произведения сосуществуют два противоположно направленных процесса - синхронизация и зашумливание. Под синхронизацией понимается потребность в согласовании сигналов различных знаковых систем, передающих одно и то же сообщение. Выделяются пять типов потребности в согласовании знаковых систем, являющиеся источниками переводческих ограничений при АВП: временная, пространственная, содержательная, фонетическая, персонажная.

Зашумливание -это различные факторы, нарушающие постоянно идущий при переводе процесс синхронизации: объективно присутствующее для зрителя сосуществование в одном пространстве и времени двух лингвокультурных систем, явленное через видеоряд, характерный для ИЯ и вербальный ряд на ПЯ, гетерогенность когнитивных процессов, необходимых для обработки информации, поступающей одновременно (для чтения субтитров и понимания видеоряда, несмотря на общий зрительный канал рецепции, необходимы разные когнитивные процессы), а также иные факторы, нарушающие ход синхронизации [Mayoral et al., 1988, p. 359-360].

П.Сабальбеаскоа также применяет к изучению аудиовизуального перевода принципы ограниченной коммуникации. Для его подхода на раннем этапе характерно использование концепции «идеального перевода», соответствующего всем нормам трансформационной грамматики. Он выделяет три типа таких ограничений, не позволяющих переводчику достичь «идеала» текстуальные, контекстуальные и профессиональные ограничения [Zabalbeascoa, 1993, p. 183–185]. Позднее Сабальбеаскоа переопределяет контуры системы ограничений и выделяет две их основные группы: внутренние (индивидуальные ограничения) и внешние (контекстуальные, вызванные внешними условиями). К внутренним ограничениям относятся «как объективные нарушения сенсорной чувствительности (нарушения слуха, зрения, цветовосприятия), так и субъективные факторы интеллектуального развития личности, влияющие на восприятие аудиовизуального произведения (способность понимать юмор и иронию, наличие необходимых фоновых знаний и т.п.). Внешние ограничения - любые внешние факторы (социальные, технологические или финансовые), ограничивающие возможность осуществления коммуникации» [Zabalbeascoa, 2011, p. 27]. Следует отметить, что ценность исследований «ограниченного перевода» с практической точки зрения весьма велика, так как именно различного рода лингвистические и экстралингвистические ограничения и являются основным «камнем преткновения» для большинства переводчиков, делающих первые шаги в аудиовизуальном переводе. Более того, одной из задач разработанной интегративной модели обучения аудиовизуальному переводу явля-

ется формирование новой деятельностной парадигмы работы переводчика, важным элементом которой является постоянное стремление к «сжатому переводу».

Еще одним значимым подходом к изучению АВП можно назвать *дескриптивно-семиотический* подход. Его центральным моментом является рассмотрение аудиовизуального произведения как полисемиотического единства, а процесса перевода – как акта переноса информации между семиотически разнородными единствами. Следует отметить, что пионерами разработки данного направления в конце 1960-х – начале 1970-х годов стали исследователи Тартуской школы, призывавшие считать кинотекст не лингвистическим, а семиотическим понятием и разработавшие основы дескриптивно-семиотического анализа, однако к началу 90-х в силу ряда причин приоритет российской лингвистической школы на этом направлении был во многом утрачен.

Д.Делабастиа стал одним из первых зарубежных исследователей, спустя почти 20 лет после публикации работ Ю.М. Лотмана, указавшим на значимость поликодовой природы аудиовизуальных произведений. Он выделил десять основных кодов, которые комбинируются различными способами и тем самым создают семиотическое пространство фильма как «макрознака»: *«вербальный, литературный, театральный, проксемический, кинесический, вестиментарный, моральный, код грима, коды вежливости, кинематографический код»* [Delabastita, 1989, p. 196]. Эти коды «шифруют» информацию для зрителя и передают ее ему параллельно через 4 канала: визуальный 1 (вербальные знаки), визуальный 2 (невербальные знаки), аудиальный 1 (вербальные знаки) и аудиальный 2 (невербальные знаки).

Эмпирическое предположение о приоритете визуального ряда над вербальным в восприятии зрителем аудиовизуальных произведений получило экспериментальное подтверждение в рамках исследований представителей барселонской школы аудиовизуального перевода. Проведенные исследования выявили безусловный приоритет видеоряда и иных невербальных составляющих аудиовизуального произведения как носителей информации для зрителя и подтвердили ранее существовавшее эмпирическое предположение о том, что компетенции,

связанные с дешифровкой видеоряда являются доминирующими в иерархии компетенций аудиовизуального переводчика. Было неопровержимо доказано, что в ходе просмотра аудиовизуального произведения документального содержания примерно 60% внимания и общего объема перцептивной деятельности посвящено дешифровке и пониманию визуального потока, и лишь 40% – вербально-текстовому. Для художественного аудиовизуального произведения эта пропорция составила: 68% – визуальный и невербальный ряд и лишь 32% – текстовый. Исследователи группы Пилар–Орейро сделали следующий вывод: «...аудиовизуальные тексты изначально полисемантичны. Реципиенты аудиовизуальных материалов одновременно являются и зрителями, и слушателями, и читателями. Они обрабатывают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования.» [Rovira-Esteva, Ogero, 2011, p. 246; перевод наш].

Это значит, что аудиовизуальный переводчик обязан при понимании текста учитывать не только линейно поступающий к зрителю и последовательно обрабатываемый семантический контекст вербальных составляющих произведения, но и надречевые целостные визуальные и смысловые конструкты, которые возникают в ходе развертывания сюжета и как следствие требований соответствующих жанров. Данный процесс носит динамический характер, что и легло в основу *прагматико-динамического подхода* к аудиовизуальному переводу. Одним из основоположников его является Ф. Чом, отмечающий, что аудиовизуальное произведение вне зависимости от вида и жанра призвано произвести определенное воздействие на рецептора с использованием всего комплекса информационных потоков аудиовизуального произведения, в котором текст является лишь одной из составляющих. [F. Chaume, 2012, перевод наш] При этом АВП по-прежнему понимается как «ограниченный перевод», но изменяется структура системы ограничений. Их наличие и тип зависят от:

1. вида осуществляемого перевода (перевод для закадрового озвучивания, двухмерного или трехмерного субтитрирования, перевод под дубляж, перевод для нужд AR/VR произведений);
2. целевой аудитории получателей перевода (ее способности понять и

осмыслить элементы вербального, невербального и сюжетного уровней);

3. уровня и интенсивности взаимодействия потоков информации, динамически переплетающихся в аудиовизуальном контексте и борющихся за внимание зрителя.

С точки зрения прагматико-динамического подхода можно вычлени́ть и системную лингвистическую основу аудиовизуального перевода. Язык аудиовизуальных произведений представляет собой уникальную комбинацию черт устной и письменной речи, причем это свойство характерно для самых разных языков, и, как отмечают исследователи, является системным [Remael, 2003, 2008; Chaume, 2004; Perez Gonzales, 2007]. Данная особенность языка аудиовизуальных произведений определяется ими как «псевдоустность» (pseudoorality). Именно эта особенность и позволяет выделить аудиовизуальные произведения в особый тип речи, несводимый ни к устной, ни к письменной речи. Как отмечают Баньос-Пиньеро и Чом [Banos-Pinero, Chaume, 2009], спонтанность и естественность устной речи в аудиовизуальных произведениях является результатом продуманной предварительной работы и планирования. «Псевдоустность» в исходном языке должна быть передана с помощью инструментария «псевдоустности» в языке перевода. Данный инструментарий распространяется на фонетическую, морфологическую, лексическую, фразеологическую, грамматическую, синтаксическую стороны языка и, что крайне важно, из-за различий языкового строя, не совпадает в ИЯ и ПЯ. Таким образом, подготовленный аудиовизуальный переводчик осуществляет не просто перевод, но воссоздание диалога/текста аудиовизуального произведения в «псевдоустном» речевом регистре языка перевода. Важным моментом является то, что для каждого языка устно-письменная комбинация, определяющая приемлемость аудиовизуального дискурса для целевых аудиторий, имеет собственный состав и отличительные особенности, которые, например, применительно к русскому языку и наиболее популярным языковым парам практически не исследовались ни с количественной, ни с качественной точки зрения.

Следует отметить, что в отсутствие научных разработок на данную тему регулировать и оценивать данный процесс практики пытаются с помощью так

называемых «стилевыми руководствами» (style guides). Система стилизованных руководств, разработанная отделом аудиовизуального перевода компании Netflix, является на сегодня, пожалуй, самой полной и системной попыткой регулирования данного процесса [Netflix Style Guide]. Есть и другие примеры рекомендаций по созданию достоверных псевдоустных дискурсов в разных языках.

Работа аудиовизуального переводчика, как отмечает Чом, зависит от двух основных системных требований, определяющих суть аудиовизуального дискурса:

1. на макроуровне – необходимости передачи псевдоустного исходного дискурса языком перевода, который будет воспринят целевой аудиторией как реалистичный, аутентичный и заслуживающий доверия, не отвлекающий от восприятия сюжета;
2. на микроуровне – необходимости адекватного соответствия исходному дискурсу с содержательной точки зрения [Chaume, 2012].

Рассмотрение предмета аудиовизуального перевода с дискурсивных позиций позволяет рассматривать его как многокомпонентный дискурс. Для его обозначения в данной работе применяется термин «аудиовизуальный дискурс». Он сочетает в себе признаки как художественного, так и специального дискурса, но не сводится ни к одному из них. Отличительные признаки специального дискурса состоят в том, что для анализа и понимания внеязыковых составляющих аудиовизуальных произведений требуются довольно обширные междисциплинарные (психологические, киноведческие, сценарные, технические) знания в целом ряде областей. В основе аудиовизуального дискурса лежат структурные единицы внелингвистического плана (пары значимых кадров и сюжетные сцены), что определяется характером деятельности по созданию данных произведений изначально и должно быть отражено в деятельности переводчика.

Впервые появившись в 1978 году [Ivarsson, Carroll, 1978] термин «аудиовизуальный перевод» постепенно вытеснил из международного научного оборота такие термины, как «киноперевод», «перевод фильмов», «перевод для телевидения», «экранный перевод», «перевод, подчиненный видеоряду», «перевод аудио-

медиаальных произведений» и «мультимедийный перевод». В первую очередь, это было связано с тем, что по мере развития процессов смены технологического уклада и четвертой технологической революции расширялся круг произведений, подпадавших под данное определение.

Традиционно исследователи перевода выделяют типы и виды перевода. Дифференциация по типам перевода проводится на основании объекта перевода, т.е. исходного текста, тогда как дифференциация по видам – на основании действий самого субъекта – переводчика [Миньяр-Белоручев, 1996; Копанев, Беер, 1986 и др.].

Применительно к АВП такая классификация отсутствует. Тем не менее, в зависимости от того, какие аудиовизуальные произведения следует переводить, работодатели выделяют различные типы аудиовизуального перевода. Для выделения существующих типов АВП были проанализированы предложения более 40 различных российских и зарубежных вещательных и переводческих компаний (список проанализированных компаний представлен в Приложении А). Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы аудиовизуального перевода

• перевод фильмов, сериалов на родной язык
• перевод фильмов и сериалов на иностранный язык
• перевод для аудиторий со специальными когнитивными потребностями: – аудиодескрипция для слабовидящих и незрячих аудиторий; – аудиовизуальная адаптация для детских аудиторий;
• перевод игр (однопользовательских, многопользовательских, мобильных приложений)
• перевод рекламы
• перевод аудиовизуальных новостных сообщений
• перевод сенсорно погружающих видов представления аудиовизуальной информации – стереоскопического показа, дополненной реальности, виртуальной реальности, смешанной реальности

Следует отметить, что исследователи выделяют также практические формы реализации АВП, которые определяются как его модусы [Gambier, 2006]. Ниже в Таблице 2 представлены результаты проведенного анализа модусов

реализации АВП.

Таблица 2 – Модусы реализации аудиовизуального перевода

Модус аудиовизуального перевода	Краткое описание особенностей профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика
Аудиовизуальный перевод под закадровое озвучивание	Выполняется с учетом того, что закадровое озвучивание представляет из себя наложение перевода на исходную звуковую дорожку без замены исходника. Зритель слышит приглушенную речь оригинала.
Аудиовизуальный перевод под простое субтитрование	Выполняется с учетом того, что перевод накладывается в виде надписей на уже существующее изображение. Он не должен отвлекать от просмотра фильма, помогать зрителю ориентироваться в происходящем, а также соответствовать требованиям скорости чтения, количества знаков на экране и количества строк.
Аудиовизуальный перевод под субтитрование для слабослышащих аудиторий	Выполняется с учетом того, что у слабослышащих аудиторий ниже скорость чтения, а также существует потребность в указании того, кто говорит и значимых звуков. Это предъявляет высокие требования к компрессии перевода.
Аудиовизуальный перевод под дубляж и различные виды мимической и фонетической синхронизации	Выполняется с учетом необходимости мимической, характерной, двигательной-кинестетической синхронизации артикуляции и игры актера для передачи сюжетно-образной драматургии исходного произведения и его жанровой специфики.
Аудиовизуальный перевод для трехмерного субтитрования	Выполняется с учетом того, что появляющаяся надпись не должна разрушать иллюзию реальности и присутствия «внутри экранного действия», создающуюся у зрителя.
Аудиовизуальный перевод для межъязыкового синхронного субтитрования (interlingual respeaking)	Выполняется с учетом того, что осуществляемый в прямом эфире перевод произведений ограниченного числа жанров немедленно обрабатывается компьютерной программой распознавания речи и выводится в виде субтитров (чаще всего применяется в новостных программах)
Аудиовизуальный перевод для свободного пересказа (также известный в российской научно-терминологической практике как «гоблин-перевод»)	Выполняется с учетом того, что автор воссоздает произведение таким образом, чтобы, в первую очередь, соответствовать жанровым ожиданиям зрителей (например, целенаправленно усиливает комедийную составляющую произведения, используя речевые обороты и внеязыковые средства, отсутствующие в оригинале)
Аудиовизуальный перевод тексто-графических интерактивных метаданных для сенсорно погружающих ви-	Выполняется с учетом того, что исходное произведение представляет из себя сенсорно сбалансированный информационный пакет, загружающий органы восприятия зрителя практически до предела. В этом случае аудио-

дов демонстрации аудиовизуальных материалов	визуальный перевод требует «сенсорной перебалансировки» вновь создаваемого произведения с тем, чтобы избежать его прямого отторжения зрителем.
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В зависимости от действий субъекта, в нашем случае аудиовизуального переводчика, отечественные исследователи традиционно выделяют два вида перевода: устный и письменный [Бархударов, 1975; Комиссаров, 1999; Миньяр-Белоручев, 1980 и др.]. Основной вид устного перевода представляет собой так называемый «перевод на слух», при котором переводчик воспринимает оригинал в устной форме, излагает текст перевода в этой же форме и предназначает его для устного же восприятия рецептора. Под письменным переводом обычно понимается перевод в письменной форме «написанного» оригинала с тем, чтобы рецептор перевода мог бы в последующем его прочесть» [Комиссаров, 1999, с. 120]. При письменном переводе восприятие исходного текста и создание текста перевода могут по желанию переводчика повторяться многократно, тогда как при устном переводе эти действия «однократны».

В рамках устного перевода наиболее подробную и полную классификацию перевода мы находим в работах Р.К. Миньяр-Белоручева [Миньяр-Белоручев, 1980, 1996]. Для целей нашего исследования интересным представляется тот факт, что автор выделяет следующие подвиды устного перевода: синхронный, последовательный и с листа, определяя последний как «зрительно-устный перевод без предварительного чтения» [Миньяр-Белоручев, 1980, с. 207].

Проведенный анализ исследований показывает, что АВП как отдельный вид профессиональной деятельности не сводим ни к устному, ни к письменному переводу [Chaume, 2006]. Первоначально АВП выполняется в письменном виде, однако не считается исполненным, не будучи наложенным на видеоряд в устной форме (закадровое озвучивание, дубляж, аудиодескрипция, аудиовизуальная реклама), в особом графическом формате (субтитры, субтитры для слабослышащих, межязыковое синхронное устно-письменное субтитрование (*interlingual re-speaking*), игры, метаданные), или в особом устно-письменном комбинированном формате (перевод произведений в форматах виртуальной реальности, дополнен-

ной реальности, смешанной реальности). При этом важно отметить, что вся информация, заложенная в исходном произведении, поступает к реципиенту по многочисленным сенсорным каналам и в виде разнородных с точки зрения когнитивной обработки и структуры знаковых систем.

Для более полного понимания процесса аудиовизуального перевода в последние годы все чаще применяется **интегративный междисциплинарный подход**, объединяющий элементы и методологию парадигм, описанных выше. По мнению И. Гамбье, при изучении аудиовизуального перевода, учитывая его полисемиотическую природу, необходимо привлекать весь доступный методологический аппарат, включая «теорию переводческой эквивалентности, скопос-теорию, приемы дескриптивных исследований в области перевода, а также знания основ сценарного мастерства и базовые компетенции в сфере кинематографии и кинопроизводства» [Gambier, 2008, перевод наш]. А. Ремаэль также связывает мультимодальное функционирование аудиовизуальных произведений и необходимость междисциплинарного подхода к их анализу. [Remael, 2001].

Испанский исследователь аудиовизуального перевода Х. Диас-Синтас принципиально отрицает текстоцентрический и сугубо лингвистический подход к изучению теории и практики аудиовизуального перевода. В основе его исследований – понимание аудиовизуального перевода как гетерогенного и междисциплинарного процесса. По его мнению, перевод исключительно вербальной составляющей без учета иных семиотических компонентов фильма – бесполезное занятие. Переводчики обязаны обращать пристальное внимание на вербальный текст, но не менее пристально им необходимо изучать взаимодействие знаковых систем внутри кадров и сцен, взаимоотношения, в которые вступают персонажи или образы по мере развития сюжета, учитывать индивидуальные коммуникативные стратегии персонажей в рамках сцен и фильма в целом. «Они [переводчики] обязаны осознавать семиотическую многокомпонентность аудиовизуального произведения» [Díaz-Cintas, 2009, p. 9].

Мы рассмотрели АВП с междисциплинарных позиций. Проведенный анализ показал необходимость учета языка аудиовизуальных произведений – *псевдо-*

устной речи и специфику данного вида перевода как профессиональной деятельности, имеющей собственный предмет перевода и требующей особым образом сформированной междисциплинарной профессиональной компетентности. Профессионализация АВП и необходимость расширенной подготовки переводчиков, осуществляющих данный вид профессиональной деятельности, обуславливает необходимость рассмотрения выделяемых специальностей и анализа действий переводчика.

1.2. Интегративный подход к моделированию профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика

Интегративный подход к моделированию деятельности аудиовизуального переводчика обуславливает необходимость при обучении АВП учитывать его специфические черты, включая в содержание обучения жанры аудиовизуального дискурса, специфику культурно-коммуникативных ситуаций, в которых они создавались и будут использоваться, а также те когнитивные механизмы, которые обеспечивают осуществление деятельности переводчика на профессиональном уровне.

Мы рассматриваем АВП с позиций профессиональной деятельности, в рамках которой возможно выделение отдельных специальностей как подвидов профессиональной деятельности внутри профессии, которые направлены на достижение более частных или промежуточных результатов специфическими средствами. И, тем не менее, в российском теретическом переводоведении для АВП такие специальности не выделены, что затрудняет профессиональную подготовку переводчиков. Поскольку данная диссертационная работа рассматривает методические основы подготовки аудиовизуальных переводчиков, представляется целесообразным рассмотреть данный вопрос отдельно.

В мае 2017 года Школой дидактики перевода была проведена первая форсайт-сессия – Переводчик 2030, которая позволила выделить важнейший тренд развития: **«снижение кадрового потенциала переводческой отрасли»**. В рамках данного тренда участниками форсайт-сессии были выделены следующие *минит-*

ренды:

- Переход переводчиков в смежные отрасли;
- Нарастание отставания системы подготовки кадров от реалий рынка;
- Деградация профессии, падение престижа, квалификации кадров;
- Размывание граней специальности;
- Появление новых специальностей в переводческой профессии [Гавриленко, 2017].

Перечень выделенных мини-трендов можно продолжить, однако очевидно, что важной причиной нарастания отставания системы подготовки кадров от реалий рынка является излишняя приверженность к традиционным точкам зрения и классификациям, что четко проявилось и на этапе разработки обобщенных трудовых функций и трудовых функций при разработке в 2017–2018 годах профессионального стандарта «Переводчик» межрегиональной рабочей группой под руководством И.В. Убоженко и Н.Н. Гавриленко. Исходя из предложенной Н.Н. Гавриленко в рамках Форсайта и последующей научной обработки его результатов общей линии классификации переводческих специальностей на основании обобщения особенностей перевода аудиовизуальных дискурсов как профессионально ориентированных, опыта преподавания аудиовизуального перевода и запросов рынка нами были систематизированы специальности в сфере аудиовизуального перевода.

Для создания классификации специальностей в области АВП были также проанализированы программы университетов, предлагающие подготовку различных специальностей в области аудиовизуального перевода (их перечень представлен в Приложении Б).

В результате проведенного анализа практического российского и зарубежного опыта, а также зарубежных учебных планов по подготовке переводчиков, были выделены следующие специальности:

1. ***Аудиовизуальный переводчик на родной язык***, обладающий базовыми умениями во всех видах аудиовизуального перевода (для закадрового озвучивания, дубляжа, субтитрования), умениями перевода аудиовизуальных ново-

стей, перевода и редактуры корпоративного аудиовизуального контента. Он обеспечивает перевод базового аудиовизуального контента на родной язык. Для осуществления данной профессиональной деятельности, помимо знания иностранного языка и культуры страны изучаемого языка, необходимо глубокое и творческое знание родного языка и фундаментальное знание родной культуры на уровне, обеспечивающем пересоздание адекватных по содержанию и жанру произведений.

2. ***Аудиовизуальный переводчик на иностранный язык***, обладающий умениями перевода и локализации программ для иноязычных аудиторий, соответствующим уровнем знания культуры страны-реципиента контента. Обеспечивает перевод аудиовизуальных произведений на иностранные языки. Различение данных профессий (перевод аудиовизуальных произведений с иностранного языка и на иностранный язык) в мировой практике связано с весьма существенным различием в уровне знания культуры и актуального иностранного языка, что особенно важно при осуществлении процессов транскреации и транскультурации (адекватного переноса в иноязычную культуру).

3. ***Субтитровщик-переводчик***, прошедший углубленную профессиональную подготовку для осуществления данного вида перевода с использованием профессиональных программ. Обеспечивает перевод под субтитрирование и создание субтитровочных дорожек, а также редактуру субтитров в соответствии с принятыми российскими и международными нормами субтитрирования.

4. ***Переводчик под дубляж/укладчик текста для дублирования/режиссер дубляжа***, прошедший углубленную подготовку, позволяющую осуществлять перевод для дублирования и весь комплекс работ по созданию дублированных фильмов. Важно отметить, что данная специальность не подразумевает самостоятельное «наговаривание» текста переводчиком как обязательную часть подготовки. Особый акцент в рамках подготовки делается на развитие умений транскреационного перевода и анализа сюжетной составляющей аудиовизуальных произведений.

5. ***Аудиовизуальный переводчик для аудиторий со специализирован-***

ными языковыми и когнитивными потребностями. Исследователи аудиовизуального перевода в РФ и за рубежом смогли переосмыслить предложенную Р. Яacobсоном классификацию видов перевода. Ученый различал три способа интерпретации вербального знака: он может быть переведен в другие знаки того же языка, на другой язык или же в другую, невербальную систему символов [Jacobson, 1959]. Именно на этом единстве построено отнесение к аудиовизуальному переводу таких вариантов *межсемиотического* перевода как «аудиоописание» (в РФ принят термин «тифлокомментирование», однако нам представляется, что определение, данное в рамках Европейского акта о цифровой доступности [European Accessibility Act], более точно описывает данное явление) – создание звуковой дорожки к фильмам и играм для незрячих, слабовидящих, а также людей, страдающих нарушениями восприятия цветов и нарушениями когнитивной обработки зрительной информации (например, нейрофизиологического дефицита обработки ранних стадий зрительного восприятия). Сюда же относится и создание субтитровочных дорожек для людей с полным или частичным поражением слухового аппарата. Сегодня практически все зарубежные учебные заведения, преподающие аудиовизуальный перевод, включают обеспечение цифровой доступности аудиовизуального контента в учебные планы. Поэтому в практическую классификацию основных специальностей аудиовизуального переводчика мы также включили вышеупомянутые разновидности межсемиотического перевода. На практике такие российские компании, как «Аэрофлот», а также крупнейшие международные платформы видео по запросу Netflix, Amazon Prime требуют услугу аудиоописания в едином пакете услуг аудиовизуального перевода.

В рамках этой специальности выделяются три специализации (что, в частности, помогает избежать не имеющего аналогов в мировой практике отрыва преподавания жестового языка от преподавания остальных видов интерсемиотического перевода):

А. переводчик, обеспечивающий цифровую доступность аудиовизуальных материалов для инвалидизированных групп населения, – *аудиоописатель*

(тифлокомментатор)/субтитровщик-переводчик для слабослышащих аудиторий/жестовый переводчик, который обеспечивает осуществление следующих видов аудиовизуального перевода для аудиторий с ограничениями когнитивных и сенсорных возможностей (интерсемиотического перевода):

- создание субтитровочной дорожки для слабослышащих;
- создание аудиодорожки/тифлокомментария к фильму для слепых и слабовидящих аудиторий.
- жестовое видеосопровождение программ в прямом эфире и записанных материалов.

Особый акцент при подготовке данных переводчиков делается на изучение когнитивных процессов, задействованных при восприятии аудиовизуальных дискурсов как у людей, не имеющих проблем с сенсорным восприятием, так и у инвалидов. Обучение осуществляется в соответствии с требованиями российского законодательства

Б. аудиовизуальный переводчик для детских аудиторий, переводчик образовательных программ;

В. переводчик «погружающих» аудиовизуальных материалов, созданных с применением технологий дополненной, виртуальной и смешанной реальности, предъявляющих особые требования к сенсорной сфере зрителя.

6. Менеджер перевода аудиовизуальных проектов – обеспечивает управление процессами всех видов аудиовизуального перевода и проектами создания аудиовизуального контента на экспорт, ведения соответствующего учета, документооборота и пр. Учитывая сложность и высокую степень интегрированности профессиональной деятельности по созданию аудиовизуальных произведений и их переводу, управление этими процессами требует специальной переводческой подготовки.

7. Переводчик-локализатор аудиовизуальных игр. Являясь объектами аудиовизуального перевода, видеоигры, тем не менее, имеют ряд системных отличий, которые требуют выделения их в отдельную специальность. В случае видеоигр следует говорить не о визуальных кодах, а о графических. Изображение на

экране – это трехмерная или двухмерная анимация, перемежающаяся скриншотами и представлениями игрового поля – статические образы – результат графического дизайна, а письменный текст показан в виде ярких художественно-шрифтовых комбинаций. В играх высокой степени стилизации подвергаются жесты, мимика персонажей и другие элементы кинестетического ряда коммуникации. В некоторых случаях они копируют движения играющего и в значительной мере утрачивают коммуникативный смысл. Кроме того, в видеоиграх присутствуют как внеигровые элементы (инструкции, технические описания, «иконки»), так и виртуально-реальные, т.е. элементы реальности внутри игры, внутри игрового мира: персонажи, артефакты, события, общение, слухи, законы природы и прочее. Вариантов интерфейса играющего и игрового мира может быть куда больше, чем в случае телекинопроизведений. Важнейшим различием видеоигр и аудиовизуальных произведений является наличие третьего канала обмена информацией, третьего интерфейса взаимодействия – *двигательно-тактильного*. При этом взаимодействие разворачивается на фоне внеигровых сигналов взаимодействия – сообщений об ошибках и выборе вариантов. Интерактивность оказывает существенное внимание и на восприятие игроком аудиовизуальных текстов, выдаваемых машиной. Так, например, монтаж практически не имеет значения, поскольку игрок может переходить к различным углам видения ситуации, в том числе – и от лица персонажей, увеличивать и уменьшать картинку, конфигурировать значительное количество параметров представления видео.

8. ***Менеджер локализации аудиовизуальных игровых проектов*** – обеспечивает управление процессами локализации игровых проектов, создания игр, ведения соответствующего учета, документооборота и пр. Это связано со вторым базовым отличием деятельности по созданию игровых аудиовизуальных произведений - построением самого процесса создания окончательных произведений. В случае игр – это глубоко интегрированная деятельностная бизнес-модель, построенная на тесном и постоянном взаимодействии всех вовлеченных сторон на всех этапах (в отличие от «классического» аудиовизуального перевода, где переводчики в процесс исходного производства практически не вовлечены). Вовлеченные

стороны включают в себя разработчиков, издателей, производителей аппаратного обеспечения, дистрибуторов и компании, обеспечивающие локализацию игр («языковые вендоры»).

Из описания выше очевидно, что следующим важным аспектом для разработки методики обучения АВП выступает **структура деятельности** самого переводчика.

Исследования российской психологической школы [Выготский, 2005; Жинкин, 1965; Леонтьев, 1975; Лурия, 1976; Рубинштейн, 1989; Зимняя, 1978 и др.] позволили активно развивать деятельностный подход к переводу, который в принципе изменил представление о переводе как о чисто лингвистической проблеме. В конце прошлого века в российском переводоведении появились теоретические основания для определения перевода как порождения речевого произведения на ПЯ, в процессе которого интенциональный смысл не переносится из ИТ в ПТ, а создается переводчиком как новое единство формы и содержания, в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях [Иовенко, 2001; Крюков, 1989 и др.]. «В психолингвистических моделях перевода проблема культурноспецифического не связывается больше исключительно с языковыми соответствиями, с местом языковой единицы в системе языка. Культурная специфика индивида, сформированная его окружением, системой предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем, находит отражение в его сознании, в концептуальной системе» [Пшенкина, 2005, с. 74].

Сегодня широкое распространение получило рассмотрение аудиовизуального перевода как когнитивного процесса. Получение эмоционального удовольствия и проживание того эмоционального ряда впечатлений, которые закладываются авторами на этапе производства, очень сильно зависит от степени погружения зрителей в мир придуманной истории [Vorderer et al., 2004]. Через это погружение, которое также может называться в различных работах «вовлеченностью», «переносом» или «введением зрителя в выдуманный мир» [Busselle, Bilandzic, 2008], зритель эмоционально, когнитивно и на уровне системы образов «проживает» историю в искусственно созданной с помощью одновременно воспринимае-

мого множества семантических систем альтернативной реальности.

Помимо этого, ряд исследователей рассматривает аудиовизуальный перевод как профессиональную деятельность по поддержанию у зрителя/пользователя в ПЯ и культуре ПЯ «веры в предлагаемые обстоятельства» (*suspension of disbelief*), имеющей место в исходном произведении. Данная деятельность осуществляется за счет понимания *двойной семантической структуры* исходного аудиовизуального дискурса и ее пересоздания в ПЯ. Аудиовизуальный переводчик должен уяснить, что НЕ будет понятно целевой аудитории, а также – каким образом будет строиться когнитивный процесс воссоздания целостного хронотопа ситуации, предъявляемой в аудиовизуальном произведении, с учетом того, что видеоряд имеет монтажные склейки, провоцирующие зрителя на это. Как отмечал С. Эйзенштейн, «монтаж есть средство, провоцирующее диалог режиссера фильма и зрителя, поскольку неувиденное может трактоваться и осмысливаться ими по-разному» [Эйзенштейн, 1998, с. 14]. Это значит, что аудиовизуальный переводчик, равно как и зритель, должен осуществлять «двойную реконструкцию» исходного дискурса:

1. в отношении того, что явлено целевой аудитории **эксплицитно** через визуальный, звуковой, музыкальный и другие семантические системы, т.е. он должен понимать, что будет увидено и осознано ЦА;
2. в отношении того, что «скрыто за монтажными склейками», что не явлено целевой аудитории визуально, но **имплицитно** подразумевается, т.е. он должен понимать, что будет «додумано» ЦА, исходя из предполагаемого объема знаний, жизненного опыта и т.д.

Именно за счет инициации процесса «двойной реконструкции» у зрителя провоцируется «вера в предлагаемые обстоятельства». Это понятие было впервые введено в культурологический обиход в 1817 году поэтом и философом эстетики Сэмюэлем Кольриджем. Он предположил, что если автор может привнести в фантастическую историю «человеческий интерес и подобие истины», то читатель приостановит суждения относительно неправдоподобности повествования [Coleridge, 1997]. При этом, поскольку аудиовизуальный переводчик воссоздает

произведение на ПЯ, для него так же, как и для автора, актуальны и ценность намеренной приостановки неверия, и опасность когнитивного отчуждения, возникающая в случае плохого перевода. В театральном искусстве и кинематографе принят термин «вера в предлагаемые обстоятельства». При этом крайне важно, что процесс формирования у зрителя «веры в предлагаемые обстоятельства» применительно к аудиовизуальным материалам сегодня построен вокруг стереотипизированных последовательностей художественных приемов использования различных семантических систем и ограниченного числа базовых сюжетов, сгруппированных по жанрам. Понятие «жанр» с деятельностной точки зрения является ключевым для всех форм и разновидностей аудиовизуального перевода.

Очевидно, что этап понимания аудиовизуального произведения является основной составляющей АВП как профессиональной деятельности в рамках деятельностного подхода. Это связано с тем, что динамический поликодовый характер аудиовизуальных произведений требует от переводчика умения моделировать когнитивные процессы, с помощью которых получатель (зритель) будет осмысливать полученную информацию.

Как отмечает Е.Р.Поршнева, при исследовании функциональной структуры переводческой деятельности в целом выявлена глобальная функция (метафункция): межъязыковая и межкультурная (интерлингвокультурная) коммуникативная функция переводческой деятельности, объединяющая более частные функции. За счет нее происходит постижение смысла воспринимаемого текста как предмета культуры, что устанавливает «адекватность взаимопонимания» [Поршнева, 2004].

При всей популярности лингвистического подхода к анализу деятельности переводчика в нашей стране, уже в 70-х годах прошлого столетия намечаются основы деятельностного анализа. Разработку проблем, связанных с процессом понимания исходного текста переводчиком, мы находим в работах Г.В. Чернова, который провел ряд экспериментальных исследований с психологом И.А. Зимней. В результате был выделен механизм вероятностного прогнозирования как определяющий фактор успешности синхронного переводчика [Зимняя, Чернов, 1971;

Чернов, 1981]. В дальнейшем анализ этапа понимания исходного текста переводчиком был проведен в работах И.И. Халеевой [Халеева, 1989], А.Н. Крюкова [Крюков, 1988, 1989] и др.

Подход к переводу как деятельности мы находим в работах представителей «Школы смысла». Ее основоположники (французские исследователи Д. Селескович, М. Ледерер и канадский исследователь Ж. Делиль) полагают, что перевод возможен только тогда, когда он ориентирован на понимание смысла. Любой перевод представляет собой интерпретацию смысла, а затем его перевыражение на языке перевода. По мнению Селескович, в переводе присутствуют три элемента: речевое высказывание на языке X, понимание переводчиком смысла этого высказывания – уже вне этого языка – и перевыражение этого смысла на языке Y [Bodrova-Gogenmos, 2001; Seleskovitch, 1968; Seleskovitch, Lederer, 1993; Delisle, 1980].

Многие психологи рассматривают понимание текста, равно как и понимание аудиовизуального дискурса, как неоднородный процесс, в ходе которого у реципиента динамически формируется образ содержания коммуниката (текста или АВ произведения). С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя включают в него все перцептивные процессы восприятия и понимания и всю дальнейшую мыслительную обработку информации. Представители Московской психолингвистической школы считают, что конечным результатом понимания становится динамичный образ содержания текста или дискурса, за которым стоит «изменяющийся мир событий, ситуаций, идея, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста» [Леонтьев, 2003, с. 141].

С позиций психолингвистики процесс понимания аудиовизуального дискурса как самостоятельный этап профессиональной деятельности переводчика может быть определен как когнитивная деятельность, «результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [Краткий словарь лингвистических терминов, 1996, с. 124].

Специфика понимания как элемента профессиональной деятельности переводчика в том, что оно направлено не на удовлетворение своей личной потреб-

ности или любопытства, а на выполнение профессиональной деятельности.

На первом этапе процесса понимания аудиовизуального произведения переводчик приходит в **состояние готовности максимально точно и полно** понять аудиовизуальный дискурс во всей совокупности его семантических систем с тем, чтобы затем передать его на языке перевода. Поэтому важнейшим элементом обучения аудиовизуальному переводу является именно изменение самого подхода к процессу понимания исходного дискурса. Он изначально не является сводимым только к речевому сообщению, являясь мультимодальным, и поэтому его анализ требует активизации целого ряда сопутствующих умений.

Интерпретация высказывания, рассматриваемая исследователями как когнитивные действия, объектом которой становятся продукты речевой деятельности [Демьянков, 2005], является вторым этапом процесса понимания. Это глубокий уровень понимания, на котором языковые знания соотносятся со знаниями о мире, со структурами представления и хранения знаний, с предшествующим опытом человека. На этапе интерпретации запускается процесс «двойной реконструкции», на основании которого у адресата формируется образ произведения в целом и отдельных элементов (сцен), его составляющих. Адресат на базе «двойной реконструкции» принимает решение о степени аутентичности аудиовизуального дискурса. Однако он в состоянии интерпретировать аудиовизуальный дискурс только при наличии необходимой базы общих и разделенных знаний с целевой аудиторией. Для аудиовизуального переводчика этап интерпретации является важнейшим еще и потому, что ему предстоит принять необходимые языковые решения в отношении целевой аудитории произведения, проведя оценку базы общих знаний с данной аудиторией, включающую и способы речевой репрезентации. Как отмечает Н.Н. Гавриленко, «этот этап выступает предпосылкой исполнения профессиональной деятельности переводчика, то есть средством для выполнения этой деятельности, а не ее целью, как при обычном внутриязыковом понимании» [Гавриленко, 2009].

Третий уровень структуры понимания – **исполнительный**. Аудиовизуальный перевод осуществляется только после интерпретации произведения как цело-

го, а не только отдельных его частей, т.е. по результатам полного просмотра, поскольку процесс «двойной реконструкции» должен быть охватывать целостное произведение. Только после того, как переводчик понял эксплицитную и имплицитную составляющие содержательного ряда аудиовизуального произведения и замысел его «коллективного автора», он может приступить к анализу его лингвистической, социокультурной, предметной специфики, чтобы выработать стратегию перевода и технические приемы его исполнения. При этом следует помнить, что переводчик сначала понимает смысл аудиовизуального произведения, а потом передает его на языке перевода, а не переводит текст, присутствующий в фильме, чтобы в определенный момент понять его смысл. К сожалению, весьма значительное число переводчиков, включая даже очень опытных, переводят фильмы, не просмотрев их сначала полностью для понимания и интерпретации произведения как целого. Такой подход, при котором сначала переводится текст аудиовизуального произведения, а потом делается попытка привязать получившийся конструкт к видеоряду и другим семантическим системам, часто отмечается в существующих курсах «обучения кинопереводу», «переводу фильмов» и пр. В этом случае сложнейший процесс динамического анализа совокупности семантических систем в рамках аудиовизуального дискурса сводится к изучению различных видов грамматических и лексических трансформаций, что само по себе неплохо, но явно недостаточно для перевода аудиовизуальных произведений.

Как отмечает В.Н. Комиссаров, на этапе понимания исходного текста переводчик должен стремиться как можно скорее уйти от способов выражения мысли в оригинале [Комиссаров, 1997, с. 11]. После того, как текст понят, переводчик принимает решение о стратегии реализации транскреации, воссоздания аудиовизуального дискурса для дублирования, субтитрирования и т.д. Именно в конце этапа понимания переводчик соотносит формируемые интерпретации с жанровыми особенностями, заданными для аудиовизуальных произведений в культуре языка перевода и социолектами жанров и целевых аудиторий, присущими конкретным культурам.

Такой процесс понимания аудиовизуального произведения переводчиком

обеспечивается функционированием определенных психологических механизмов.

К психологическим механизмам, обеспечивающим понимание исходного текста переводчиком, относятся осмысление, память (долговременная и кратковременная), внимание и механизм вероятностного прогнозирования [Гавриленко, 2010]. Однако в силу того, что аудиовизуальный дискурс является многоуровневым, функционирование этих механизмов в деятельности переводчика будет иметь определенную специфику. Их функции в процессе аудиовизуального перевода – это смысловая сегментация, компрессия дискурса для последующего перевода, обеспечение целостности образа и концепта дискурса.

Важным механизмом процесса понимания является *осмысление*, который определяется психологами как «процесс установления смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого материала» [Зимняя, Малинина, Толкачева, 1976, с. 107].

Следующим механизмом, обеспечивающим понимание исходного текста переводчиком, является *память* – хранилище ранее накопленного опыта. Обобщенные знания о типах ситуаций и социокультурных контекстов хранятся в памяти в виде фреймов, сценариев, ситуационных моделей, жанровых стереотипов. Под фреймом понимается «такая когнитивная структура в феноменологическом поле человека, которая основана на вероятностном знании о типических ситуациях и связанных с этим знанием ожиданиях по поводу свойств и отношений реальных и гипотетических объектов [Макаров, 2003, с. 153].

Ещё важнейший механизм – внимание – зритель выделяет при просмотре аудиовизуального произведения не только набор ключевых слов, но и набор «ключевых деталей» во всех предъявляемых ему семантических системах: визуальной, музыкальной, шумовой и т.д. (*meaningful clues*) – или, в терминологии Макки [McKee, 2010, p. 103], «сюжетно значимых предпосылок и ответов», которые задают вектор зрительских когнитивных ожиданий. Каждая из обозначенных в вербальном, визуальном, музыкальном или ином ряде предпосылок признается таковой, если она позже получает свое осмысление в том или ином кинособытии. Это те самые ружья, которые, как отмечал К.С. Станиславский [Станиславский,

1989], будучи повешенными в первом акте, в третьем обязательно должны выстрелить. Опознавая по ходу дискурса все новые предпосылки и ответы, зритель с когнитивной точки зрения постоянно освежает и обновляет концепт дискурса, его целостный образ. Образ концепта аудиовизуального произведения определяется его сюжетом, а сюжет, как отмечает Р. Макки [McKee, 2010], – взаимоотношениями главных героев, к которым создатели произведения возвращаются в каждой сцене. В качестве методического инструмента формирования механизма профессионального внимания аудиовизуального переводчика нами, соответственно, применяется такой инструмент, весьма активно используемый на всех этапах телекинопроизводства, как составление карточек персонажей, адаптированных под отражение лингвокультурных и стилистических особенностей речи в ИЯ.

