

## ЭМПАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

В настоящее время наблюдается рост интереса к психологическим и особенно педагогическим исследованиям перевода, которые позволяют повысить эффективность обучения этому виду речевой деятельности. С недавних пор в фокусе интересов отечественных психологов и педагогов – исследования когнитивной сферы человеческой психики. В последнее время когнитивный анализ стали применять в изучении речевой коммуникации. Например, основополагающее для перевода понятие интерпретации трактуется некоторыми лингвистами как когнитивные действия, объектом которой являются продукты речевой деятельности [1, с.28]. В развитии методик обучения речевой деятельности все шире находят отражение когнитивные представления о личности восходящие к трудам А.Адлера, Г.Олпорта и др.

Тем не менее, взгляды на когнитивные аспекты перевода и особенно обучение этому виду деятельности пока еще не сформировались. На наш взгляд, одним из направлений дальнейшего их развития могло бы стать изучение когнитивных аспектов личности начинающего переводчика, проявляющихся в его учебной деятельности.

История когнитивных исследований личности восходит к трудам А.Адлера и Г.Олпорта. А.Адлер предложил понятие «стиль личности», обосновав и объяснив им общее индивидуальное своеобразие личности вообще [2], Г.Олпорт же ввел другое понятие, «когнитивный стиль личности», трактуемое как интегрирующая характеристика, которая определяет как и с помощью чего индивид достигает ту или иную цель в своих познавательных актах [3]. Углубляя понятие когнитивного стиля, Х.Виткин, трактовал его как целостность взаимосвязанных способов выполнения перцептивных операций [4].

Один из недостатков классических концепций когнитивного стиля – ограниченное поле исследования, поскольку стилеобразующие признаки личности в рамках этого подхода выявляются только в перцептивной деятельности индивида. В отечественной психологии исследования индивидуальных стилеобразующих признаков проводились в методологических рамках деятельностного подхода, трактующего свойства личности как детерминанты деятельности. Было предложено понятие индивидуального стиля деятельности (далее ИСД), которое определяется Е.А.Климовым как «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [5, С.74-75]. Индивидуально-стилевые признаки могут проявляться по-разному в зависимости от целей деятельности, изменения ее условий и т.д. По В.С.Мерлину, индивидуальный стиль деятельности есть «целесообразная система взаимосвязанных действий, при помощи которых достигается определенный результат» [6, с. 166-167].

Не останавливаясь подробно на различиях в определениях ИСД, предложенных Е.А.Климовым и В.С.Мерлиным, отметим две главные, на наш взгляд, особенности этого понятия – универсальность и устойчивость.

ИСД универсален, поскольку индивидуально-стилевые признаки присущи субъекту любого вида деятельности. Его устойчивость, в свою очередь, обусловлена постоянством а) индивидуальных свойств личности в онтогенезе, которые ИСД интегрирует и б) способов и средств деятельности, в которой он формируется (А.К.Марковой было показано, что индивидуальный стиль речи включает устойчивый набор языковых средств для ее осуществления в разных условиях общения [7, С.70]).

Формирование стиля деятельности сопровождается развитием способов ее организации. Наиболее устойчивые из них образуют комплексы, которые можно рассматривать как индивидуальные стратегии деятельности (или деятельностные

стратегии, далее ДС). Эти стратегии имеют деятельностную природу, поскольку, во-первых, являются функциями субъекта деятельности, во-вторых, всегда и необходимо соответствуют цели деятельности и, в-третьих, формируются в деятельности по мере овладения субъектом ее навыками.

Нельзя не отметить, что понятие стратегии трактуется современной наукой исключительно широко. Например, в рамках когнитивного подхода Дж.Брунера, стратегии рассматриваются в связи с определенным видом психических процессов – как набор ментальных операций [8]. В трудах Т.ван Дейка, предложившего когнитивную модель обработки дискурса, встречаются описания почти десятка разноуровневых, и поэтому несопоставимых видов стратегий (стратегии ввода темы, стратегии мышления, стратегии понимания, стратегии дискурса, стратегии производства дискурса и т.д.) [9]. А.Д.Швейцер, в рамках модели перевода как принятия решения, дает психолингвистическое определение переводческой стратегии как программы переводческих действий [10, С.65].

На наш взгляд, большинство трактовок стратегии в той или иной степени страдают абстрактностью – если рассматривать их, исходя из сложившегося в отечественной психологии личностно-деятельностного подхода. Недостаток очень многих определений в том, что в них стратегия сводится к набору действий (операций), в которых их субъект, носитель конкретных индивидуально-личностных свойств просто не просматривается. Например, Ю.Н.Караулов и В.В.Петров в предисловии к книге Т.А. ван Дейка приводят обобщенное определение стратегии как «общей инструкции для каждой конкретной ситуации интерпретации» [9, С.10]. Такая трактовка стратегии вряд ли применима в рамках психологического анализа – получается, что способ действий определяется не субъектом (он в данном случае оказывается пассивным исполнителем «общих инструкций»), а условиями его деятельности. На наш взгляд, это существенное противоречие, преодолеть которое можно, если рассматривать стратегию как деятельностную категорию, как функцию субъекта.