Вероятностное прогнозирование, как отмечает А.Н. Митта [Митта, 1999], любое аудиовизуальное произведение строится на основании закона конфликта. Он пронизывает произведение от начала до конца, его развитие является движущей силой сюжета и способом удержания зрительского внимания. Однако следует отметить, что число базовых сюжетов, особенно в рамках наиболее популярных жанров, существенно ограничено и существуют шаблоны построения конфигурации конфликтов. Именно их знание и проводимое картирование конфликтов в рамках сюжета позволяет подготовленному аудиовизуальному переводчику осуществлять вероятностное прогнозирование на одну-две сцены вперед. В качестве методического инструмента формирования механизма вероятностного прогнозирования аудиовизуального переводчика применяется составление карточек конфликтов и диаграмм развития сюжета.

Таким образом, очевидно, что для выполнения такой сложной деятельности, как аудиовизуальный перевод, переводчик должен обладать соответствующей профессиональной компетентностью.

В ходе аудиовизуального перевода деятельностная сторона коммуникации выстраивается совершенно по-иному. Аудиовизуальный переводчик не вмешивается в видеоряд, он задан ему как данность, видеоряд напрямую транслируется без комментариев и какой-либо переводческой деятельности коллективному зри-

телю на языке перевода. Аудиовизуальный переводчик, равно как и другие составляющие «коллективного автора» на языке перевода (актеры, исполнители песен), в подавляющем большинстве случаев работают только с вербальным и интонационным рядом произведения, однако эта работа невозможна без понимания аудиовизуального произведения как целого.

В разрабатываемой методике формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика деятельностной стороне предполагается уделить особое внимание, разработав отдельный модуль, направленный на анализ понимания исходного аудиовизуального произведения с дискурсивных позиций.

1.3. Содержательно-структурная характеристика компетентности аудиовизуального переводчика

Применительно к профессиональной деятельности понятие «компетентность» введено сравнительно недавно. При изучении профессиональной деятельности довольно долго использовался термин «квалификация», жестко определявший конечные требования к подготовке профессионала. Однако сегодня, как отмечают практики и исследователи рынка труда, появление новых технологий, выделение сегментов перевода, требующих высококвалифицированного труда, вынуждают руководителей предприятий как при найме переводчиков, так и при заключении договоров на выполнение работ с переводчиками-фрилансерами делать основную ставку именно на компетентных служащих, обладающих способностью:

1. адаптироваться;
2. проявлять инициативу;
3. обучаться на протяжении всего периода активной трудовой деятельности, в том числе – новым и смежным специальностям.

Переход на стадию нового технологического уклада и резкий рост информационной насыщенности социальной жизни за счет распространения сети Интернет и социальных сетей ставит перед учебными заведениями задачу сформировать у молодежи предпосылки и мотивацию к постоянному образованию в те-

чение всей жизни, дать как теоретические, так и практические навыки различных видов профессиональной деятельности, самостоятельного поиска информации, необходимой для решения коммуникативных и переводческих задач, гибкой выработки стратегии их решения. При анализе и переводе аудиовизуальных дискурсов, каждый из которых обладает собственным неповторимым набором семантических систем, все эти моменты очень важны.

Все эти знания, умения рассматриваются в рамках профессиональной компетентности, которая отражает «профессиональную личность», востребованную сегодня рынком труда [Маркова, 1996, с. 14].

Применительно к деятельности переводчика профессиональная компетентность рассматривалась многими исследователя перевода [Гавриленко, 2009; Поршнева, 2004; Комиссаров, 1997; Швейцер, 1988; Delisle, 1998; Gile, 2005; Admiral, 2010 и др.]. В рамках диссертационных работ анализируются отдельные составляющие, которыми должен обладать переводчик: информационно-технологическая [Алферова, 2010], лингвокультурологическая [Тарнаева, 2011], социокультурная [Забродина, 2012; Тележко, 2016], этнокультурную [Фесенко, 2001], организационно-коммуникационная [Леонова, 2016] и др.

Развитие психолингвистики позволило исследователям перевода выделить и рассмотреть такие составляющие профессионализма переводчика, как когнитивная [Пшенкина, 2005], проектировочная [Комендровская, 2010], аналитическая, креативная, эмоциональная [Бушев, 2010] и др.

Однако применительно к деятельности аудиовизуального перевода профессиональная компетентность не рассматривалась. Прежде чем провести ее анализ, уточним, что, опираясь на исследования психологов и дидактов переводческой деятельности, мы будем разделять понятия «компетентность» и «компетенция» [Зимняя, 2004, 2012; Гавриленко, 2006; Поршнева, 2004 и др.].

На сегодня наиболее полным представляется предложенное Н.Н. Гавриленко определение профессиональной компетентности переводчика. Она определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», имеющиеся в распоряжении переводчика. Данные компетенции представляют своего

рода алгоритм, сценарий, правило, чтобы действовать. Компетентность переводчика как понятие существенно шире компетенции. Она включает в себя и когнитивные знания и соответствующие умения, и мотивацию переводчика, и его профессионально важные качества личности и способность осознанно отбирать и использовать внутренние и внешние ресурсы.

В основе профессиональной деятельности переводчика лежит сочетание *мотивационной* сферы профессионального труда, создающей у переводчика готовность выполнять деятельность и поддерживающей интерес к ней, и *операциональной* сферы – средств (трудовых действий, приемов профессионального мышления и др) и ресурсов (профессиональное сознание и способности и т.д). Переводчик использует операциональную сферу для реализации своей мотивационной сферы. [Маркова, 1996, с. 82].

Когнитивной основой компетенции являются **знания**. Информация, постепенно превращаясь в знание, представляет собой когнитивную основу компетенции. Эффективно осуществлять профессиональную деятельность переводчик может, только опираясь на сформированные на основании знаний и способностей **умения и навыки**.

Применительно к профессиональной деятельности, способности представляют собой «свойства человека, исполняющего данную деятельность, а профессиональные умения – характеристики выполнения деятельности данным человеком; способности более характеризуют личность, а умения – деятельность; способности реализуются в умениях и навыках» [Маркова, 1996, с. 86–87].

Целям нашего исследования в большей степени отвечает следующее определение, предложенное А.А. Леонтьевым: умение – это «способность осуществлять то или иное действие по оптимальным параметрам этого действия, т.е. наилучшим способом, так, что осуществление этого действия соответствует целям и условиям его протекания» [Леонтьев, 2003, с. 6].

Проведенный анализ позволил выделить следующие **знания**, необходимые аудиовизуальному переводчику для формирования соответствующих умений и навыков:

- *теоретические* знания в области аудиовизуального перевода;
- *процедурные* знания. Применительно к деятельности аудиовизуального переводчика это знания о том, как его действия соотносятся с целостным рабочим процессом (workflow) того или иного типа аудиовизуального перевода;
- *интегративные* знания по основной специальности, которые могут и должны быть эффективно соотнесены со структурой новых предметных областей, необходимых для анализа аудиовизуальных дискурсов (киноведение, знание визуального языка, правил структурного и сюжетного построения аудиовизуального дискурса и др.) и использованы в процессе подготовки к переводу аудиовизуальных дискурсов. При решении переводческих задач практического уровня формируются междисциплинарные целостные комплексы знаний, применяемые в совокупности. Именно на основе этих интегративных знаний удастся преодолеть предметную разобщенность обучения, актуализировать теоретические знания студентов по основной специальности и развить у студентов творческий подход.

Предпосылкой выполнения аудиовизуального перевода как профессиональной деятельности служат профессиональная компетентность и ее составляющие, которые во многом определяются *профессионально важными качествами (ПВК)*. ПВК совершенствуются и шлифуются в ходе выполнения деятельности [там же, с. 83].

Таким образом, *компетентность аудиовизуального переводчика представляет собой готовность и способность использовать при переводе аудиовизуальных дискурсов внутренние ресурсы (теоретические, процедурные и интегративные знания, соответствующие профессиональные умения и профессионально важные качества личности). Данная компетентность будет проявляться при выполнении профессиональных задач в определенной профессиональной среде, при использовании соответствующих средств (внешние ресурсы).*

В переводоведении существуют отдельные исследования, в которых принята попытка систематизации компонентов переводческой компетентности [Алексеева, 2006; Латышев, Провоторов, 2001 и др.]. В конце декабря 2017 года

группа ЕМТ опубликовала обновленные составляющие профессиональной компетентности переводчика, которые включают компетенции в области языка и культуры, перевода (компетенция стратегическая, методологическая и тематическая), технологий, а также личностный и межличностный компоненты и умение предоставлять услуги [Référentiel de compétences de l'EMT, 2017].

Модель ключевых компетентностей переводчика, наиболее полно отражающая различные стороны этой сложной профессиональной компетентности, представлена в исследованиях Н.Н. Гавриленко [Гавриленко 2006; 2009]. Данная модель была принята за основу при проведении анализа компетентности аудиовизуального переводчика. Была использована модель ключевых компетентностей переводчика, предложенная Н.Н. Гавриленко. Автор выделяет четыре ключевых компетентности переводчика: межкультурная коммуникативная, специальная, социальная и личностная – и систематизирует выделяемые исследователями составляющие переводческой компетентности [Гавриленко, 2015].

Далее мы рассмотрим специфику ключевых компетентностей аудиовизуального переводчика.

1.3.1. Межкультурная коммуникативная компетентность аудиовизуального переводчика

Как отмечают исследователи перевода, в профессиональной деятельности переводчика в целом и аудиовизуального переводчика в частности данная компетентность претерпевает значительные изменения. Большинство исследователей считают, что значимость межкультурной компетентности переводчика определяется тем, что переводчик выступает в роли посредника

- в межъязыковой и межкультурной коммуникации [Швейцер, 1988];
- межъязыковой коммуникации [Комиссаров, 1997];
- интерлингвокультурной коммуникации [Халеева, 1989];
- медиации [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 1986].

Проведенный анализ позволил определить *межкультурную коммуника-*

тивную компетентность аудиовизуального переводчика как готовность и способность понимать аудиовизуальный дискурс на ИЯ и создавать на русском/иностранном языке текст перевода на основании понятого смысла для новой целевой аудитории в соответствии с социальными и культурными нормами ПЯ. Созданный текст должен отвечать с эмоционально-поведенческой, лингвистической и прагматической точек зрения нормам жанров аудиовизуального дискурса, существующих в ПЯ.

Главной составляющей межкультурной коммуникативной компетентности выступает **лингвистическая компетенция**, которая при АВП будет иметь свою специфику, к которой относятся:

- знание соотношения языка оригинала и языка перевода, их сходства и расхождения на уровнях их языковых систем и языковых норм, характерных для разных целевых аудиторий, а также определяемых культурой языка перевода границ псевдоустности;
- умение отбирать для произведений определенных тем и жанров аутентичные с точки зрения носителей русского языка средства передачи псевдоустной речи персонажей, не меняющие их воспринимаемый целевой аудиторией социальный, образовательный, профессиональный статус;
- знание специфики различных жанров кинофильмов, телесериалов, игровых аудиовизуальных произведений и новостных аудиовизуальных материалов;
- умение отбирать из лексико-фразеологического массива актуального русского языка соответствующие варианты перевода и оперировать отобранными по итогам анализа целевой аудитории и структуры дискурсов лексическими и фразеологическими единицами, а также выделенными для конкретных персонажей особенностями грамматического построения речевых единиц в соответствии с требованиями синхронизации и сюжетной целостности;
- умение самостоятельно пополнять свои языковые знания, особенно в сопоставительном плане и отслеживать изменения в актуальной речи различных целевых аудиторий, что сегодня представляется значимым, так как «из-за появления в повседневной жизни Интернета как среды активного обмена информацией

процесс обновления и пополнения лексического строя русского языка приобрел невиданную ранее динамику» [Болов, 2012, с. 4];

– знание основных приемов формирования единиц аудиовизуального дискурса (сюжетных сцен) в исходном языке и языке перевода;

– владение в сопоставительном плане общепрофессиональной и узкоспециальной лексикой, представляющей сферу производства аудиовизуального контента, на исходном языке и языке перевода – в первую очередь, для адекватного понимания структуры рабочих процессов, связанных с порождением аудиовизуального контента. Особенно важно это при переводе аудиовизуальных игр, перевод которых представляет собой глубоко интегрированную бизнес-модель, построенную на тесном и постоянном взаимодействии всех вовлеченных сторон на всех этапах: разработчиков, издателей, производителей аппаратного обеспечения, дистрибуторов и компании, обеспечивающие локализацию игр («языковые вендоры»).

«Эта модель с самого начала ориентирована на глобальное, многоязыковое пользовательское сообщество, и переводческие работы ведутся уже на этапе разработки концепции игры с учетом культурной разницы. Уже на этапе программирования перспектива дальнейшей глобальной локализации требует от разработчиков целого ряда шагов, дружественных к переводчикам – поддержки использования иных шрифтов и видов письменности, возможности менять размеры элементов пользовательского интерфейса, отделения программных блоков от лингвистических, которые будут извлекаться для целей их перевода» [Bernal-Merino, 2015, p. 17; перевод наш].

Следующей составляющей межкультурной коммуникативной компетентности аудиовизуального переводчика является *прагматическая компетенция*. В профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика прагматический аспект имеет более сложный состав, чем в деятельности устного переводчика. Автор аудиовизуального произведения за редким исключением изначально создает его в рамках социальной коммуникации в пределах одной языковой культуры (например, англоязычной) и не предназначает своего многоуровневого сообщения

для получателя переведенного дискурса, принадлежащего к иноязычной культуре. Более того, в профессиональном обиходе компаний, занимающихся производством и распространением аудиовизуального контента, важным параметром является «переводимость» (translatability), т.е. способность произведения быть переведенным без утраты своего сюжетного, жанрового и эмоционального содержания, определяющих коммерческую успешность проката. То или иное произведение может быть успешным в рамках исходной языковой культуры и весьма сложным для перевода.

Прагматические отношения при переводе аудиовизуальных произведений детерминированы различными объемами знания:

- отправителя;
- получателя 1 (зрителя в исходной культуре);
- получателя 2 (зрителя в культуре языка перевода);
- самого переводчика.

Прагматические отношения при переводе отражают, прежде всего, когнитивные моменты в коммуникативной деятельности переводчика. Как отмечает М.Я. Цвиллинг, специфика деятельности профессионального переводчика состоит в том, что он должен обеспечивать успешное общение и понимание мультимодальных дискурсов для людей, «чьи знания, опыт и коммуникативные интенции ему, строго говоря, чужды и лежат порой далеко за пределами личностного опыта той социально-возрастной категории, к которой он объективно сам принадлежит» [Цвиллинг, 1994, с. 130]. Во многих случаях степень зрительского погружения в восприятие аудиовизуального дискурса и переживания искусственно сконструированных в нем событий существенно выше, чем она могла бы быть в позиции пассивного наблюдателя и близка к интенсивности реакций непосредственного участника происходящего [Lombard, Ditton, 1997]. Поэтому к прагматической компетенции аудиовизуального переводчика будут предъявляться следующие требования:

- уметь извлекать информацию о целях, ставившихся различными «составными частями» коллективного автора исходного дискурса (режиссером, сце-

нарисом, оператором, композитором), из мультимодального целого;

- знание структурных, лингвистических, визуальных, шумомузыкальных и иных особенностей построения семантической структуры аудиовизуальных дискурсов, позволяющих определить коммуникативные намерения (интенции) авторов различных «кодов», входящих в состав аудиовизуального дискурса;

- умение соотносить объем знаний и представлений у коллективного автора исходного произведения и коллективного реципиента переведенного аудиовизуального дискурса. Это требует, в частности, умения соотносить «культурные коды» разных стран. Французский психоаналитик Клотер Рапай (Clotaire Rapaille) в своей книге «Культурный код» писал: «Культурный код – это культурное бессознательное. Он определяет набор образов, которые связаны с каким-либо понятием в нашем сознании. Это не то, что мы говорим или четко осознаем, а то, что скрыто даже от нашего собственного понимания, но проявляется в наших поступках. Смысл образов в разных культурах не совпадает» [Rapaille, 2007, p. 13];

- умение учитывать психическое состояние, опыт и интересы целевых аудиторий при выборе стратегий перевода. Это особенно очевидно при переводе аудиовизуальных дискурсов для аудиторий детей 3–7 лет, чьи эмоциональные реакции, лексический запас и жизненный опыт находятся в стадии формирования и существенно отличаются от реакций взрослых аудиторий;

- умение передать в языке перевода все богатство коммуникативных намерений коллективного автора с учетом специфики переводимого жанра и характеристик целевой аудитории;

- умение определить степень транскреации и адаптации исходного аудиовизуального дискурса с тем, чтобы интенции «коллективного автора» были адекватно поняты предполагаемым коллективным получателем.

Прагматическая компетенция аудиовизуального переводчика тесно связана с его *социолингвистической компетенцией*. Любое аудиовизуальное произведение является элементом культуры той страны, в которой создается, имеет зрительскую аудиторию, способную понять все или большую часть отсылок и скры-

тых значений, предъявляемых всеми знаковыми системами аудиовизуального дискурса. Аудиовизуальному переводчику предстоит не только извлечь эти скрытые смыслы в ходе предпереводческого анализа, но и создать произведение, которое будет встроено в культурную и социальную жизнь страны родного языка.

Наиболее полно социокультурный компонент профессионализма переводчика рассмотрен и определен в работе И.В. Тележки. Автор определяет ее как «готовность и способность понимать, анализировать социокультурную информацию, содержащуюся в исходном тексте, сопоставлять эти знания со знаниями получателя текста перевода, вырабатывать стратегию их перевода на родной язык и использовать соответствующие переводческие приемы для их адекватной передачи» [Тележка, 2016, с. 12].

Такой подход важен для аудиовизуального переводчика, так как позволяет рассматривать способности, знания и умения, необходимые для эффективного использования языка для порождения переводного дискурса, который будет вписан в социальный, культурный и этноречевой контекст языка перевода. Практики довольно часто определяют результаты адекватного применения этой компетенции как «аудиовизуальный перевод, выполненный на актуальном для целевых аудиторий языке, создающем у зрителя ощущение аутентичности речи происходящему на экране» [Netflix Style Guide, 2017; перевод наш]. Для этого аудиовизуальным переводчиком могут использоваться неожиданные образы, фразеологические единицы, экспрессивно окрашенная лексика, пословицы, поговорки, особенности передачи иностранной и детской речи, законы нового словообразования – это, например, очень часто встречается в детских мультфильмах. Развитие социолингвистической компетенции аудиовизуального переводчика крайне важно для правильной передачи в переводе обценной и табуированной лексики, который сегодня насыщены англоязычные аудиовизуальные произведения.

Правила социального использования табуированной и обценной лексики в исходном языке и языке перевода очень сильно разнятся, особенно если речь идет о субтитрах, поскольку русский письменный язык (а субтитры манифестируют именно его) довольно сдержан в использовании данного речевого регистра

даже в любительском исполнении, при котором авторы переводов не считают себя стесненными рамками законодательства. Учитывая, что, как отмечалось выше, одной из основных задач аудиовизуального переводчика является сохранение эмоциональной основы произведения, социолингвистическая компетенция аудиовизуального переводчика, в частности, проявляется в адекватном применении функциональной модели перевода обценной и табуированной лексики, предложенной В.М. Мокиенко [Мокиенко, 1994].

Однако особое значение развитие социолингвистической компетенции аудиовизуального переводчика приобретает применительно к переводу деловой аудиовизуальной продукции (корпоративных фильмов, рекламных роликов, анимации большого формата (свыше 3 минут), которая используется на интернет-сайтах). Это яркий пример профессионально ориентированных дискурсов (маркетинговых, обучающих).

Сегодня значительное количество компаний, ведущих бизнес в глобальном масштабе, столкнулось с тем, что:

- потребители предпочитают получение информации о компаниях в визуальном, а не текстовом формате;
- сотрудники лучше усваивают внутрикорпоративные обучающие материалы, если они подаются в виде аудиовизуальных произведений;
- значительное количество подобных материалов, создаваемых, например, для американского зрителя или сотрудника, не выполняет поставленных задач за пределами страны, что приводит к тому, что компания несет прямые и косвенные убытки.

Как и следовало ожидать, столь радикальная постановка вопроса привела к возрождению в среде практиков аудиовизуального перевода и локализации уже имевшего место в 90-е годы спора относительно того, нужно ли локализовывать материалы с учетом национальных социокультурных особенностей или придерживаться стандартизирующего подхода, надеясь на выравнивание потребительского восприятия, например, языковых заимствований, нововведений, калькирований и варваризмов [Ju-Pak, 1999; Fink, Laupase, 2000; Luna et al., 2002; Tsiriktsis, 2002].

Данная дискуссия напрямую соотносится с социолингвистической компетенцией аудиовизуального переводчика. Важный вклад в формулирование социолингвистических задач аудиовизуального переводчика внесли исследования группы Кансо-Нельсона [Kanso, Nelson, 2002]. Отмечается, что обязательной локализации при переводе коммерчески ориентированных аудиовизуальных материалов подлежат средства передачи основных морально-этических, общественных и межчеловеческих ценностей, элементы побуждения к совершению определенных потребительских или профессиональных действий, символичный и отсылочный ряд, подкрепляющий ценностные и побуждающие моменты, и, наконец, жанры подачи материала. Это связано с тем, что сегодня «культура выступает в роли своеобразной линзы, через которую мы воспринимаем мир вокруг себя. Она не только определяет, как мы категоризируем, структурируем и усваиваем поступающую информацию, но определяет наше поведение и действия» [McCracken, 1986]. Экспериментально подтверждено, что в разных культурах различаются:

- когнитивные структуры [Aaker, Maheswaran, 1997]. Зрители, принадлежащие к разным культурам, по-разному выстраивают приоритеты в обработке потоков информации, поступающих к ним по мере просмотра аудиовизуальных дискурсов. Так, например, представители индийской культуры весьма значительное значение придают обработке вербальных сигналов, а для представителей китайской культуры важен визуальный ряд;

- категоризация информации, поступающей от органов чувств (перцептивная категоризация) [Ryff, Singer, 1998]. Иными словами, смотря один и тот же фильм, представители разных культур видят в нем разное, поскольку по-разному категоризируют поступающую информацию на самом первом этапе перцепции;

- восприятия понятий «качество» и «убедительность» [Donthu, Yoo, 1998; Furrer, Liu, Sudharshan, 2000; Tsikrikis, 2002], т.е. для создания впечатления качественного товара или убедительного повествования носителям различных культур необходимы различные опорные сигналы, как визуальные, так и лингвистические.

При этом категоризации, обработке и интерпретации целостных аудиови-

зуальных дискурсов способствуют создаваемые носителями конкретной культуры когнитивные схемы, «упаковывающие» информацию в стандартизованные наборы простых категорий, легко передаваемые в рамках культуры, понятные большинству ее носителей. К их числу относятся и жанры аудиовизуальных произведений как способы культурно обусловленного нарратива.

Проведенный анализ исследований и практической деятельности аудиовизуального переводчика показывает особую значимость социокультурной составляющей его профессионализма.

Следующей компетенцией аудиовизуального переводчика является **дискурсивная составляющая**. Результатом деятельности аудиовизуального переводчика должно быть целостное произведение, в котором должны быть учтены все характеристики исходного текста и создаваемого текста перевода, законы построения и жанровые разновидности в иностранном и родном языках. Следует отметить, что долгое время исследователи перевода традиционно рассматривали деятельность переводчика как текстовую деятельность, выделяя «текстообразующую» [Комиссаров, 2000] или «специальную» [Латышев, Провоторов, 1999] компетенции. Е.Р. Поршневой выделена *текстовая компетенция*, которую автор определяет как «способность мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для текстовой деятельности, заключающейся в различении типа, жанра и стиля текста, а также в конструировании и воспроизведении текста соответственно заданной типологии» [Поршнева, 2004, с. 159]. Данная составляющая компетентности переводчика очень важна, тем не менее, деятельность аудиовизуального переводчика выходит за рамки собственно текста. Дискурсивный подход к анализу деятельности переводчика позволил Н.Н. Гавриленко включить в содержание обучения переводческой деятельности дискурс и жанры дискурса, типичные для деятельности переводчика [Гавриленко, 2006]. Для целей данного исследования осуществлялся анализ дискурсивной компетенции, которая позволяет научить аудиовизуального переводчика анализировать максимальное количество факторов, повлиявших на создание ИТ и оказывающих влияние на процесс создания ПТ.

Исследователями выделены и рассмотрены с дискурсивных позиций жан-

ры текстов, типичные для деятельности переводчика в области медицины, геологии, юриспруденции, делового общения, в области инженерии и естественных наук [Абдулмянова, 2008; Атабекова, 2011; Гавриленко, 2010; Серопегина, 2016; Тележко, 2016 и др.]. Однако аудиовизуальный дискурс в деятельности переводчика не являлся предметом специального исследования, поэтому во второй главе диссертации будет проведен анализ аудиовизуальных произведений и их жанров, типичных для деятельности переводчика. Этот анализ позволит рассмотреть особенности аудиовизуального дискурса и определить типичные для данной деятельности жанры. Полученные данные войдут в содержание разрабатываемой методики обучения АВП.

Для аудиовизуального переводчика также важна дискурсивная компетенция в области языка специальности, в данном случае речь идет о знании структуры построения сюжета в аудиовизуальных дискурсах различных типов и жанров, эмоциональной матрицы произведения. Как отмечает А.Н. Митта, «единственно возможной основой сборки различных выразительных систем в сознании зрителя является эмоциональный скелет фильма. На него работает и визуальный ряд, и музыкальный, и шумовой, и словесный» [Митта, 1999, с. 26]. Кроме того, крайне важным представляется и понимание аудиовизуальным переводчиком принципа «псевдоустности», присущего аудиовизуальному переводу.

Суммируя все вышеизложенное, можем отметить, что межкультурная коммуникативная компетентность аудиовизуального переводчика имеет ярко выраженную специфику, и она должна быть сформирована как в области иностранного, так и в области родного языка. В силу того, что в случае перевода аудиовизуальных дискурсов процесс, как отмечалось выше, носит транскреативный характер и предполагает весьма значительный объем работы по созданию лингвистической составляющей аудиовизуального произведения на родном языке переводчика, это предполагает весьма высокий уровень владения родным языком, а подчас и более глубокий, чем при других видах перевода.

1.3.2. Специальная компетентность аудиовизуального переводчика

Рассмотрев межкультурную коммуникативную компетентность аудиовизуального переводчика и составляющие ее компетенции, следует перейти к рассмотрению **специальной компетентности** (в терминах И.А. Зимней – узкопрофессиональной [Зимняя, 1978]). Н.Н. Гавриленко определяет специальную компетентность переводчика как единство готовности и способности самостоятельно выполнять работу на осознаваемом высоком профессиональном уровне, владения потребными для этого знаниями и умениями и способности на основании осознания результатов профессиональной деятельности проектировать свое дальнейшее развитие и движение вперед в профессиональной среде. [Гавриленко, 2015].

В рамках данной компетентности возможно рассматривать базовую, предметную, стратегическую и информационно-организационную компетенции аудиовизуального переводчика.

Базовая компетенция переводчика представляет собой «готовность и способность использовать в процессе переводческой деятельности совокупность процедурных и теоретических знаний в области переводоведения» [там же, с. 122]. Данная компетенция у аудиовизуального переводчика будет иметь свою специфику. Аудиовизуальный переводчик должен в силу поликодовости предлагаемых ему к переводу произведений хорошо представлять себе точки соприкосновения собственно переводоведческих знаний, а также знаний и умений из смежных дисциплин (когнитивная психология, социолингвистика, киноведение, основы сценарного искусства и др.), конструировать необходимые для осуществления перевода междисциплинарные интегративные теоретические и процедурные комплексы знаний. Рассматривая в этой связи собственно переводческие знания и умения, исследователи перевода выделяют общепрофессиональные и узкоспециальные знания, необходимые для понимания аудиовизуального дискурса и его перевода как «предметную» составляющую профессиональной компетентности переводчика, в том числе - как объект дидактического процесса. Иными словами, речь идет о том, что базовая компетенция аудиовизуального переводчика находится в прямой зависимости от его *предметной компетенции*.

Как отмечает Н.Н. Гавриленко, при подготовке переводчика профессиональных дискурсов «формирование переводческой компетентности должно осуществляться с опорой на профессиональную компетентность в области специальности» [Гавриленко, 2009, с. 30]. Поэтому для формирования предметной компетенции аудиовизуального переводчика важными представляются предметные знания в области киноискусства, создания игр, новостных аудиовизуальных материалов. Поскольку аудиовизуальные дискурсы отличаются весьма серьезным тематическим разнообразием, а также (в случае игровых аудиовизуальных дискурсов) присутствием так называемого «мира игры», от переводчика требуются также узкоспециальные знания, касающиеся тематик аудиовизуальных произведений (фильмов, сериалов, документальных фильмов) и игровых вселенных.

Следующей важной составляющей профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика является *стратегическая компетенция*.

В лингводидактике долгое время стратегическая компетенция понималась как «способность преодолевать лингвистические трудности общения в рамках перевода, используя при этом компенсирующие средства (перифразу, жесты, мимику и пр.), чтобы избежать нарушения коммуникации». [Тихомирова, 1995, с. 131].

Однако в последние годы исследователи перевода стали рассматривать стратегическую компетенцию как важную составляющую профессиональной компетентности переводчика [Бабаскина, 2011; Дьяконова, 2004 и др.], определяя ее, с одной стороны, как знания в области переводоведения, определенные навыки и умения (инвариантный компонент), а с другой стороны – как умения, связанные со способностью переводчика решать задачи, которые обусловлены видом перевода, спецификой языковой пары и типом исходного текста (вариативный компонент).

Для обучения аудиовизуальному переводу развитие стратегической компетенции имеет принципиально важное значение. Стратегия аудиовизуального перевода вырабатывается с учетом определенного социокультурного контекста, сложных ситуаций, жанровых допущений и конвенций в исходном языке и языке перевода, с учетом целей составных элементов аудиовизуального дискурса и его

как целого, а также с учетом характеристик коллективного автора и целевой аудитории. Аудиовизуальный переводчик с точки зрения выбора стратегии перевода должен помнить, что он – своеобразный «первый зритель», который адаптирует фильм для своей целевой аудитории. Рассматривая стратегическую составляющую переводческой компетенции, следует учитывать, что определяющим фактором при создании аудиовизуального дискурса как специального является замысел автора. Его реализация обуславливает выбор соответствующей формы высказывания в переводе, использование соответствующих лингвистических средств. Соответственно, от аудиовизуального переводчика требуется данный замысел уяснить и постигнуть. На основе всех имеющихся знаний (тематических, социокультурных, дискурсивных и т.д.) он должен выбрать стратегию перевода, т.е. определить параметры, которые помогут ему выбрать оптимальные пути перевода. Причем оптимальные как с точки зрения переводческой адекватности, так и с точки зрения совокупной деятельности «коллективного автора» по локализации произведения. В процессе своей деятельности аудиовизуальный переводчик всегда выступает частью коллективного посредника, связующего звена между коллективным автором аудиовизуального дискурса на исходном языке и коллективным реципиентом на языке перевода. Перед аудиовизуальным переводчиком всегда стоит задача отобрать наиболее важные элементы аудиовизуального дискурса, которые позволят построить правильную стратегию предстоящего перевода. При этом важную роль играет и интуиция переводчика. Выбор правильного варианта, позволяющего перевести дискурс с наименьшими потерями, представляет важную часть творческого акта перевода. Однако осуществление этого выбора невозможно без формирования базовой и предметной компетенций.

Следующей важной составляющей профессионализма аудиовизуального переводчика является его **информационно-организационная компетенция**.

Приняв решение о стратегии перевода, переводчик выбирает определенное языковое воплощение этой стратегии, в случае аудиовизуального перевода тесно соотносимое с типом реализации – субтитрованием, закадровым озвучиванием, одним из видов дубляжа или аудиодескрипцией. Это конкретные приемы, чаще

называемые «переводческими трансформациями» [Швейцер, 1988, с. 65]. Впрочем, в случае аудиовизуального перевода из-за высокой доли транскреационности, пересоздания исходного сообщения действия переводчика выходят далеко за рамки переводческих трансформаций. Интересна в этом плане работа А.С. Леоновой, в которой выделена и проанализирована информационно-организационная компетенция переводчика. Автор расширяет понятие технологической компетенции переводчика, выделяет информационно-организационную составляющую профессионализма переводчика, которую понимает «как способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, личностных качеств, необходимых для поиска, обработки, представления, хранения информации и организации своей профессиональной деятельности» [Леонова, 2016, с. 10].

Информационно-технологическая компетенция аудиовизуального переводчика представляет собой знание базовых технологических операций, используемых при выполнении профессиональной деятельности по созданию соответствующего аудиовизуального и игрового контента.

Однако следует отметить, что профессиональные операции, выполняемые переводчиком, весьма существенно определяются и жанрами аудиовизуальных произведений. Без учета жанровой составляющей классификация операций и трансформаций получается весьма громоздкой и лишенной внутренней логики, чрезмерно дескриптивной, так как параллельно развертывающиеся семантические системы, имеющие, как отмечалось выше, определяющее влияние на вербальный ряд, требуют существенных модификаций трансформационных операций – и их число начинает измеряться сотнями и тысячами. Это лишает данную классификацию дидактической ценности, так как усложняет типизацию упражнений (подробно специфика жанров аудиовизуального дискурса будет рассмотрена в Главе 2).

Впрочем, в силу того что аудиовизуальный перевод, как отмечает П. Забалбеаскоа, является двухуровневым единством, он осуществляется как письменный перевод, однако не считается реализованным до тех пор, пока переведенный текст не интегрирован с носителем в языке перевода, т.е. пока не созданы субтит-

ры, дорожки закадрового озвучивания, или дубляжа. В рамках технологической составляющей, помимо переводческих приемов, нужно выделять умение использовать компьютерные программы субтитрирования, знание особенностей процессов озвучивания и дубляжа, а в случае аудиовизуального перевода сериалов и игровых произведений – умение работать с автоматизированными платформами-гlossарными менеджерами, необходимыми для обеспечения связности сериалов и построения «мира сериала» или «мира игры» – т.е. всей совокупности связей между героями, их персональных досье и пр. [Zabalbeascoa, 2008].

Социальная и личностная компетентности переводчика достаточно подробно рассмотрены в работах И.С. Алексеевой [Алексеева, 2001], Н.Н. Гавриленко [Гавриленко, 2009]. Следует также отметить, что в России до настоящего времени отсутствует единый моральный/этический кодекс переводчика. Тщательный анализ предлагаемых этических кодексов переводчика, проведенный Т.В. Паршиной, показал, что этика переводчика включает моральные принципы, нравственные правила, нормы поведения в обществе и нормы поведения в профессиональной среде [Паршина, 2017]. Тексты данных кодексов представлены на сайтах Союза переводчиков России, Лиги переводчиков России и различных бюро переводов.

Рассмотренные составляющие профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика будут включены в содержание разрабатываемой методики. В соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению переводу данные компетенции предполагается формировать в процессе выполнения стоящих перед переводчиком практических учебных задач. В содержание разрабатываемой методики обучения АВП войдут также типы аудиовизуального перевода и жанры аудиовизуального дискурса, которые типичны для деятельности переводчика. С этой целью во второй главе исследования будет рассмотрена специфика аудиовизуального дискурса, его жанры и специфика их перевода.

Выводы по первой главе

Для построения эффективной методики преподавания АВП были проанализированы подходы к АВП российских и зарубежных исследований. В настоящее время наиболее важным направлением исследований российских ученых выступает дискурсивный (дискурсивно-коммуникативный) подход к аудиовизуальному переводу, тогда как зарубежные исследователи делают акцент на деятельностно-жанровую составляющую аудиовизуального перевода. Проведенный анализ показал значимость обоих подходов к анализу АВП, что позволило подойти к его рассмотрению с позиций *междисциплинарного/интегративного подхода* и получить целостную картину структурных компонентов данной специальности и определить *аудиовизуальный перевод* как многоплановую профессиональную деятельность, направленную: а) на передачу с одного языка на другой аудиовизуальных произведений, содержащих динамически взаимодействующие в процессе их просмотра зрителем элементы языковых и неязыковых знаковых систем, с учетом их различия в социокультурном, институциональном, полимодальном контексте; б) на решение многочисленных сопутствующих деятельности аудиовизуального переводчика задач.

Единицей аудиовизуального перевода является кинособытие или игровое событие (сцена), которое соотносится с речевым событием, но не изоморфно ему, так как в рамках кинособытия речь и вербальная составляющие могут отсутствовать в принципе. Таким образом, для аудиовизуального перевода характерно наличие предпереводческой фазы, заключающейся в анализе внеязыковых составляющих аудиовизуального произведения и лингвистических особенностей «распределенного зрителя».

Предметом и объектом АВП является аудиовизуальный дискурс. Сегодня довольно сложно относить данный тип дискурса к разновидности художественного дискурса, хотя ранее подобная точка зрения была вполне правомочной. Как показывает проведенный анализ (подробно результаты данного анализа представлены во второй главе исследования), в аудиовизуальном дискурсе присутствуют черты как специального, так и художественного, публицистического дис-

курсов. Рассмотрение предмета аудиовизуального перевода с дискурсивных позиций позволяет рассматривать его как многокомпонентный дискурс, который сочетает в себе признаки как художественного, так и специального дискурса, но не сводится ни к одному из них. Проведенный анализ показал, что именно объектом/предметом перевода – аудиовизуальным дискурсом – во многом определяется специфика данного типа перевода, поэтому данный ***вид профессиональной деятельности*** занимает промежуточное место в традиционной типологии перевода, обладая характеристиками как художественного, так специального и публицистического типов перевода. Одна из главных характеристик данного дискурса – *псевдоустность*.

Особенностями профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика с точки зрения ее ***предмета*** являются: а) подчиненная роль вербальной составляющей по отношению к визуальной; б) наличие экстралингвистических ограничений когнитивного характера (визуальная синхронизация мимики, требование скорости чтения в субтитрах), являющихся обязательными к исполнению переводчиком; в) приоритетное значение обеспечения эмоциональной, жанровой и сюжетной эквивалентностей исходного и переводного произведения при выборе конкретных путей выполнения перевода и подчиненное значение прямой смысловой эквивалентности; г) приоритет транскреационности над традиционным переводом, перевод «смысла в смысл».

С позиций классификации видов перевода АВП представляет собой ***самостоятельный вид профессиональной переводческой деятельности***, в котором присутствуют черты как устного, так и письменного видов перевода. В процессе АВП переводчик использует все виды речевой деятельности, как устные, так и письменные, что требует от него особого набора профессиональных переводческих компетенций. Проведенный анализ показал, что для изучения АВП необходимо использовать специальный понятийный и методологический аппарат, отличный от того, который традиционно используется при изучении устного или письменного перевода.

В данном исследовании будет представлена методика обучения АВП как

профессиональной деятельности, что обусловило необходимость рассмотрения выделяемых в рамках профессии АВП специальностей и анализа последовательности действий переводчика. Рассмотрение АВП с позиций психологии профессиональной деятельности позволило выделить и кратко описать отдельные *специальности* в рамках данного вида перевода, которые направлены на достижение более частных или промежуточных результатов специфическими средствами. Номенклатура различных типов и практической реализации (модусов) АВП была выделена на основе проведенного анализа программ университетов, предлагающих подготовку различных специальностей в области аудиовизуального перевода, практического российского и зарубежного опыта, а также зарубежных учебных планов по подготовке переводчиков.

Следующим важным аспектом для разработки методики обучения АВП выступает *структура* деятельности самого переводчика. Деятельностный подход к анализу АВП как профессиональной деятельности позволил рассматривать его с момента получения заказа студией, а также включить этап понимания в качестве основной составляющей данной деятельности. Это связано с тем, что динамический поликодовый характер аудиовизуальных произведений требует от переводчика умения моделировать когнитивные процессы, с помощью которых получатель (зритель) будет осмысливать полученную информацию. С позиций психолингвистики понимание аудиовизуального дискурса как этапа переводческой деятельности может быть определено как когнитивная деятельность, результатом которой выступает установление смысла некоторого объекта – аудиовизуального дискурса. Для аудиовизуального переводчика этап интерпретации является важнейшим еще и потому, что ему предстоит принять необходимые языковые решения в отношении целевой аудитории произведения, проведя оценку базы общих знаний с данной аудиторией, включающую и способы речевой репрезентации. В результате интерпретации переводчик выстраивает подход к инициации у зрителя процесса «двойной реконструкции» содержания аудиовизуального произведения. После того как произведение понято целиком и процесс двойной реконструкции завершен, переводчик принимает решение о стратегии реализации транскреации,

воссоздания аудиовизуального дискурса для дублирования, субтитрирования и т.д. Именно в конце этапа понимания переводчик соотносит формируемые интерпретации с жанровыми особенностями, заданными для аудиовизуальных произведений в культуре языка перевода и социолектами жанров и целевых аудиторий, присущими конкретным культурам.

Главный *субъект* АВП – переводчик – обеспечивает взаимодействие в рамках процесса опосредованной коммуникации «коллективного автора» аудиовизуального произведения и его «распределенной» зрительской аудитории, обладающей социальными, культурологическими, демографическими и лингвистическими особенностями. В результате проведенного исследования были определены и проанализированы основные компоненты и специфические черты профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика (знания, умения, навыки и ПВК), которые войдут в содержание разрабатываемой методики.

Выделенные положения легли в основу *интегративного подхода*, который позволил рассмотреть с позиций различных дисциплин профессиональную деятельность аудиовизуального переводчика и обусловил необходимость учета при разработке методических основ обучения данной деятельности ключевых компетентностей переводчика и их составляющие, а также те когнитивные действия, которые обеспечивают последовательное решение стоящих перед ним задач на профессиональном уровне. Формирование профессиональной компетентности переводчика предполагается осуществлять на основе жанров аудиовизуального дискурса, типичных для данной деятельности. Для того, чтобы включить эти жанры и их специфические характеристики в содержание обучения, они будут выделены и проанализированы во второй главе исследования.

Для осуществления аудиовизуального перевода необходима особым образом сформированная профессиональная компетентность. Компетентность аудиовизуального переводчика представляет собой готовность и способность использовать при переводе аудиовизуальных дискурсов внутренние ресурсы (теоретические, процедурные и интегративные знания, соответствующие профессиональные умения и профессионально важные качества личности). Данная компетентность

будет проявляться при выполнении профессиональных задач с использованием соответствующих средств (внешние ресурсы).

Модель ключевых компетентностей переводчика, наиболее полно отражающая различные стороны этой сложной профессиональной компетентности, представлена в исследованиях Н.Н. Гавриленко. Данная модель была принята за основу при проведении анализа компетентности аудиовизуального переводчика. Были выделены четыре ключевых компетентности переводчика: межкультурная коммуникативная, специальная, социальная и личностная – и рассмотрена их взаимосвязь.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧИКА С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА

Во второй главе исследования предполагается рассмотреть содержание разрабатываемой методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика с позиций когнитивно-дискурсивного подхода. С этой целью будет выделено и рассмотрено аудиовизуальное произведение с позиций когнитивно-дискурсивного подхода.

На основе предложенной в первой главе исследования последовательности переводческого анализа и понимания аудиовизуального дискурса будут рассмотрены его особенности, определены и рассмотрены его жанры, типичные для деятельности переводчика, и проанализированы трудности их перевода на русский язык.

Рассмотренные характеристики данного дискурса, его жанры и особенности их передачи в тексте перевода войдут в содержание разрабатываемой методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

Для того, чтобы наиболее полно представить содержание предлагаемой методики с позиций когнитивно-дискурсивного подхода, будут проведены анализ исследований по данной проблематике и опросы профессиональных переводчиков, проанализированы аудиовизуальные произведения на английском языке и особенности их перевода на русский язык.

2.1. Предмет аудиовизуального перевода – аудиовизуальный дискурс

Понимание переводчиком аудиовизуальных произведений и их передача на языке перевода, как показал проведенный в 1 главе анализ действий переводчика, возможны только в случае, если переводчик выходит за рамки произведения и анализирует факторы, которые повлияли на его создание, привлекает социокультурный контекст, т.е. не ограничивается чисто лингвистическим подходом к

анализу исходного произведения. В данном случае возможно говорить об использовании когнитивно-дискурсивного подхода к анализу аудиовизуального произведения, разрабатываемого Е.С. Кубряковой и ее школой. Предложенный представителями данной школы подход позволяет актуализировать как лингвистические, так и внелингвистические знания, проанализировать их взаимосвязь и влияние на процессы создания и понимания текста [Дроздова, 2003; Кубрякова, 2004; Чернявская, 2002 и др.].

Следует отметить, что рассмотрение деятельности переводчика с данных позиций мы находим и в исследованиях многих переводоведов, которые отмечают, что процесс перевода представляет собой взаимодействие когнитивных и языковых структур [Халеева, 1999; Хайруллин, 2010 и др.]. Перед переводчиком всегда стоит проблема понимания, осмысления исходного текста и создания текста перевода для нового получателя, с иным миропониманием, с иными культурными традициями. Значимость этапа понимания особенно проявляется при переводе аудиовизуальных произведений, когда перед переводчиком стоит задача понять, интерпретировать исходное поликодовое единство, которое является эмоционально насыщенным, содержащим большое количество эмоционально маркированных элементов различных семантических систем.

Как отмечает В.П. Руднев, «чтобы происходящее могло стать событием, оно должно стать для личности-носителя сознания чем-то эмоционально из ряда вон выходящим, более или менее значительно меняющим его поведение» [Руднев, 2007, с. 27]. Аудиовизуальное произведение является последовательностью речевых событий, а речевое событие, «в отличие от факта, имеет определенную нарративную структуру со своей динамикой, подразумевает вовлеченных наблюдателей и контекст. В самой семантике слова «событие» заложена эмоциональная модальность, способствующая порождению текстов, выражающих то или иное отношение к происшедшему» [Олянич, 2014, с. 220].

Однако очевидно, что для того, чтобы быть функционально целым, речевое событие как коммуникативный акт должно быть деятельностно целым. Чтобы его целостность мог воспринять зритель, оно должно быть особым образом репре-

зентировано для восприятия. Поэтому задача аудиовизуального переводчика – обеспечить приемлемую для данного социума и конкретной исторической эпохи лингвосомиотическую «упаковку» сделанного перевода. Особенно это становится важным, по мнению исследователей, в период, когда человеческое общество переживает третью когнитивную революцию, связанную с процессом смены четвертой технологической революции [Cosmides, 2008].

Все вышеизложенное позволяет использовать и при обучении АВП понятия «дискурс», которое еще не получило однозначного толкования, поскольку рассматривается исследователями в рамках различных дисциплин: лингвистики, психолингвистики, философии и др. [Арутюнова, 1999; Борботько, 2011; Карасик, 1998; Макаров, 2003; Почепцов, 2001 и др.].

Так, например, Т. ван Дейк отмечает, что «дискурс, в широком смысле слова, является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы наилучшим образом быть охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события» [Дейк, 1989, с. 122]. Дальнейшее развитие концепция речевого события получает, в частности, в работах Е.С. Кубряковой, по мнению которой «концепция ван Дейка исключительно важна именно потому, что в ней дается многоплановое и разностороннее определение дискурса как особого коммуникативного события, как события интеракционального (между говорящим и слушающим) и – что очень существенно – события, интерпретация которого выходит далеко за рамки буквального понимания самого высказывания или их цепочки (текста). Будучи по форме связной последовательностью предложений, дискурс определяется ван Дейком не только как нечто, противопоставленное изолированному предложению, но как своеобразное семантическое единство, проявляющее, прежде всего, семантическую связность, информационную связность. Для ее понимания получателю необходимы знания о мире, знания о ситуации, социальные знания и определенные культурологические и прочие типы знаний» [Кубрякова, 2000, с. 8].

Наиболее полно взгляд на речевое событие мы находим в работах Н.Д. Арутюновой. Автор трактует речевое событие как концепт, служащий языковым

классификатором непредметных значений. По ее мнению, речевое событие как имя или речевой знак характеризуется:

1. отнесенностью к жизненному пространству участников прямой или опосредованной коммуникации (в противовес явлению);
2. принадлежностью к магистральной линии жизни (в отличие от инцидента);
3. динамичностью и кульминативностью (наличием «точки осуществления»), что отличает событие от ситуации»;
4. «сценарностью», которая при отсутствии естественного сценария задается принятым социумом или микросоциумом ритуалом или жанром как подвидом ритуальной организации речевых событий;
5. неконтролируемостью (в отличие от отдельных речевых поступков);
6. слабой структурируемостью и окказиональностью внутренней структуры из-за динамичности взаимодействия участников;
7. целостностью и законченностью;
8. отсутствием логической обязательности и необходимости существования (это не свойство и не качество человеческого существования, социальное взаимодействие возможно и без речевых событий);
9. единичностью, счетностью и дискретностью;
10. функциональностью (недескриптивностью) обозначения отдельных событий, подводимых под общее понятие «речевое событие»;
11. преимущественной включенностью в интерпретирующий процесс (речевое событие невозможно вне наличия интерпретатора-реципиента, реагирующего на него) [Арутюнова, 1999, с. 507].

Выделяемые системные свойства речевого события в полной мере соотносятся с такими выделяемыми исследователями особенностями аудиовизуальных произведений, как

- псевдоустность;
- жанровость;
- сюжетность;

- динамичность процессов интерпретации знаковых систем;
- ориентированность на зрителя;
- интенциональность порождения и пр. (подробно эти особенности будут рассмотрены во втором параграфе данной главы).

Как уже отмечалось в первой главе исследования, аудиовизуальное произведение представляет собой «полисемиотический конструкт, соединяющий изобразительные, звуковые и словесные знаки, выстраиваемый как нарративная структура, имеющий своим содержанием некоторый сюжет, воплощающий авторскую идею. Интерпретация кинодискурса требует учета языковых, прагматических, риторических и аттенциональных аспектов высказывания, невербальных элементов коммуникации и условий горизонтального и вертикального контекстов» [Корячкина, 2012, с. 56].

Именно поэтому целям разрабатываемой методики обучения АВП отвечает определение дискурса, предложенное В.Е. Чернявской: «языковое выражение общественной практики в ее различных коммуникативных сферах; упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая социально, идеологически, культурно и исторически обусловленная ментальность» [Чернявская, 2002, с. 87]. Дальнейшие исследования позволили автору утверждать, что тексты, объединяемые в дискурс, будут всегда обращены к одной общей теме, поэтому содержание (тема) дискурса может быть раскрыто не одним отдельным текстом, а во взаимодействии отдельных текстов [Чернявская, 2013, с. 112]. Такое понимание дискурса дает основание рассматривать типы текстов, которые будут взаимодействовать в рамках какой-либо одной коммуникативной сферы. Такой подход позволяет выделять самостоятельные типы и жанры в рамках одного дискурса.

Первая функционально-деятельностная характеристика аудиовизуального дискурса с позиции переводоведения была представлена в статье К. Райс. Автор рассматривает текст дублирования как результат передачи исходного текста, который имел письменную основу и был воспроизведен устно с привлечением «экстралингвистических вспомогательных средств» [Райс, 1978, с. 211]. К. Райс

считает, что перевод аудиомедиальных текстов должен, главным образом, учитывать «условия неязыковой среды, присутствующие в оригинале, и степень участия дополнительных средств выражения» и быть ориентированным на получателя. По мнению исследовательницы, при дублировании в некоторых ситуациях перевод может приобретать «вспомогательный характер» и «в этом крайнем случае служить лишь канвой для окончательной формулировки совпадающего по времени воспроизведения текста» [там же, с. 225]. Крайне важным с методической точки зрения представляется тройственное членение функциональных целей переводческих действий, а именно:

- сохранение инвариантности плана содержания;
- сохранение аналогии формы и эстетического воздействия;
- сохранение тождества эффекта.

Поскольку аудиовизуальный дискурс отличается динамическим взаимодействием различных семантических систем, на разных этапах процесса моментального восприятия смысла от переводчика требуется стратегическая компетенция выбора между одной из трех указанных групп целей.

М. Снелл-Хорнби предложила диаграмму дискурсивных прототипов и предположила, что в фокусе аудиовизуального перевода находится воссоздание креативного потенциала языковых средств оригинала, не исключающее «сдвига перспективы в тексте перевода» [Snell-Hornby, 1988, стр. 34, перевод наш]. Под ним она понимает изменение «точки зрения говорящего, рассказчика или читателя с позиции культуры, отношения, места и времени» [там же, стр. 51, перевод наш]. М. Снелл-Хорнби видит особенность аудио- и мультимедиального перевода в свойствах киноречи, специфике построения драматического диалога и взаимодействии различных семиотических кодов. Опираясь на особенности языка перевода аудиовизуальных произведений, важнейшими характеристиками аудиовизуального дискурса исследовательница называет «риторическую организацию» и «устную воспроизводимость» [Snell-Hornby, 1988, стр. 280]. В аудиомедиальном переводе исследовательница предлагает отдавать приоритет тому подходу, который «позволяет передать выразительность, заложенную в человеческом голосе».

Таким образом, Снелл-Хорнби подчеркивает важность следования принципу псевдоузости в переводе. Отметим, что тема языковых конвенций псевдоузости, типичных для русского языка, еще ждет своих исследователей.

Отличие профессионального перевода аудиовизуальных произведений от любительских в том, что переводчик не просто «понимает текст», не просто дает перевод текстовой составляющей на уровне слов и предложений. Он использует аудиовизуальное произведение как ориентировочную основу для своей профессиональной деятельности, изначально отличающейся от простого зрительского восприятия. Это связано с тем, что аудиовизуальный переводчик имеет дело не с реальностью, а с художественным/авторским ее осмыслением, оставляющим за кадром, вне повествования фрагменты, признаваемые коллективным автором незначимыми.

При этом при построении так называемой «реальности», присутствующей в аудиовизуальных произведениях, а на самом деле – кинореальности – т.е. набора событий, произвольно в соответствии с авторским замыслом вырванных из реальности или сконструированных «с нуля» (как, например, в популярных фильмах и сериалах жанра «фэнтези» («Гарри Поттер», «Хоббит», «Игры престолов»), популярных космических эпопеях («Звездные войны»)) действует принцип аутентичности. Он ориентирован не на эквивалентное описание объективно существующего внешнего мира, а на сохранение целостности сюжета, единства нарратива.

Принцип аутентичности основан на выделенных В. Ганzenом [Ганzen, 1974] и развитых в работах Т. Черниговской особенностях восприятия человеком нарративов. Установлено, что в момент начала рассказа о неких событиях, свидетелями которых слушатели не были, они волевым решением блокируют механизм недоверия и критического анализа, чтобы иметь возможность выстроить, опираясь на полученную информацию, собственную ментальную картину событий, обеспечить сюжетность повествования. Этот глобальный принцип объединяет правополушарную деятельность как при анализе слов, так и при анализе фраз. Этот принцип – сюжетность: хороший/плохой герой для лексического теста, две разных темы = два героя – для грамматического [Черниговская, Деглин, 1984].

Наилучшим образом этот процесс развивается, если повествование (которое может включать в себя элементы разных семантических систем) обладает следующими системными качествами:

1. связность элементов, т.е. все предпосылки, закладываемые разными семантическими системами в начале повествования, в конце получают логическое или эмоциональное объяснение своего присутствия в истории. Образно говоря, «все ружья выстреливают».

2. внутренняя логика построения – зритель в состоянии быстро, по ходу просмотра аудиовизуального произведения объяснить, как его элементы соотносятся друг с другом и почему их преподносят именно так.

3. убедительность – зритель в состоянии быстро соотнести показанные действия со своим личным опытом и оценить их достоверность. Именно на соотнесении с личным опытом строится процесс убеждения [Крутецкий, 1972; Стогниева, 2015].

Если произведение не нарушает ни одного из трех указанных системных свойств на всем протяжении своего развертывания, оно признается зрителем аутентичным, позволяющим построить связный гештальт, вне зависимости от того, имели ли место показанные события в действительности. Если же любой из этих факторов исчезает или в его построении присутствуют явно заметные зрителю дефекты, включается механизм критического анализа и недоверия к происходящему на экране, и исчезает то, что лежит в основе процесса познания кинопроизведения, – сопереживание. Аутентичность не имеет никакого отношения к реальности. Зритель может признавать аутентичным сюжет, разворачивающийся в мире, который никогда не существовал. Собственно говоря, принцип аутентичности основан именно на той когнитивной работе по «достройке» картины мира, которую провоцируют изъятые автором фрагменты реальности. Как отмечает А. Матамала [Matamala, 2011], аутентичность аудиовизуального произведения строится на умении его авторов подбирать т.н. «опорные подробности», основываясь на которых зритель додумывает сюжет и пытается восстановить в голове те элементы «кинореальности», которые остались за кадром или, по его мнению,

были убраны в ходе монтажа. «Опорные подробности» бывают:

1. физическими (физиологическими);
2. социальными;
3. эмоциональными;
4. языковыми;
5. поведенческими.

Данный подход весьма отличается от подхода к классификации жанров, опирающегося на индексально и иконически ориентированные знаки-изображения [Слышкин, 2004], и строится по принципу «от общего к частному», а не наоборот.

Проведенный анализ исследований и аудиовизуальных произведений позволил выделить три основных подхода к классификации аудиовизуальных дискурсов: структурный, содержательный и когнитивный.

Как структурный, так и содержательный подходы имеют свои недостатки, поскольку современный аудиовизуальный дискурс отличается многополюсностью системы образов и «незавершенностью формы». Подтверждая, что существующие классификации «не отвечают интересам лингвистических исследований», Г.Г. Слышкин и М.А.Ефремова предлагают разделять аудиовизуальные дискурсы на основе лингвосемиотических параметров: по типам изобразительных знаков и стилям речи [Слышкин, 2004, с. 39]. Э.Г. Багиров добавляет к данным признакам, которые он формулирует как «степень условности» и «функциональная направленность», третий «дискриминатор» – «тематику (содержательность)» [Вакурова, 1997].

Для того, чтобы максимально полно описать специфику аудиовизуального дискурса и особенности его перевода, нами было проанализировано свыше 300 аудиовизуальных произведений на английском языке и их переводы на русский для дубляжа. При их анализе была использована последовательность переводческого анализа специальных дискурсов, предложенная Н.Н. Гавриленко [Гавриленко, 2010]. Подробно результаты проведенного анализа будут представлены во втором и третьем параграфе данной главы.

Проведенный анализ исследований показал, что аудиовизуальный дискурс (далее АВД) имеет сложную структуру, определяющую процессы его создания, передачи и интерпретации, и характеризуется:

- определенной тематикой и функциями общения. Анализируя тематику аудиовизуальных дискурсов, мы имеем в виду не только информационные темы и поводы, но и, в первую очередь, его жанровые разновидности. Функция общения в данном случае тоже особая – развлекательная или информационно-развлекательная;
- профессиональным статусом отправителя и получателя высказывания (аудиовизуальные произведения создаются авторами, профессионально обученными управлению зрительским вниманием или стремящимся к этому (в случае любительских и полупрофессиональных работ));
- осуществлением общения в рамках определенного социального института (как социальный институт в данном случае рассматриваются не только СМИ, но и весьма популярные сегодня платформы «видео по запросу» и социальные сети);
- специфическими характеристиками ситуации общения (ситуация общения, как уже отмечалось выше, носит «опосредованный», непрямой характер, «коллективный автор» произведения общается с «распределенным» зрителем);
- специфическими характеристиками канала информации и способа его передачи (каналы информации могут различаться, но в случае аудиовизуальных произведений и сам способ передачи и характеристики канала описываются технически точно и однозначно).

Все вышеизложенное позволило выделить аудиовизуальный дискурс как подвид специального дискурса, в котором наравне с чертами специального дискурса могут присутствовать особенности как художественного, так и публицистического дискурсов.

К присущим чертам аудиовизуального дискурса можно отнести следующие:

1. жанровость (необходимость понимания особенностей тех или иных

жанров представления материала в различных жанрах АВД);

2. необходимость специальных экстралингвистических знаний для порождения и понимания различных форм реализации аудиовизуального дискурса (субтитры, дубляж/закадровое озвучивание, игровое полимедиальное сопровождение);

3. наличие особых семантических «подсистем» («язык монтажа видеоряда», шумомузыкальный ряд), требующих от переводчика специальных знаний для понимания и адекватного осуществления профессиональной переводческой деятельности.

Художественный дискурс возможно, обладая некоторыми признаками других дискурсов, преследует принципиально отличную от них цель. Эту цель можно описать следующим образом: «писатель через свое произведение осуществляет попытку воздействия непосредственно на «духовное пространство» читателя как реципиента» [Самарская, Мартиросьян, 2012, с. 21]. Проведенный анализ показал, что АВД присущи следующие черты художественного дискурса:

1. сюжетность (наличие действующих лиц, структуры развития отношений между ними, целей) [McKee, 2010];

2. полиморфность. Аудиовизуальное произведение может включать в себя любые виды дискурса – политический, религиозный, бытовой во всей полноте их языковых признаков. Однако они будут лишь элементами большего целого, инструментами для передачи эмоционально-смысловой нагрузки произведения в целом и его частей.

3. эмоциональная аутентичность, нацеленная на инициацию процесса «двойной реконструкции» и поддержанию веры в предлагаемые обстоятельства.

Черты публицистического дискурса также нашли свое отражение в структуре АВД, а именно:

1. клишированность (исторически сформировавшиеся типичные для конкретных видов АВД сочетания семантических систем (символические кадры, музыкально-визуальные шаблоны), нацеленные на достижение быстрого эмоционального убеждающего эффекта;

2. псевдоустность (упрощение норм письменного языка для создания у зрителя впечатления живой речи);

3. произвольность сочетания семантических систем в рамках целостного произведения. Публицистика изобилует приемами и формами, которые не закреплены в языке и конструируются в условиях определенной речевой ситуации с определенной коммуникативной целью.

В целом аудиовизуальный дискурс может быть определен как полимодальный дискурс, динамически сочетающий в себе элементы различных знаковых вербальных и невербальных систем, в создании которого принимают участие авторские коллективы («коллективный автор») и который в рамках общекультурного дискурсивного процесса нацелен на «распределенного», массового зрителя/пользователя игр, обладающего совокупностью социальных, культурных, демографических и лингвистических параметров. Аудиовизуальный дискурс является разновидностью опосредованного, непрямого общения, он дискретен и его визуальный ряд не отражает непрерывной реальности. Трансформация/опущение реальности в рамках ее представления в АД носит авторский и произвольный характер. С когнитивной точки зрения деятельностной целью аудиовизуального дискурса является формирование у «распределенного» зрителя «веры в предлагаемые обстоятельства» с помощью предъявления ему структурных элементов АД (кадров, сцен), соположенных таким образом, чтобы соответствовать жанровым шаблонам восприятия и достоверным поведенческим паттернам и концептам восприятия. Опираясь на работы Поповой З.Д., Стернина И.А., мы можем охарактеризовать концепт как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания [Попова, Стернин, с. 64–68].

Соответственно, результатом аудиовизуальной дискурсивной деятельности человека становится формирование системы концептов в ходе восприятия целостных аудиовизуальных произведений. При этом язык – лишь один из способов формирования концептов в сознании человека. Концепт эффективно формируется с опорой также на личный опыт, сенсорное восприятие и предметно-мыслительную деятельность

Далее мы рассмотрим основные характеристики аудиовизуального дискурса более подробно.

2.2. Системные свойства аудиовизуального дискурса

Проведенный анализ исследований и практики перевода аудиовизуальных произведений показывает, что существует ряд выделенных ранее (как отмечалось в разделе 2.1), но никогда не сводившихся воедино для целей обучения и разработки методических рекомендаций, **системных свойств аудиовизуального дискурса**. Их присутствие обязательно как для исходного аудиовизуального произведения, так и для его перевода. К ним исследователи и практики относят:

1. произвольность [Самарская, Мартиросьян, 2012; Diaz-Cintas, 2011; Orero, 2006];
2. сюжетность [Эйзенштейн, 1998а; McKee, 1997];
3. социолектность [Козуляев, 2015];
4. псевдоустность [Маленова, 2017; Корячкина, 2012; Chaume, 2012];
5. сжатость [Gambier, 2001; Gottlieb, 2006; Матасов, 2009];
6. жанровость [McKee, 1997].

Рассмотрим каждую из выделенных характеристик аудиовизуального дискурса.

2.2.1. Сюжетность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода

Как отмечалось выше, любое аудиовизуальное произведение не является простым механическим актом фиксации реальности, это акт создания киноистории как авторский выбор и стратегическое расположение событий из жизни персонажа с целью формулировки сообщения, нацеленного на то, чтобы «вызвать у зрителей определенные эмоции и выразить определенный взгляд на жизнь» [McKee, 1997, стр. 33]. Но С.М. Эйзенштейн еще в 20-х годах прошлого века указывал, что фильм является продуктом «двойной реконструкции. Он отмечал: «Каждый зритель в соответствии со своей индивидуальностью, по-своему, из сво-

его опыта, из недр своей фантазии, из ткани своих ассоциаций, из предпосылок своего характера, нрава и социальной принадлежности творит образ по этим точно направляющим изображениям, подсказанным ему автором, непреклонно ведущим его к познанию и переживанию темы. Это тот же образ, что задуман и создан автором... одновременно создан и собственным творческим актом зрителя» [Эйзенштейн, 1998b, стр. 78]. Со структурной точки зрения последовательность показываемых событий организована вокруг сюжета, который представляет собой систему событий и отношений между героями, развивающуюся во времени и пространстве. При этом события в произведении не всегда располагаются в причинно-следственной и временной последовательности. Однако все элементы сюжета аудиовизуального произведения логически, художественно, визуально, образно связаны: одно вытекает из другого; все лишнее, не имеющее отношения к действию, отсекается. Сюжет как сложное целое состоит из элементов, каждый из которых имеет свою функцию. Элементами сюжета являются экспозиция, завязка, развитие действия и кульминация, развязка и эпилог.

Изначально в теории кино доминировал так называемый «реалистический» взгляд на процесс создания аудиовизуальных произведений. Представители «реалистического» направления [Kracauer, 1997] считали, что специфика кинематографа заключается в том, что он впервые в истории искусства позволил «зафиксировать реальность без вмешательства человека». Сюжет как средство искажения реальности ими отрицался.

«Монтажисты», наоборот, рассматривали «деформирующие свойства» кино как его сущностную, системообразующую характеристику. В своих работах С.М. Эйзенштейн [Эйзенштейн, 1988b], В.И. Пудовкин [Пудовкин, 1955] утверждали, что монтаж является ключевым средством формирования кинообщения и управления зрительским восприятием демонстрируемого произведения.

Преодоление этого противопоставления стало возможным на новом этапе исследований, когда в фокусе анализа оказались глубинные сущностные свойства аудиовизуального дискурса, заданные через переопределение структуры его конституирующих элементов, установление их функции и взаимосвязи. На первый

план вышла проблема его восприятия и понимания, то есть синтактика, семантика и прагматика аудиовизуальных произведений. Аудиовизуальный дискурс стал пониматься как совместно создаваемый знак-символ, «вторичную моделирующую систему, функционирующую на основе конвенций (кодов), которые принимаются и понимаются членами какой-либо социальной группы» [Гринев-Гриневиц, 2012, стр. 156].

Сюжет и его понимание рассматриваются сегодня как явления когнитивного и культурно обусловленного характера. Свойство сюжетности роднит АД с художественным дискурсом.

Весьма важным прорывом в понимании особенностей аудиовизуального дискурса стала трактовка его как инструмента познания зрителем реальности [Лотман, 1998]. Он отмечает, что монтажные склейки и переводы – это главное системное отличие т.н. кинореальности от реального мира. В реальности ситуаций «выпадения», изъятия фрагментов реальности просто не существует, это противоречит законам физики реального мира. Таким образом, каждая монтажная склейка провоцирует зрителя на додумывание собственной версии того, что могло остаться за кадром, и по сути – построения параллельного аудиовизуального ментального дискурса, дополняющего отсутствующие части целостного образа [Эйзенштейн, 1998b]. Особенностью постижения сюжета аудиовизуального дискурса зрителем является его моментальность, это динамический процесс постоянного синтеза множества знаковых систем, в ходе которого зритель вынужден принимать значительное количество решений по толкованию сюжета и его элементов мгновенно и тут же следовать далее [Kruger et al., 2016]. Это есть акт активного познания зрителем аудиовизуального дискурса, динамического построения собственной версии сюжета. Подобное встречное движение понимания и познания зрителем лежит и в основе аудиовизуального перевода, что дало возможность целому ряду исследователей говорить о аудиовизуальном переводе как когнитивно ориентированном виде профессиональной переводческой деятельности.

2.2.2. Псевдоустность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода

Одним из важнейших системных свойств, присущих аудиовизуальным дискурсам с лингвистической точки зрения, является их псевдоустность. Аудиовизуальным дискурсам присущи собственные правила воспроизведения устной речи. Эти дискурсы характеризуются «странным видом устной речи, которая на первый взгляд может и должна казаться спонтанной и естественной, но на самом деле является результатом тщательно продуманного и сложного письменного переводческого процесса». [Banos Pinero, Chaume, 2009; перевод наш]. Ученые называют эту важнейшую особенность псевдоустностью и считают ее основой выделения аудиовизуального дискурса в особый тип речи. Именно эта особенность аудиовизуальных дискурсов и их перевода является их общей и универсальной характеристикой вне зависимости от формы проявления (субтитры, закадровое озвучивание, дубляж) и вне зависимости от языка.

В исходном фильме действующие лица общаются между собой в рамках классической парадигмы устной речи. Но это воспроизведение написанного текста сценария, при этом зачастую речь персонажей подвергается обработке, чтобы соответствовать возрастным или законодательным ограничениям, а также нормам общенационального языка. «Язык повседневного общения» и язык аудиовизуального дискурса отличаются уже в исходном произведении, при этом дистанция определяется требованиями соответствующего жанра. Задачей аудиовизуального переводчика в рамках его дискурсивной компетенции является сохранение этой дистанции в родном языке, при том, что, например, традиции употребления табуированной лексики в языках могут серьезно отличаться. Как отмечает К. Уиттман-Линсен, если аудиовизуальный перевод выполняется переводчиком, не владеющим данной дискурсивной компетенцией, то язык перевода становится весьма искусственным и, зачастую, напыщенным. «Искусственность речи в дублированных фильмах является основным обвинением, которое зрители им предъявляют. Зритель понимает, что конкретные персонажи в оригинале именно так говорить не могут. Более того, зачастую дискурсивный провал переводчика дубляжа таков,

что зритель вообще не верит, что люди могут вот так разговаривать в таких ситуациях» [Whitman-Linsen, 1992; перевод наш].

В отличие от итальянского, испанского и английского языков для русского языка описание конкретных проявлений феномена псевдоустности пока не проводилось, поскольку в российском переводоведении до настоящего времени преобладает мнение, что по традиционной классификации аудиовизуальный перевод изображался следующим образом – переводчик работает с монтажными листами и звучащей речью, оформляет текст письменно и отдает неким третьим лицам для интеграции с видеорядом. Из такого описания деятельности аудиовизуального переводчика следует, то и при переводе субтитров, и при переводе под дубляж между работой переводчика и появлением переводного аудиовизуального произведения по умолчанию «прослойкой» оказывается некий «интеграционный» непереводческий вид деятельности, что сегодня противоречит всем применяемым производственным процессам. Такой подход не позволяет учитывать деятельностные особенности аудиовизуального перевода, а также не описывает такие новые жанры аудиовизуального перевода, как перевод игр, перевод погружающих аудиовизуальных произведений и др.

Интересным примером могут служить требования, предъявляемые к дубляжу аудиовизуальных произведений на итальянский и каталонский языки. Так, в Италии требования к псевдоустной речи, типичной для аудиовизуальных дискурсов, базируются на концепции, предложенной в 1976 году Ненсиони [Nencioni, 1976, p. 49]. Автор описывал этот тип речи как *parlato recitato*, или тщательно спланированную имитацию устной речи, выполненную в письменном виде (*l'attributo de 'recitato', purché s'intenda nel senso della esecuzione di un parlato programmato*). Наиболее полное описание этого типа речи и ее перевода дала М. Павези [Pavesi, 1994]. Она назвала язык дубляжа аудиовизуальных произведений «третьей нормой», дополняющей нормы устной и письменной речи и выполнила каталогизацию элементов «третьей нормы» применительно к итальянскому языку.

Вторым примером требований к псевдоустной речи при дублировании аудиовизуальных произведений являются требования к переводу на каталонский

язык, закрепленные в официально принятых в 1997 году «Рекомендациях Вещательной корпорации Каталонии для осуществления переводов под дубляж» [Criteris Linguistics sobre traducció i doblatge, 1997, pp. 12–14] (Таблица 3).

Таблица 3 – Рекомендации Вещательной корпорации Каталонии для осуществления переводов под дубляж

Избегать при переводе фильмов на каталонский	Активно использовать при переводе фильмов на каталонский
– Использование глаголов пассивного залога	– Короткие предложения, прерывистый стиль изложения
– Сложноподчиненных предложений	– Незаконченные, эллиптические предложения
	– Аутентично звучащие для целевых аудиторий грамматические конструкции
	– Привязку местоимениями и глаголами к дейктическим элементам дискурса
	– Пословицы, поговорки, устойчивые выражения
	– Дискурсивные и эмфатические маркеры
	– Ономатопою
	– Слова неформального регистра речи

2.2.3. Социолектность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов

Построение методической системы упражнений, нацеленных на работу с сюжетностью как системным свойством аудиовизуальных дискурсов, возможно только в случае, если рассматривать процесс построения сюжета аудиовизуального произведения с учетом законов конкретного жанра и типичного для него арсенала псевдоустной речи, привычного и естественного для конкретных целевых зрительских аудиторий. Жанровые языковые и речевые средства могут рассматриваться как проявления соответствующих социолектов, языковых субкодов [Гринев-Гриневиц, 2012]. Р. Якобсон отмечал: «Тщательное и точное научное описание определенного языка не может обойтись без грамматических и лексических правил, касающихся наличия или отсутствия различий между собеседниками с точки зрения их социального положения, пола или возраста; определение места таких правил в общем описании языка представляет собой сложную лингвистиче-

скую проблему» [Якобсон, 1996].

Различные виды псевдоустного языка, характерные для различных жанров и возрастных групп, вполне могут быть определены как языковые субкоды в соответствии с определением А.Д. Швейцера. Например, такие разновидности современного русского национального языка, как литературный язык, территориальный диалект, городское просторечие, социальный жаргон – это субкоды или, иными словами, подсистемы единого кода (русского национального языка). Очень важно, что в реальной жизни аудиовизуальному переводчику приходится работать с материалами, относящимися к различным языковым субкодам (определяемым как комбинация целевой аудитории и жанра/тематики), поэтому крайне важным представляется формирование умения переключаться с одного кода на другой. Принимая во внимание, что в качестве одной из системных лингвистических основ аудиовизуальных дискурсов выделяется их псевдоустность, переводчик должен моделировать это переключение, которое практически не имеет места в письменной речи. При высокой степени владения разными кодами или субкодами, когда использование их в значительной мере автоматизировано, сам процесс кодового переключения может не осознаваться аудиовизуальным переводчиком, особенно в тех случаях, когда другой код (субкод) используется не целиком, а во фрагментах (например, в комедиях).

2.2.4. Произвольность как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода

Следующим свойством аудиовизуального дискурса мы рассмотрим произвольность, под которой понимают произвольность соположения (монтажа) элементов видеоряда, противопоставленную структурированности речевых элементов. Это свойство представляет собой одно из измерений отмеченного Н.В. Денисовой [Денисова, 2008] семиотического пространства столкновения вербальной (текстовой) составляющей аудиовизуального произведения с другими семиотическими системами и генерации новых смыслов, которые аудиовизуальному переводчику предстоит понять и осмыслить. В рамках семиотической теории аудиови-

зуальный дискурс рассматривается как авторский «кинотекст», созданный с помощью «киноязыка». Наиболее разработанным в теоретическом плане аспектом этого языка является его синтаксис, выражением которого признается монтаж [Лотман, 1998, с. 346]. Основы изучения монтажа были заложены «монтажистами», которые первыми указали, что минимальной единицей киносинтаксиса, «ячейкой монтажа», следует считать кадр – последовательность фотограмм, снятых одним разом, который сцепляется с «рядом стоящими кусками» через конфликт, столкновение [Эйзенштейн, 1998а, с. 36].

При этом сочетание семантических систем в рамках аудиовизуального дискурса должно быть «гармоничным» и усваиваться зрителем в полном объеме за время, отведенное для демонстрации минимальной единицы аудиовизуального произведения. Применительно к аудиовизуальным дискурсам можно говорить о «потокосом» характере процесса познания зрителем предъявляемой «реальности», на самом деле таковой не являющейся. Вербальный ряд соответственным образом модифицируется.

Обобщая наблюдения предшественников, Ф. Чом выделяет следующие кинокоды (наборы знаков определенного типа и правила их организации):

1. визуальный макрокод (визуальный канал):

- А. иконография (иконические, индексальные и символические изображения);
- Б. фотография (перспектива, цвета, освещение);
- В. план (кадр). В коде плана выделяются следующие типы кадров:
 - по зоне охвата камеры относительно референта: дальний, общий, второй средний, первый средний, крупный, сверхкрупный (деталь);
 - по ракурсу (углу наклона оптической оси камеры): нейтральный наклонный, низкий, высокий, сверхвысокий (с высоты птичьего полета), точка зрения;
 - по характеру движения камеры: панорамирование (съемка путем поворота камеры) (слева направо, справа налево, сверху вниз,

снизу вверх), динамическое панорамирование (съемка движущейся камерой, трэвеллинг), совмещение панорамирования с трэвеллингом;

Г. кинесика (жесты киноперсонажа);

Д. графика (письменный текст).

2. звуковой макрокод (акустический канал):

– лингвистические единицы коммуникации, воспроизводимые при участии голоса;

– паралингвистические единицы коммуникации, воспроизводимые при участии голоса;

– музыка;

– шумы и звуковые спецэффекты;

– тип источника речи, шумов, музыки (диегетические/недиегетические элементы).

3. синтаксический макрокод (визуальный канал): монтажные спецэффекты [Chaume, 2004a, p. 167–307].

Исследователи единодушны в том, что используемые зрительные и звуковые знаки, способ их организации и их значения образуют целостную семантическую конструкцию – «совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие – от заполнения ячеек его памяти до перестройки структуры его личности» [Лотман, 1998, стр. 320].

Этот конструкт создается как за счет смыслов, производимых каждым из кодов в отдельности, так и за счет смыслового приращения, возникающего в результате синхронного сосуществования элементов [Chaume, 2004a, p. 16]. Значение в аудиовизуальном дискурсе имеет «все, что мы замечаем во время демонстрации фильма, все, что нас волнует, на нас действует» [Лотман, 1998, стр. 320].

Именно свойство произвольности аудиовизуальных дискурсов приводит к тому, что переводчик находится в постоянном процессе выбора между тремя задачами, обозначенными Снелл-Хорнби [Snell-Hornby, 1988]. Более того, именно из-за произвольности структуры видеоряда переводчик очень часто вынужден

отойти от overt translation («явного» перевода), когда факт переводного текста очевиден, к covert translation («потайному»/«скрытому» переводу) – когда перевод не имеет явных признаков переводного текста и обретает в принимающей культуре статус оригинала [House, 1997].

Если описывать процесс в рамках более привычной большинству исследователей терминологии «кинотекстов», то кинотекст как целостная единица уровня «langue» изначально членится на сюжетные и визуальные целые, и только потом – на подчиненные сюжету и видеоряду элементы языкового уровня. Такой вектор переводческого анализа и построения профессиональной деятельности **прямо противоположен** привычному для большинства переводчиков (тот же синхронный перевод осуществляется в линейном режиме и основан на вероятностном прогнозировании вербального уровня [Зимняя, Чернов, 1970], а в случае аудиовизуальных произведений вероятностное прогнозирование присутствует, но выполняется совершенно по-иному) и обучение работе в этом направлении является важным элементом формирования прагматической компетенции аудиовизуального переводчика.

2.2.5. Сжатость речевого ряда как системное свойство аудиовизуальных дискурсов в исходном языке и в языке перевода

Под системными ограничениями, присутствующими в деятельности аудиовизуального переводчика, подразумевают не только необходимость учитывать структуру сюжета, особенности псевдоустной речи, произвольный динамический характер взаимодействия знаковых систем и т.д. Проведенный анализ показал, что не менее важным ограничением выступает свойство «сжатости», признаваемое практически всеми исследователями вне зависимости от лингвистического подхода. Под сжатостью развертывания и перевода (constrained translation) понимается ограниченный видеорядом характер развертывания речевой составляющей.

Впервые этот термин был употреблен применительно к полисемантическим текстам и субтитрованию К. Титфордом [Titford, 1982]. Однако на тот

момент данная трактовка переводческой деятельности осталась незамеченной, и лишь в 1988 году Майорал, Келли и Галлардо вновь вернулись к этой тематике и отметили, что понятие «сжатого перевода» применимо к тем переводам, «в которых текст – лишь один из компонентов послания, или же он является промежуточным этапом для процесса выразительного прочтения вслух или сценической театрализации за счет актерской игры» [Mayoral et al., p. 356; перевод наш]. В 2005 году данное понятие получило развитие в работах Бартрина и Эспаса. Сжатый перевод в их понимании осуществляется в ситуациях, «когда подлежащий переводу текст является неразрывной частью более сложного коммуникативного целого более высокого деятельностного порядка, в рамках которого его автор или авторы пытаются донести до других участников коммуникации свое послание с помощью различного инструментария – рисунков, движущихся образов, музыки, танца» [Bartrina, Espasa, 2005, p. 83; перевод наш]. Исследователи также отмечают, что важнейшим моментом, определяющим особость аудиовизуального перевода как вида переводческой деятельности, является уникальность процесса передачи и обработки послания участниками акта коммуникации. В рамках аудиовизуальных дискурсов их создатели изначально задают некие семантические связи, которые возникают из-за одновременности передачи когнитивно различных информационных потоков – визуальных образов, устного и письменного текстов и значимого шумомузыкального ряда. Данные связи дешифруются получателями в динамическом режиме и не носят однозначного характера, поскольку аудиовизуальные дискурсы, как отмечает П. Забалбеаскоа [Zabalbeascoa, 2013], характеризуются свойством «избыточности», т.е. визуальный ряд и другие предъявляемые зрителю семантические системы содержат больше информации, чем нужно для однозначного толкования вербального ряда. При этом основными ограничениями для аудиовизуального переводчика как в случае перевода для субтитрирования, так и для закадрового озвучивания или дубляжа являются недостаточность времени или места для манифестации переводческих решений. Перевод для субтитрирования ограничен способностью зрителя прочесть его в течение заданного видеорядом времени демонстрации и соотнести прочтенное с визуальным рядом и

развитием действия на экране. В случае закадрового озвучивания/дубляжа время звучания перевода, читаемого с естественной для демонстрируемой ситуации или для традиций демонстрации программ в культуре-реципиенте, должно совпадать с временем звучания оригинала. Чаще всего этого добиться сложно, поскольку языки отличаются по структуре предложений, средней длине слов и стилистическим требованиям. Осуществление «сжатого перевода», таким образом, требует от аудиовизуального переводчика постоянных решений о том, какие элементы могут быть опущены, исходя из избыточности визуального ряда, а также требований соблюдения сюжетности, обеспечения адекватной псевдоустности вербального ряда.

При этом с когнитивной точки зрения зритель обрабатывает зрительную и слуховую информацию по-разному. Сложные зрительные знаки, например, «движущиеся картины», связаны в первую очередь с пространством и включают ряд составляющих, воспринимаемых мозгом одновременно, а вот сложные слуховые знаки, такие как речь или музыка, порождаются последовательно и анализируются соответствующим образом. Слуховые знаки «имеют последовательное иерархическое строение и разлагаются на дискретные элементарные компоненты, сконструированные для данной цели, но в строгом соответствии с определенными моделями», тогда как «в наборах зрительных знаков аналогичных компонентов нет, и даже если какая-либо иерархия элементов существует, она не является ни обязательной, ни систематической» [Якобсон, 1972, с. 86].

Последним рассматриваемым свойством аудиовизуального дискурса является жанровость, которая будет рассмотрена в следующем параграфе.

2.3. Особенности жанров аудиовизуального дискурса, типичных для деятельности переводчика

Свойство жанровости является важнейшим фактором, позволяющим относить аудиовизуальное произведение к специальному дискурсу.

В настоящее время понятие «жанр» по-разному трактуется исследователями. Традиционно, в рамках стилистика выделяются подстили, которые реализу-

ются в определенных жанрах, которые анализировались с позиции их композиционной формы и языкового выражения. Однако сегодня четко прослеживается тенденция рассмотрения жанра в рамках дискурса, т.е. в динамике его создания, которая берет за основу концепцию М.М. Бахтина. Исследователь, рассматривая художественную литературу, выделял ее жанры, обусловленные смысловой исчерпанностью, речевым замыслом создателя текста и композиционно-жанровыми формами [Бахтин, 1979]. Данный подход определил дальнейшие исследования жанра на основе цели высказывания, характера общения, характеристик автора и получателя текста и канала общения [Вежбицкая, 1997; Демьянков, 2001 и др.]

При *формальном структурном подходе* жанр рассматривается как схема построения дискурса, включающая ряд функциональных элементов и правила их организации. Типичным формальным представлением аудиовизуального дискурса является концепция трехчастной драмы.

При подходе, основанном на обобщении содержания восходит еще к классическому аристотелевскому структурному подходу [Аристотель, 2008]. В этом случае, пишет С. Чэтмен, аудиовизуальный дискурс представляет собой реализацию одной из схем, выделяемых по типу протагониста и финала истории. [Chatman, 1978, p. 85].

Непоследовательность жанровых типологий аудиовизуальных дискурсов отмечает и киносемiotик К. Метц. Он предлагает для обозначения групп кинофильмов использовать термины «супержанры» или «основные кинематические режимы» и говорит о том, что если ядро кластера может быть, как правило, описано четко, то его периферия не всегда поддается строгому описанию и имеет размытые границы [Metz, 1983, p. 37].

Однако в последнее время существенное развитие получил когнитивный подход к классификации жанров аудиовизуального дискурса [Hanenberg, Brandt, 2010; Williamson, 2010; Chen, 2009]. Он основан на особенностях, описываемых ниже.

Как уже отмечалось выше, зритель в ходе просмотра аудиовизуального произведения, опираясь на собственную когнитивную и языковую картину мира,

познает его, додумывая фрагменты «кинореальности» в местах монтажных склеек. Он производит очень активную когнитивную работу по построению целостной понятийной, информационной, образной и логической картины аудиовизуального произведения. Однако число сценариев построения этой целостной картины аудиовизуального произведения по итогам деятельности, по его познанию ограничено. Именно эти сценарии могут быть типизированы и классифицированы на основе анализа сути когнитивной деятельности зрителей. На основании этого сюжетного и когнитивно-ориентированного подхода Р. Макки [McKee, 1997] разрабатывает классификацию жанров аудиовизуальных произведений. По мнению автора, число жанров ограничено и не имеет сколь-нибудь выраженной тенденции к расширению, поскольку жанры повествования, по сути, опираются на зрительские стереотипы восприятия, познания мира и построения герменевтических образов дискурса. Как отмечает Макки, «в любом аудиовизуальном произведении зрителя интересует не фактическая сторона, а эволюция главного героя» [McKee, 1997, p. 47]. При этом данная классификация не привязана к таким параметрам организации подачи материала, как художественное кино, документальное или анимационное, и является сквозной, что помогает преодолеть тупиковую ситуацию, возникшую, как отмечалось ранее, с классификациями жанров, основанными на структурных или содержательных параметрах не речевого, а языкового уровня. Подробно описание выделенных Р. Макки жанров дано в Приложении В.

Системообразующим элементов сюжета и отнесения его к тому или иному жанру является конфликт и его развитие. Как отмечает А.Н. Митта, любое аудиовизуальное произведение строится вокруг «закона конфликта». В центре любого аудиовизуального произведения лежит деятельность героя по разрешению основного конфликта произведения и локальных конфликтов, из этого вытекающих. «Закон конфликта» – это то, что отличает киноисторию от реальной жизни. В киносюжете во всех его составляющих движение вперед и развитие происходит только через конфликт [Митта, 1999]. Он должен присутствовать во всех составных частях сюжета. Конфликт для построения сюжета аудиовизуального произведения – то же самое, что и звук для построения музыки. Объяснение этому фе-

номену предложил французский философ Жан-Поль Сартр: «Сюжет – это метафорическое отражение жизни. В основе всей нашей жизни лежит постоянное ощущение нехватки чего-нибудь – или любви, или пищи, или дружбы, или спокойствия, или справедливости, или времени. При этом конфликт может менять свою суть и интенсивность, с которой он выражен, однако в каждый конкретный момент наших жизней, а значит, и сюжетов историй, о жизни рассказывающих, «количество» конфликта остается постоянным. Он просто меняет «шкуру», от нехватки времени переходя к конфликту из-за нехватки любви и т.д. Даже если нам удастся на время удовлетворить все свои внутренние желания и, казалось бы, найти гармонию с миром, гармония спустя очень короткое время превращается в скуку» [Сартр, 1999, с. 16].

Жанры аудиовизуального дискурса представляют собой культурно обусловленные и привычные для носителей языка архетипы осмысления различных типов сюжетов, привычные формы нарратива. При этом сегодня можно сказать, что понятие жанровости распространяется не только на классические аудиовизуальные произведения (телекинофильмы, сериалы), но и на аудиовизуальные игры (различные типы/жанры игр имеют разную популярность в разных странах мира. Например, в США более популярны т.н. «шутеры» («стрелялки»), в России – стратегические игры, а в Японии и Китае – игры со значительным церемониальным элементом), а также на представление аудиовизуальных новостей (сегодня они подаются как мини-фильмы с той целью, чтобы соответствовать зрительским ожиданиям, выделиться на фоне общего информационного потока).

Два жанра исследователи выделяют как отличающиеся высокой степенью искажения или конструирования реальности и особыми требованиями к вербальной составляющей. Это компьютерные фэнтэзи и анимационные фильмы. Как отмечает Хе Сонг, «видеоряд в мультипликационных фильмах и фильмах с большой долей прорисовки компьютерных изображений является перцептивно «слабым», поскольку его создатели сознательно редуцируют цветовую, детализировочную, двигательную-мышечную составляющую» [Cui, 2012, p. 34; перевод наш]. Упрощение видеоряда высвобождает значительный объем внимания зрителей, который

переносится на вербальную составляющую. Тексты фильмов данных жанров изобилуют сложными для перевода лингвистическими моментами. Поэтому перевод фильмов этих жанров представляется весьма сложным.

Как отмечает в своей работе А.В. Олянич, также считается, что в основе социального дискурса лежит также такая единица, как презентема. «Под презентемой предлагается понимать мельчайшую информационную единицу воздействия, представляющую из себя сложный лингвосемиотический комплекс, состоящий из когнитивно освоенных ранее субъектом концептов, образов и последовательностей действий окружающего мира и переданный другому субъекту в ходе коммуникации с ним с целью воздействия на него» [Олянич, 2007, с. 182]. Процесс дискурсивной коммуникации в масс-медиа в таком случае может быть представлен в виде разворачивающейся во времени последовательности презентем, реализованных как сугубо семиотически – визуально, так и вербально. Длинная последовательность стереотипизируется социумом под нужды стандартных ситуаций дискурсивной коммуникации. По мнению автора жанр характеризуется:

1. определенной стереотипизацией построения сюжета как одного из конституирующих элементов аудиовизуального дискурса как речевого знака;
2. отбором действий героев, типичных для данного жанра;
3. собственными темпом, ритмом, прогрессией сцен;
4. наличием собственных типичных для той или иной культуры символических моментов (кадров, культурных символов (комических, трагических, эпических));
5. собственным профилем лингвистических проявлений псевдоустности;
6. определенным ожидаемым от зрителя эмоциональным состоянием в ходе просмотра и по его окончанию [Олянич, 2007, с. 184].

Объем диссертационного исследования не позволяет представить языковые особенности всех жанров аудиовизуального дискурса, поэтому мы ограничимся анализом детских мультипликационных произведений, на примере которых и будет проведено и описано опытное обучение. Полный список проанализированных жанров представлен в Приложении Г.

Для того, чтобы проанализировать особенности русского псевдоустного дубляжного языка, было проанализировано 12 аудиовизуальных произведений, свыше 6500 смысловых отрывков мультипликационных произведений на английском языке (детский мультипликационный сериал *Wishenproof*) и их переводы на русский для дубляжа. При их систематизации были использованы параметры, предложенные исследователями аудиовизуального дискурса: фонетическая артикуляция, просодические черты, нарушения грамматического строя речи, организация дискурса/синтаксиса, лексико-семантические особенности [Banos-Pinero, Chaume, 2009; Козуляев, 2013, 2015; Корячкина, 2013, 2015, 2017].

Как показал проведенный анализ, выделенные лингвистические закономерности будут по-разному проявляться в различных жанрах аудиовизуального дискурса. В таблице 4 представлены общие языковые черты данного дискурса и их конкретные проявления в детских мультипликационных произведениях.

Таблица 4 – Общие языковые черты аудиовизуального дискурса и их проявления в детских мультипликационных произведениях

Общие черты	Конкретные проявления
Фонетическая артикуляция	Редукция и пропуски гласных и согласных букв, особенно, в быстрой речи
	Добавление связующих звуков на стыке слов,
	Взаимная фонетическая интерференция слов внутри синтагм
	Фонетическая ассимиляция и активное использование аллитерации
	Усиление глухих согласных, в особенности в «зашумленных» и насыщенных музыкой контекстах
Просодические черты	Увеличенная по сравнению с разговорной нормой четкость произношения и дикции
	Избегание взаимного какофонического наложения речи персонажей, метатез («лаборатория» - «раболатория» и пр.) и интонационной неясности
	Устная речь, насыщенная фонетическими(интонационными) маркерами и эмфатическими элементами
	Увеличение времени произнесения гласных звуков (при плохой дубляжной озвучке создается впечатление, что актеры «поют» текст)
	Использование интонации для обеспечения сюжетной связ-

	ности произведения
Нарушения грамматического строя речи	Частые случаи грамматических рассогласований. На практике это часто называется «грамматические ошибки, допустимые для носителя языка».
	Использование упрощенных грамматических конструкций
Организация дискурса/синтаксиса	Максимальное упрощение структуры предложений. С практической точки зрения это выражается, например, в рекомендации дробить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения на несколько идентичных по тексту, но отдельных предложений.
	Высокий процент незаконченных предложений
	Использование междометий, избыточной паузации и хезитации
	Повторы, уточнения по ходу высказывания и ложные начала высказываний
	Использование стереотипных конструкций в речи
	Использование гибкого порядка слов для контекстной топикализации элементов высказывания, привязки их к видеоряду, а также задания тема-рематических отношений
	Использование гибкого порядка слов для эмоциональной эмфазы (классический пример «Я тебя люблю» и «Люблю я тебя!»)
	Избыточность речи (повторы), тесно соотносимая с развитием сюжета и управлением зрительским вниманием
	Эллиптичность высказываний
Лексико-семантические особенности	Упрощение вокабуляра/ интенциональное ограничение используемой лексической базы, тесно соотносимое с лексическими особенностями целевой аудитории и особенностями речи персонажей
	Насыщение речи актуальными разговорными элементами
	Создание неологизмов (особенно в мультипликационных произведениях) с использованием суффиксов, префиксов и т.д. (классические примеры – «няшный, мимимишный, кавайно» (созданные переводчиками японской манги), «кульно/кульный» - привнесен в русский язык любительскими переводами «Южного парка»)
	Использование сленговых и жаргонных выражений в сочетании со специфической для конкретных изображаемых в произведениях отраслей человеческой деятельности терминологией
	Значительный процент заимствованной лексики
	Активное использование фразеологических единиц языка перевода и устойчивых выражений.
	Использование образных выражений, заимствованных из СМИ и иных интертекстуальных отсылок

	Использование табуированной и обценной лексики и заменяющих ее эвфемизмов. При этом от аудиовизуального переводчика требуется очень хорошее понимание разницы между исходным языком и языком перевода в этом отношении
	Избегание использования диалектально окрашенной лексики и анахронизмов

Ниже представлено несколько примеров (таблица 5, таблица 6) особенностей перевода под дубляж детских анимационных произведений.

Таблица 5 – Пример 1

<p>Исходный текст (сериал «Чудобум» (Wishenproof) 1 сезон, 1 серия, аудитория дети 4–7 лет) (исходное видео в публичном доступе: https://www.youtube.com/watch?v=hjUceIBFtAA)</p> <p><i>Will you come closer? Just a teensy bit closer. There. I want to tell you something. I have wish magic! So I can make wishes come true! I'll show you. Come on!</i></p>	<p>Перевод, одобренный заказчиком к дубляжу (текст содержит разметку по тайм-кодам и паузации, без которых выполнение дубляжного озвучивания невозможно)</p> <p><i>Скорее, ближе.</i> 00.01.19 <i>Еще ка-апельку ближе. \</i> 00.01.26 <i>Вот. \ Я хочу что-то сказать. Я... волшебница! Я могу исполнять желания! Я покажу. \ \</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Лингвистически эксплицированные параметры аудиовизуального перевода

1. Псевдоустность

В силу особенностей целевой аудитории (ограниченность лексического запаса, построение предложений) и оригинальный диалог, и перевод: а) выстроены в форме простых предложений; б) относительно ограничены в выборе лексических средств реализации; в) имитируют отрывистость детской речи и ее аграмматичность. Однако пределы аграмматичности изначально оговаривались с заказчиком, поскольку мультипликационные программы для детей 4–7 лет, помимо социальной функции развлечения, имеют и важную функцию формирования детской речи на родном языке, что изначально признавалось данным заказчиком (хотя это имеет место нечасто).

2. Социолектность

Социолектность данного отрывка также определяется его целевой зрительской группой. Структура речи героев выстроена как разновидность формы обще-

ния детей 4–7 лет. Кроме того, изначально было установлено требование: используемые лексемы не могут выходить за пределы речевых единиц, типичных для детей этого возраста, перевод не должен делаться «на взрослый язык».

3. Жанровость

Жанр данного мультфильма определяется как волшебная сказка, что задается первыми же кадрами и первыми же репликами главной героини: *I have wish magic/Я...волшебница*. Это важно, так как далее главная героиня придает антропоморфные качества и наделяет речью довольно неожиданных персонажей (дом, стол/скатерть, корову, плюшевого мишку). Крайне важным моментом, особо оговаривавшимся заказчиком, является то, что каждый из героев сказки должен был иметь свою узнаваемую фонетическую и языковую манеру речи, не выходящую за пределы границ социолекта детей 4–7 лет и не нарушающую принцип псевдоустности. Еще одной особенностью экспликации жанровости является такое лингвистическое свойство, как синтаксическая униформность – переводчик не имеет права, задав на первых минутах фильма определенную постоянную синтаксическую структуру речи того или иного персонажа, далее нарушать ее, какие бы «благие намерения» лингвистической эквивалентности его к этому ни подталкивали.

4. Сюжетность

Данный отрывок является началом фазы экспозиции – знакомства зрителя с главными героями, их взаимоотношениями, основным конфликтом данного произведения (любой сюжет аудиовизуального произведения развивается под воздействием «закона конфликта» Макки). При этом учитываются психологические особенности целевой аудитории, готовой выстраивать сюжет, но еще не умеющей его анализировать в поисках скрытых мотиваций. Основные моменты обозначаются сразу. Визуальный ряд задает «сокращение дистанции», т.е. имеет место большое количество крупных планов, которые эксплицируются и в речи героини: *Will you come closer? Just a teensy bit closer. / Скорее, ближе. Еще капельку ближе*.

Важно также отметить, что данный отрывок представляет собой закончен-

ную единицу аудиовизуального перевода – сцену – и содержит все пять элементов, ее составляющих.

5. Сжатость

Особенность визуального ряда данного мультфильма, как, впрочем, и большинства других мультипликационных произведений для детей данного возраста заключается в т.н. слабом видеоряде (т.е. упрощенной проработке цветовых, текстурных и мимических деталей). Поэтому, в соответствии с классификацией И. Фодора, при переводе под дубляж детских анимационных произведений переводчик должен в первую очередь обеспечить синтагматическую и кинестетическую синхронизации (т.е. равенство слогов внутри синтагм и совпадение тематического деления с движениями героев: если герой указывает на что-то в кадре, то структура перевода должна это отражать). Ниже представлен пример синтагматической синхронизации при АВП:

А. I have wish magic! – Я... волшебница! – 5 слогов в оригинале и переводе.

Б. Will you come closer? – Скорее, ближе! – 5 слогов в оригинале и переводе.

6. Произвольность

Свойство произвольности очень хорошо проявляется в том же примере:

Will you come closer? – *Скорее, ближе!* – главная героиня делает жест рукой, подзывающий зрителя на крупном плане, что дает переводчику возможность осуществить замену вопросительной конструкции (нетипичной для русской детской речи этого возраста) на восклицательную конструкцию.

Таблица 6 – Пример 2 (тот же сериал, следующая сцена)

<p>Исходный текст (сериал «Чудобум» (Wishenproof) 1 сезон, 1 серия, аудитория дети 4-7 лет) (исходное видео в публичном доступе: https://www.youtube.com/watch?v=hjUceIBftA A)</p>	<p>Перевод, одобренный заказчиком к дубляжу (текст содержит разметку по тайм-кодам и паузации, без которых выполнение дубляжного озвучивания невозможно)</p>
<p>“Do you wanna wish with me? How about we wish</p>	<p>«Будем творить чудеса? \</p>

<p><i>to be mermaids under the sea? Okay! Ready? Mermaids under the sea, wishenpoof! <makes monkey noises> A monkey? <makes monkey noises> Whee! <makes monkey noises> <chuckles> Oh, not a monkey! I wished to be a mermaid! Wish magic is hard. <sighs> Let me try that again. Mermaids under the sea, wishenpoof! Wow! We did it! We're mermaids under the sea!»</i></p>	<p><i>00.01.57 А что, если мы... станем русалками в море?! \ Ладно. Итак... Русалки под водой! Чудобум! \ У, у, а, а! \</i> <i>00.02.12 Обезьянка?! У, у, а, а! Уи-и! У, у, а, а! 00.02.20 О-ой, обезьянка... А я хочу русалку... Это не так просто. Фу-ух! Попробуем снова.</i> <i>00.02.29 Русалки на морском дне. Чудобум! Ва-ау! Получилось! Мы – русалки! На морском дне!»</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Лингвистически эксплицированные параметры аудиовизуального перевода

1. Псевдоустность

Представленный выше отрывок очень хорошо иллюстрирует свойства псевдоустности, которые надлежит передавать при дубляже: а) упрощенность структуры предложений; б) различие вариантов звукоимитации при передаче «звуков, издаваемых обезьянкой» и смеха – в случае дубляжного перевода все эти шумы переозвучиваются согласно нормам языка перевода, особенно имитации звуков животных.

2. Социолектность

Для речи данной зрительской группы характерна высокая вероятность повторения уже звучавших реплик в различных вариантах. Дети, по определению А.Н. Леонтьева, «играют со словами, пробуют их на вкус», что и наблюдается в данном отрывке.

3. Жанровость

Жанр волшебной сказки применительно к повествованию для детей 4–7 лет подразумевает значительный объем словотворчества, что очевидно уже в этой сцене и весьма наглядно реализуется в следующей. Кроме того, от переводчика с самого начала потребовалось изобретение повторяющихся «магических формул», к которым клиент предъявлял требование высокой запоминаемости: *Wishenpoof!/Чудобум!*

4. Сюжетность

Данный отрывок продолжает фазу экспозиции и также представляет из се-

бя законченную сцену, в которой конфликт выражен еще более явно – показом еще не сформировавшегося умения Бьянки (главной героини) пользоваться магией. Переводчик выдерживает уже заданную особенность речи героини. Кроме того, уже во второй сцене после небольшого конфликта с магией происходит изменение хронотопа истории.

5. Сжатость

Ниже представлены примеры синтагматической синхронизации:

А) *O-ой, обезьянка... А я хочу русалку... Это не так просто. / Oh, not a monkey! I wished to be a mermaid! Wish magic is hard.* – 18 слогов в оригинале и переводе. При этом каждое предложение совпадает по количеству слогов.

Пример кинетической синхронизации – в этот момент Бьянка осуществляет волшебные пассы – и это диктует требования к построению фразы в переводе:

Б) *Let me try that again. Mermaids under the sea, wishenpoof! Wow! We did it! / Еще раз. Русалки на морском дне. Чудобум! Ва-ау! Получилось!*

При этом тема перевода Wow обсуждалась с клиентом, русские варианты «Ух ты» или «Ого!» несинхронизированы по числу слогов, поэтому после анализа узуса детской речи (куда «Вау!» уже вошло с подачи иных переводов аудиовизуальных произведений, выполнявшихся третьими сторонами) было принято решение использовать этот вариант междометия.

6. Произвольность

Свойство произвольности очень хорошо проявляется в том же примере:

Let me try that again. Mermaids under the sea, wishenpoof! / Еще раз. Русалки на морском дне. Чудобум!

При сохранении синтагматической и кинестетической синхронизации переводчик радикально сократил и упростил первое предложение и перенес акцент на «русалок». Поскольку ранее в сцене присутствовал конфликт с неудачным превращением.

Проведенный в данной главе анализ аудиовизуальных произведений с позиций когнитивно-дискурсивного подхода представляется значимым для разработки методики формирования профессиональной компетентности аудиови-

зуального переводчика. Интегративное влияние эустралингвистических и системных факторов на профессиональную деятельность аудиовизуального переводчика наглядно показано в рамках разбора практических примеров перевода детских мультипликационных произведений под дубляж.

Выводы по второй главе

Во второй главе настоящего исследования мы рассмотрели аудиовизуальное произведение – предмет деятельности переводчика – с позиций когнитивно-дискурсивного подхода. Проведенный анализ позволил выделить аудиовизуальный дискурс как подвид специального дискурса, в котором наравне с чертами специального дискурса могут присутствовать особенности как художественного, так и публицистического видов дискурса.

Аудиовизуальный дискурс имеет сложную структуру, определяющую процессы его создания, передачи и интерпретации, и характеризуется:

- 1) развлекательной или информационно-развлекательной функциями общения;
- 2) профессиональным статусом отправителя и получателя высказывания (аудиовизуальные произведения создаются авторами, профессионально обученными управлению зрительским вниманием или стремящимися к этому (в случае любительских и полупрофессиональных работ));
- 3) осуществлением общения в рамках определенного социального института (как социальный институт в данном случае рассматриваются не только СМИ, но и весьма популярные сегодня платформы «видео по запросу» и социальные сети);
- 4) специфическими характеристиками ситуации общения (ситуация общения носит «опосредованный», непрямой характер, «коллективный автор» произведения общается с «распределенным» зрителем);
- 5) специфическими характеристиками канала информации и способа его передачи.

Проведенный анализ позволил систематизировать и рассмотреть системные свойства, которые обязательны как для исходного аудиовизуального дискурса, так и для созданного текста перевода:

- произвольность;
- сюжетность;
- социолектность;

- псевдоустность;
- сжатость;
- жанровость.

Проведенные дискурсивный анализ аудиовизуальных произведений и опросы профессиональных переводчиков позволили выявить те жанры аудиовизуального дискурса, которые чаще всего встречаются в их деятельности: классические аудиовизуальные произведения (телекинофильмы, сериалы), компьютерные фэнтэзи и анимационные фильмы/сериалы, аудиовизуальные игры, представление аудиовизуальных новостей (мини-фильмы с тем, чтобы соответствовать зрительским ожиданиям, выделиться на фоне общего информационного потока). Выделенные жанры аудиовизуального дискурса и их особенности войдут в содержание разрабатываемой нами методики обучения.

Рассмотрение лингвистических особенностей английского и русского аудиовизуального дискурса показал, что переводчик должен не только понимать и интерпретировать его системные особенности, но и находить методы и приемы их передачи в тексте перевода. На примере дискурсивного анализа английских мультипликационных фильмов, их перевода на русский язык и их сопоставления были конкретизированы те лингвистические особенности аудиовизуального дискурса, о которых должен быть осведомлен будущий переводчик, чтобы создать адекватный текст перевода:

1. фонетическая артикуляция,
2. просодические черты,
3. нарушения грамматического строя речи,
4. организация дискурса,
5. лексико-семантические особенности.

Выделенные и проанализированные лингвистические характеристики аудиовизуального дискурса также войдут в содержание разрабатываемой методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

Развитие у студентов умений понимания и интерпретации этих особенно-

стей аудиовизуального дискурса в соответствии с контекстом и коммуникативной ситуацией исходного текста, выработки стратегии, поиска соответствующих методов и приемов их передачи на родном языке с учетом знаний получателя и коммуникативной ситуации, в которой будет использоваться перевод аудиовизуального дискурса, позволит в значительной мере решить проблему профессиональной ориентации обучения студентов аудиовизуальному переводу. Для этого необходимо формировать у них умения понимания, интерпретации и передачи в тексте перевода особенностей аудиовизуального дискурса и его жанров, которые логически войдут в содержание разрабатываемой методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ДЕТСКИХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ПОД ДУБЛЯЖ И КОМЕДИЙНЫХ СЕРИАЛОВ)

Настоящая глава содержит описание разработанной методики обучения аудиовизуальному переводу. Рассмотрение аудиовизуального перевода с междисциплинарных позиций позволило заложить теоретические основы разрабатываемой методики обучения, выделить специфические черты аудиовизуального перевода и определить его место в традиционных классификациях видов и типов перевода. Данная профессиональная деятельность включает ряд специальностей, которые были выделены и проанализированы. С позиций дискурсивного подхода был проведен анализ предмета данной деятельности – аудиовизуальных произведений, – показавший разнообразие жанров, типичных для данной деятельности, которые вошли в содержание разрабатываемой методики. Для адекватного перевода проанализированных жанров переводчик должен обладать соответствующей профессиональной компетентностью. Выделяемые исследователями ключевые компетентности переводчика были проанализированы с когнитивных позиций и определены их специфические черты при переводе аудиовизуальных произведений. Данные компоненты также вошли в содержание методики обучения аудиовизуальному переводу. Для полного описания данной методики в третьей главе предполагается последовательно рассмотреть цель, подходы, принципы, содержание и технологии обучения аудиовизуальному переводу. Для проверки эффективности предложенной методики будет представлено опытное обучение.

3.1. Методические основы обучения аудиовизуальному переводу

Проведенный анализ деятельности переводчика аудиовизуальных произведений, современного состояния рынка переводческих услуг и подготовки переводчиков, анализ научных и методических исследований свидетельствуют о том, что сегодня АВП представляет собой неотъемлемую и чрезвычайно востребованную профессиональную деятельность, которая требует специальной подготовки переводческих кадров.

3.1.1. Цель разрабатываемой методики обучения

Основные цели профессионального обучения определяются социальным заказом в соответствии с экономическим и культурным развитием общества. Исследователи понимают профессиональное обучение как «специально организованный процесс и результат овладения обучающимися профессией и соответствующей квалификацией, освоения научных знаний, умений и навыков, способов профессионально-творческой деятельности, формирования личностных способностей» [Маркова, 1996; Пидкасистый, Фридман, Гарунов, 1999].

Соответственно, при обучении аудиовизуальному переводу главная **цель** обучения – *формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, реализующей себя в процессе выполнения им задач, ставящихся его профессиональной деятельностью.*

Она имеет три взаимосвязанных и взаимообусловленных аспекта – *прагматический, педагогический и когнитивный* [Гальскова, 2003].

Прагматический аспект цели обучения аудиовизуальному переводу связан со сформулированными работодателями и частично отраженными в проектах профессиональных стандартов требованиями

- к уровню практического владения языком;
- к уровню переводческого анализа видеоряда, сюжета и целевых аудиторий;
- к уровню владения информационно-технологическим инструментарием перевода.

В соответствии с этим прагматическим запросом у слушателей, обучающихся по предложенной нами методике, предлагается формировать профессиональную компетентность в следующих областях, указанных в главе 1:

- аудиовизуальный переводчик на родной язык;
- аудиовизуальный переводчик на иностранный язык;
- субтитровщик-переводчик;
- переводчик под дубляж/укладчик текста для дублирования/режиссер

дубляжа;

- аудиовизуальный переводчик для аудиторий со специализированными языковыми и когнитивными потребностями;
- менеджер перевода аудиовизуальных проектов;
- переводчик-локализатор аудиовизуальных игр;
- менеджер локализации аудиовизуальных игровых проектов.

Педагогический аспект цели обучения аудиовизуальному переводу определяет личностные качества, которые необходимо воспитывать у учащегося, чтобы он мог адекватно осуществлять аудиовизуальный перевод как *транскреационную* деятельность по созданию аудиовизуального продукта на основе принципов динамической (эмоционально-поведенческой) эквивалентности, сохраняя при переводе красоту и самобытность русского языка и с уважением относясь к духовным ценностям России и других стран и народов.

Когнитивный аспект цели обучения связан с необходимостью приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка, пониманию особенностей целевых аудиторий страны изучаемого языка и их соотношения с соответствующими целевыми аудиториями языка перевода. У будущих аудиовизуальных переводчиков необходимо развивать

- навыки герменевтического анализа целостных дискурсов;
- умение самостоятельно вести работу по изучению новых языковых явлений ПЯ;
- способность самостоятельно совершенствовать необходимые для данной профессиональной деятельности аналитические и синтезирующие способности;
- умение постоянно пополнять свой когнитивный багаж на основе новейших исследований в соответствующих областях науки (психология, социология), и изучения исторически сложившегося массива аудиовизуальных и игровых произведений.

3.1.2. Методические подходы к формированию профессиональной аудиовизуального переводчика

Проведенный в первой и второй главах анализ показал, что достижению поставленной цели обучения будут способствовать следующие методические подходы: личностно-деятельностный, социокультурный, когнитивный, дискурсивный, компетентностный.

Для решения стоящих перед ним задач переводчик должен иметь соответствующие знания, умения и личностные качества, которые он будет использовать при решении стоящих перед ним задач. *Личностно-деятельностный подход* обуславливает при обучении аудиовизуальному переводу специальную организацию учебной деятельности, которая предполагает взаимосвязь личностного и деятельностного компонентов. При этом для эффективного формирования у студента ощущения сопричастности к определенной профессиональной группе важен субъектно-субъектный подход, предполагающий равнопартнерское участие преподавателя и студентов в решении практических переводческих задач. Опираясь на самостоятельно проведенный анализ семантических систем аудиовизуального дискурса студент вправе обосновать свой вариант перевода.

Это, в свою очередь, тесно связано с применением *компетентностного подхода*.

Как справедливо отмечает А.К. Маркова, «при обучении профессионала главными целями становятся проектирование личности специалиста, эффективно осуществляющего трудовую деятельность и наиболее полно реализующего себя в труде, а также формирование профессиональной компетентности» [Маркова, 1996, стр. 32]. В третьем параграфе первой главы была проанализирована профессиональная компетентность аудиовизуального переводчика и ее ключевые составляющие, выделены их специфические черты, которые и будут формироваться в рамках предложенной методической системы.

Когнитивный подход сегодня активно разрабатывается в лингвистике и лингводидактике [Аристов, Сусов, 1999; Дейк, 2000; Кубрякова, 2000; Краткий словарь когнитивных терминов, 1996 и др.]. Обучение студентов «во многом де-

терминируется опорой на основные закономерности и единицы восприятия, анализа, хранения информации в когнитивной системе обучающихся, ее последующего использования в процессе общения» [Куриленко, 2017, с. 14]. В соответствии с данным подходом эффективность подготовки переводчиков во многом будет зависеть от осознания и понимания ими особенностей восприятия аудиовизуальных произведений зрителями, связанных с движением от общего к частному, а также особенностей построения повествования/нарратива, удержания зрительского внимания и управления его эмоциями в рамках структурных единиц аудиовизуальных дискурсов (сцены, пары кадров) и языковых событий как элементов этих структурных единиц. Учащиеся моделируют процесс познания аудиовизуальных произведений и учатся быть их «первыми зрителями», на которых лежит особая социокультурная ответственность за адекватное воссоздание этих произведений в культуре языка перевода.

Важным при подготовке аудиовизуального переводчика представляется *социокультурный подход*, который активно разрабатывался на основе диалоговой концепции культур М.М. Бахтиным [Бахтин, 1986b], В.С. Библером [Библер, 1975], В.В. Сафоновой [Сафонова, 1993] применительно к обучению иностранным языкам.

Е.И. Пассов отмечает, что стратегия преподавания культуры через язык и языка через культуру направлена не на овладение готовыми знаниями, а на креативность учащихся [Пассов, Кузовлева, 2010]. Поскольку аудиовизуальные произведения являются элементами как культуры ИЯ, так и культуры ПЯ в силу значительного размера своих целевых аудиторий, данный момент представляется чрезвычайно важным при формировании компетентности аудиовизуального переводчика. Проведенный во второй главе анализ аудиовизуальных произведений показал, что они представляют концентрированное отражение культуры страны, где они произведены, что находит отражение во всех составных частях полимодального целого – визуальной, музыкальной, шумовой, жестовой, символической, вербальной. При этом целевая аудитория произведений в стране исходного языка понимает и считывает эти культурные и языковые референции, и само аудиовизу-

альное произведение в силу этого становится после его выхода в массы элементом соответствующей культуры и основой дальнейших интертекстуальных отсылок для последующих произведений, что особенно очевидно в случае сериалов, выходящих в течение нескольких сезонов. Кроме того, целевая аудитория страны исходного языка знакома с языковыми особенностями, присущими различным жанрам именно в рамках данной культуры и ожидает использования определенных стилей, регистров речи и лексических, фонетических единиц в произведениях тех или иных жанров.

Поэтому будущих аудиовизуальных переводчиков следует учить восприятию и пониманию социокультурных особенностей аудиовизуальных произведений в стране изучаемого языка и адекватной передаче этих особенностей на родном языке в соответствии с принятыми в России нормами.

Дискурсивный подход позволил выделить в качестве самостоятельного аудиовизуальный дискурс и жанры, типичные для деятельности переводчика. Проведенный анализ позволил определить аудиовизуальный дискурс как многоуровневый, полисемантический, поликодовый дискурс, объединяющий в себе черты художественного, публицистического и профессионального дискурсов, но не сводимый ни к одному из них, порождаемый коллективным автором с помощью значительного числа специализированных коммуникативно ориентированных вербальных и невербальных инструментов и предназначенного для восприятия распределенной целевой аудиторией, которая имеет соответствующие когнитивные навыки.

3.1.3. Принципы формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика

Следующим важным компонентом разрабатываемой методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика являются *принципы обучения*. Их лингводидакты определяют как исходные положения, определяющие в своей совокупности требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным фор-

мам, процессу обучения) [Миньяр-Белоручев, 1990; Пассов, 1977; Соловова, 2009 и др.].

Чтобы выделить важные для нашей методической системы принципы, были проанализированы принципы, выделяемые при обучении иностранным языкам [Бим, 1977; Гальскова, Гез, 2008; Миролубов, 1975; Соловова, 2009; Щукин, 2010 и др.]; принципы подготовки специалистов в вузах [Зимняя, 2000; Маркова, 1996; Петрищева, 2011 и др.] и принципы обучения переводу [Алферова, 2010; Алипичев, 2007; Гавриленко, 2009 и др.].

Традиционно все принципы обучения подразделяют на дидактические и методические [Чернилевский, 2002; Хуторской, 2007 и др.]

Проведенный анализ позволил определить основные дидактические принципы обучения аудиовизуальному переводу.

1) **Принцип личностно ориентированной направленности обучения** [Гальскова, Гез, 2006; Миролубов, 1975 и др.]. Данный принцип будет реализовываться в следующем: формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика должно быть ориентировано на развитие личности студента, активизацию имеющихся у него интеллектуальных способностей, знаний, речевого опыта родного языка. От студента требуется постоянная работа по совершенствованию знаний в области акутального узуса родного языка, без которых невозможно формирование навыков псевдоустного аудиовизуального перевода..

2) **Принцип деятельностного характера обучения.** В основу данного принципа положены идеи теории деятельности [Выготский, 2005; Лурия, 1976; Леонтьев, 1975], согласно которой деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей средой. Формировать профессиональную компетентность аудиовизуального переводчика предполагается в процессе выполнения конкретных профессиональных задач, стоящих перед переводчиком.

3) **Принцип профессиональной направленности обучения** предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов обучающихся. Данный принцип при формировании профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика будет реализовываться в, возможно, более ранней

четкой ориентации профессиональной направленности содержания обучения на те виды аудиовизуального перевода, в сфере которых предполагается последующая переводческая деятельность (дубляж, субтитры, игры, аудиодескрипция и т.д).

4) **Принцип формирования у учащихся способности к межкультурному общению как творческому процессу** [Гальскова, Гез, 2006, с. 146]. Этот принцип важен для разрабатываемой методики, так как деятельность аудиовизуального переводчика направлена на создание в культуре языка перевода произведений, эквивалентных по своему воздействию на зрителей произведениям культуры исходного языка.

5) **Принцип ориентированности учащихся на развитие самообразовательной деятельности.** Поскольку массив исходных произведений, лежащих в основе формирования культуры исходного языка и интертекстуальных элементов их содержания (отсылки, крылатые фразы, мемы), постоянно растет, а также в силу стремительного технологического развития аудиовизуальных носителей в последние 10–15 лет, деятельность аудиовизуального переводчика требует от него постоянного самообразования и саморазвития.

6) **Принцип информатизации и технического обеспечения.** В деятельности современного аудиовизуального переводчика важное место занимают цифровые технологии, без знания которых переводчик не в состоянии работать с присылаемыми видеоматериалами, игровыми и субтитровочными шаблонами, глоссариями важных выражений и имен в сериалах и трансмедийных проектах (комикс, фильм, игра). Тематики аудиовизуальных произведений весьма разнообразны, и студентов при работе с компьютером и Интернетом следует учить находить эквиваленты и соответствия с помощью онлайн-овых и оффлайн-овых словарей, использовать справочную литературу и тематические корпуса, заниматься поиском параллельных текстов и уметь организовывать свои действия в современном информационном пространстве [Алферова, 2010; Леонова, 2016; Шевчук, 2013 и др.].

Среди традиционных дидактических принципов обучения при формирова-

нии компетентности аудиовизуального переводчика важными представляются также принципы научности, воспитывающего обучения, наглядности, системности, последовательности, прочности усвоения, доступности, индивидуализации [Бим, 1977; Пассов, 1977; Соловова, 2009; Щукин, 2010 и др.].

Рассматривая методические принципы обучения, выделим те из них, которые могут быть успешно адаптированы к преподаванию аудиовизуального перевода.

Ведущим методическим принципом является **принцип коммуникативной направленности обучения**, который нацелен на формирование у обучающегося черт «языковой личности, делающих его способным равноправно <...> участвовать в межкультурном общении» [Гальскова, Гез, 2008, с. 150]. При обучении АВП в силу его особенностей данный принцип должен быть нацелен на формирование у обучающегося четкого понимания места переводчика в структуре «коллективного» автора, вновь создающегося произведения и особенностей коммуникации с «распределенным зрителем».

Принцип сознательности получил обоснование в рамках сознательно-сопоставительного метода [Миролюбов, 1998] и состоит в том, что навыки и умения владения языковым материалом формируются на сознательной основе. При формировании компетентности аудиовизуального переводчика важно, чтобы студенты учились осознанно управлять выбором языковых средств при переводе исходного текста с учетом особенностей целевой аудитории и требований сохранения эмоциональной, сюжетной и жанровой эквивалентности произведений. Именно поэтому в рамках предлагаемой методики присутствует значительный компонент обучения переводческому анализу компонентов полимодального аудиовизуального дискурса.

Принцип межкультурного взаимодействия [Щукин, 2010] предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях восприятия аудиовизуальных произведений, изначально создававшихся с расчетом на культуру страны исходного языка, или, напротив, как в случае глобальных

премьер фильмов или глобального «симшипа» (одновременной отгрузки) игр, учет процесса усреднения, сглаживания культурных особенностей.

В силу особой роли и акцента на изучение феномена псевдоустности в родном и иностранном языке весьма важную роль приобретает *принцип сохранения русской культурной и национальной самобытности при подготовке переводчиков* [Гавриленко, 2009], который направлен на формирование у будущих переводчиков способности ответственно подходить к процессу воссоздания элементов иноязычной культуры и их адаптации к российской культуре, языку, нормам, традициям.

И последним важным для разрабатываемой методики обучения АВП представляется *принцип интеграции междисциплинарных знаний* [Гавриленко, 2009], который направлен на учет междисциплинарных теоретических и практических знаний и умений при выполнении АВП. Диапазон тем, рассматриваемых в рамках аудиовизуальных произведений, чрезвычайно широк, что требует от переводчика умения извлекать из памяти и использовать в процессе перевода все имеющиеся в его когнитивном багаже знания из различных дисциплин. При АВП важными становятся не только тематические знания, но и знания в области кинематографии, психологии, культурологии, социологии и т.д.

Рассмотренные принципы обучения легли в основу разработанной интегративной модели обучения аудиовизуальному переводу.

3.1.4. Содержание методики обучения аудиовизуальному переводу

Следующим важным компонентом модели обучения аудиовизуальному переводу является ее содержание, которое, по мнению И.Л. Бим, представляет собой «многокомпонентную подсистему в целостной системе обучения иностранным языкам, компоненты которой находятся в иерархической зависимости друг от друга» [Бим, 2010, стр. 47]. При этом в силу междисциплинарного характера обучения аудиовизуальному переводу выстраивание данной иерархии весьма существенно влияет на ход учебного процесса, так как понимание целого ряда основополагающих концептов АВП невозможно, например, без знаний в области пси-

хологии восприятия, герменевтики, социолингвистики.

Следует отметить, что традиционно в содержании обучения переводу переводоведы выделяют следующие составляющие: знание теории перевода, техники перевода, знания в области языка оригинала и языка перевода, фоновые знания, знания о мире, знание законов построения дискурса, знание ситуации общения, знание стиля и жанров переводимого текста, приемов, этики перевода; умение адекватно понимать, умение порождать текст – как в сфере литературной нормы, так и вне нормы, умение подбирать способы и приемы перевода [Алексеева, 2004, с. 131–132; Комиссаров, 1997; Латышев, 2007, с. 12–15; Халеева, 1989].

В методических исследованиях содержание обучения переводу представлено несколько шире.

Н.Н.Гавриленко включает в содержание обучения переводу такие новые компоненты как социальный институт, специальный дискурс и жанры, наиболее часто встречающиеся в деятельности переводчика, а также информационные ресурсы, которые переводчик использует в своей деятельности [Гавриленко, 2006, 2009].

Как отмечается, например, на официальном сайте магистерского курса аудиовизуального перевода Университета графства Суррей [University of Surrey, Module Catalogue, 2017], в содержание магистерского курса обучения аудиовизуальному переводу включены:

- 1) общая теории перевода;
- 2) основы анализа полимодальных дискурсов;
- 3) основы когнитивной психологии, нарратологии, герменевтики, программирования, социолингвистики и лингвостилистики, киноведения;
- 4) основы визуального синтаксиса;
- 5) основы сценарного искусства;
- 6) основы теории игр;
- 7) язык оригинала и язык перевода;
- 8) фоновые знания, знания о мире, знание законов построения дискурса;
- 9) ситуации общения, стиль и жанры переводимого текста;
- 10) приемы перевода;

11) умение адекватно понимать и порождать текст, как с учетом литературной нормы, так и «вне нормы»;

12) компьютерные технологии для создания современных дискурсов (работа с основными программами и основные процессы);

13) этика перевода.

С методической точки зрения следует отметить, что в российской практике компоненты обучения аудиовизуальному переводу ранее не систематизировались и не выделялись, поскольку перевод аудиовизуальных произведений включался либо в курсы устного, либо синхронного перевода. Данные подходы, к сожалению, нельзя признать обоснованными. Как показывает проведенное исследование, профессиональная деятельность аудиовизуального переводчика имеет ярко выраженную специфику. Специфичен предмет данной профессиональной деятельности – аудиовизуальный дискурс (см. главу 2). Специфичны задачи, стоящие перед переводчиком (см. главу 1). Выделенная в нашем исследовании специфика данной деятельности оказывает значительное влияние и на содержание разрабатываемой методики обучения АВП.

Рассмотрим составляющие методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, принимая во внимание указанные выше компоненты содержания обучения переводу, выделенные в исследованиях переводоведов и методистов.

Выше мы отмечали, что целью разрабатываемой методики является формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика. Проведенный в первой главе анализ профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика показал, что она имеет ярко выраженную специфику, которая проявляется во всех ключевых компетентностях переводчика и их составляющих: *способностях, профессиональных знаниях* (теоретические, процедурные, интегративные), *процедурных и когнитивных умениях и профессионально важных качествах личности переводчика*, которые вошли в содержание разрабатываемой методики.

Проведенный анализ АВП показал, что деятельность аудиовизуального

переводчика проходит в профессиональной сфере, которая регламентирована социальным институтом производства киноvideоконтента, игр, новостных и образовательных аудиовизуальных программ и принятыми применительно к этой продукции социальными, юридическими нормами и правилами общения. Социальный институт в данном случае рассматриваются не только средства массовой информации, но и весьма популярные сегодня платформы «видео по запросу» и социальные сети и т.д., что обуславливает целесообразность включения в содержание методики формирования профессиональной компетентности переводчика ***профессиональную сферу общения и социальный институт создания киноvideоконтента.***

Проведенный в первой главе анализ показал, что переводчик обязан учитывать уникальность коммуникативной ситуации использования аудиовизуальных произведений, в которой в рамках культурного дискурса «коллективный автор» (включающий в себя режиссера, сценариста, актеров, композитора и др.) стремится донести некий эмоционально-содержательный комплекс смыслов до «распределенного зрителя», обладающего неким генерализуемым набором социальных и языковых характеристик как получателя сообщения от «коллективного автора». Для полного и адекватного понимания социокультурной информации аудиовизуальный переводчик должен понимать, что аудиовизуальное произведение как целое является коммуникатом в рамках социальной ситуации взаимодействия «коллективного автора» и «распределенного зрителя». Это и есть коммуникативная ситуация в рамках культурного дискурса ИЯ. Переводчик обязан учитывать, что из-за разницы культур коммуникативная ситуация в рамках ПЯ, в которой используется переведенное аудиовизуальное произведение будет отличаться, и что для переведенного произведения он сам становится частью «коллективного автора». Вышеизложенное обусловило необходимость включения в содержание разрабатываемой методики ***культурно-коммуникативных ситуаций, в которых создавалось исходное произведение и в которых будет использоваться переведенное.*** При этом стереотипизированные культурно-коммуникативные формы аудиовизуальных дискурсов могут быть определены как жанры, обладающие соб-

ственными наборами фиксированных визуальных, сюжетных, лингвистических и экстралингвистических признаков.

Во второй главе исследования был проведен с дискурсивных позиций анализ предмета деятельности переводчика – аудиовизуального произведения, который показал, что оно имеет сложную структуру, определяющую процессы его создания, передачи и интерпретации, и характеризуется определенными функциями, профессиональным статусом отправителя и получателя высказывания; специфическими характеристиками ситуации общения (ситуация общения носит «опосредованный», непрямой характер, «коллективный автор» произведения общается с «распределенным» зрителем); специфическими характеристиками канала информации и способа его передачи. «Коллективный автор,» создавая произведение на ИЯ в рамках соответствующего культурного дискурса для достижения поставленных творческих и коммерческих целей уже задействовал сочетание социальных, исторических, когнитивных, экстралингвистических, культурных, сюжетных, ситуативных факторов, и аудиовизуальный переводчик в своей деятельности по пересозданию произведения на языке перевода обязан их учитывать и соотносить со способностью целевой аудитории переведенного произведения их понять. Проведенный анализ показал важность дискурсивного подхода к анализу аудиовизуальных произведений, позволил рассмотреть их в рамках специального дискурса и выделить *жанры аудиовизуального дискурса, типичные для деятельности переводчика*, которые также войдут в содержание разрабатываемой методики.

Сопоставительный анализ лингвостилистических характеристик английского аудиовизуального дискурса с русским на примере перевода детских анимационных произведений под дубляж позволил выявить *стилистические особенности и черты псевдоустности*, характерные для каждого из них. Выделенные характеристики были систематизированы; были рассмотрены системные свойства, которые обязательны как для исходного аудиовизуального дискурса, так и для созданного текста перевода: произвольность, сюжетность, социолектность, псевдоустность, сжатость, жанровость.

Создание анимационных произведений и языковые средства передачи осо-

бенностей детской речи и подачи материала для детского понимания в российской и иноязычных культурах развивались разными путями, поэтому представляется целесообразным знакомить будущих переводчиков с языковыми особенностями специфических жанров аудиовизуального дискурса, средствами передачи псевдоустности на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях; паратекстуальными средствами, социокультурными реалиями и т.д. **Языковые средства, используемые в различных жанрах аудиовизуального дискурса** также будут включены в содержание разрабатываемой модели.

Рассмотрение лингвистических особенностей английского и русского аудиовизуального дискурса показал, что переводчик должен не только понимать и интерпретировать его системные особенности, но и находить методы и приемы их передачи в тексте перевода. На примере дискурсивного анализа англоязычных мультипликационных фильмов, их перевода на русский язык и их сопоставления были конкретизированы те лингвистические особенности аудиовизуального дискурса, о которых должен быть осведомлен будущий переводчик, и те **методы и приемы перевода и предварительного отбора лингвистических единиц в соответствии с особенностями целевой аудитории.**

Сегодня сложно представить переводчика без внешних ресурсов (справочная литература, публикации, энциклопедии; толковые словари, специализированные, компьютерные технологии, возможности Интернета), которые он может привлечь для понимания ИТ и создания ПТ. Эти средства переводчик должен применять как на этапе понимания исходного произведения, так и на этапе воссоздания нового, поэтому **внешние ресурсы** войдут в содержание разрабатываемой модели.

Проведенный анализ содержания разрабатываемой методики обучения АВП позволил сгруппировать компоненты ее содержания и выделить личностный и предметный компоненты (Таблица 7).

Таблица 7 – Содержание методики обучения аудиовизуальному переводу

Цель: формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика				
Субъектный компонент				
Способности	Знания	Умения	Навыки	ПВК

общие, профессиональные (многосторонние, полимодальные)	(теоретические, процедурные, интегративные)	профессиональные (операциональные, интегративные, когнитивные, эмпирические, исследовательские)	практические, исследовательские	(профессионально важные качества личности переводчика)		
Объектный компонент						
Профессиональная сфера общения и социальный институт создания киноvideоконтента	Жанры аудиовизуальный курс и его жанры, типичные для деятельности переводчика	Коммуникативные ситуации, в которых создавался ИТ и в которых будет использоваться ПТ	Стилистические особенности и черты псевдоустности	Языковые средства, используемые в различных жанрах английского и русского аудиовизуального дискурса	Методы и приемы перевода и предварительного отбора лингвистических единиц в соответствии с особенностями целевой аудитории	Внешние ресурсы, (средства), которые переводчик использует в своей деятельности)

3.2. Технология обучения аудиовизуальному переводу (на примере перевода детских аудиовизуальных произведений под дубляжное озвучивание)

Анализ понятия «технология обучения» показал, что данная категория по-разному трактуется исследователями [Беспалько, 1989; Кларин, 1984 и др.]. В настоящее время существует большое количество формулировок понятия «технология обучения». Большинство исследователей соотносит технологию обучения с системообразующим компонентом методической системы [Зимняя, 1976, Бим, 1976 и др.] и рассматривает технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода, благодаря которому учащиеся выступают в качестве активных творческих субъектов учебной деятельности. В случае обучения аудиовизуальному переводу, в силу полимодальности его предмета содержащего значительную творческую, транскреационную составляющую, творческая активность учащихся в рамках учебного процесса является важнейшим компонентом.

В зарубежной педагогике понятие «технология обучения» используется как синоним «педагогической технологии», но, в отличие от российской, не включает воспитательный процесс [Баханов, 2007, с. 127–132].

Предлагаемая методика обучения АВП рассчитана на уровень владения

студентами иностранным языком В1–В2 и может быть интегрирована в процесс обучения переводу в вузах или являться дополнительным к уже имеющемуся образованию. Сегодня на рынке труда не хватает специалистов в области аудиовизуального перевода, и данная переводческая специальность является весьма востребованной. Поэтому дополнительное образование по специальностям, входящим в пул «Аудиовизуальный перевод», такие как «Аудиовизуальный переводчик на родной язык», «Аудиовизуальный переводчик на иностранный язык», «Аудиовизуальный переводчик для аудиторий с особыми когнитивными потребностями», «Аудиовизуальный переводчик игр» и т.д., по своей сути может выступать дополнительным или основным профессиональным образованием.

Технология обучения АВП будет представлена на примере перевода детских аудиовизуальных произведений под дубляжное озвучивание.

3.2.1. Модель обучения аудиовизуальному переводу

Важную составляющую технологии представляет модель обучения [Гузев, 1996, с. 9]. Тщательный анализ проведенный в работе К.А. Баханова позволил соотнести понятия «система», «технология» и «модель» обучения: «система – стойкая совокупность компонентов обучения, конструкция процесса обучения, построенная с определенной целью по определенным принципам; модель – общая схема функционирования основных компонентов обучения; технология – построенная на диагностической основе, четко контролируемая и корректируемая модель обучения, спроектированная на достижение гарантированного конечного результата» [Баханов, 2007, с. 131].

При разработке структуры модели обучения аудиовизуальному переводу за основу была взята разработанная Н.Н. Гавриленко интегративная модель обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. В интегративной модели обучения АВП в соответствии с деятельностным подходом переводческая компетентность будет формироваться в ходе последовательного выполнения профессиональных задач. В процессе подготовки аудиовизуальных переводчиков нами используется концепция интегративной модели обучения переводу [Гаври-

ленко, 2009]. Данная модель обучения интегрирует два подхода к деятельности переводчика: восточноевропейской и западноевропейской школ перевода. Данная модель обучения переводу позволяет преодолеть инерцию лингвистического подхода и уделять в процессе обучения аудиовизуальному переводу значительное внимание этапу понимания и интерпретации ИТ. Именно в этом мы видим **когнитивный аспект** обучения аудиовизуальному переводу.

Данный подход позволил нам разработать интегративную модель обучения аудиовизуальному переводу, в которой особое внимание уделено:

1. этапу понимания, на котором осуществляется переводческий анализ для понимания и адекватной интерпретации всей совокупности смыслов базовых единиц аудиовизуальных дискурсов,
2. этапу создания динамически эквивалентных дискурсивных единиц на языке перевода и в рамках родной культуры в новой коммуникативной ситуации.

Особую актуальность интегративная модель обучения АВП приобретает в связи со сложной комплексной структурой аудиовизуальных дискурсов, требующей полного понимания для адекватной передачи смысла высказывания.

Формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика будет осуществляться поэтапно:

- на первом *профессионально ориентирующем этапе* происходит активизация имеющихся у переводчика знаний, умений, навыков и подготовка соответствующих справочных источников, а также происходит развитие мотивационной стороны деятельности переводчика;
- на *аналитическом этапе* происходит обучение переводческому анализу всей совокупности семантических систем, присутствующих в полимодальном произведении, для понимания и интерпретации исходного текста и выработке стратегии его перевода;
- на *синтезирующем этапе* студенты учатся создавать произведения на языке перевода, используя соответствующие приемы, учитывая характеристики нового «распределенного зрителя», его знаний и других факторов;
- на последнем *корректирующем этапе* будущие переводчики учатся

проверять соответствие выполненного аудиовизуального перевода требованиям эмоциональной эквивалентности, жанровости, сюжетности, сжатости и другим лингвистическим и экстралингвистическим ограничениям.

Рассмотрим подробнее данные этапы обучения.

Представляя первый этап обучения, отметим, что он начинается с формирования мотивации у студентов. По мнению многих исследователей, первым и обязательным этапом формирования профессиональных последовательностей умственных действий является **мотивация обучающихся**, которую необходимо сформировать в процессе обучения [Гальперин, 2002, с. 198; Зимняя, 2000, с. 197].

Анализ практического опыта работы аудиовизуального переводчика показывает, что мотивационная сфера его профессиональной деятельности неодинакова на разных стадиях профессионализации. И, приступая к формированию мотивации, следует принимать во внимание, что современная молодежь изначально «глобализована», погружена в иноязычную среду, и вопрос углубленного изучения иностранного языка – это во многом вопрос формулирования приоритетов. Следует отметить, что в связи с общим изменением характера культурно-когнитивных процессов, коммуникативных технологий и перехода к аудиовизуальному методу познания мира как основному в последние 10 лет изменился сам характер формирования мотивационной сферы аудиовизуальных переводчиков. Как отмечает А.Я. Варга, «дети уже принадлежат к новой коммуникативной культуре, а взрослые еще нет» [Варга, Драбкина, 2001, с. 32].

На следующем этапе в процессе собственно профессионального обучения начиналась адаптация личности к профессии, уточнение профессиональных притязаний.

Поскольку аудиовизуальный способ коммуникации сегодня является основным при формировании личности, студенты изначально хорошо понимают значимость этой переводческой профессии. Нет необходимости в этапе формирования интереса к содержанию будущей профессии, он и так чрезвычайно высок. Студенты стремятся войти в профессиональную общность аудиовизуальных переводчиков и имеют собственные профессиональные ожидания, в частности, в

отношении контента, который хотели бы переводить. Сегодня большое распространение получил феномен «фансабберского» и «фандабберского» любительского перевода новинок под субтитрирование и озвучивание. Большинство студентов уже на момент прихода в высшую школу являются членами различных зрительно-переводческих любительских сообществ в соцсетях (аниме, определенные типы сериалов) и активными членами так называемой «участвующей» зрительской аудитории или «аудитории 2.0» (термин впервые появился у Lyengar S., 2010), которая создает и оценивает, а также признает «каноническими» определенные переводы аудиовизуальных произведений (фильмов, сериалов, игр) до того, как они проходят процесс профессионального перевода. Они уже адаптированы к профессии. Поэтому на этом этапе на первый план выходит процесс уточнения содержания профессии аудиовизуального переводчика и реориентации от ошибочных, неполных или необычных методов аудиовизуального перевода. Однако зачастую на этом этапе преподавателям приходится сталкиваться с тем, что социально и профессионально активное любительское сообщество вырабатывает некие социально-культурные «каноны» перевода, которые необходимо учитывать в «руководствах по стилю» и в процессе обучения. В отличие от многих других групп студентов, обучающихся профессионально ориентированным видам перевода, у которых, как отмечает Н.Н. Гавриленко [Гавриленко, 2009, с. 94], «недостаточно сформирована мотивационная сфера», у молодых аудиовизуальных переводчиков на первом этапе на передний план выходит задача не столько формирования мотивационной сферы, сколько управления ее опережающим развитием.

На этом этапе у студента должно сформироваться общее представление:

- о знаниях и умениях, необходимых для адекватного переводческого анализа различных видов аудиовизуального дискурса и воссоздания их на родном языке;
- о подвидах аудиовизуального перевода и смежных специальностях, которые следует знать аудиовизуальному переводчику;
- о рабочих процессах, которые используются для создания различных разновидностей аудиовизуальных произведений;

- об умениях сравнительного и сопоставительного анализа аудиовизуальных произведений;
- о структуре профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика;
- об истории, традициях и международных и национальных практиках, принятых в профессиональной среде аудиовизуальных переводчиков;
- о требованиях к личностным качествам профессионального переводчика.

На данном этапе студентам предлагаются следующие теоретические спецкурсы:

1. общая теория перевода (переводоведение);
2. основы анализа полимодальных дискурсов;
3. теоретическая лингвистика;
4. когнитивная психология.

В рамках практических занятий по переводу проводится ориентированное на будущую профессиональную деятельность обучение умениям субтитрирования, поскольку данный вид аудиовизуального перевода наиболее ярко и визуально демонстрирует основные его особенности, в частности, такие, как псевдоустность языка, сжатый перевод, взаимодействие различных семантических систем в рамках когнитивных процессов, осуществляемых зрительской аудиторией.

Особое внимание, уделяемое на первом этапе обучения субтитрированию и переводу под субтитрирование, не случайно. Как показывает практический опыт, обучение переводу для субтитрирования может стать хорошей методической основой обучения аудиовизуальному переводу в целом, поскольку эта специальность в значительной мере моделирует практически все процессы, задействованные в рамках изучаемых далее специальностей аудиовизуального переводчика – под закадровое озвучивание и дубляж, что подтверждается, например, французской практикой дублирования с использованием проецирующихся на экран субтитров (ранее подобная практика применялась и в СССР). Более того, эта специальность может быть достаточно быстро подвергнута формальному и

содержательному анализу из-за наличия в рамках процесса таких исчислимых параметров, как предельное число строк на экране, знаков в строке, скорости чтения.

Второй этап обучения аудиовизуальному переводу – **аналитический**, цель которого научить понимать иноязычный аудиовизуальный дискурс в его различных жанровых разновидностях и формах (фильмы и сериалы, новости, игры) для последующего перевода.

При этом анализ проводится по всем составляющим аудиовизуального дискурса – визуальной, сюжетной, шумомузыкальной, языковой, культурной. Заканчивается данный этап обучения выработкой стратегии предстоящего перевода с учетом всех проанализированных факторов.

На этом этапе нами разработаны следующие междисциплинарные теоретические курсы:

1. нарратология;
2. основы герменевтики;
3. киноведение и основы визуального синтаксиса;
4. основы сценарного искусства;
5. основы теории игр;
6. основы театроведения;
7. знакомство с отраслевыми, национальными и корпоративными стандартами в этой области.

В рамках практических занятий проводится ориентированное на будущую профессиональную деятельность обучение:

- анализу эмоциональной и сюжетной структуры исходных аудиовизуальных произведений;
- анализу киноязыка и видеоряда произведения, а также таких семантических составляющих произведения, как шумомузыкальный ряд;
- анализу аудиовизуальных произведений с позиции лингвокультурных особенностей целевых аудиторий;
- анализу исходных произведений с целью их аудиодескрипции и пере-

дачи для аудиторий с особыми когнитивными потребностями.

Особое внимание на этом этапе уделяется переносу уже сформированных на первом этапе умений перевода аудиовизуальных произведений на примере субтитров на формирование умений перевода под дубляж. Дубляжный перевод тесно соотносится с такими экстралингвистическими факторами, реализуемыми позднее актерами-исполнителями, как интонация, тональность подачи, ритмика речи, эмоциональные маркеры. На этом этапе также окончательно формируется понимание того, что переводчик выполняет аудиовизуальный перевод не для самостоятельного его исполнения, а для последующей передачи актерской группе. Этот момент принципиально представляется важным, поскольку заблуждение относительно возможности исполнения переводчиком звукового варианта перевода самостоятельно сегодня весьма распространено как среди зрителей, так и, к сожалению, в научном сообществе. Подобный дубляжный перевод не является профессионально выполненным хотя бы потому, что при дубляже ожидается не просто чтение, но профессиональная актерская игра, поскольку технологически выполняется полное замещение исходного речевого ряда с синхронизацией «в губы».

Цель третьего синтезирующего этапа обучения аудиовизуальному переводу: научить воссоздавать аудиовизуальный дискурс на ПЯ, сохраняя жанровую принадлежность, сюжетную целостность, эмоциональную и смысловую эквивалентность и соблюдая основное требование производителей контента – обеспечение легкого и беспрепятственного эмоционального опыта просмотра (*ensuring the smooth and enjoyable viewing experience*).

На данном этапе основное внимание уделяется:

- углубленному изучению языка и культуры языка перевода с учетом так называемого «культурного кода», т.е. общих для всех представителей целевых аудиторий исходного социокультурного багажа знаний;
- углубленному изучению родного языка и культуры, что предусматривает не только знакомство студентов с литературным языком, но и с особенностями социолектов и языков профессиональных групп. Поскольку, как отмечалось

выше, в рамках псевдоустности полем наибольшего сближения языка аудиовизуального перевода с устной речью является именно лексика, и одним из основных требований заказчиков выступает использование максимально актуального и естественного для восприятия целевых аудиторий родного языка, на этом этапе формируется умение студентов наблюдать за актуальным языковым узусом и его фиксирование в рамках так называемых «языковых экспедиций»;

– стратегиям работы с переносом культурных реалий исходного языка во вновь создаваемые аудиовизуальные произведения.

На этом этапе читаются следующие междисциплинарные теоретические курсы:

1. история жанров мирового и российского кино, в частности -комедий, анимации как наиболее распространенных на практике;
2. основы транскреации и эмоционального картирования произведений.

В рамках практических занятий проводится ориентированное на будущую профессиональную деятельность обучение методам и способам передачи жанровых особенностей произведений на ПЯ.

Последним – четвертым – этапом является этап **концептуализации**. Его цель – научить вырабатывать стратегии передачи псевдоустности, эмоциональной эквивалентности, характерных для различных жанров и различных видов аудиовизуального перевода (субтитрование, дубляж, закадровый перевод). В данном случае происходит формирование интегративных деятельностных паттернов профессионального поведения аудиовизуального переводчика применительно к задачам, ставящимся заказчиком в отношении исходного произведения.

На этом этапе важной представляется последовательность рассмотрения особенностей перевода различных жанров. Структурно именно она лежит в основе построения педагогической работы на этом этапе и в основе разработанных микромодулей.

Обучение начинается на материале анализа минимальных единиц аудиовизуального дискурса (пар значимых кадров) и базовых единиц аудиовизуального дискурса (кинособытий/сцен), обладающих всеми системными свойствами це-

лостного аудиовизуального произведения. Затем, поскольку аудиовизуальные произведения обладают свойствами целостности, внутренней структурированности и сюжетности, целесообразно использование при обучении жанров аудиовизуального дискурса как социально стереотипизированных вариантов построения актов коммуникации между коллективным автором и целевой аудиторией. Использование жанров как основы обучения обеспечит профессиональную направленность педагогического процесса. Именно жанровый принцип организации учебных материалов отличает дидактику обучения аудиовизуальному переводу от традиционных для учебных пособий по обучению другим видам перевода принципов организации материала по темам или коммуникативным ситуациям. Очень важным также является и то, что обучение аудиовизуальному переводу может вестись только с использованием аудиовизуальных пособий и аудиовизуальных исходных материалов, поскольку от студента требуется проведение сложного анализа всех семантических систем, входящих в состав поликодового произведения.

Знакомство с жанрами аудиовизуальных произведений строится от простого к сложному, от эмоциональной и смысловой однозначности элементов структуры произведения к сложной многоуровневости взаимодействия семантических систем. М.М. Бахтин отмечает: «Особенно важно обратить здесь внимание на очень существенное различие между первичными (простыми) и вторичными (сложными) речевыми жанрами (это не функциональное различие). Вторичные (сложные) речевые жанры – романы, драмы, научные исследования всякого рода, большие публицистические жанры и т. п. – возникают в условиях более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения (преимущественно письменного): художественного, научного, общественно-политического и т.п. В процессе своего формирования они вбирают в себя и перерабатывают различные первичные (простые) жанры, сложившиеся в условиях непосредственного речевого общения. Эти первичные жанры, входящие в состав сложных, трансформируются в них и приобретают особый характер: утрачивают непосредственное отношение к реальной действительности и к реальным чужим высказываниям; например, реплики бытового диалога или письма в романе, со-

храня свою форму и бытовое значение только в плоскости содержания романа, входят в реальную действительность лишь через роман в его целом, то есть как событие литературно-художественной, а не бытовой жизни» [Бахтин, 1979, с. 252].

Применительно к аудиовизуальному переводу к числу простых жанров следует отнести жанры, содержащие:

- простую лексику и несложные речевые ситуации (в первую очередь, мультипликационные фильмы для аудиторий в возрастной категории 4–9 лет);
- базовые эмоциональные реакции – комедийные программы гэгового, буффонадного характера, фильмы с упрощенными для понимания шутками. Как отмечают Ф. Бартрина и Э. Эспаса, «природу смешного в кино не следует усложнять. Она в основе своей завязана на единство слова и образа, и смех психофизиологически является следствием выброса гормона радости» [Bartrina, Espasa, 2005, p. 84]. Сюда же относятся основанные на видеоряде фильмы ужасов.

Для целей обучения основам аудиовизуального перевода на первом этапе эти жанры подходят очень хорошо, поскольку позволяют эксплицировать практически все составляющие методики и процесса обучения.

Остальные жанры относятся к сложным. Обучение их переводу – это содержание второго, более продвинутого этапа. При этом на втором этапе, как правило, обучающиеся выбирают более близкие своему жизненному опыту и фоновым знаниям сложные жанры из всей их совокупности.

Общим для всех учебных программ в данной области является модульный подход. Модуль понимается как совокупность единиц объекта и трудовой деятельности, когда профессиональная деятельность формируется поэтапно в зависимости от стоящих перед специалистом практических задач [Гавриленко, 2009, с. 16]. За счет модульного подхода удастся сохранить целостность и системность учебного материала и при этом организовать работу по его усвоению по отдельным структурным элементам. Модуль определяется как часть образовательной программы, синтезирующая для решения выделенных кластеров переводческих задач вопросы и методы различных дисциплин. В положенной в основу нашего

дидактического подхода интегративной модели обучения каждая из профессиональных задач выступает основой интегративного модуля. Каждый модуль имеет собственный круг задач и вытекающих из них подзадач, а также соотносящиеся с ними знания и умения.

Такое модульное представление профессии аудиовизуального переводчика позволяет обеспечить следующие важные аспекты:

1. **гибкость процесса обучения.** Преподаватель может гибко комбинировать различные методы и способы обучения (как очные, так и удаленные в соответствии со ставящимися в модуле задачами).

2. **масштабируемость процесса обучения.** На основе принципа единообразия были разработаны масштабируемые учебные планы протяженностью от 1 недели до 2 лет, охватывающие развитие различных компетенций аудиовизуальных переводчиков.

3. **кастомизируемость учебных планов.** Это свойство учебных программ Школы очень высоко оценено корпоративным сообществом, так как позволяет «подогнать» процесс обучения под требования конкретной компании и уровень знаний сотрудников.

4. **поэтапность процесса обучения.** В рамках учебных планов Школы, в зависимости от ставящихся задач большие и малые модули, имеющие привязку к практической деятельности, и студент может поэтапно осваивать деятельность аудиовизуального переводчика, закрепляя знания, полученные на каждом этапе практической работой и возвращаясь к дальнейшему изучению тем по мере необходимости. Иными словами, разработанный подход хорошо ложится в схему «пожизненного обучения переводчика» и дает возможность уже сформировавшимся переводчикам изучить новые виды перевода и специальности.

5. **персонализация процесса обучения.** Предлагаемый подход дает возможность в значительной степени учесть когнитивные, личностные характеристики переводчика как субъекта профессиональной деятельности, их реализацию на различных этапах данной деятельности.

6. **учет влияния процесса «распределенного познания»** на формиро-

вание компетенций аудиовизуального переводчика. Процессы «распределенного познания» и новых когнитивных моделей понимаются в соответствии с видением, предложенным Гавриэлем Саломоном [Salomon, 1993] в отношении изменения модели познания мира вследствие появления Интернета, социальных сетей, видеоблогов, клиповых форм представления информации. Саломон считает, что по мере появления технологических инноваций мы делегируем им ряд когнитивных процессов в ходе обучения, ранее осуществлявшихся в других форматах (чтение, личное обсуждение, проведение экспериментов).

7. смена модели изучения языка в эпоху широкого распространения онлайн-ресурсов и технологических инноваций [Brantmeier, Vanderplank, Strube, 2012]. Речь идет об отходе от модели, в которой обучающийся может в ходе обучения выбирать только метод взаимодействия с преподавателем и общее направление обучения, однако лишен возможности самостоятельного выбора упражнений в ходе внеклассных взаимодействий в языковой среде. Речь идет о применении полученных теоретических знаний в области аудиовизуального перевода в ходе, например, самостоятельного просмотра фильмов с субтитрами. Как уже говорилось выше, большинство дидактических моделей обучения кинопереводу сегодня построено на переводе предложений и высказываний в то время, как единицами аудиовизуального дискурса являются пары значимых кадров и кинособытия. Перенос акцента в обучении переводу на работу с истинными составными частями аудиовизуальных дискурсов позволяет обучающимся правильно применять знания в самостоятельной работе и, в частности, например, инициировать и поддерживать обсуждения проблем переводов в соцсетях.

Для отбора предметов и разработки учебно-методических комплексов упражнений обеспечивалось выстроение технологической цепочки педагогических действий и операций строго в соответствии с целевыми установками, имевшими форму конкретного ожидаемого результата. Органической частью данной педагогической технологии являлись диагностические процедуры, содержавшие критерии, показатели и инструменты измерения результатов деятельности студентов.

Анализ исследований в области дидактики и лингводидактики [Миньяр-Белоручев, 1990; Полат, Бухаркина, 2010; Щукин, 2010; и др.] позволил определить номенклатуру *методов и форм обучения, релевантных* для формирования компетенций, необходимых аудиовизуальному переводчику детских мультипликационных произведений под дубляж:

1) **Спецкурс** – курс лекций в вузе, представляющий собою углубленную разработку какой-либо темы по программе, предложенной лектором. Применительно к данной форме был разработан дополнительный к базовому курсу АВП теоретический модуль, призванный лучше ознакомить слушателей с особенностями детских когнитивных процессов и формирования навыков понимания, говорения и слушания на базе работ Пиаже, Выготского, Зимней.

2) **Дискуссия** – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины. Были выделены дискуссионные положения, вокруг которых строилась исследовательская работа студентов. К дискуссионным положениям были, соответственно, отнесены следующие черты АВП и их манифестации в произведениях конкретного жанра:

- трансадаптация с учетом экстралингвистических кодов [Neves, 2005];
- проявления интерсемиотического перевода;
- транскреация, как ее определяют К. Мангирон и М. О’Хаган [Mangiron, O’Hagan, 2006, p. 20] – «манипуляция экстралингвистическими и лингвистическими системами для достижения прагматического результата, эквивалентного оригиналу»;
- трансмедийность [Pujo1, 2015] как существование одного и того же контентного и сюжетного содержания в разных медийных средах (текст, игра, видео, VR), требующих изменения языковой подачи материала для обеспечения понимания.

3) **Case study** – метод анализа конкретных ситуаций. Базу case studies в случае данного курса составляли разборы уже имеющихся принятых клиентами и озвученных переводов мультфильма Buddy Thunderstruck и других, причем рас-

сма тривался не только синхронический, но и диахронический аспект, т.е. весь процесс выдвижения вариантов, их обсуждения группой переводчиков в чате компании «РуФилмс» и с клиентом как процесс поиска конечного результата.

4) **«Мозговой штурм»** – метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности учащихся. Для организации «мозговых штурмов» отбирались случаи значительного влияния экстралингвистических знаковых систем на перевод, поскольку вариативность переводческих решений в таком случае резко вырастала.

5) **Проблемно-поисковый метод обучения** предусматривает создание на занятии проблемных ситуаций, максимально приближенных к возможным в условиях профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность переводчика как составного элемента «коллективного автора» завязана на постоянное следование задаваемым извне дедлайнам. Для проблемно-поисковых занятий использовался метод «искусственного дедлайна». Поэтому ряд сложных заданий выполнялся на скорость, при этом студентам было разрешено пользоваться любыми поисковыми материалами и сайтами, главным являлся сам факт сдачи в срок.

6) **Метод работы в малых группах** – групповое обсуждение кого-либо вопроса направлено на достижение лучшего взаимопонимания и нахождения истины. Работа в малых группах применялась для подготовки сообщений и докладов по исследовательским темам.

3.3. Организация и результаты опытного обучения

Опытное обучение по разработанной методике проводилось на примере обучения переводу мультипликационных фильмов под дубляж. Выбор был обоснован, во-первых, тем, что сегодня переводчики данного контента – одни из самых востребованных на рынке аудиовизуального перевода; во-вторых, проведенный во второй главе анализ позволил отнести данный жанр аудиовизуального дискурса к наиболее простым с точки зрения содержания.

3.3.1. Организация опытного обучения

В основе разработанной модели обучения АВП лежала работа над переводом мультипликационных сериалов, демонстрируемых на платформе Amazon Prime Buddy Thunderstruck («Молниеносный Бадди»), Wishenpoof («Чудобум») и Niko and the Sword of Light («Нико и меч света»). Amazon Prime является заказчиком группы «РуФилмс», в состав которой входит «Школа аудиовизуального перевода». В Школе проводилось опытное обучение, что позволило решить вопрос с авторскими правами и обеспечить дополнительный мотивационный фактор для студентов, поскольку по результатам подготовки лучшие выпускники были приняты на работу в группу «РуФилмс», а также в компанию SDI Media Russia, являющуюся партнером «РуФилмс» в развитии Школы аудиовизуального перевода.

В рамках заключительных занятий студенты выезжали в студию «РуФилмс», где выполняли переводы микрофрагментов мультсериалов (до 1 минуты), которые озвучивались в режиме реальной работы. Это помогло дать студентам представление о сути коллективного авторства и деятельностной стороне данного вида перевода. Выезды на практические занятия в студию способствовали формированию профессиональной личности аудиовизуальных переводчиков. Дополнительно спецкурсы, проводившиеся в Москве, содержали профориентационные выступления руководителей крупнейших компаний-работодателей – SDI Media Russia, «Кириллица», «РуФилмс», Eclectic Translations. Особенно показательным в этом плане стал курс «Основы аудиовизуального перевода», проходивший в Москве 3–6 июля 2017 года. В нем приняли участие очно 42 студента и

19 слушателей онлайн.

С учетом проведенного в первой и второй главе анализа учебный план обучения переводу детских произведений под дубляж строился на основе следующих позиций:

1) Обучение переводу проводилось с учетом проведенного анализа характеристики аудиовизуального дискурса – «псевдоустности». Важность данной дидактической задачи для преподавания аудиовизуального перевода обусловлена тем, что «для переводчика особая сложность перевода аудиовизуальных произведений заключается в том, что ему предстоит понять и воссоздать на языке перевода диалоги, которые имитируют спонтанную речь (особенно в художественных фильмах), при этом явлены зрителям они могут быть как в устной, так и в письменной форме, и значение их может быть понятно только при анализе иных невербальных систем» [Chaume, 2013, p. 159; перевод наш]. В то же самое время переводчик должен понимать требования нормативности лексики, произношения, правописания, устанавливаемые законодательными, образовательными институтами, культурными традициями и нуждами быстрого понимания вербальных потоков целевыми аудиториями. Именно это сложное сочетание кажущейся спонтанности и нормативности и определяется как псевдоустность. Описание параметров псевдоустности осуществлялось на основе краткого описания жанра и когнитивно-речевых особенностей целевой аудитории.

2) Формирование профессиональной компетентности переводчика осуществлялось при работе с жанрами аудиовизуального дискурса, типичными для ситуаций культурно-языкового общения «коллективного автора» аудиовизуального произведения и его «распределенного получателя» (целевой зрительской аудитории).

3) Весь процесс обучения аудиовизуальному переводу был ориентирован на необходимость сохранения целостности сюжета и эмоциональной эквивалентности сюжетных единиц.

4) Обучение АВП осуществлялось на основе отработки механизмов понимания и анализа всей совокупности экстралингвистических знаковых систем

аудиовизуального произведения.

5) Формирование профессиональной компетентности происходило с учетом необходимости перевода часто встречающихся в детских произведениях рифмованных фрагментов и песен.

6) Важную роль при обучении АВП отводилось формированию умений использовать практические приемы синхронизации при выполнении дубляжного перевода с укладкой «в губы».

Всего в опытном обучении принимали участие 136 студентов. Следует отметить, что группы состояли как из студентов, ранее прослушавших курсы общей теории аудиовизуального перевода и практики перевода субтитров, так и из студентов, ранее с аудиовизуальным переводом не сталкивавшихся. Поэтому при табуляции результатов и их кратком анализе начальный и конечный срезы уровня имеющихся знаний и умений представлены отдельно. В группе А представлены результаты стартового и заключительного тестирования студентов, имеющих опыт АВП, а в группе Б – результаты тестирования студентов, такого опыта не имеющих. Выборка группы А – 87 студентов, выборка группы Б – 49 студентов.

Опытное обучение по разработанной методике включало следующий календарный план занятий, рассчитанный на 60 аудиторных часов и представленный в таблице 8.

Таблица 8 – Календарный план 60-часового спецкурса «Обучение переводу под дубляж детских мультипликационных сериалов»

Тема (в хронологической последовательности изучения)	Количество часов
Перевод фильмов под дубляж – общетеоретические основы	2
Жанры аудиовизуальных произведений как основы членения зрительской аудитории на группы и выделения социолектов	3
Псевдоустная речь в аудиовизуальных произведениях – составные элементы	2
Составление технического задания на перевод детского мультфильма под дубляж, исходя из параметров псевдоустности, характерных для данного жанра	3
Целевые аудитории – определение, параметры, анализ, стратегии моделирования	2
Составление сравнительной матрицы лингвокультурных особенно-	3

стей целевых аудиторий детских мультфильмов в исходном языке и языке перевода	
Структурные единицы аудиовизуальных произведений, их выделение и анализ	4
Составление «дуги развития» сюжета конкретного детского мультипликационного произведения под дубляж	3
Структура сюжета произведения, стратегии анализа лингвокультурных особенностей главных героев и эмоционального картирования сюжета	4
Составление сюжетно-эмоциональной карты фильма	3
Составление лингворечевых карточек героев	4
Составление карты конфликтов и взаимодействия «протагонист-антагонист»	2
Поликодовая структура аудиовизуальных произведений	4
Составление карты информационных потоков	3
Основные переводческие приемы динамически эквивалентного перевода, сжатого перевода, транскреационного перевода	4
Практикум перевода с использованием переводческих приемов и разбором сути и смысла выполненных операций	2
Практикум сжатого и синхронизированного перевода с использованием компьютерных технологий	2
Студийный тест-практикум перевода под дубляж	4

3.3.2. Контроль как средство педагогической диагностики сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика

Применительно к АВП оценка его качества остается малоразработанной и сводится в основном к оценке языкового оформления высказываний, их соответствию разнообразно определяемым речевым фреймам, при этом не учитываются адекватность ситуации, в которой будет использоваться перевод, передача интенции «коллективного автора», характеристики коллективного автора и «распределенного зрителя» (целевой аудитории).

Отсутствие теоретических основ оценки АВП вынуждает заказчиков перевода аудиовизуального контента самостоятельно разрабатывать системы оценки. Яркими примерами таких систем являются разработанная компанией Netflix (без привлечения академического сообщества практически по всем языковым парам) система оценки качества переводов субтитров Hermes [Netflix Media Center, 2017]. По утверждению руководителя проекта Криса Феттнера, задачей проекта является

«отбор лучших представителей переводческого сообщества, способных адекватно передать весь творческий порыв создателей оригинальных произведений». Такие компании, как Netflix, BBC, Fox TV, «Дисней», также разработали весьма подробные стилевые руководства для переводчиков, являющиеся основами для оценки их и составления тарифных сеток оплаты. Однако для целей разработанной методики обучения АВП необходима оценка не конечного продукта, а оценка уровня сформированности профессиональной компетентности переводчика в процессе обучения.

Поэтому на основании матрицы, разработанной Н.Н. Гавриленко [Гавриленко, 2005, с. 14–23], нами была разработана матрица критериев оценки сформированности переводческой компетентности с учетом этапов и задач разработанной методики. Значительное количество выделяемых критериев обусловило необходимость использования 25-балльной системы. Ниже представлена таблица оценок, по которой оценивался уровень сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика на каждом из этапов опытного обучения (таблица 9).

Таблица 9 – Оценка уровня сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика

Этапы обучения АВП	Критерии оценки	Количество баллов
Получение и подготовка к переводу исходного аудиовизуального произведения	Оценка параметров псевдоустности произведения, исходя из особенностей жанра в ИЯ и ПЯ	1
	Социолингвистическая оценка целевой аудитории, определение основных параметров языкового субкода в ПЯ	2
	Оценка ограничений на перевод, налагаемых модусом аудиовизуального перевода	1
	Отсмотр и оценка произведения как целого с сюжетной точки зрения	1
	Подбор справочных материалов по результатам отсмotra	1
Понимание и интерпретация исходного аудио-	Сюжетное картирование произведения, выделение главного героя и антагонистов,	1

визуального произведения	Выделение конфликтов, составление сюжетно-эмоциональной карты развития сюжета	1
	Составление лингворечевых карточек главных героев	1
	Анализ информационных потоков и составление карты информационных потоков по сценам	1
	Лингвострановедческие знания, позволяющие правильно определить стратегии перевода культурных реалий	1
	Полнота проведения картирования	1
	Полнота проведения информационно-справочного поиска	1
	Правильность выбора стратегии перевода	1
Перевод исходного аудиовизуального произведения	Корректность используемых способов и методов перевода, их соответствие выбранному модусу АВП	1
	Соответствие языковых субкодовых параметров псевдоустности в ИЯ и ПЯ	1
	Адекватность передачи эмоционального содержания в ПЯ	1
	Адекватность передачи дискурсивных и жанровых характеристик	1
	Соблюдение сюжетной целостности и логики развития сюжета	1
	Устойчивость соблюдения параметров выбранного жанрового социолекта на протяжении всего перевода	1
	Обоснованность решений при работе с культурными реалиями (выбора варианта реализации)	1
Коррекция перевода	Соблюдение принципа фонологической укладки «в губы» для фрагментов, где это необходимо	2
	Соблюдение принципа эквивалентности времени звучания для фрагментов «за кадром»	2

Предложенные критерии были соотнесены с традиционными российскими и с европейскими оценочными шкалами, что отражено в таблице 10.

Таблица 10 – Соотнесение баллов оценки профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика Школы аудиовизуального перевода и традиционных систем оценок

Оценки (баллы) профессиональной компетентности, баллов	Оценки, принятые в России	Оценки, принятые в Европейском союзе
23-25	5 (отлично)	A (отлично)
18-22	4 (хорошо)	B (очень хорошо)
14-17		C (хорошо)
10-13	3 (удовлетворительно)	D (удовлетворительно)
7-10		E (посредственно)
4-6	2 (неудовлетворительно)	FX (неудовлетворительно с правом пересдачи)
0-3		F (неудовлетворительно без права пересдачи)

При стартовом и рубежном тестировании студентам предлагалось выполнить небольшой перевод фрагмента (40–45 секунд) и ответить на вопросы (в ограниченный временной промежуток – 45 минут). Проверка сформированности профессиональной компетентности аудиовизуальных переводчиков осуществлялась в следующих формах:

- экспертный разбор (актеры и режиссеры дубляжа);
- редактирующий тест (студентам давался формально верный, но непригодный для нужд дубляжа или для данной целевой аудитории вариант перевода, от них требовалось вычленить все ошибки, описать их, задать при необходимости уточняющие вопросы по эмоциональной карте произведения и предложить свой вариант).

Были проанализированы 2 группы студентов: группа А (таблица 11), ранее изучавшая общие основы АВП и выполнявшая некоторые виды АВП, но не работавшая с переводом детских аудиовизуальных произведений под дубляж, и группа Б (таблица 12), имеющая традиционную переводческую подготовку и прослушавшая расширенный курс АВП с завершающей стадией – спецкурсом по переводу детских анимационных произведений под дубляж.

Таблица 11 – Результаты стартового тестирования (группа А)

Оценка	Количество студентов	Процент от общего числа студентов
23-25	1	1,1
18-22	5	5,7
14-17	26	29,8
10-13	41	47,1
7-10	12	13,7
4-6	2	2,2
0-3	0	0

Наиболее сформированными знаниями и умениями у студентов группы А были знания и умения в области сюжетного анализа аудиовизуальных произведений, их анализа по ходу предварительного осмотра, подбора справочных материалов. Это связано с тем, что данные вопросы ранее изучались ими в рамках общего курса аудиовизуального перевода.

Наименее сформированными были умения анализа псевдоустности в ИТ и ПТ, анализа языковых субкодов целевых аудиторий, устойчивости соблюдения языковых параметров выбранного социолекта на протяжении всего перевода, укладки перевода «в губы».

Таблица 12 – Результаты стартового тестирования (группа Б)

Оценка	Количество студентов	Процент от общего числа
23-25	0	0
18-22	0	0
14-17	7	14,2
10-13	11	22,4
7-10	16	32,4
4-6	13	26,5
0-3	2	4

Наиболее сформированными знаниями и умениями у студентов группы Б были умение работать со справочными материалами, включая электронные словари, и лингвострановедческие знания. Однако были слабо сформированы умения

целостного переводческого анализа произведения. Следует отметить, что в начале опытного обучения студенты этой группы постоянно сбивались на перевод «по предложениям». В этой группе присутствовала тенденция к буквальному, «точному» переводу, которая зачастую исключала возможность «уложить» перевод в губы, т.е. выполнить одну из главных задач аудиовизуального перевода. Сложности возникали у студентов данной группы при переводе культурных реалий, поскольку им крайне тяжело давался принцип выбора переводческой стратегии в отношении этих элементов, исходя из их значимости для сюжета в целом.

Рассмотрим задачи, которые решались в процесс поэтапного обучения аудиовизуальному переводу:

Задача 1 – обучение аудиовизуальному переводу с учетом сравнительных особенностей псевдоустности.

Как показал проведенный во второй главе анализ аудиовизуального дискурса, описание параметров псевдоустности для его жанров и для различных целевых аудиторий применительно к русскому языку не проводилось. Данный компонент впервые был включен в обучение АВП и, как показало опытное обучение, выступил одним из важных мотивирующих студентов фактором.

В рамках спецкурса псевдоустный язык, характерный для дубляжа произведений для детей 2–11 лет был отнесен к особому социолекту, языковому субкоду, характеризующему собственным набором фонетических, морфологических, грамматических, синтаксических и лексических средств.

Для освоения темы ***псевдоустности*** применительно к дубляжу детских мультипликационных произведений предлагалась следующая последовательность:

Этап 1 – теоретический мини-курс особенностей детской речи и когнитивных процессов, а также особенностей детской устной речи в ИЯ и ПЯ (6 академических часов).

Этап 2 – case study – разбор 5 фрагментов мультфильмов с анализом фонетических, морфологических, грамматических, синтаксических, лексических средств передачи псевдоустности.

Этап 3 – выполнение серии упражнений на переводческий анализ в индивидуальном и групповом режиме с выходом на имитирующую реальную рабочую ситуацию – модель «искусственного дедлайна».

Предлагались следующие упражнения:

Упражнение 1: Студенты разбиваются на мини-группы в 3–5 человек. Для анализа предлагается отрывок мультфильма *Buddy Thunderstruck*. Для упрощения и ускорения работы студентам предлагалось использовать английские монтажные листы. Мини-группам предлагалось составить перечни проявлений псевдоустности в: а) фонетико-морфологическом плане; б) грамматико-синтаксическом плане; в) лексическом плане.

Упражнение 2: Студентам предлагалось найти наилучшие эквиваленты проявлений псевдоустности в ИЯ при переводе на ПЯ. При этом отмечалось, что речь идет о транскреации, как она описана в работах Маленовой Е.Д. [Маленова, 2017].

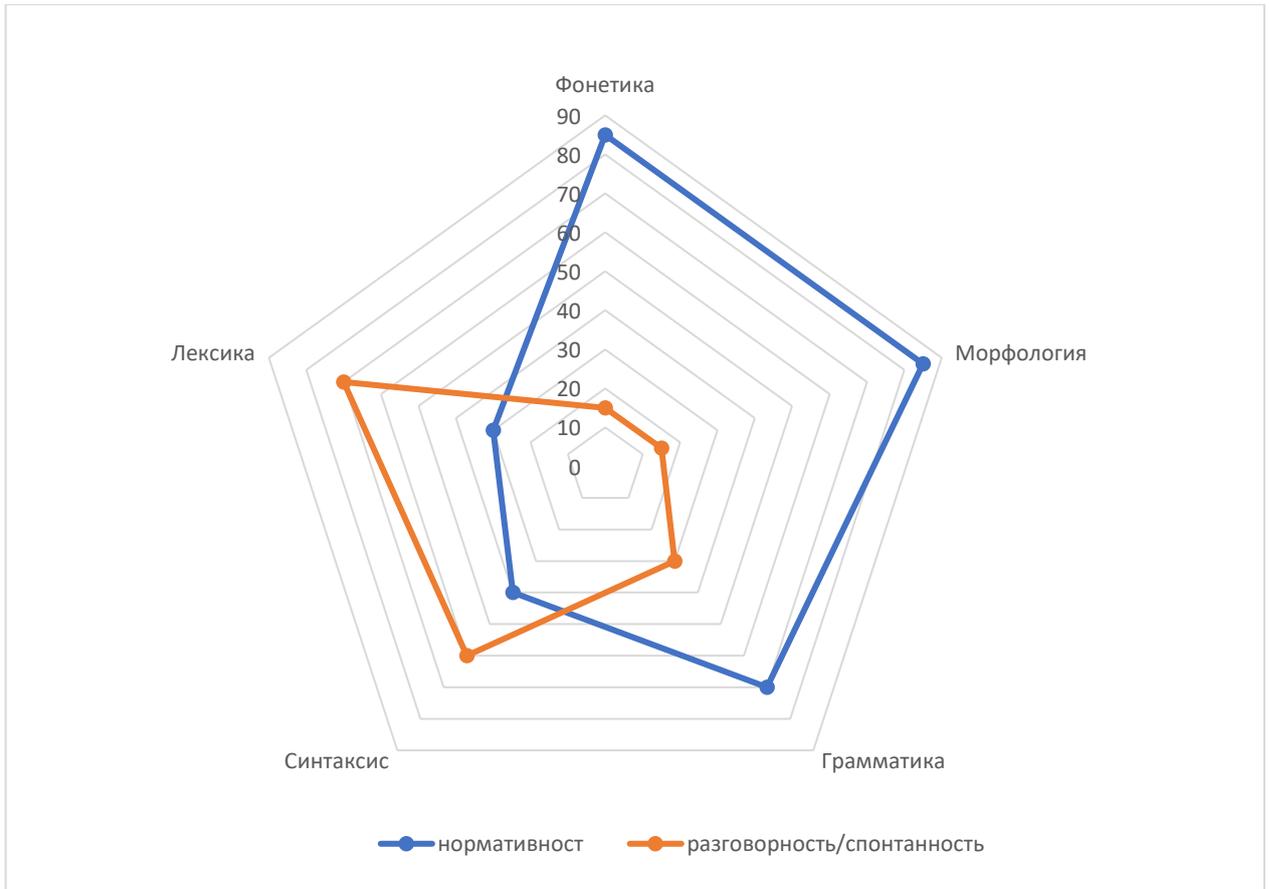
Упражнение 3: В режиме «искусственно заданного дедлайна» студентам предлагалось на основании проведенного анализа составить практическое техническое задание для своих коллег из других мини-групп на перевод.

При решении этой дидактической задачи студенты разрабатывали лингвистически ориентированное техническое задание на перевод, содержавшего разнесенные по позициям «лексика», «грамматика», «синтаксис», «орфография» (в случае дубляжа – «фонетика») параметры псевдоустности.

Пример итогового технического задания на сериал «Молниеносный Бадди» представлен в Приложении Д.

Составлялся также векторно-осевой профиль псевдоустности применительно к данному жанру по осям «нормативность – спонтанность». Учитывая, что сегодняшние студенты в массе своей склонны к визуальному восприятию действительности, подобные профили выполняли, помимо прочего, мнемическую функцию, так как, по мнению студентов, лучше запоминались в сравнении с табулированными данными. Для детских мультипликационных произведений он выглядел следующим образом (как отражено на рисунке 1).

Рисунок 1 – Диаграмма манифестирования параметров псевдоустности в детских мультипликационных фильмах



Упражнение 4 (закрепляющее): перевод небольших (30–40 секунд) фрагментов сериала с акцентом не на синхронизацию губ, а на подбор средств передачи псевдоустности. Данное упражнение выполнялось в аудитории 4–5 раз и предлагалось в качестве домашнего задания. Для перевода предлагались те же фрагменты, к которым ранее составлялись технические задания.

Рассмотрим вторую задачу, которая решалась в процессе опытного обучения АВП, – **обучение переводу жанров как социолектов.**

Этап 1 – формирование у студентов умений перевода, ориентированного на пользователя (целевую аудиторию), – user-oriented translation. Это важный этап процесса формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, поскольку при анализе псевдоустности студент работает с результатом творчества «коллективного автора» исходного произведения, на **этапе 2** формируется умение пользоваться типичными для данного жанра в ПЯ лингвистиче-

скими инструментами, на **этапе 3** формируются навыки анализа сюжета и членения его на базовые единицы – сцены. На **этапе 4** происходит формирование подходов к анализу «распределенного получателя» (зрителя, целевой аудитории).

Объективно существующее и легко верифицируемое социологическими и медиаметрическими способами различие целевых аудиторий аудиовизуальных произведений по жанрам и особенности описания псевдоузости, присущие каждому из жанров, позволяют говорить о жанрах как о социолектах, которые должен осваивать аудиовизуальный переводчик применительно к родной культуре и родному языку. Этап 4 является основным для формирования у будущего аудиовизуального переводчика представления о жанровости как одной из базовых отличительных черт АВП.

Как правило, компании-заказчики ставят задачу обеспечить максимальную идентичность целевых аудиторий, поскольку под понимание конкретных социальных, возрастных, гендерных групп подбираются не только и не столько речевые, сколько невербальные компоненты. Однако студенты должны уметь описывать целевые аудитории в исходной культуре и в культуре перевода. Данный компонент впервые включен в спецкурс при обучении АВП и, как показало опытное обучение, серьезно мотивировал студентов. При этом у студентов формируется такое важное умение как умение создавать матричные описания.

***Упражнение 1:** Подготовка матричного описания языковых, речевых, когнитивных, поведенческих особенностей целевой аудитории в исходной культуре и культуре языка перевода для сериала *Buddy Thunderstruck*. Данное упражнение выполнялось методом мозгового штурма, данные табулировались. Студентам также предлагалось в рамках домашних заданий подготовить более подробные описания по отдельным позициям и представить их как доклады.*

Пример табулирования данных представлен в Приложении Ж.

***Упражнение 2:** анализ ранее выполненных переводов фрагментов, определение тех позиций и участков перевода, которые должны быть приведены в соответствие с профилем целевой аудитории.*

***Упражнение 3:** групповой проект – подготовка сравнительных докладов*

для соответствующих языков и культур, изучаемых студентами: дети в возрастных группах 3–4 года, 5–6 лет, 7–8 лет, 9–11 лет.

Третьей задачей опытного обучения выступала задача **формирования умений перевода, ориентированного на сохранение целостности сюжета и эмоциональную эквивалентность сюжетных единиц.**

Формировались следующие умения:

1. умение выделять минимальные единицы аудиовизуального дискурса (пар значимых кадров) и базовые единицы аудиовизуального дискурса (кинособытий/сцен) и определять границы и структуры сцен, их место в развитии сюжета [McKee, 1997], основные эмоциональные векторы, основной лингвистический инструментарий родного языка для передачи данных эмоций;

2. умение анализировать сюжет произведения (выделение основного и подчиненных конфликтов, выделение протагониста/антагониста, определение эмоционального вектора развития произведения). Для этого студенты учились создавать «сюжетные карты произведения» с разбивкой на составные части сюжета, отражать суть основных конфликтов, «диаграммы эмоциональных состояний» от сцены к сцене, лингворечевых карточек героев (данные карты, диаграммы и иные методические инструменты обучения представлены в Приложениях Е, З, И, К).

3. умение целостного, герменевтического подхода к переводу аудиовизуального произведения после его просмотра и анализа.

Формирование данных умений важно еще и потому, что профессиональная переводческая компетентность у подавляющего большинства студентов была сформирована либо на основе «линейной» парадигмы перевода (перевод по предложениям, абзацам без предварительного чтения и анализа произведения как целого) или ложно распространяемым представлением о том, что аудиовизуальный перевод представляет собой одну из форм синхронного перевода, в ситуации которого у переводчика просто физически нет времени на анализ аудиовизуального произведения как целого. Выполнение практически всех заданий в этой части курса возможно только на базе анализа и понимания всего аудиовизуального произведения.

Для формирования вышеуказанных умений предлагались следующие упражнения:

Упражнение 1: Составьте «дугу развития сюжета» 1 серии 1 сезона сериала «Молниеносный Бади» с учетом физического и эмоционального проявления центральных элементов этапов развития.

Результатом обучения структурированию сюжета произведения и выделению границ сцен является умение создавать сюжетные карты произведений. В рамках нашего курса подобное картирование выполнялось в табличной форме, которая представлена в Приложении Е.

Результатом обучения сценарному анализу произведений являлось умение создавать опорные сюжетно-эмоциональные карты произведений (основные эмоциональные доминанты и лингвопрагматические акценты сцен), карточки конфликтов (как основной движущей силы развития сюжета) и лингворечевые карточки главных героев (которые ложились в основу дальнейшего отбора речевых средств для последующих сезонов и серий, поскольку требование «лингвистического постоянства» речи персонажей является ключевым для заказчиков аудиовизуального перевода, требующих и сохранения актерских голосов, и сохранения манеры речи).

Упражнение 2: составьте сюжетно-эмоциональную карту произведения, укажите основную эмоциональную доминанту сцены.

Упражнение 3: составьте лингворечевую карточку выбранного вами персонажа на основании предлагаемого шаблона (приложение Г).

Упражнение 4: составьте карточку основных конфликтов сцен и соотнесите ее с выделенным вами главным конфликтом сюжета всего произведения.

В приложении представлены примеры сюжетно-эмоциональной карты произведения (Приложение Е), лингворечевой карточки (Приложение З), карточки конфликтов (Приложение И).

Следует отметить, что составление лингворечевой карточки главного героя/антагониста в ходе предварительного просмотра позволяет подобрать необходимые справочные материалы для перевода культурных и интертекстуальных от-

сылкок, принять адекватное решение о степени доместикации перевода для российской целевой детской аудитории и значительно повысить скорость работы, а также ее качество.

Наибольшую сложность при переводе представляет именно ценностная составляющая, поскольку положительный герой (Бадди) наделен таким набором ценностей, который типичен для американской глубинки и может показаться излишне нетолерантным российскому зрителю, родителям детей, которые будут смотреть данный сериал.

Именно на этом этапе происходит формирование умения правильно переводить культурно-страноведческие реалии в аудиовизуальных произведениях, поскольку, как отмечают исследователи, основными соображениями при выборе стратегии их передачи являются значение для понимания развития сюжета, значение для характеристики героя, возможность передать смысл в отведенное ограничение продолжительности звучания или чтения время [Nedergaard-Larsen, 1993; Pettit, 2004].

Столь ярко выраженный приоритет сюжетности и экстралингвистических ограничений представлял значительную трудность для студентов, поскольку не соответствовал привычным для них стратегиям работы с культурными реалиями, применяемым при устном или письменном переводе.

Четвертой задачей опытного обучения было ***умение анализировать всю совокупность экстралингвистических знаковых систем аудиовизуального произведения.***

На этом этапе опытного обучения студенты учились выделению и анализу семантических систем, входящих в состав базовых единиц аудиовизуального дискурса и их взаимодействию в ходе транскреационного перевода, а также определению «доминирующей» семантической системы, особенно в рамках тех сцен, где лингвистическая составляющая была минимальной или отсутствовала.

Упражнение 1: *просмотрите отрывок сериала (30–40 секунд), перечислите все семантические потоки, присутствовавшие в нем. Данное упражнение выполнялось каждым из студентов несколько раз на разных фрагментах.*

Студенты также обучались выделению из семантического потока основного с точки зрения передачи содержания сцены и сюжета в целом. Базовым умением, формировавшимся на этом этапе, было выделение для сцены информационного потока, значимого для целевой аудитории, составление «карты потоков», понимание влияния невербальных потоков на вербальные в случае дублирования.

Упражнение 2: выделите из составленного вами перечня основной с точки зрения передачи содержания сцены и сюжета в целом информационный поток. Поясните свой выбор.

Пример «карты информационных потоков» с разбивкой по сценам с тайм-кодами приводится в Приложении К.

Пятой задачей опытного обучения выступало **формирование дискурсивной и стратегической компетенций аудиовизуального переводчика применительно к конкретной целевой аудитории, в том числе к переводу часто встречающихся в детских произведениях рифмованных фрагментов и песен.**

Для данного жанра стихотворные и песенные фрагменты являются важными элементами формирования общего эмоционального настроения зрителей. В большинстве случаев сегодня зрители недовольны качеством перевода стихотворных и песенных фрагментов не из-за отсутствия у переводчиков талантов к стихосложению, а из-за несоответствия эмоциональной насыщенности песен и стихотворений окружающему контексту перевода, выполняемого с акцентом не на сюжетно-эмоциональную, а на формально-лингвистическую сторону.

Упражнение 1: Выполните анализ места в сюжете и внутритекстовых отсылок для речитативного фрагмента, исполняемого Бадди в стиле «рэп» после победы в гонке.

Шестая задача опытного обучения – **формирование умений использовать приемы синхронизации при выполнении дубляжного перевода с укладкой «в губы».**

На данном этапе ключевым элементом является умение овладевать сравнительно небольшим, но крайне важным для ускорения процесса перевода массивом технических приемов, выделенных во второй главе исследования.

Для активной интериоризации навыков сжатого перевода и переводческой редукации текста использовалась программа голосовой генерации субтитров WinCaps Q4. Она интегрирует модуль распознавания речи Naturally Speaking Dragon 11 и программу генерации субтитров WinCaps. Студентам предлагалось осуществлять перевод монтажных листов и наговаривать его для мгновенной интеграции перевода и изображения.

Это позволяло получить практически мгновенную обратную связь, разобрать основные ошибки, понять, насколько избыточен осуществленный перевод. Помимо высокой эффективности обучения такой технологический подход способствовал ускорению процесса обучения. Валидность данного подхода была доказана в эксперименте Noa Talavan и Jose Javier Avila-Cabrera [Talaván, Ávila-Cabrera, Costal, 2016], зафиксировавшем взаимосвязь развития умения сжатого перевода при обучении переводу под дубляж и субтитрированию. Степень успешного переноса умений по позициям составила до 90 процентов. При этом студенты отмечали, что важнейшую роль в их работе сыграли уже имеющиеся знания и умения, полученные в ходе решения задач 1–5.

Для дальнейшего обучения синхронизации и практического применения теоретических положений и практических рекомендаций использовалась программа VoiceQ, обеспечивающая предварительное машинное проговаривание текста перевода параллельно с проигрыванием видео на средней скорости и в соответствии с минимальными базовыми интонационными пометками. Программа позволяла студентам оценить возможность «уложить» их перевод в режиме голосовой, устной эмуляции в хронологические метки исходного материала.

В конце опытного обучения проводилось заключительное тестирование, результаты которого представлены далее.

3.3.3. Результаты опытного обучения аудиовизуальному переводу

Рассмотрим результаты опытного обучения в двух группах. Сведения о группе А представлены в таблице 13 и на рисунке 2; о группе Б – в таблице 14 и на рисунке 3 соответственно.

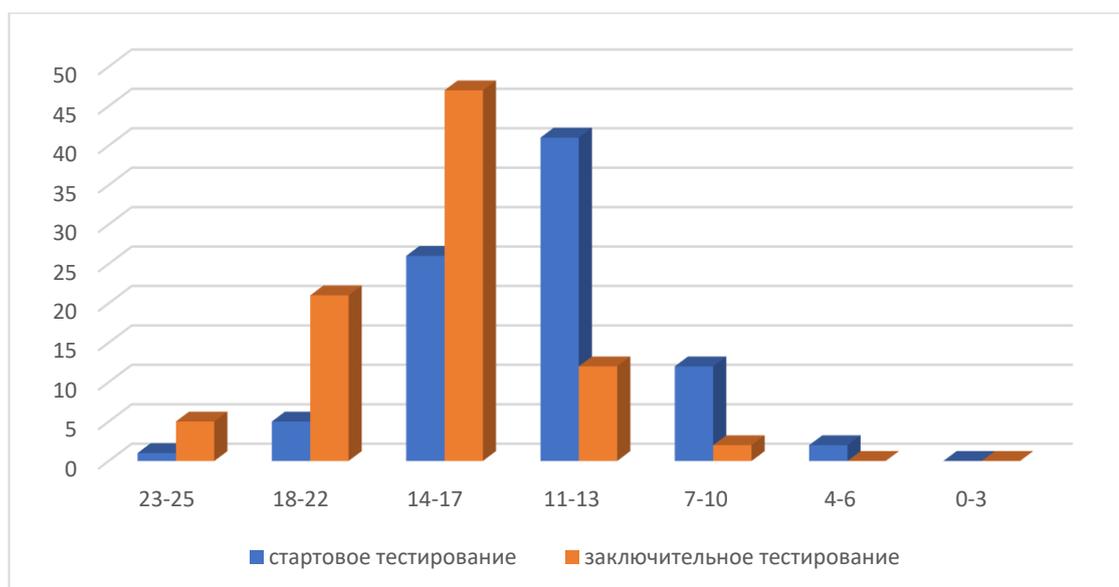
Анализ результатов опытного обучения в группе А показал, что наиболее сформированными умениями у студентов были умения сюжетного анализа произведений, их анализа по ходу предварительного осмотра, подбора справочных материалов, умения анализа псевдоустности в ИТ и ПТ, анализа языковых субкодов целевых аудиторий, картирования лингворечевых особенностей героев, информационных потоков, сюжетно-эмоционального развития. Упражнения по картированию в данной группе выполнялись с особым успехом, поскольку, как отмечали студенты, это «систематизировало ранее полученные знания».

Наименее сформированными были умения устойчивости соблюдения языковых параметров выбранного социолекта на протяжении всего перевода, укладки перевода «в губы». Студенты отмечали недостаточность времени для формирования этих умений. Эксперты из числа актеров озвучивания указывали также, что вопрос формирования умения укладки текста «в губы» требует длительного периода практической студийной работы и отмечали, что, возможно, было бы необходимо включение в учебно-методический комплекс практических занятий с актерами.

Таблица 13 – Результаты заключительного тестирования (группа А)

Оценка	Количество студентов	% от общего числа
23-25	5	5,7
18-22	21	24,1
14-17	47	54
10-13	12	13,7
7-10	2	2,2
4-6	0	0
0-3	0	0

Рисунок 2 – Соотнесение результатов стартового и заключительного тестирований (группа А)



Анализ результатов сформированности профессиональной компетентности переводчика по окончании опытного обучения в группе Б показал, что наибольший прогресс в этой группе был достигнут при формировании умений анализа сюжета, особенностей социолекта целевой аудитории, различных видах картирования эмоциональных и лингворечевых особенностей произведений и основных главных героев. По сути, по результатам курса произошло формирование всего массива данных умений.

Наименьший прогресс в этой группе был достигнут при формировании умений укладки текста в «губы» и работы с переводом культурных реалий. Как отмечали студенты, отличия в трактовке перевода культурных реалий в аудиовизуальном переводе и классическом переводе слишком велики для быстрой коррекции. Это позволяет сделать вывод о том, что для групп и студентов, не имеющих предварительных навыков АВП и общего знания теории АВП количество часов, посвященных практической отработке данного аспекта перевода следует увеличить.

Таблица 14 – Результаты заключительного тестирования (группа Б)

Оценка	Количество студентов	Процент от общего числа
23-25	2	4
18-22	6	12,2
14-17	22	44,9
10-13	13	26,5
7-10	5	10,2

4-6	1	2
0-3	0	0

Рисунок 3 – Соотнесение результатов стартового и заключительного тестирований (группа Б)



В нижепредставленной таблице 15 указан процент студентов, успешно освоивших профессиональные знания и умения аудиовизуального переводчика детских мультипликационных произведений под дубляж в процессе опытного обучения в обеих группах.

Таблица 15. Успешность формирования частных умений, присущих профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика

Умение	Совокупный процент в обеих группах
Отсмотр и оценка произведения как целого с сюжетной точки зрения	100%
Подбор справочных материалов по результатам отсмотра	100%
Корректность используемых способов и методов перевода, их соответствие выбранному модусу АВП	96%
Социолингвистическая оценка целевой аудитории, определение основных параметров языкового субкода в ПЯ	95%
Оценка ограничений на перевод, налагаемых модусом аудиовизуального перевода	92%

Составление лингворечевых карточек главных героев	92%
Обоснованность решений при работе с культурными реалиями (выбора варианта реализации)	88%
Анализ информационных потоков и составление карты информационных потоков по сценам	85%
Лингвострановедческие знания, позволяющие правильно определить стратегии перевода культурных реалий	84%
Адекватность передачи дискурсивных и жанровых характеристик	82%
Соблюдение принципа эквивалентности времени звучания для фрагментов «за кадром»	80%
Адекватность передачи эмоционального содержания в ПЯ	79%
Соответствие языковых субкодовых параметров псевдоустности в ИЯ и ПЯ	79%
Оценка параметров псевдоустности произведения, исходя из особенностей жанра в ИЯ и ПЯ	75%
Соблюдение сюжетной целостности и логики развития сюжета	73%
Сюжетное картирование произведения, выделение главного героя и антагонистов	71%
Выделение конфликтов, составление сюжетно-эмоциональной карты развития сюжета	70%
Полнота проведения картирования	61%
Полнота проведения информационно-справочного поиска	60%
Правильность выбора стратегии перевода	59%
Соблюдение принципа фонологической укладки «в губы» для фрагментов, где это необходимо	46%
Устойчивость соблюдения параметров выбранного жанрового социолекта на протяжении всего перевода	41%

Опытное обучение показало, что студенты воспринимают упражнения предлоенного спецкурса как целостную методическую систему, понимая логику ее построения. Отметим, что у многих студентов в ходе выполнения практических упражнений происходила актуализация ранее прослушанных в рамках бакалаврских и магистерских программ общетеоретических курсов общего и сравнительного языкознания, истории языка и т.д. Это свидетельствует о том, что методиче-

ская система преподавания АВП легко вписывается в общий контекст формирования профессиональной личности переводчика и целостной переводческой картины мира. Однако зафиксированная неустойчивость в применении результатов переводческого анализа показывает, что длительность практических занятий данного курса недостаточно, и как показывает практика последующей работы студентов над реальными заданиями по переводу фильмов и их отзывы, оптимальной была бы длительность данного спецкурса в 80-100 академических часов вместо предложенных им 60.

В качестве наиболее частых причин трудностей при выполнении заданий студенты называли:

- необходимость постоянно учитывать влияние видеоряда и других информационных потоков;
- необходимость переводить не слова и предложения последовательно, по мере просмотра, а сцены и фильм целиком после его предварительного просмотра и анализа;
- отход от принципов лингвистического, дословного или, как его называли некоторые из опрошенных, «точного» перевода в сторону передачи интегрированного эмоционально-поведенческого воздействия;
- необходимость постоянно учитывать целевую аудиторию аудиовизуального произведения (особенно при переводе мультипликационных фильмов);
- сюжетную привязку единиц перевода (это оказалось наиболее сложным моментом для большинства студентов).

На наш взгляд, такие трудности обусловлены следующими причинами:

- сохраняющийся «лингвистический» подход, при котором главный акцент делается на усвоение студентами переводческих трансформаций и поиску «точных» эквивалентов, тогда как при обучении АВП деятельность будущего переводчика должна быть направлена на решение коммуникативных задач;
- несформированность умений самостоятельного анализа литературных произведений (что, в свою очередь, проецируется на аудиовизуальные).

Проведенное опытное обучение выявило интересную закономерность –

мужчины менее точно выполняли практически все компоненты курса, в особенности – анализ эмоциональных состояний героев. По их отзывам, выполнение пословного перевода, описывающего происходящие события, давалось им куда проще. Как показывает практика, среди аудиовизуальных переводчиков-профессионалов также преобладают женщины.

Многие студенты отметили в комментариях в свободной форме, что по наиболее интересующим их позициям они хотели бы вести научную работу и заниматься саморазвитием, что говорит о появлении мотивации к самосовершенствованию.

С точки зрения организации спецкурса следует отметить, что за счет правильного структурирования теоретической части, а также применения интегративного подхода к формированию переводческой компетентности на базе дискурсивных и деятельностных основ обучения удалось в полной мере реализовать педагогический потенциал проектного метода обучения.

В целом отличительные особенности интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу отражены в следующей таблице:

Таблица 16. Интегративная модель обучения профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика

Цель – формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика					
Составляющие: ключевые компетентности аудиовизуального переводчика					
Межкультурная коммуникативная компетентность		Специальная компетентность	Социальная компетентность	Личная компетентность	
Методические подходы к формированию профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика					
Личностно-деятельностный	Социокультурный	Когнитивный		Дискурсивный	Компетентностный
Основные дидактические принципы, применяемые при формировании профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика					
Принцип личностно ориентированной направленности обучения	Принцип формирования у учащихся способности к межкультурному общению как творческому	Принцип деятельностного характера обучения	Принцип профессиональной направленности обучения	Принцип ориентированности учащихся на развитие самообразовательной дея-	Принцип информатизации и технического обеспечения

	процессу			тельности	
Основные методические принципы, применяемые при формировании профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика					
Принцип коммуникативной направленности обучения	Принцип межкультурного взаимодействия	Принцип сознательности	Принцип сохранения русской культурной и национальной самобытности при подготовке переводчиков	Принцип интеграции междисциплинарных знаний	
Этапы актуализации профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика в рамках интегративной методики обучения					
Этап понимания исходного текста			Этап создания текста перевода		
Компоненты этапов актуализации профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика в рамках интегративной методики обучения					
Профессионально-ориентирующий этап	Аналитический этап		Синтезирующий этап	Корректирующий этап	
Применяемые инструменты контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика					
Подготовка карточек языковых особенностей ЦА в ИЯ и ПЯ	Подготовка сюжетно-эмоциональной карточки произведения и карточки конфликтов	Подготовка карточек лингвистических особенностей основных персонажей	Составление карты информационных потоков по сценам	Тестирование успешности обработки перевода культурных реалий	Тестирование выполнения технического задания по передаче псевдоустности в ИЯ и ПЯ

Выводы по третьей главе

В третьей главе настоящего исследования представлена методика обучения аудиовизуальному переводу.

Целью разработанной методики обучения выступает формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика как основы его профессионализма. Обосновано, что для достижения поставленной цели обучения целесообразно опираться на следующие методические подходы: личностно-деятельностный, социокультурный, когнитивный, дискурсивный, компетентностный.

Для создания методики формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика были выделены, рассмотрены и интерпретированы дидактические и методические принципы обучения.

Цель обучения аудиовизуальному переводу рассматривается с позиции трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов – *прагматического, педагогического и когнитивного*.

Междисциплинарный подход к рассмотрению специфики деятельности аудиовизуального переводчика обусловил специфику содержания рассматриваемой методики – формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика и ее ключевых составляющих. Личностно-деятельностный подход позволил при обучении аудиовизуальному переводу использовать специальную организацию учебной деятельности, которая предполагает взаимосвязь личностного и деятельностного компонентов, т.е. формирование профессиональной компетентности переводчика осуществляется в процессе выполнения стоящих перед ним практических задач.

Когнитивно-дискурсивный подход позволил обосновать целесообразность включения аудиовизуального дискурса и его жанров, типичных для деятельности переводчика в содержание разрабатываемой методики. На основании проведенного анализа в содержании методики были выделены субъектный и объектный компоненты:

1. *субъектный* компонент, включающий способности, профессиональ-

ные знания (теоретические, процедурные, интегративные), процедурные и когнитивные умения и профессионально важных качества личности аудиовизуального переводчика;

2. **объектный** компонент, включающий профессиональную сферу общения и социальный институт создания киноvideоконтента, коммуникативных ситуации социальной и медийной коммуникации, в которых создавался ИТ и в которых будет использоваться ПТ, жанры аудиовизуального дискурса, стилистические особенности и черты псевдоустности, языковые средства, используемые в различных жанрах аудиовизуального дискурса, методы и приемы перевода и предварительного отбора лингвостилистических единиц в соответствии с особенностями целевой аудитории, внешние ресурсы.

Методика формирования профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика может быть представлена как самостоятельный курс дополнительного образования, так и интегрирована в процесс обучения переводу на факультетах и в вузах, готовящих переводчиков. Предложенная интегративная модель обучения по разработанной методике включает четыре последовательных этапа обучения, каждый из которых включает ряд переводческих задач:

- профессионально ориентирующий;
- аналитический;
- синтезирующий;
- корректирующий.

Выделение аналитического этапа как самостоятельного позволяет уделить особое внимание пониманию и интерпретации исходного аудиовизуального дискурса как обязательному условию адекватного перевода. Для каждого этапа, помимо практических занятий по АВП, предложены спецкурсы.

В третьей главе исследования в соответствии с рассмотренными подходами и принципами обучения разработан комплекс упражнений и методических рекомендаций, реализуемых на выделенный этапах процесса обучения.

Формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика осуществлялось на основании жанров, наиболее часто встречающихся

в деятельности переводчика. Отдельные умения как составляющие компетентности переводчика отрабатывались на смысловых кусках аудиовизуального контента.

Эффективность разработанной методики проверялась в процессе опытного обучения, проведенного в период 2016–2017 гг., в котором принимали участие 136 человек. Опытное обучение проводилось на примере обучения переводу мультипликационных фильмов под дубляж, которые, как показал проведенный во второй главе исследования анализ, являются одним из наиболее простых с точки зрения содержания жанров. Именно с данного жанра целесообразно начинать обучение АВП.

Продолжительность курса обучения составляет 60 академических часа. При проверке сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика была использована разработанная нами 25-балльная шкала оценок, включающая 22 критерия.

Испытуемые продемонстрировали статистически достоверное увеличение показателей сформированности профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика, которая была проверена в процесс практической работы с аудиовизуальным контентом, что свидетельствует об эффективности разработанной методики обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показывает потенциал применения деятельностно ориентированного интегративного метода обучения к построению моделей общего и специальных курсов аудиовизуального перевода, нацеленных на формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика в целом и частных компетенций.

Интегративный подход позволяет преодолеть междисциплинарные барьеры в моделировании процессов анализа и синтеза аудиовизуальных дискурсов в ИЯ и ПЯ и создать целостный комплекс упражнений для расширенной подготовки переводчиков в этой области, что решает ситуацию острой нехватки кадров. Интегративный подход сочетает в себе элементы личностного, деятельностного, дискурсивного и социолингвистического подходов

Анализ практического материала, представленного результатами обучения аудиовизуальному переводу более 1000 студентов в 11 вузах РФ и проведения спецкурсов обучения аудиовизуальному переводу детских мультипликационных фильмов под дубляж для более чем 200 студентов, позволил сделать вывод о том, что разработка курсов АВП возможна при опоре на следующие системные свойства аудиовизуальных дискурсов:

- произвольность соположения (монтажа) элементов видеоряда, противопоставленная структурированности речевых элементов;
- псевдоустность;
- социолектность;
- жанровость;
- сжатость в соответствии с ограничениями видеоряда.

В работе описана методика, основанная на практическом пошаговом анализе системных свойств аудиовизуальных произведений для последующего использования выявленных лингвокультурных и социолингвистических особенностей, а также влияния поликодности на выполнение эмоционально и поведенчески эквивалентного перевода, не разрушающего сюжетной целостности произведения.

Как показывает практика, сегодня выполнение аудиовизуального перевода невозможно без опоры на глубокие знания и умения, которые требуются при создании исходных аудиовизуальных произведений. От студентов требуется понимание киноязыка, основ кинопроизводства и производства игрового контента. Появление новейших форм представления аудиовизуального контента еще в большей степени усиливает акцент на изучение производственной составляющей. Все эти знания были определены как интегративные. Таким образом, нами было высказано предположение, позже проверенное и подтвержденное практическими исследованиями, что при подготовке аудиовизуального переводчика фундаментом для формирования профессиональной переводческой компетентности будет профессиональная компетентности в области таких междисциплинарных отраслях, как социолингвистика, психолингвистика, а также в области нарратологии, сценарного искусства, киноведения. Основы всех этих курсов были успешно введены в учебные планы. Поскольку педагогический аспект целей обучения аудиовизуальных переводчиков 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 АВ перевода, то это, вкуче с новой содержательной стороной, потребовало разработки новых форм обучения.

На основании методики была разработана практическая модель обучения переводу детских мультипликационных произведений под дубляж. Цель обучения в рамках модели была определена в работе как совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного. В рамках апробированной методики обучения прагматический аспект связывался с овладением навыками аудиовизуального перевода под дубляж, закадровое озвучивание и субтитрование различных видов аудиовизуальных произведений, языковая составляющая которых в силу особенностей целевых аудиторий, состава инструментария псевдоустности и жанровой специфики определялась как различные социолекты. Это потребовало формирования навыков самостоятельной работы по отбору и описанию типичных для разных жанрово-

социолектных сочетаний языковых средств. Когнитивный аспект целей обучения соотносился с формированием и развитием профессиональной компетентности.

Обнаружено, что для разработки адекватной дидактической модели необходимо включение в соответствующие учебные планы следующих междисциплинарных предметных блоков:

1. основы анализа полимодальных дискурсов;
2. теоретическая лингвистика;
3. когнитивная психология;
4. нарратология;
5. основы герменевтики;
6. основы программирования;
7. лингвосоциология;
8. лингвостилистика;
9. киноведение и основы визуального синтаксиса;
10. основы сценарного искусства;
11. основы теории игр;
12. основы театроведения;
13. основы творческого создания текстов;
14. углубленное изучение языка и культуры языка перевода с учетом так называемого «культурного кода», т.е. общих для всех представителей целевых аудиторий исходной культуры знаний;
15. углубленное изучение родного языка и культуры;
16. использование компьютерных технологий для создания современных дискурсов (работа с основными программами);
17. основы субтитрирования и перевода субтитров;
18. основы дубляжа и закадрового озвучивания и перевода для них;
19. основы производственных процессов при выполнении аудиодескрипции для незрячих и слабовидящих аудиторий и субтитрирования для глухих и слабослышащих;
20. основы построения процесса создания и перевода игр;

21. основы перевода аудиовизуальной рекламы, новстных программ и других манипулятивных дискурсов;
22. основы управления процессами аудиовизуального перевода и аудиовизуальной локализации;
23. практический курс профессионально ориентированного аудиовизуального перевода, знакомство с отраслевыми, национальными и корпоративными стандартами в этой области.

По сравнению с традиционными методическими подходами к обучению аудиовизуальному переводу, разработанная методика позволяет осуществить эффективное формирование профессиональной личности аудиовизуального переводчика как переводчика особых поликодовых дискурсов, реализующего себя в процессе выполнения трудовой деятельности, т.е. происходит формирование его профессиональной компетентности. Только на этой основе возможно применить междисциплинарный, интегративный подход и обучить студентов не только техническим навыкам отдельных переводческих операций, но и способности быстро адаптироваться к меняющейся отрасли. Следует отметить, что в российской педагогической практике высшей школы компоненты содержания обучения аудиовизуальному переводу ранее не выделялись, поскольку оно рассматривалось как одна из составляющих обучения либо синхронному, либо письменному, либо устному переводу. В диссертационном исследовании впервые показано, что с точки зрения организации учебного процесса аудиовизуальный перевод имеет ярко выраженную специфику. Специфичен его предмет – поликодовые аудиовизуальные дискурсы, специфичны задачи, стоящие перед переводчиком, – максимально точно передать эмоционально-поведенческую составляющую аудиовизуальных произведений, сохранив сюжетную и жанровую идентичность произведений в исходном языке и языке перевода, перевести идентичное «впечатление от просмотра», «игровое впечатление» как целое. Соответственно, в содержание обучения аудиовизуальному переводу были включены соответствующие интегративные теоретические, процедурные знания и переводческие умения в расширенном их толковании.

При отборе учебных материалов особое внимание уделялось неукоснительному соблюдению методического положения о том, что для конкретизации конечных целей обучения, постановки задач, которые являются адекватными практическим требованиям к аудиовизуальному переводу, учебные аудиовизуальные дискурсы должны быть аналогами реальных жанров аудиовизуальных дискурсов, либо, если это допускалось соглашениями с правообладателями, для обучения использовались бы фрагменты реальных произведений. Именно на этой основе были сформированы специфические умения понимать и переводить жанры аудиовизуального дискурса для дубляжа, закадрового озвучивания и субтитрирования.

Опыт апробации учебных материалов позволяет говорить о том, что ряд общедидактических принципов получил в рамках системы формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика новое звучание. За счет инновационного подхода к анализу аудиовизуальных дискурсов значительно увеличилась роль сознательности и активности студентов в обучении. Большое количество курсовых, бакалаврских и магистерских работ в области аудиовизуального перевода среди студентов, прошедших обучение по программам курсов Школы аудиовизуального перевода в различных вузах, показывает, что студенты сознательно и активно усвоили полученные материалы и готовы к ведению самостоятельной исследовательской работы. Это важно, поскольку это показывает, что большинство студентов, прошедших обучение, осознанно управляют процессом приобретения профессиональных знаний и соответствующих умений. Следовательно, это позволяет говорить об успешной реализации принципа прочности усвоения знаний и умений. В соответствии с требованиями современного рынка труда студенты обладают и навыками проектного мышления.

Апробированная методика обучения аудиовизуальному переводу была основана на личностном подходе. При решении задач был изменен сам характер обучения и схема взаимодействия преподавателей и студентов. Акцент был перенесен на субъектно-субъектное равноправное сотрудничество. Обучение было ориентировано на формирование личности аудиовизуального переводчика, т.е.

его профессиональной компетентности. За счет того, что в рамках междисциплинарного подхода к обучению у студентов было сформировано видение профессии в общем контексте общественно-экономической жизни сегодняшнего дня и на перспективу, удалось сформировать важнейшую составляющую профессиональной личности, лежащую в основе проактивного подхода к саморазвитию, – профессиональную мотивационную сферу.

В настоящее время ведется работа по созданию максимально полного комплекса учебно-методических материалов, который должен лечь в основу системы дополнительного обучения и полной профессиональной переподготовки переводчиков по специальности «Аудиовизуальный перевод», которая нашла отражение в проекте профессионального стандарта переводческой профессии, утверждение которого планируется предварительно на 2019 год.

На практике материалы и результаты исследования легли в основу курса аудиовизуального перевода для подготовки, переподготовки и повышения квалификации аудиовизуальных переводчиков, признанного отраслевыми экспертами лучшим из существующих на рынке, а также используются в качестве рекомендаций в киноиндустрии, в частности, при разработке руководств по стилю и инструкций для аудиовизуальных переводчиков и редакторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулмянова, И. Р. Формирование двуязычного специального тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык) : дис. ... канд. пед. наук / И. Р. Абдулмянова ; ГОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова». – Н.Новгород, 2008. – 210 с.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алексеева, В. В. Методика обучения переводу деловых писем с листа (китайский язык) : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Алексеева ; науч. рук. Елена Генриховна Тарева. – Иркутск, 2006. – 184 с.
4. Алексеева, И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 288 с.
5. Алексеева, И. С. Переводческие стратегии как объект переводоведения // Актуальные проблемы переводоведения. Материалы XXXII Международной филологической конференции (11–15 марта 2003). – 2003. – Вып. 2. – С. 3–5.
6. Алексеева, И. С. Обучение переводу как профессии // Текст – перевод – культура / И. С. Алексеева. – СПб. : изд-во РГПУ им. Герцена, 2014. – С. 247–248.
7. Алимов, В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учебное пособие / В. В. Алимов. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.
8. Алипичев, А. Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 307 с.
9. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003.

10. Алферова, Д. А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Алферова. – М., 2010. – 26 с.
11. Аристотель. Поэтика / пер. М. Позднева. – СПб. : Амфора, 2008. – 320 с.
12. Аристов, С. Л., Сусов, И. П. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс / С. Л. Аристов, И. П. Сусов // Лингвистический вестник. – 1999. – Вып. 1. – С. 3–15.
13. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. — М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
14. Атабекова, А. А. Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации: языковое оформление и интерпретация / А.А. Атабекова. – М. : РУДН, 2008. – 191 с.
15. Атабекова, А. А. Обучение студентов-юристов профессионально ориентированной лингвокультурной медиации / А. А. Атабекова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 8. – С. 55–58.
16. Бабаскина, Е. Г. Методика овладения переводческой стратегией посредством развития познавательной активности студентов: на примере дисциплины «Предпереводческий практикум» : дис. ... канд. пед. наук. / Е. Г. Бабаскина. – Курск, 2011. – 183 с.
17. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
18. Баханов, К. А. Система, технология и модель обучения как дидактические категории / К. А. Баханов // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2007. – №2. – С. 127–132.
19. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
20. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества : сб. ст. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986а. – С. 9–191.

21. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества : сб. ст. – 2-е изд. — М. : Искусство, 1986b. – С. 381–393.
22. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества : сб. ст. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986с. – С. 250–296.
23. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества : сб. ст. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986d. – С. 297–325.
24. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – СПб. : Радом : ИПТО РАО, 1996. – 226 с.
25. Березин, В. М. Теория массовой коммуникации и современные электронные технологии / В. М. Березин. – М. : Академия медиаиндустрии, 2011. – 682 с.
26. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Библер, В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
28. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
29. Богданова В.О. Конструктивистская парадигма философии сознания: возможности интегративного подхода. // Социум и власть, 3(65), 2017. с. 112-117
30. Болов, В. М. Процесс обновления русского языка / В. М. Болов. – М. : Болов и К, 2015. – 124 с.
31. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – 4-е изд-е. – М. : Либроком, 2011. – 288 с.
32. Брандес, М. П. Стиль и перевод (на материале немецкого языка) / М. П. Брандес. – М. : Высш. шк., 1988. – 312 с.

33. Брандес, М. П., Провоторов, В. И. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков) : учеб. пособие / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – 3-е изд., стереотип. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
34. Брудный, А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур / А. А. Брудный // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М., 1976. – С. 152–158.
35. Бушев, А. Б. Языковая личность профессионального переводчика : науч. изд. / А. Б. Бушев. – Тверь : Лаборатория деловой графики, 2010. – 265 с.
36. Вакурова, Н. В., Московкин, Л. И. Типология жанров современной экранной продукции : учеб. пособие / Н. В. Вакурова, Л. И. Московкин. – Москва, 1997. – 62 с.
37. Варга, А. Я., Драбкина, Т. С. Системная семейная психотерапия : краткий лекц. курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
38. Варшавер, О. А. Сценическая судьба книг [Электронный ресурс] // MaskBook. – URL: <http://www.maskbook.ru/letter.php?id=798> (дата обращения: 19.02.2019).
39. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / отв. ред. М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
40. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1982. – 336 с.
41. Величковский, Б.М. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. / Б. М. Величковский. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 1. – 448 с.
42. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
43. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур / Л. Виссон. – М. : Валент, 2015. – 192 с.
44. Воронцова, А. И., Леонтьева, К.А. Взгляд на аудиовизуальную индустрию Российской Федерации / А. И. Воронцова, К. А. Леонтьева. – Страсбург :

Европейская аудиовизуальная обсерватория (Совет Европы), 2016. – 44 с.

45. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

46. Габуния, С. А. Выступление на пленарном заседании секции адаптации и локализации аудиовизуальных материалов конференции CSTB2017 [Электронный ресурс] // RuFilms : YouTube. – 2015. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=Efbh35x_Ik8 (дата обращения: 10.02.2017).

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». – 2002. – Вып. 472. – С. 94–104.

48. Гавриленко, Н. Н. Анализ специального дискурса в процессе подготовки переводчиков научных и технических текстов / Н. Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ «Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов». – 2003. – Вып. 477. – С. 83–94.

49. Гавриленко, Н. Н. Социальная обусловленность деятельности переводчика научно-технических текстов / Н. Н. Гавриленко // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования. Языки специальности. – 2005. – №1. – С. 14–23.

50. Гавриленко, Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко. – М. : НТО Вавилова С.И., 2009. – 202 с.

51. Гавриленко, Н. Н. Понять, чтобы перевести : (перевод в сфере профессиональной коммуникации) / Н. Н. Гавриленко. – М. : НТО Вавилова С.И., 2010. – 204 с.

52. Гавриленко, Н. Н. Методика реализации компетентного подхода при обучении переводу / Н. Н. Гавриленко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Образование и педагогические науки. – 2015. – Вып. 14 (725). – С 113–127.

53. Гавриленко, Н. Н. Форсайт-технология как инструмент прогнозирова-

ния развития профессии переводчика // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы : сб. науч. трудов. – 2017. – Вып. 12. – С. 58–71.

54. Гагарин, А. В. Инновационные модели обучения в высшей школе: к интеграции науки, образования и производства / А. В. Гаврилов // Акмеология. – 2017. – № 1 (61). – Рец. на монографию: Психодидактика высшей школы: проблемы и поиск путей их решения / О. В. Москаленко. – М., СПб. : Нестор История, 2016. – 160 с.

55. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

56. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

57. Ганзен, В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1974. – 45 с.

58. Гарбовский, Н. К., Теория перевода: учебник / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

59. Горшкова, В.Е. Перевод в кино / В. Е. Горшкова. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2006. – 278 с.

60. Гринев-Гриневиц, С. В., Сорокина, Э. А. К вопросу о методах лингвистических исследований / С.В. Гринев-Гриневиц, Э. А. Сорокина // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 1. – С. 23–31.

61. Гринев-Гриневиц, С. В., Сорокина, Э. А. Основы семиотики: учеб. пособие / С.В. Гринев-Гриневиц, Э. А. Сорокина. – М. : Изд-во «ФЛИНТА» : Наука, 2012. – 256 с.

62. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 167 с.

63. Давыдова, М. М. Просодия, семантика и прагматика текста в регистре

документального кино : дис. ... канд. филол. наук / М. М. Давыдова. – Самара, 2005. – 208 с.

64. Дейк, ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М. Прогресс, 1989. – 312 с.

65. Денисова, Н. В. Рекламные жанры научно-образовательного дискурса: автореф. дис. ... канд. фил. Наук / Н. В. Денисова. – Томск, 2008. – 26 с.

66. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 35–47.

67. Демьянков, В. З. Когниция и понимание текста // Вопросы когнитивной лингвистики. М. : Институт языкознания ; Тамбов : Тамбовский гос. университет им. Г. Р. Державина. – 2005. – № 3. – С. 5–10.

68. Деркач, А. А., Сухов, А. Н. Социальная психология : учеб. пособие для вузов / под ред. А. А. Деркача, А.Н. Сухова. – М. : Высшее образование, 2001. – 600 с.

69. Дридзе, Т. М. От герменевтики к семисоциопсихологии: от «творческого» толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора // Социальная коммуникация и социальное управление в экоантропоцентрической и семисоциопсихологической парадигмах / Отв. ред. Т. М. Дридзе. – М. : Изд-во Института социологии РАН, 2000. – С. 115–137.

70. Дридзе, Т. М. Перевод как текстовая деятельность: основания и предметная область семисоциопсихологической теории коммуникации // Язык. Поэтика. Перевод : сб. науч. тр. – 1996. – Вып. 426. – С. 54–65.

71. Дьяконова, Н. А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода : дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Дьяконова. – М. : МИПК Московского ордена Дружбы народов государственного лингвистического университета, 2004. – 185 с.

72. Ефремова, М. А. Концепт кинотекста: структура и лингвокультурная специфика : на материале кинотекстов советской культуры : дис. ... канд. филол. наук / М.А. Ефремова. – Волгоград, 2004. – 185 с.

73. Ермолович, В. И. Проблемы изучения психологических аспектов пе-

ревода // Тетради переводчика. – М. : Изд-во МГЛУ, 1999. – Вып. 24 – С. 45-62.

74. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах в внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.

75. Забродина, И. К. Алгоритм развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Перевод и переводоведение» посредством современных интернет-технологий // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 9 (113). – С. 160–165.

76. Зарецкая, А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе : дис. ... канд. филол. наук / А. Н. Зарецкая. – Челябинск, 2010. – 180 с.

77. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Горького, 1978. – Вып. 127. – С. 37–49.

78. Зимняя, И. А., Малинина, Ю. Ф., Толкачева, С. Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности // Иностранные языки в высшей школе. – 1976. – Вып 12. – С. 106–115.

79. Зимняя, И. А., Чернов, Г. В. Вероятностное прогнозирование в процессе синхронного перевода // Психолингвистика в СССР: Информ. бюллетень О-ва психологов СССР. – М. : 1971. – С. 28–41.

80. Зубкова, Е. В. Достижение динамической эквивалентности при передаче реалий в аудиовизуальном переводе // Вестник ЧГПУ. – 2017. – № 2. – С. 138–143.

81. Иванова, Е. Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах : дис. ... канд. филол. наук / Е. Б. Иванова. – Волгоград, 2001. – 178 с.

82. Игнатов, К. Ю. От текста романа к кинотексту : языковые трансформации и авторский стиль : на англоязычном материале : дис. ... канд. филол. наук / К. Ю. – Москва, 2007. – 196 с.

83. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–57.

84. Иовенко, В. А. Теоретический курс перевода. Испанский язык : учеб-

ник / В. А. Черовенко. – М. : ЧеРо, 2001. – 424 с.

85. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.

86. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

87. Карасик, В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.

88. Кибрик, А. А. Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса / под ред. В. И. Подлесской. – М. : Языки славянской культуры, 2009. – 736 с.

89. Кларин, М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.

90. Климов, Е. А. Введение в психологию труда : учебник / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ, 1998. – 712 с.

91. Козуляев, А. В. Сборник статей / А. В. Козуляев. – М. : Старая Басманная, 2013. – 110 с.

92. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода [Электронный ресурс] / А. В. Козуляев // Национальная лига переводчиков. – 2015. – URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod/> (дата обращения: 09.09.2017).

93. Козуляев, А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и основания инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – №3 (13). – С. 3–24.

94. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода / А. В. Козуляев // XVII Царскосельские чтения : материалы. – СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. I. – С. 374–381.

95. Козуляев, А. В. Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика // Инновационные проекты и программы в образовании. – Вып. 6. – 2017. – С. 55–63.
96. Козуляев, А. В. Этап понимания как составляющая процесса аудиовизуального перевода и методические инструменты обучения пониманию аудиовизуальных произведений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – № 6 (29). – 2018. – С. 3–24.
97. Комендровская, Ю. Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Г. Комендровская. – Иркутск, 2010. – 165 с.
98. Комиссаров, В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : «РЕМА», 1997. – 112 с.
99. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
100. Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода / В. Н. Комиссаров. – 2000. – 136 с.
101. Комиссаров, В. Н. Вклад Я. И. Рецкера в лингвистическую теорию перевода // Лингвистическое переводоведение в России / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002а. – 192 с.
102. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. — М. : ЭТС, 2002. — 424 с.
103. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – 4-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2013. – 176 с.
104. Копанев, П. И., Беер, Ф. Теория и практика письменного перевода : учебник / П. И. Копанев, Ф. Беер. – М. : Высшая школа, 1986. – 270 с.
105. Корячкина, А. В. Киновидеоперевод: аспекты теории и лингводидактики / А. В. Корячкина // X Междунар. науч.-практ. конф. «Актуал. пробл. экономики и новые технологии преподавания» («Смирновские чтения») (Междунар. банк. ин-т, СПб., 1 апреля 2011) : материалы. – СПб., 2011. – Т. I. – С. 97–100.
106. Корячкина, А. В. О подходах к анализу и переводу киновидеодискур-

са [Электронный ресурс] / А. В. Корячкина // XLI Междунар. филол. конф. (С.Петербург. гос. ун-т, СПб., 26–30 марта 2012 г.) : Тезисы. — СПб., 2012. — С. 24–26. — URL: http://phil.spbu.ru/rabochaya/XLI_Conf_.pdf (дата обращения: 15.05.2017).

107. Корячкина, А. В. Художественный (постановочный) кинофильм как дискурс / А. В. Корячкина // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3 (45): в 3 ч. – Ч. III. – С. 91–97.

108. Красных В. В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? — ИТДГК "Гнозис" Москва, 2003. — 375 с.

109. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.] ; под общей ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

110. Крупник, К. И. Определение уровней понимания при обучении рецептивным видам речевой деятельности // Методика обучения иностранному языку как специальности. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. – Вып. 150. – С. 101–115.

111. Крупнов, В. Н. Уровневая отработка действий переводчика в учебном процессе как принцип обучения переводу // Проблемы обучения переводу английского языка. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. – Вып. 203. – С. 183–198.

112. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.

113. Крюков, А. Н. Этнопсихоллингвистика / под ред. Ю. А. Сорокина. – М. : Наука, 1988. – 190 с.

114. Крюков, А. Н. Теория перевода / А. Н. Крюков. – М. : Изд-во Военного института, 1989. – 175 с.

115. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты / Сборник обзоров. Сер. Теория и история языкознания. РАН. ИНИОН. – М., 2000. – С. 5–13.

116. Кубрякова Е. С., Демьянков, В. З. В поисках сущности языка: когни-

тивные исследования / Е. С. Кубрякова. – М. : Знак, 2012. – С. 95–112.

117. Куриленко, В. Б. Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков : дисс. ... д. педагог. н. / В. Б. Куриленко. – Москва, 2017. – 523 с.

118. Кустова, О. Ю. Поликодовость текста как фактор стратегии перевода кинофильма // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 279–282.

119. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с

120. Кушникова, В. И., Силантьева М. С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник «Российская и зарубежная филология». – Пермь: Пермский государственный технический университет, 2010. – Вып. 6(12). – С. 71–75.

121. Латышев, Л. К., Провоторов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – 2-е изд. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

122. Латышев, Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка) / Л. К. Латышев. – М. : Академия, 2007. – 192 с.

123. Леонова, А.С. Развитие информационно-организационной компетенции будущего переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Леонова. – Казань, 2016. – 25 с.

124. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.

125. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.

126. Лобанов, А. П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2008. – 84 с.

127. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман // Об искусстве : сб. ст. – СПб. : Искусство-СПб, 1998. – С. 297–372.
128. Лотман Ю. М., Цивьян Ю. Г. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян. – Таллинн : Александра, 1994. – 144 с.
129. Лурия, А. Р. Эволюционное введение в психологию : материалы к курсу лекций по общей психологии / А. Р. Лурия. – Тарту : Тарт. гос. ун-т., 1976. – 176 с.
130. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
131. Маленова, Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 2 (12). – С. 32–46.
132. Малюга, Е. Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам на современном этапе // Вопросы прикладной лингвистики. – 2010. – Вып. 3. – С. 81–91.
133. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : «Знание», 1996. – 308 с.
134. Матасов, Р. А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты : дис. ... канд. филол. наук / Р. А. Матасов. – Москва, 2009. – 211 с.
135. Минченков, А. Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода: к постановке вопроса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. – 2007. – Вып. 2. – С. 208–217.
136. Миньяр-Белоручев, Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
137. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.
138. Миролубов, А. А. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // Современные проблемы методики преподавания иностранных языков. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней шко-

ле. – М. : Высшая школа, 1975. – Вып. 7. – С. 159–162.

139. Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М., 1998. – 113 с.

140. Митта, А. Н. Кино между адом и раем / А. Н. Митта. – М. : Издательский Дом «Подкова», 1999. – 187 с.

141. Мишина, О. В. Средства создания комического в видеовербальном тексте: на материале англ. юмористического сериала Monty Python Flying Circus : дис. ... канд. филол. наук / О. В. Мишина. – Самара, 2007. – 203 с.

142. Мокиенко, В. М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное // Русистика. – 1994. – № 1/2. – С. 50–73.

143. Новикова, М. Л. Хронотоп как остранный единство художественного времени и пространства в языке литературного произведения // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 60–70.

144. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : дис. ... д. филол. наук / А. В. Олянич. – Тамбов : Изд-во Тамбовского государственного технического ун-та, 2007. – 288 с.

145. Олянич, А. В. Лингвосемиотика этической интеракции: знак, слово, текст (дискурс) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2014. – №16. – с. 218–238.

146. Паршина, Т. В. Вопросы формирования специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков в высшем учебном заведении посредством учебной дисциплины «Технический перевод» : научно-исследовательская работа / Т. В. Паршина. – Казань : Бук, 2017. – 140 с.

147. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.

148. Пассов, Е. И., Кузовлева, Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык, 2010. – 567 с.

149. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник препода-

вателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, Гарунов, М. Г. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.

150. Петрищева, Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности "юриспруденция" посредством учебных интернет-проектов: английский язык : дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Петрищева. – Москва, 2011. – 202 с.

151. Покидышева, С. Н. Киноадаптация литературного произведения как объект филологического исследования : дис. ... канд. филол. наук / С. Н. Покидышева. – Белгород, 2007. – 173 с.

152. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

153. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 30 с.

154. Поршнева, Е. Р. О дидактике переводческой деятельности и переводческой компетентности // Материалы конференции Русский язык в мировом контексте и международных организациях: международного форум. Рим 2016, М.: Изд.во «Форум» 2016а. С. 329-239

155. Поршнева, Е. Р. Формирование компетенции межкультурного взаимодействия / Е. Р. Поршнева, И. Р. Абдулмянова, И. Ю. Зиновьева ; под общ. ред. Н.В. Барышникова // «Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство?» : коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII». – Пятигорск, 2016. – С. 21–22.

156. Поршнева, Е. Р. Специфика языковой подготовки будущих переводчиков в свете новой образовательной парадигмы //Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : мат. VIII Международной науч. конф. (Челябинск, апрель 2016). – С. 466–470.

157. Поршнева, Е. Р. Дидактика перевода – раздел переводоведения или лингводидактики? // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых со-

цио-гуманитарных практик : мат. Первой международной научно-практической конференции (Москва, апрель 2016) / под общ.ред. Е. Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М. : МГПУ: Языки Народов Мира, 2016. – С. 444–450.

158. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – 2-е изд., стер. – М. : Смарт Бук, 2009. – 651 с.

159. Привороцкая, Т. В., Гураль, С. К. Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. – 2016. – №1 (33). – С. 171–180.

160. Просвиркина, И. И. «Скрытые смыслы» речевой коммуникации // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 11. – С. 116–119.

161. Пудовкин, В. И. Избранные статьи / В. И. Пудовкин. – М., 1955. – 464 с.

162. Пшенкина Т. Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект : автореф. дис. ... д. филол. наук / Т. Г. Пшенкина. – Барнаул, 2005. – 30 с.

163. Райс, К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 202–228.

164. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода [Текст] / доп. и комм. Д. И. Ермоловича. – 3-е изд., стереотип. – М. : Р. Валент, 2007. – 244 с.

165. Романова, Н. Н. Оптимизация работы с аутентичными аудиовидеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. Н. Романова, И. О. Амелина, Т. Т. Черкашина // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. Лингвистика и педагогика. – 2018 – № 2 (27). – С. 83–92.

166. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 487 с.

167. Руднев, В. Философия языка и семиотика безумия: избранные работы / В. Руднев. – М. : Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 528 с.

168. Самарская, Т. Б., Мартиросьян, Е. Г. Художественный дискурс: специфика составляющих и особенности организации художественного текста // Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 20. – С. 20–34.
169. Сартр, Ж. П. Что такое литература? Слова / пер. с фр. ; худ. обр. М. В. Драко. – Мн. : ООО «Попурри», 1999. – 448 с.
170. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д. пед. наук / В. В. Сафонова. – Москва, 1993. – 47 с.
171. Сбойчакова, Е.С. Смена технологических укладов как перспектива инновационного развития страны // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета, 2010, стр. 57-61
172. Сдобников, В. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ: Восток–Запад, 2007. – 448 с.
173. Синячкин, В. П., Бахтикиреева, У. М. Лингвистические заметки о virtuality // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура : сб. статей II Международной научно-практической конференции / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша. – 2018. – С. 29–40.
174. Семин, Ю. Н. Интегративность знаний и педагогическая модель ее измерения // Проблемы теории и методики обучения. – М.: Изд-во РУДН, 1999. – №4. – С. 14–17.
175. Слободянюк, Ю. Переводчики кино : работа за кадром [Электронный ресурс] / Ю. Слободянюк // С-Петербург. ун-т. – 2012. – № 3 (3845). – URL: <http://journal.spbu.ru/?p=6368>
176. Снеткова, М. С. Лингвостилистические аспекты перевода испанских кинотекстов: на материале русских переводов художественных фильмов Л. Бунюэля «Виридиана» и П. Альмодовара «Женщины на грани нервного срыва» : дис. ... канд. филол. наук / М. С. Снеткова. – М., 2009. – 232 с.
177. Слышкин, Г. Г. Кинотекст: опыт лингвокультурологического анализа / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М. : Водолей Publishers, 2004. – 153 с.

178. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 238 с.
179. Станиславский, К. С. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1988. – 622 с.
180. Сургай, Ю. В. Интердискурсивность кинотекста в кросскультурном аспекте : дис. ... канд. филол. наук / Ю. В. Сургай. – Тверь, 2008. – 178 с.
181. Сухая, Е. В. Типы источников киноречи как основа лингвистических исследований // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. – 2010. – № 2. – С. 68–74.
182. Стогниева, О. Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 153–158.
183. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Воениздат, 1979. – 272 с.
184. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М.: Academia, 1998. – 288 с.
185. Тарасов, Е. Ф. Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Е. Ф. Тарасов. – М. : ИЯ РАН, 1993. – 174 с.
186. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318–336.
187. Гарнаева, Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дисс. ... докт. пед. наук / Л. П. Гарнаева. – СПб., 2011. – 545 с.
188. Татаринцов, В. А. Язык СМИ как объект филологического исследования и как предмет медиалингвистики // Язык средств массовой информации : сб. научн. статей / под ред. В. А. Татаринцова. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – С. 14–30.
189. Тихомирова, Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (франц. яз., неяз. вуз.) : дис. ... канд. пед. наук. / Е. В. Тихомирова. – Москва, 1995. – 178 с.

190. Телевизионный рынок и video on demand в России // Отчет компании KVG Research, подготовленный по заказу Европейской аудиовизуальной обсерватории. – Страсбург : Европейская аудиовизуальная обсерватория, 2013. – С. 28–29.

191. Тележко, И. В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов : дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Тележко. – Москва: РУДН, 2016. – 255 с.

192. Тынянов, Ю. Н. Кино – слово – музыка / Ю. Н. Тынянов // Поэтика. История литературы. Кино : сб. ст. / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977а. – С. 320–322.

193. Тынянов, Ю. Н. Об основах кино / Ю. Н. Тынянов // Поэтика. История литературы. Кино : сб. ст. / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977б. – С. 326–345.

194. Хайруллин, В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода : дисс. ... д. филол. наук / В. И. Хайруллин. – М., 1995. – 355 с.

195. Хайруллин, В.И. Перевод и фреймы / В. И. Хайруллин. – М. : Книжн. дом «Либроком», 2010. – 144 с.

196. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

197. Хуторской, А.В. Дидактика : уч. для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.

198. Цвиллинг, М. Я. Требования к личностным качествам устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки // Перевод и лингвистика текста. – М. : Изд-во ВЦП, 1994. – С. 128–135.

199. Цвиллинг, М. Я. Когнитивные модели и перевод // Перевод как когнитивная деятельность. Вестник МГЛУ. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – Вып. 480. – С. 21–26.

200. Цивьян, Ю. Г. К семиотике надписей в немом кино: надпись и устная речь / Ю. Г. Цивьян // Уч. зап. Тартус. ун-та. – 1988. – Вып. 831. – С. 143–154.

201. Цивьян, Ю. Г. На подступах к карпалистике: Движение и жест в литературе, искусстве и кино / Ю. Г. Цивьян. – М. : Новое литературное обозрение. –

336 с.

202. Цыбина, Л. В. Языковые и неязыковые средства актуализации эмоции «гнев» в кинематографическом дискурсе: гендерный аспект (на материале англ. яз.) : дис. ... канд. филол. наук / Л. В. Цыбина. – Саранск, 2005. – 197 с.

203. Черниговская, Т. В., Деглин, В. Л. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) // Ученые записки Тартусского университета. Труды по знаковым системам. – 1984. – Вып. 17. – С. 48–67.

204. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

205. Чернов, Г. В. Многоуровневая структура вероятностного прогнозирования в синхронном переводе // Учебно-методические разработки к курсу теории перевода / В. Г. Чернов. – М., 1972. – С.146–157.

206. Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сб. научн. тр. / под ред. Л.А. Манерко. – Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2002. – С. 230–232.

207. Чернявская, В. Е. Текст в медиальном пространстве : уч. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : URSS, 2013. – 210 с.

208. Успенский, Б.А. Поэтика композиции // Семиотика искусства / Б. А. Успенский. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 7–218.

209. Федорова, И. К. Перевод кинотекста в свете концепции культурного переноса: проблема переводческой адаптации // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 43 (181). Вып. 39. – С. 142–149.

210. Фесенко, Т. А. Лингвоментальная модель процесса перевода // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2001. – С. 58–62.

211. Фрейлих, С. И. Теория кино: от Эйзенштейна до Тарковского / С. И.

Фрейлих. – М. : Искусство, 1992. – 352 с.

212. Шаклеин, В. М. От концепции русского языка как языка межнационального общения к концепции цивилизационнообразующего языка // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2007. – № 1(5). – С. 7–12.

213. Швейцер, А. Д. Современная социолингвистика. Теория. Проблемы. Методы / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1976. – 176 с.

214. Швейцер, А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

215. Швейцер, А. Д. Эквивалентность и адекватность // Коммуникативный инвариант перевода в текстах различных жанров : сб. науч. тр. – М.; Изд-во МГПИИЯ, 1989. – С. 52–58.

216. Швейцер, А. Д. Междисциплинарный статус теории перевода // Тетради переводчика. – М.: Изд-во МГЛУ, 1999. – С. 20–31.

217. Щукин, А. Н., Московкин, Л. В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. А. Н. Щукин, Л. В. Московкин. – М. : Русский язык : Курсы, 2010. – 552 с.

218. Эйзенштейн, С. М. За кадром / С. М. Эйзенштейн // Монтаж : сб. ст. к столетию со дня рождения / С. М. Эйзенштейн. – М. : ВГИК, 1998а. – С. 29–44.

219. Эйзенштейн, С. М. Монтаж / С. М. Эйзенштейн // Монтаж : сб. ст. к столетию со дня рождения / С. М. Эйзенштейн. – М. : ВГИК, 1998б. – С. 63–101.

220. Юрнев, Р. Н. Краткая история киноискусства / Р. Н. Юрнев. – М. : Академия, 1997. – 288 с.

221. Якобсон, Р. О. К вопросу о зрительных и звуковых знаках = Jakobson, R. On Visual and Auditory Signs / Р. О. Якобсон ; пер. с англ. В. С. Каменского // Семиотика и искусствометрия : сб. ст. / ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова. – М. : Мир, 1972. – С. 82–87.

222. Якобсон, Р. Язык и бессознательное / пер. с англ., фр., К. Голубович, Д. Епифанова, Д. Кротовой, К. Чухрукидзе, В. Шеворошкина; ред. пер. – Ф. Успенский. – М. : Гнозис, 1996. – 248 с.

223. Aaker J., Maheshwaran D. The Effect of Cultural Orientation on Persuasion. // *Journal of Consumer Research*. – 1997. – Vol. 24. – Issue 3. – pp. 315–328.
224. Arijon, D. *Grammar of the Film Language* / Daniel Arijon. – Los Angeles : Silman-James Press. – 1976. – 640 p.
225. Baños-Piñero, R. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation [Electronic resource] / Rocío Baños-Piñero, Frederic Chaume // *inTRAlinea*. – Special Issue : The Translation of Dialects in Multimedia. – 2009. – URL: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (дата обращения: 07.06.2017).
226. Bartrina, F., Espasa, E. *Audiovisual Translation // Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting* Edited by Martha Tennent. – 2005. – vol. 60. – pp. 83–100.
227. Bassnett, S. *Translation Studies* / S. Bassnett. – New York/London: Routledge, 2005. – 188 p.
228. Bernal-Merino, M. *Translation and Localisation in Video Games: Making Entertainment Software Global* / M. Bernal-Merino. – New York/London: Routledge, 2015. – 312 p.
229. Brantmeier, C. What about Me? : Individual Self-Assessment by Skill and Level of Language Instruction // C. Brantmeier, R. Vanderplank, M. Strube M. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. – 2012. – Vol. 40. – No. 1. – pp. 144–160.
230. Braun, S. *Audio Description from a Discourse Perspective: A Socially Relevant Framework for Research and Training* // *LANS – TTS*. – 2007. – № 6. – pp. 357–369.
231. Bodrova-Gogenmos, T. *La traductologie russe (théorie, pratique, enseignement): ses apports et ses limites* / T. Bodrova-Gogenmos. – Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 2000. – 520 p.
232. Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik* / W. Böhm. – Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 2005. – 699 p.
233. Buckland, W. *The Cognitive Semiotics of Film* / Warren Buckland. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2004. – 174 p.

234. Busselle, R., Bilandzic, H. Fictionality and Perceived Realism in Experiencing Stories: A Model of Narrative Comprehension and Engagement // *Communication Theory*. – 2008. – Volume 18. – Issue 2. – pp. 255–280.
235. Chatman, S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* / Seymour Chatman. – Ithaca ; London : Cornell University Press, 1980. – 277 p.
236. Chafe, W. *Discourse Consciousness, and Time: the Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing* / Wallace Chafe. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1994. – 327 p.
237. Chesterman, A. *Memes of Translation* / Andrew Chesterman. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1997. – 219 p.
238. Chesterman, A. *Memetics and Translation Strategies* // *Synapse*. – 2000. – Vol. 5. – pp. 1–17.
239. Chaume, F. *Cine y traducción* / Frederic Chaume. – Madrid : Cátedra, 2004a. – 336 p.
240. Chaume, F. *Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation* / Frederic Chaume // *Meta*. – 2004b. – Vol. 49 (1). – pp. 12–24.
241. Chaume, F. *Dubbing Practices in Europe: Localization Beats Globalization* / Frederic Chaume // *LANS – TTS*. – 2007. – Vol. 6. – pp. 203–217.
242. Chaume, F. *Audiovisual Translation: Dubbing* // *Translation Practices Explained series*. – Routledge : London, 2012. – 235 p.
243. Chen, H. *A Cognitive Model for Recognition of Genre*. // *Asian Social Science*. – 2009. – Vol. 5 (3). – pp. 25–29.
244. Cui, S. *Creativity in Translating Cartoons from English into Mandarin Chinese* // *Journal of Specialized Translation*. – 2012. – Vol. 17. – p. 31–40.
245. *Criteris lingüístics sobre traducció i doblatge*. Televisió de Catalunya. Comissió de Normalització. *Lingüística*. – Barcelona : Edicions. 62, 1997. – 235 p.
246. Coleridge, S. T. *Biographia Literaria (1817)* / edited by Nigel Leask. – London : J. M. Dent, 1997. – 338 p.
247. *Common European Framework of Reference for Languages Learning*,

Teaching, Assessment [Электронный ресурс] // Council Europe. – Strasbourg, 1986. – URL: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (дата обращения: 28.10.2017).

248. Cosmides, L., Tooby, J. *Universal Minds: Explaining the new science of evolutionary psychology (Darwinism Today Series)* / Weidenfeld & Nicolson und Yale. – London : Yale University Press, 2008. – 321 p.

249. Delabastita, D. Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics // *Babel*. – 1989. – Vol. 35:4. – pp. 193–218.

250. Delisle, J. *Translation: An Interpretative Approach = L'analyse du discours comme méthode de traduction : part I* / Jean Delisle ; transl. from French by Patricia Logan, Monica Creery. – Ottawa, Canada : London, England : University of Ottawa Press, 1988. – 125 p.

251. Díaz Cintas, J., *New Trends in Audiovisual Translation* / ed. by J. Bristol. – Multilingual Matters, 2009. – 288 p.

252. Díaz Cintas, J., Neves, J. *Audiovisual Translation: Taking Stock* / J. Díaz Cintas, J. Neves. – London : Cambridge Scholars Publishing, 2015. – pp. 1–7.

253. Donthu, N., Yoo, B. Cultural Influences on Service Quality Expectations / N. Donthu, B. Yoo / *Journal of Service Research*. – 1998. – Vol. 2(2). – pp. 178–186.

254. Eco, U. *Articulations of the Cinematic Code* / ed. by U. Eco // *Cinematics*. – 1970. – № 1. – pp. 590–609.

255. *European Accessibility Act* [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1202> (дата обращения: 20.10.2017).

256. Federici, F. M. Introduction: Dialects, idiolects, sociolects: Translation problems or creative stimuli? // *Translating Dialects and Languages of Minorities: Challenges and Solutions* / ed. by F. M. Federici. – London : Peter Lang, 2011. – 245 p.

257. Fink, D., Laupase, R. Perceptions of Web site design characteristics: a Malaysian/Australian comparison // *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. – 2000. – Vol. 10. – pp. 44–55.

258. Fodor, I. *Film Dubbing: Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological*

Aspects / ed. by I. Fodor. – Buske, 1976. – 109 p.

259. Furrer, O. The Relationships between Culture and Service Quality Perceptions. Basis for Cross-Cultural Market Segmentation and Resource Allocation / O. Furrer, B. Liu, D. Sudharshan // *Journal of Service Research*. – Vol. 2. – Issue 4. – pp. 355–371.

260. Gambier, Y. Multimedia, Multilingua: Multiple Challenges / Y. Gambier, H. Gottlieb // *(Multi)Media Translation: Concept, Practices, and Research* / ed. by Yves Gambier, Henrik Gottlieb. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2001. – pp. VIII–XX.

261. Gregory, M., Carroll, S. Language and situation: Language varieties and their social contexts. – 1978. – Vol. XI. – London : Routledge and Kegan Paul. – 113 p.

262. Gile, D. La traduction: la comprendre, l'apprendre / D. Gile. – Paris : Presses universitaires de France, 2005. – 278 p.

263. Grosz, B. J. Attention, Intention, and the Structure of the Discourse / B. J. Grosz, L. S. Candace L. // *Computational Linguistics*. – 1986. – Vol. 12 (3). – pp. 175–204.

264. Gottlieb, H. Subtitling / ed. by M. Baker, M. // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. – London and New York : Routledge, 1998. – pp. 244–248.

265. Gouadec, D. Translation as a Profession / D. Gouadec. – Amsterdam : John Benjamins. 2007. – 296 p.

266. Jakobson, R. On Linguistic Aspects of Translation // *Translation* 23. – Boston : Harvard University Press, 1959. – pp. 232–239.

267. Ju Pack, K. H. Content dimensions of web advertising: A cross-national comparison // *International Journal of Advertising*. – 1999. – Vol. 18(2). – pp. 207–231.

268. Ivarsson, J., Carroll, M. Subtitling / Simrishamn. – Sweden : TransEdit HB, 1998. – 185 p.

269. Hanenberg P., Brandt, P.A. Strange Loops and a Cognitive Approach to Genre // *Cognitive Semiotics* – 2010. – Vol. 10 (6). – pp. 179–192.

270. Herbst, T. Dubbing and the Dubbed Text – Style and Cohesion: Textual Characteristics of a Special Form of Translation / T. Herbst // *Text Typology and Trans-*

lation / ed. by Anna Trosborg. – Amsterdam : John Benjamins, 1997. – pp. 291–308.

271. House, J. Translation Quality Assessment: A Model Revisited / J. House. – Tübingen : Narr, 1997. – 214 p.

272. Hymes, D. Models of the Interaction of language and Social Life / D. Hymes // Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication / ed. by J. J. Gumperz, D. Hymes. – NY ; Chicago ; San Francisco ; Atlanta ; Dallas ; Montreal ; Toronto ; London ; Sydney : Holt, Rinehart and Wilson, 1972. – pp. 35–71.

273. Kalso, A., Nelson, R. Advertising Localization Overshadows Standardization // Journal of Advertising Research. – 2002. – Vol. 42. – No. 1. – pp. 79–89.

274. Karamitroglou, F. Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation / F. Karamitroglou. – Amsterdam : Atlanta, 2000. – 300 p.

275. Kapsaskis, D. Professional identity and the training of translators in the context of globalization: the example of subtitling // The journal of specialized translation. – 2011. – Issue 16. – pp. 162–184.

276. Kozloff, S. Overhearing Film Dialogue / S. Kozloff. – Berkeley ; Los Angeles ; London : University of California Press, 2000. – 323 p.

277. Kracauer, S. Dialogue and Sound / S. Kracauer // Theory of Film: The Redemption of Physical Reality / Siegfried Kracauer. – Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1997. – pp. 102–130.

278. Krings H.-P. Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozess / ed. by H. Lee-Jahnke // Überblick, META, Processes and Pathways in Translation and Interpretation. – 2005. – Vol. 50. – Issue 2. – pp. 342–358.

279. Kruger, J-L., Soto-Sanfiel, M., Doherty S., Ibrahim R. Towards a cognitive audiovisual translology: subtitles and embodied cognition // Reembedding translation process research, ed. by Reembedding translation process research, Amsterdam, John Benjamins Translation Library, 2016, p. 171-193

280. Ladmiral, J-R. Sur le discours méta-traductif de la traductologie. // Meta. 55(1), 2010, p 4-14.

281. Lee-Jahnke, H. New cognitive approaches in process-oriented translation training”, / ed. by H. Lee-Jahnke // Überblick, META, Processes and Pathways in

Translation and Interpretation. – 2005. – Vol. 50. – Issue 2. – pp. 359–377.

282. Lee-Jahnke, H. Kognition und Qualität. Überlegungen zu kognitiven Prozessen in der Translations – didaktik / ed. by A. Schmitt, H.E. Jüngst // Translations – qualität. – Frankfurt a.M. : Peter Lang, 2007. – pp. 364–386.

283. Lee-Jahnke, H. (2008) “Von Kompetenz zu Performanz – Ein Thema mit Variationen für Lehre und Praxis des Übersetzens” / ed by M. Forstner, H. Lee-Jahnke. – CIUTI FORUM 2006, Sprachen in einer sich ändernden Welt. – Bern : Peter Lang, 2008. – pp. 167–219.

284. Lee-Jahnke, H. Trendsetters & milestones in interdisciplinary processor-oriented translation: cognition, emotion, motivation / ed. by M. Forstner, H. Lee-Jahnke // CIUTI FORUM 2010, Global Governance and Intercultural Dialogue: Translation and Interpreting in a new Geopolitical Setting. – Bern : Peter Lang, 2011. – pp. 109–153.

285. Lehr, C. Psycholinguistik. Übersetzungswissenschaft und Expertiseforschung im Rahmen der interdisziplinären Forschung / ed. by D. Gile, G. Hansen, N. K. Pokorn // Why Translation 12 Studies Matters. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2010. – pp. 211–222.

286. Linné, A. Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen [Morality, the child, or science? A study of tradition and change in teacher education] // Studies in Educational Sciences. – 1996. – Vol. 6. – Stockholm : HLS Förlag. – 375 p.

287. Lombard, M., Ditton, T. At the heart of it all: The concept of presence [Электронный ресурс] // Journal of Computer-Mediated Communication. – 1997. – Vol. 3. – Issue 2. – URL: <https://academic.oup.com/jcmc/article/3/2/JCMC321/4080403> (дата обращения: 15.10.2017).

288. Lotman, J. Semiotics of Cinema / ed. by A. Arbor, M. E. Suino // Slavic Contributions 5. – Michigan : University of Michigan Press, 1976. – pp. 87–91.

289. Luna, B. What has fMRI told us about the Development of Cognitive Control through Adolescence? / B. Luna, A. Padmanabhan, K. O’Hearn // Brain Cognition. – 2010. – Vol. 72(1). – pp. 101–113.

290. Lyengar, S. Audience 2.0. How technology influences arts participation //

National Endowment for Arts. – Washington, D.C., 2010. – 150 p.

291. Mälzer, N. The Function of Dialogue in Feature Films / N. Mälzer // *Audi-ovisual Translation across Europe: An Ever-changing Landscape* / ed. by S. Bruti, E. Di Giovanni. – Bern : Peter Lang, 2012. – pp. 113–127.

292. Malenova, E. Subtitling Practice: From Translation to Transcreation // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2017. – No. 4. – pp. 526–536.

293. Mangiron, C., O'Hagan, M. Game Localization: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation // *The Journal of Specialised Translation*. – 2006. – Vol. 6. – pp. 10–21.

294. Mangiron, K. O'Hagan, M. Game Localisation: Translation for the global digital entertainment industry / K. Mangiron, M. O'Hagan. – Amsterdam : John Benjamins Translation Library, 2011. – 374 p.

295. Martínez Sierra, J. J. Introducción a la traducción audiovisual / J. J. Martínez Sierra. – Murcia : Universidad de Murcia, 2012. – 164 p.

296. Matamala, A. Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional / A. Matamala, P. Orero // *LANS – TTS*. – 2007. – Vol. 6. – pp. 329–344.

297. Matamala, A., Fidyka, A. Audiodescription in 360 degree videos: results from focus groups in Barselona and Krakow // *Translation Spaces*. – 2018. – Vol. 7. – Issue 2. – pp. 285–303.

298. Mayoral, R. Concept of Constrained Translation : Non-linguistic Perspectives of Translation = Concepto de —traducción sudordinada|| (cómic, cine, canción, publicidad) : Perspectivas lingüísticas de la traducción / R. Mayoral, D. Kelly, N. Gallardo // *Meta*. – 1988. – Vol. 33. – Issue 3. – P. 356–367.

299. McCracken, G. Culture and Consumption: A Theoretical Account of the Structure and Movement of the Cultural Meaning of Consumer Goods // *Journal of Consumer Research*. – 1986. – Vol. 13. – No. 1. – pp. 71–84.

300. McKee, R. Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting / R. McKee. – NY : Regan Books ; Harper Collins, 1997. – 490 p.

301. Metz, C. Le cinema: langue ou langage? / C. Metz // *Communications*. – 1964. – Vol. 4. – P. 52–90.
302. Metz, C. The Imaginary Signifier : Psychoanalysis and Cinema = Le signifiant imaginaire / C. Metz ; transl. from French by C. Britton, A. Williams. – London : Macmillan Press, 1983. – 327 p.
303. Molina, L. Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functional Approach / L. Molina, A. H. Albir // *Meta*. – 2000. – Vol. 47. – Issue 4. – pp. 498–512.
304. Nedergaard-Larsen, B. Culture-Bound Problems in Subtitling // *Perspectives: Studies in Translatology*. – 1993. – Vol. 1. – No. 2. – pp. 207–241.
305. Nencioni, G. Parlato parlato, parlato scritto, parlato-recitato // *Strumenti critici*. – 1976. – Vol. LX. – pp. 1–56.
306. Netflix is Looking for the Best Translators Around the Globe [Электронный ресурс] // Netflix. – 2017. – URL: <https://media.netflix.com/en/company-blog/netflix-is-looking-for-the-best-translators-around-the-globe> (дата обращения: 01.04.2017).
307. Neves, J. 10 fallacies about Subtitling for the Deaf and the hard of hearing // *Journal of Specialized Translation*. – 2008. – Issue 10. – pp. 128–143.
308. Neupert, R. French Animation History / R. Neupert. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2011. – 216 p.
309. Newmark, P. A Handbook of Translation / P. Newmark. – NY ; London ; Toronto ; Sydney ; Tokyo : Prentice Hall, 1988. – 292 p.
310. Newmark, P. Pragmatic Translation and Literalism / P. Newmark // *About Translation* / P. Newmark. – Clevedon ; Philadelphia ; Adelaide : Multilingual Matters, 1991. – pp. 115–128.
311. Nida, E. Towards the Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation / E. Nida. – Leiden : Brill, 1964. – 331 p.
312. Nida, E. The Theory and Practice of Translation / E. A. Nida, C. R. Taber. – Leiden : Brill, 1982. – 218 p.
313. O’Hagan, M., Multidimensional Translation: A Game Plan for Audiovisual

Translation in the Age of GILT // MuTra 2005: Challenges of Multidimensional Translation : Conference Proceedings. – 2005. – pp. 76–87.

314. Orero, P. Voice-over: A Case of Hyperreality // MuTra – Audiovisual Translation Scenarios : Conference Proceedings. – Copenhagen, 2006. – pp. 17–26.

315. Paquin, R., Translator, Adapter, Screenwriter. Translating for the audiovisual // Translation Journal. – 1998. – URL: <http://accurapid.com/journal/05dubb.htm1998> (дата обращения: 13.10.2017).

316. Pavesi, M. Osservazioni sulla (socio)linguistica del doppiaggio / R. Vaccolini, R.M. Bollettieri Bosinelli // Il doppiaggio: trasposizioni linguistiche e culturali. – Bologna : CLUEB, 1994. – pp. 129–142.

317. Pettit, Z. The Audio-Visual Text : Subtitling and Dubbing Different Genres / Z. Pettit // Meta. – 2004. – Vol. 49 (1). – pp. 25–38.

318. Perez-Gonzales, L. Appraising Dubbed Conversation: Systemic Functional Insights into the Construal of Naturalness in Translated Film Dialogue // The Translator. – 2007. – Vol. 13. – Issue 1. – pp. 1–38.

319. Pujol Tibau M. La representació de personatges a través del doblatge en narratives transmèdia. Estudi descriptiu de pel·lícules i videojocs basats en El senyor dels anells : Ph. D. thesis. – Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015. – 223 p.

320. Ramière, N. Reaching a Foreign Audience: Cultural Transfers in Audiovisual Translation [Электронный ресурс] / Ню Ramière // JoSTrans. – 2006. – Vol. 6. – pp. 152–166. – URL: http://www.jostrans.org/issue06/art_ramiere.pdf (дата обращения: 17.05.2017).

321. Rapaille, C. The Culture Code: An Ingenious Way to Understand Why People Around the World Live and Buy as They Do / C. Rapaille. – New York : Doubleday Publishing Group, 2007. – 213 p.

322. Reiss, K., Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen. – Munich : Hueber, 1971. – 124 p.

323. Référentiel de compétences de l'EMT [Электронный ресурс] // European

Comission. – 2017. – URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf (дата обращения: 01.02.2018).

324. Remael, A. Mainstream Narrative Film Dialogue and Subtitling // *The Translator*. – 2003. – Vol. 9(2). – p. 225–247.

325. Remael, A., De Houwer, A. & Vandekerckhove, R. Intralingual open subtitling in Flanders: audiovisual translation, linguistic variation and audience needs / A. Remael, A. De Houwer, R. Vandekerckhove // *JosTrans*. – 2008. – Vol. 10. – pp. 76–105.

326. Risku, H. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit* / H. Risku. – Tübingen ; Stauffenburg, 1998. – 286 p.

327. Romero-Fresco, P. Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking // *Journal of Specialized Translation*. – 2013. – Issue 20. – pp. 201–223.

328. Romero-Fresco, P. *Subtitling Through Speech Recognition: reseaking* / P. Romero-Fresco // *Translation Practices Explained*. – Routledge, 2017. – 195 p.

329. Rovira-Esteva, S., Orero, P. A. Contrastive Analysis of the Main Benchmarking Tools for Research Assessment in Translation and Interpreting: the Spanish Approach // *Perspectives*. – 2011. – Vol. 19. – Issue 3. – pp. 233–251.

330. Ryff, C., Singer, B. The Contours of Positive Human Health // *Psychological Inquiry*. – 1998. – Vol. 9(1). – pp. 107–123.

331. Pym, A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach* // *Meta*. – 2003. – Vol. 48(4). – pp. 481–497.

332. Salomon, G. *Distributed cognitions* // Psychological and educational considerations. – London : Cambridge university press, 1993. – pp. 47–87.

333. Searle, J. R. *Indirect Speech Acts* / J. R. Searle // *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts* / ed. by P. Cole, J. L. Morgan. – NY ; San Francisco ; London : Academic Press, 1975. – P. 59–82.

334. Seleskovitch, D. *L'interprete dans les conferences internationales. Problemes de language et de la communication* / D. Seleskovitch. – Paris : Lettres mo-

dernes, Minard, 1968. – 261 p.

335. Seleskovitch, D. Interpréter pour traduire / D. Seleskovitch, M. Lederer. – Sorbonne : Didier Erudition, 1993. – 311 p.

336. Singer, K. Masstäbe für eine Humane Schule, Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht / K. Singer. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1981. – 277 p.

337. Snell-Hornby, M. Translation Studies: An Integrated Approach / M. Snell-Hornby. – Amsterdam : John Benjamins, 1988. – 172 p.

338. Sonnesyn, J. The Use of Accents in Disney's Animated Feature Films 1995–2009: A Sociolinguistic Study of the Good, the Bad and the Foreign : master thesis. – University of Bergen, 2011. – 96 p.

339. Specifications & Guides // Netflix. – URL: <https://backlothelp.netflix.com/hc/en-us/categories/202282037-SPECIFICATIONS-GUIDES> (дата обращения: 13.10.2017).

340. Stam, R. Subversive Pleasures: Bakhtin, Cultural Criticism, and Film (Parallax: Revisions of Culture and Society) / R. Stam. – Baltimore ; London ; Johns Hopkins University Press, 1989. – 239 p.

341. Suojanen T. User-Centered Translation (Translation Practices Explained) / T. Suojanen, K. Koskinen, T. Tuominen. – Abingdon, NY: Routledge, 2015. – 184 p.

342. Talaván, N. Col·lecció: Manuales. Dades del llibre / N. Talaván, J. Àvila-Cabrera, T. Costal. – Barselona, 2016. – 192 p.

343. Titford, C. Subtitling – Constrained Translation / C. Titford // Lebende Sprachen. – 1982. – XXVII (3). – P. 113–116.

344. Tsikritsis, N. Does Culture Influence Web Site Quality Expectations? An Empirical Study // Journal of Service Research. – 2002. – Vol. 5. – Issue 2. – pp. 101–112

345. Programme / Module Catalogue [Электронный ресурс] // University of Surrey. – 2017. – URL: <https://catalogue.surrey.ac.uk/2017-8/module> (дата обращения: 27.05.2018).

346. Veltruský, J. Basic Features of Dramatic Dialogue / J. Veltruský // Drama

as Literature / J. Veltruský. – Lisse : Peter De Ridder, 1977a. – pp. 10–17.

347. Venuti, L. The Translator's Invisibility: A History of Translation / L. Venuti. – London ; New York : Routledge, 1995. – 353 p.

348. Vilaró, A., Duchowski, A.T., Orero, P. et al. How sound is the Pear Tree Story? Testing the effect of varying audio stimuli on visual attention distribution / A. Vilaró, A. T. Duchowski, Orero, P. [et al.] // Perspectives. – 2012. – Vol. 20. – Issue 1. – pp. 55–65.

349. Vorderer, P. Enjoyment at the Heart of Media Entertainment / P. Vorderer, C. Klimmt, U. Ritterfeld // Communication Theory. – 2004. – Vol. 14. – pp. 388–408.

350. Whitman-Linsen, C. Through the Dubbing Glass: The Synchronization of American Motion Pictures into German, French and Spanish / C. Whitman-Linsen. – Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; NY ; Paris ; Wien : Peter Lang, 1992. – 341 p.

351. Williamson, R. P. A Cognitive Model of the Genre “Dead Sea Discoveries” // Rethinking Genre: Essays in Honor of John J. Collins – 2010. – Vol. 17. – No. 3. – pp. 307–331.

352. Zabalbeascoa, P. Developing translation studies to better account for audiovisual texts and other new forms of text production: with special attention to the TV3 version of Yes, Minister : Doct. Thesis. – Dep-t de filologia, Universitat de Pompeu-Fabra, 1993. – 339 p.

353. Zabalbeascoa, P. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa // The Didactics of Audiovisual Translation / ed. by J. Díaz-Cintas. – 2008. – pp. 21–37.

354. Zabalbeascoa, P., Gimbert, M. Language variation in source texts and their translations: The case of L3 in film translation // Target. International Journal of Translation Studies. – 2011. – Vol. 23. – Issue 1. – p. 113–130.

Список российских и зарубежных компаний, проанализированных для выделения существующих в настоящее время типов аудиовизуального перевода

Российская Федерация:

- 1) ООО «Первый канал»
- 2) АО «Ростелеком»
- 3) АО «Акадо»
- 4) Телеканал Russia Today
- 5) Государственный музей Эрмитаж
- 6) «Мосфильм Мастер»
- 7) «РуФилмс»
- 8) «Невафильм»
- 9) ООО «Субтитр»
- 10) «Lucky Productions»
- 11) ООО «Дена»
- 12) «Эклектик Транслейшенс»
- 13) «Видеосервис 21 век»
- 14) «Эс-Ди-Ай Москва»
- 15) «Неотек-Мегатекст»
- 16) «Арк ТВ»
- 17) All Correct Games

Великобритания:

- 1) OMNITITLES
- 2) Voice and Script International
- 3) Red Bee Media
- 4) MATINEE MULTILINGUAL - VOICE OVER AGENCY
- 5) Broadcast Text International
- 6) Zoo Digital plc
- 7) TAKE ONE PRODUCTIONS (UK) LTD

Франция:

- 1) CITREA SOUS-TITRAGE TV, CINÉ, WEB ET DVD
- 2) CINEKITA
- 3) ADAPTATIONS AUDIOVISUELLES
- 4) LASER VIDEO TITRES
- 5) DIGIWRITERS
- 6) STE TITRA FILM

ΦΡΓ:

- 1) TITELBILD SUBTITLING AND TRANSLATION GMBH
- 2) Graffiti Studio

KHP:

- 1) China International Television Corporation (CITC)
- 2) Star Times Group
- 3) Doc China video-on-demand platform
- 4) China Film Cooperation
- 5) CCTV 1
- 6) CCTV 9
- 7) China Intercontinental Communication Center Corp
- 8) Dadi Century Films

CIIA:

- 1) Netflix
- 2) Amazon Prime
- 3) Hulu
- 4) CBSUniversal
- 5) Deluxe Digital Group
- 6) Pixielogic Group
- 7) Fox TV
- 8) New Generation Pictures
- 9) Animaze

Перечень зарубежных университетов и высших учебных заведений, в которых преподаются курсы аудиовизуального перевода

1. The MA in Audiovisual Translation – Рохэмптонский университет (Великобритания)
2. MA Audiovisual Translation and Popular Culture – University of the City of London (Великобритания)
3. MA Audiovisual Translation – Университет графства Суррей (Гилфорд, Великобритания)
4. The MA in Professional Translation (Audiovisual Translation) – University of Swansea (Великобритания)
5. MA/PGDip Translation (Audiovisual and Literary) at Middlesex University – Лондон (Великобритания)
6. MA Audiovisual Translation Studies (MAAVTS) – Университет Лидса (Великобритания)
7. MA in Audiovisual Translation and Accessibility Studies – University of York (Великобритания)
8. Master's Degree in Audiovisual Translation: Localisation, Subtitling and Dubbing – Университет Кадис (Испания)
9. Master's Degree in Audiovisual Translation: Localisation, Translation and Dubbing – Университет Севильи (Испания)
10. Master in European Audiovisual Translation – Автономный университет Барселоны (Испания)
11. Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual – Университет короля Альфонсо X (Испания)
12. Master's Degree in Translation and Localisation Technologies – Университет короля Хайме I (Кастельон, Испания)
13. Postgraduate European Master in Specialised Translation – Университет Лессиус (Антверпен, Бельгия)
14. MA in Translation Studies (audiovisual translation) – Дублинский университет (Ирландия)
15. Master Traduction et Adaptation Cinématographiques – Университет Шарль де Голль (Лилль, Франция)
16. Master of Screen Translation – Университет Болоньи (Италия)
17. Postgraduate Audiovisual Translation – Университет Адама Мицкевича (Познань, Польша)
18. MA in Audiovisual and Media Translation – University of Lodz (Польша)
19. Master's degree in Translation and Multicultural Communication – Уни-

верситет Брага (Португалия)

20. MA in Audiovisual Translation (МААТ) – Университет Хамад бин Халифа (Доха, ОАЭ)

21. MA in International Audiovisual Translation – Communications University of China (Пекин, Китай)

22. Advanced Diploma in Digital Media Translation and Localization – New York University (США)

23. Graduate Certificate in Audiovisual Translation and Interpreting – Wake Forest University (Северная Каролина, США)

24. MA in Audiovisual Translation – Ferdowsi University of Mashhad – (Иран)

25. Годичный курс магистерского уровня Школы аудиовизуального перевода, реализованный в 2015–2016 гг. совместно с Гуманитарным факультетом Санкт-Петербургского университета аэрокосмического приборостроения

Типология жанров по Макки (основанная на основном конфликте сюжета и эмоциональной структуре)

1. Любовная история (основная эмоциональная задача – вызвать эмпатию к действиям главного героя, основной конфликт – любовный).
2. Спасение друга (основная эмоциональная задача – вызвать эмпатию к действиям главного героя, основной конфликт – дружеских и внешних обязательств).
3. Фильм ужасов (основная эмоциональная задача – вызвать страх, основной конфликт – в зависимости от подвида):
 - Рациональный фильм ужасов;
 - Сверхъестественный/иррационально-духовный фильм ужасов;
 - Смешанный.
4. Эпическое повествование (основная эмоциональная задача – вызвать восхищение действиями главного героя).
5. Вестерн (применительно к российско-советской кинематографии некоторые исследователи выделяют такой поджанр, как «истерн», во многом совпадающий с вестерном по основным конфликтам (внутреннему конфликту героя, конфликту героя и социума, идеологии покорения «фронттира»), но имеющим яркую страновую специфику («Белое солнце пустыни», «Шестой», «Хлеб, золото, наган»). Сегодня схожие процессы формирования самостоятельных версий этого жанра наблюдаются и в индийском, и в китайском кинематографе. В американском кинематографе получил развитие жанр «космического вестерна».
6. Военные фильмы (основная их характеристика, как отмечает Макки – постоянное присутствие в сознании зрителя образа войны как архетипического внешнего, независимого источника внезапной смерти, зла, которое может обрушиться на любого героя и повлиять на развитие сюжета, т.е. все конфликты накладываются на нависающий над ними, задающий общий и универсальный конфликт героев и внешней среды).
7. Взросление главного героя (основной конфликт -внутренний конфликт героя, конфликт героя и социума).
8. Жанр искупления совершенного зла. Классический пример такого фильма – «Список Шиндлера». Главный герой под давлением обстоятельств совершает зло, но стремится его искупить и исправить ситуацию или хотя бы обрести внутренний покой.
9. Наказание зла («Уолл-стрит») – в зависимости от целевой аудитории зло может иметь формальное или яркое образное воплощение.
10. Испытание искушением. Яркий пример фильмов этого жанра – «Фо-

рест Гамп». Основной конфликт – столкновение ценностей героя с внешними обстоятельствами, которые «тестируют его на прочность».

11. Разочарование в жизни. Основной конфликт – внутренний конфликт героя. Хорошим примером такого аудиовизуального произведения является фильм «Макбет».

12. Комедия. Следует отметить, что Макки и целый ряд других исследователей выделяют следующие практические разновидности жанра комедии:

- Бурлеск;
- Пародия;
- Фарс;
- Импровизационная комедия (стендап);
- Сатира/Социальная сатира;
- Романтическая комедия;
- Комедия «черного юмора».

Для нас обучение переводу комедий представляет особый интерес, и ему будет посвящено значительное внимание, поскольку переводчики этого жанра особенно востребованы сегодня рынком во всех языковых парах.

13. Преступление закона или норм общества и возмездие за преступление. Горовитц выделяет следующие подвиды этого жанра:

- Фильм-расследование/собственно детективный фильм в его классическом понимании;
- Гангстерский фильм (взгляд на линию, разделяющую нормальную и преступную жизнь с другой стороны)
- Судьба детектива (к этому жанру, кстати, относится созданная BBC телевизионная версия сериала «Шерлок Холмс» с участием Бенедикта Камбербэтча)
- История возмездия за преступление («Ворошиловский стрелок»)
- Шпионский детектив;
- Тюремный фильм.

14. Социальная драма. В зависимости от типа основного конфликта Макки выделяет в рамках социальной драмы следующие подвиды:

- Семейная драма (взаимоотношения членов семьи).
- Драма женского выбора (между семьей и работой, мужем и детьми, долгом перед родителями и собственной семьей).
- Политическая драма (посвященная тем или иным коллизиям политической жизни. Прекрасный пример данного вида драмы – сериал «Карточный домик»).
- Экологическая драма. Она, как правило, основана на конфликте меж-

ду интересами людей и сообществ, нуждающихся в нормальных условиях проживания и интересами государств и крупных корпораций.

– Медицинская драма. Некоторые исследователи сравнивают медицинскую драму по степени постоянного присутствия компонента абсолютного зла в виде угрозы смерти с военными фильмами, однако в центре медицинской драмы лежит борьба за жизнь людей.

– Судебная драма (основной конфликт разворачивается в зале суда. Пример – сериал «Хорошая жена»).

– Психиатрическая драма. Это драматические конфликты, которые разворачиваются не только в стенах психиатрических лечебниц, но и в ситуациях, когда один из героев находится в ситуации психологического или психиатрического нарушения (отсталости развития). Яркие примеры «Человек дождя», «Я – Сэм», «Астенический синдром».

15. Приключенческий фильм (экшн).
16. Противостояние с судьбой.
17. Фильм-катастрофа.
18. Историческая драма.
19. Биографический фильм.
20. Докудрама.
21. Мокьюментари (псевдодокументалистика).
22. Мюзикл.
23. Научная фантастика.
24. Спортивные фильмы.

Перечень жанров, проанализированных для создания полного и опытного курса аудиовизуального перевода

Для разработки полного курса были проанализированы следующие жанры:

1. Любвиная история (основная эмоциональная задача – вызвать эмпатию к действиям главного героя, основной конфликт – любвиный);
2. Спасение друга (основная эмоциональная задача – вызвать эмпатию к действиям главного героя, основной конфликт – дружеских и внешних обязательств);
3. Фильм ужасов (основная эмоциональная задача – вызвать страх, основной конфликт – в зависимости от подвида)
 - Рациональный фильм ужасов;
 - Сверхъестественный/иррационально-духовный фильм ужасов;
 - Смешанный;
4. Эпическое повествование;
5. Преступление закона или норм общества и возмездие за преступление. Горовитц выделяет следующие подвиды этого жанра:
 - Фильм-расследование/собственно детективный фильм в его классическом понимании;
 - Гангстерский фильм (взгляд на линию, разделяющую нормальную и преступную жизнь с другой стороны);
 - Судьба детектива (к этому жанру, кстати, относится созданная BBC телевизионная версия сериала «Шерлок Холмс» с участием Бенедикта Камбербэтча);
 - История возмездия за преступление («Ворошиловский стрелок»);
 - Шпионский детектив;
 - Тюремный фильм.
6. Социальная драма. В зависимости от типа основного конфликта Макки выделяет в рамках социальной драмы следующие подвиды:
 - Семейная драма (взаимоотношения членов семьи);
 - Драма женского выбора (между семьей и работой, мужем и детьми, долгом перед родителями и собственной семьей);
 - Политическая драма (посвященная тем или иным коллизиям политической жизни. Прекрасный пример данного вида драмы – сериал «Карточный домик»);
 - Экологическая драма. Она, как правило, основана на конфликте между интересами людей и сообществ, нуждающихся в нормальных условиях проживания и интересами государств и крупных корпораций;

– Медицинская драма. Некоторые исследователи сравнивают медицинскую драму по степени постоянного присутствия компонента абсолютного зла в виде угрозы смерти с военными фильмами, однако в центре медицинской драмы лежит борьба за жизнь людей;

– Судебная драма (основной конфликт разворачивается в зале суда. Пример – сериал «Хорошая жена»);

– Психиатрическая драма. Это драматические конфликты, которые разворачиваются не только в стенах психиатрических лечебниц, но и в ситуациях, когда один из героев находится в ситуации психологического или психиатрического нарушения (отсталости развития). Яркие примеры «Человек дождя», «Я – Сэм», «Астенический синдром».

7. Приключенческий фильм (экшн)
8. Противостояние с судьбой
9. Фильм-катастрофа
10. Историческая драма
11. Научная фантастика
12. Детские мультипликационные сериалы для семейного просмотра

Для создания опытного курса был проанализирован жанр детских мультипликационных фильмов для семейного просмотра.

Техническое задание на перевод сериала «Молниеносный Бадди» с пояснительными комментариями

Структурно-функциональная группа	Спонтанность/ нормативность	Особенности субкода (пояснения)
Фонетика	Высокая нормативность	<p>Детская аудитория:</p> <p>А) находится в стадии формирования правильного произношения, навыков говорения и интонационных вариантов;</p> <p>Б) не обладает достаточным словарным запасом и речевым опытом, чтобы достоверно осуществить реконструкцию фонетически неясных фрагментов</p> <p>Это предъявляет особые требования к нормативности речи актеров дубляжа (С. Стрелков)</p>
Грамматика	Высокая нормативность	<p>Детская аудитория:</p> <p>А) находится в стадии формирования грамматической нормы употребления родного языка;</p> <p>Б) в силу особенностей детского просмотра (многократность) вероятность закрепления неверных вариантов грамматики родного языка очень велика;</p> <p>В) в силу высокой погруженности детей в развитие сюжета, например, очень хорошо и быстро усваивает использование свободного порядка слов в русском языке для целей эмоциональной эмфазы</p>
Синтаксис	Спонтанность	<p>С синтаксической точки зрения речь детской аудитории отличается:</p> <p>А) сравнительной краткостью предложений, отсутствием сложных отношений соподчинения;</p> <p>Б) практически полным отсутствием в речи причастных и деепричастных оборотов (дети поздно овладевают их использованием и неверно понимают их в ситуации дубляжа);</p> <p>В) возможностью появления повторов, дробления, прерывистости предложений</p>
Лексика	Высокая спонтанность	<p>Детская речь характеризуется:</p> <p>А) высокой степенью словотворчества;</p> <p>Б) частным отходом от морфологических правил формирования слов;</p> <p>В) использованием относительно небольшого словарного запаса, у детей он находится в стадии формирования;</p>

		Г) высокой степенью усвоения денотативного компонента незнакомых слов, дети в ходе просмотров существенно расширяют свой словарный запас, особенно, если он связан с показываемыми предметами, действиями, отношениями и т.д.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Пример сюжетно-эмоциональной карты аудиовизуального произведения

	Физическое (визуальное, жестовое, паралингвистическое) проявление	Эмоциональное (речевое, музыкальное, шумовое) проявления
Нормальная жизнь (без основного конфликта, экспозиция, представление действующих лиц – 1-7 минуты)	Обилие символических кадров, призванных высветить все личностные особенности героев и их отношений	Обилие диалога, призванного представить характеры основных действующих лиц. Именно в этой части произведения выстраиваются «речевые профили» героев, характерные для них модели речевого поведения
Первая открытая демонстрация вызова для главного героя (конфликта) зрителю	Мэр агрессивно нападает на одного из друзей Бадди, заставляя его подписать контракт	Речевое противостояние весьма эмоционально, но выполнено в характеризующей героев манере – Бадди просторечен, Мэр веле-речив и театрален
Первоначальное отрицание вызова главным героем	Бадди не желает воспринимать происходящее как часть хитрого плана Мэра, и считает происходящее рядовой сделкой	Эмоционально противоречие происходящего выражено тревожной музыкой, зловещим смехом Мэра, печальными возгласами друзей Бадди, понимающих происходящее
Первый момент признания истинной сути вызова/конфликта главным героем	Бадди сдает работу на утро. Работа не принимается, Мэр предъявляет Бадди «мелкий шрифт»	Шумовые и музыкальные эффекты, сопровождающие беседу Бадди и Мэра. Ключевые реплики и слова синхронизированы с музыкальными синкопами и акцентами
Убедительная демонстрация сильного желания разрешить конфликт	Яростный монолог Бадди в кабинете Мэра и на ремонтной площадке, друзья покидают Бадди, он заканчивает монолог один	Комбинация кадров ухода друзей Бадди и музыки, идущая в контрапункт с эмоциональными заявлениями Бадди
Осознание главным героем истинных масштабов и причин конфликта	Вечер этого дня. Фрагмент практически без реплик.	Видеоряд – одинокий Бадди идет по улице, печальная музыка, мимо проносятся машины. Машина Мэра его обрызгивает.

Выделение «сверхугрозы» ценностям главного героя и приготовление к борьбе с ней	Момент, когда Бадди видит на пустыре друзей, идет к ним, они грустно пожимают плечами и уезжают, не дождавшись его.	Ключевая фраза-лозунг Бадди, музыкальный ряд – песня про одиночество.
Первая попытка разрешить конфликт	Бадди готовится к гонке в одиночку	Видеоряд практически без текста под динамичную музыку
Итоги первой попытки	Гонка	Бадди проигрывает. Мэр смеется. Однако друзья все-таки подходят утешить Бадди. Один из них сообщает Бадди о конструктивной слабости машины Мэра.
Переформулирование пути к разрешению конфликта на основе осознания истинных причин собственной неудачи, преодоление внутренних барьеров	Бадди решает бить противника его же оружием.	
Ситуация окончательного противостояния	Последняя гонка	
Разрешение конфликта («победа в схватке»)	Бадди выигрывает. Машина Мэра сходит с гонки, Мэр устраивает истерику и увольняет всех друзей Бадди.	

**Матрица лингвокультурных особенностей целевых аудиторий в ИЯ и ПЯ
для сериала «Молниеносный Бадди»**

Целевая аудитория исходного произведения	Целевая аудитория языка перевода	Примечания
<p>Возраст зрителей – 7-10 лет. Сериал для семейного просмотра, поэтому в видеоряде и музыкальном ряде присутствуют элементы и аллюзии, знакомые зрителям 30-35 лет. Пол зрителей – мальчики/мужчины. Очень много аллюзий на жизнь маленьких американских городов, речь персонажей упрощена, приближена к бытовой разговорной. Основная зрительская аудитория – города американской «глубинки». Сюжет, образы героев упрощены для понимания. Прокатчик определяет образовательный уровень зрителей как «начальный»</p>	<p>Возраст зрителей – 7 – 10 лет. Сериал будет показан по детскому каналу, поэтому вероятность семейного просмотра невелика. Пол зрителей – мальчики. Основное географическое покрытие канала – крупные российские города, городов с населением менее 50 тыс в перечне практически нет.</p>	<p>Сравнение ЦА показывает, что а) переводчику придется иметь дело с обработкой фрагментов, в оригинале предназначенных для более возрастной аудитории. б) особенность социолектов разговорной речи детей крупных городов и малых городов в России отличается, соответственно, переводчику придется очень вдумчиво отнестись к лексической составляющей псевдоустности. в) американская и российская системы начального образования сильно различаются по степени формирования навыков, причем сравнение – не в пользу американской, особенно в области формирования речевых навыков и навыков письма и чтения. Это дает переводчику несколько большую свободу в выборе лексики и синтаксическом структурировании предложений</p>

Лингворечевая карточка мэра городка Поршневилля, антагониста Бадди

Имя	Лерой Уильямсон	(практически не употребляется, появляется только как табличка на столе)
Пол	Мужчина	
Возраст	Около 50	Проявляется в речи. Мэр часто вставляет в нее выражения своей молодости 80-х годов и при этом всячески старается подчеркнуть свою более высокую по сравнению с остальными героями образованность. «Я учился по-настоящему. Тогда не было Интернета»
Рост	Выше практически всех героев мультфильма	
Этническая принадлежность	Белый	Отражается в речи. Он считает себя носителем языковой нормы, поправляет других героев, говорящих либо на молодежном разговорном, либо на афроамериканском городском социолекте
Стиль одежды	Акцентированные до деталей 80-е годы	Перекликается с оборотами речи и аллюзиями к фильмам тех лет
Прическа	Высокий начес на челке под фильм «Бриолин»	Важно с точки зрения речи, мэр часто поправляет челку, делая паузу и использует это в самых важных местах речи.
Телосложение	Спортивное	Мэр активно поддерживает форму и часто приводит в речи сравнения, связанные с этой сферой. Степень упоминания им темы ЗОЖ довольно навязчива.
Манера речи	Резонер, склонен к театральности	Любит эмфатические структуры высокого стиля в речи, в речи присутствуют прямые цитаты из Шекспира.
Карьера	Мэр. До этого был владельцем самой крупной сети магазинов автозапчастей в городе.	Гордится, что всего добился сам.
Уровень дохода	Богат	Любит пускать пыль в глаза дорогими автозапчастями своих собственных машин. Это часто обсуждается героями.
Семейный статус	Женат	Четвертый раз. Каждый из браков – все более молодые жены. Много балованных

		детей. Несчастен, что некому передать дело.
Место проживания	Поршневилль	Судя по элементам ландшафта и культурным традициям, а также региональному акценту – небольшой город в районе «Библейского пояса» США. В одной из серий появляются амиши, что позволяет более точно локализовать место как район Огайо, Пенсильвании, Индианы
Автомобиль	6 автомобилей и коллекция машин-«олдтаймеров»	В речи Мэра присутствует специфическая лексика любителей ретромашин
Дом	«Дом на горе», большой особняк чуть в стороне от городка.	Важно – на аллюзиях к дому построен т.н. незримый герой. На второй горе стоит особняк Гилроя - владельца местной сети продуктовых магазинов, ровесника, бывшего одноклассника и вечного соперника Мэра. Гилрой никогда не появляется в кадре. Мы знаем о нем из упоминаний в речи Мэра и других героев.
Политические взгляды	Демократ	Мэр упоминает об этом в 3 серии, когда в очередной раз сравнивает себя с республиканцем Гилроем
Домашнее животное	Черепашка	Регулярно жертвует деньги в Фонд освобождения домашних животных от человеческого угнетения (вымышленная организация), вокруг нее построен ряд шуток
Самый большой страх	Проиграть	В гонках, в соперничестве, в богатстве, в личной жизни
Причина страха	Мэр считает, что его все ненавидят и ему никто не поможет	Мэр не верит в дружбу (отрицая тем самым основную жизненную ценность Бадди)
Хобби	Участие в гонках грузовиков	
Недостатки («грешки»)	Любит поесть (и внутренне страдает от этого), любит мужскую косметику и одеколоны	На этом построены некоторые шутки о Мэре со стороны других героев.
Любимый музыкальный стиль	Классический рок	Мэр периодически цитирует названия песен и строки из них
Любимое место отдыха	Горнолыжные ку-	Мэр их называет и ссылается на телевизи-

ха	рорты США	онные программы о путешествиях.
Любимый фильм	Назад в будущее	Цитируется как минимум один раз в серии, иногда Мэр сравнивает себя с Марти Макфлаем, прожившим жизнь
Самое сильное личное качество (по общему мнению)	Упорство	
Самое сильное личное качество (по собственному мнению)	Хороший, интересный собеседник	Другие так активно не считают. «Как жаль, что он мэр, и мы должны его слушать».
Видение себя через 10 лет	Губернатор штата	Периодически речь мэра приобретает характер «имитации телевизионного интервью» как с точки зрения лексики, так и построения фраз

Пример карточки основных конфликтов сюжета произведения

Сюжетно-эмоциональный блок по классификации Макки	Основное содержание, значимое для переводчика	Проявления в серии
Экспозиция (начало)	Экспозиция содержит представление всех основных героев (облик, речевые особенности, суть конфликта, личные данные, суть взаимоотношений). Кроме того, в экспозиции присутствует т.н. «основная эмоциональная зацепка» фильма или эпизода сериала, основной конфликт.	Бадди и его товарищ, ведя беседу о жизни, случайно подслушивают, как Мэр велеречиво, но жестоко унижает их друга Лестера и пытается заставить его подписать кабальный договор. Бадди с другом случайно подписывают договор вместо Лестера и пытаются выручить друг друга.
Наращение эмоционального напряжения	Зрителю предъявляются проблемы и барьеры нарастающей сложности, которые должны показать всю сложность задачи	Бадди и его друг обнаруживают, насколько сложно выполнить поставленную задачу из-за подлости Мэра, снабдившего договор множеством «пунктов мелким шрифтом».
Основной конфликт	Момент открытого противостояния героя и антагониста	Перед главное гонкой сезона выясняется, что, согласно договору, все помощники Бадди либо работают на Мэра, либо не имеют права участвовать в гонке.
Высшая точка эмоционального напряжения		Бадди внезапно остается один – и проигрывает гонку. Он в отчаянии, потому что поколеблена основа основ – его вера в дружбу.
Падение напряжения перед сюжетной развязкой	Главный герой переосмысливает свои предшествующие действия в поиске выхода	Бадди встречается с друзьями в баре, и выясняет, что изо всей своей команды он может положиться только на того, помощи от кого он мене всего ожидал самого молодого и неопытного механика в городке. Мэр не звял его именно из-за возраста.
Разрешение ситуации	Повторное противостояние проблемы и героя. На этот раз он одерживает победу и решает	Бадди выходит на старт следующей гонки с новым помощником, он и сам не очень верит

	проблему.	в победу. Над ним смеются и Мэр, и его бывшие друзья. В ходе гонки Бадди получает травму и вынужден уступить руль помощнику. И тот под руководством Бадди выигрывает.
Финал	История вписывается в более широкие контексты времени, страны, судьбы главного героя, его планов на будущее. Именно здесь закладывается основа конфликта для продолжения, если оно планируется.	По окончании гонки Мэр обвиняет бывших друзей Бадди в помощи ему и увольняет их. Они приходят мириться к Бадди.

Фрагмент карты информационных потоков 1 сезона 1 сериала «Молниеносный Бадди» (целевая аудитория – дети 7–10 лет)

Тайм-код	Краткое описание сцены	Основной информационный поток с сюжетной точки зрения
01:18-01:24	Грузовик Бадди подъезжает к закусочной	Шумомзыкальный/композиционный -тематическая музыка автогонок, звук резкого торможения, акцентирующий внимание на словах Бадди, начинающих следующую сцену. Яркий грузовик Бадди выделяется на фоне окружающего пейзажа
01:25-01:41	Беседа Бадди и Колина о завтраке	Лингвистический/кинетический – рассказ Бадди о его любви к здоровому питанию не соответствует его облику и его жестикуляции (поглаживание пухлого живота), что создает комический эффект в случае, если ритмика речи и позиция слов в переводе соответствует кинетическому ряду.
01:42-02:07	Мэр отчитывает механика за срыв планов построения сверхскоростного мусоровоза	Лингвистический/фотографический/кинетический Мэр склонен к театральности и резонерству в речи и жестах, что звучит и выглядит очень комично и должно быть передано. Смена планов выстроена так, чтобы спародировать фильм ужасов, что добавляет комичности. Присутствует длинный план – прямая отсылка к знакомому детям сериалу «Губка Боб» с полным повторением позы смирения механиком и общего построения плана.