Согласно нашей трактовке, деятельностная стратегия есть способ самоорганизации личности в процессе деятельности.

В отличие от ИСД, который, обобщая взгляды Е.А.Климова и В.С.Мерлина, можно определить как обусловленную типологическими особенностями личности систему способов деятельности (действий), обеспечивающую достижение цели, ДС является относительно более свободным образованием, включающим комплексы способов организации деятельности. Таким образом анализ деятельностной стратегии описывает как субъект организует свои действия (подбор, иерархию, последовательность выполнения, способы и средства контроля и оценки результата).

Важно подчеркнуть, что способ организации деятельности не равнозначен ее реализации, а, значит, стратегия несводима к набору действий, которые выполняет субъект. При обучении деятельности, он не только овладевает действиями, у него формируются разные способы ее организации. Например, чтение можно представить как набор речевых действий, который может быть организован по-разному в зависимости от конкретной задачи, стоящей перед субъектом – как можно полнее усвоить прочитанное, найти какую-то информацию, выучить текст наизусть, подготовиться к экзаменам. Цель чтения при этом становится критерием организации действий, а не выбора самих действий (как в случае с ИСД). Таким образом, разновидности чтения по способам организации деятельности чтения можно представить как стратегии – например, стратегия изучающего, поискового, быстрого (динамического, рационального) чтения и т.д.

В речевой деятельности (далее РД) комплексы устойчивых способов ее организации формируются как вербально-когнитивные стратегии. Мы называем их вербально-когнитивными (а не просто вербальными или когнитивными), исходя из общности речевых и познавательных процессов. Факт их единства (в той или иной трактовке) отмечался и ранее. Например, в лингвистике и методике преподавания иностранных языков сформировалась точка зрения, согласно которой в любой си-

туации использования языка как средства общения субъект необходимо обращается к своей когнитивной сфере (концепция «вторичной языковой личности» И.И.Халеевой [11]).

С психологической точки зрения, общность когнитивных и речевых процессов обусловлена функционально и онтогенетически, например, формирование механизмов зрительной памяти и чтения взаимосвязано [12, С.58)]<sup>1</sup>. Взаимосвязь речи и когнитивных механизмов проявляется также на мотивационном уровне речи, поскольку в структуре РД присутствуют не только коммуникативные, но и познавательные мотивы<sup>2</sup>. Общность этих мотивов, в одинаковой мере присущих человеку (для которого функция общения не менее важна, чем функция познания), позволяет говорить о существовании единой коммуникативно-познавательной потребности [13, С. 55].

Не ставя перед собой цель дать исчерпывающее описание психологического содержания ВКС, остановимся на некоторых аспектах ее формирования в учебной деятельности.

Сформированность способов организации деятельности является одним из важнейших признаков любой деятельностной стратегии. По этому критерию можно судить не только о зрелости стратегии, но и о том, насколько субъект владеет способами, средствами и приемами самой деятельности.

Строго говоря, не все признаки организации деятельности являются индикаторами степени сформированности стратегии. К последним можно отнести только те из них, которые позволяют субъекту выполнять стоящую перед ним за-

---

<sup>1</sup> Немаловажно и то, что любая стратегия целенаправлена, и как таковая, обеспечивается механизмом антиципации, который, в свою очередь, приводит к возникновению в сознании когнитивных структур — вероятностных моделей планируемой деятельности.

<sup>2</sup> По всей видимости, наиболее полно познавательные мотивы выражены в рецептивных видах РД – чтении и слушании.

дачу. Рассмотрим один из способов организации устного перевода, условно названный нами «тезированием». Он заключается в неправомерном сокращении сообщения, продуцируемого переводчиком, по сравнению с оригиналом за счет пропусков информации (в том числе и важной), а также значительного упрощения смыслового содержания и логической организации. «Тезирование» -- выраженный признак отсутствия сформированной стратегии устного перевода (его причины могут корениться в неполном понимании исходного сообщения, отсутствии отработанного навыка переключения и т.д.). При совершенствовании навыков перевода и речевых умений на иностранном языке, обуславливающих формирование ВКС перевода, предпосылки «тезирования» преодолеваются. Однако, «тезирование» можно рассматривать также как неполноценный, но все же целесообразный способ организации деятельности – в тех случаях, когда переводчик сталкивается с резким усложнением условий перевода, например, увеличением информационно-логической сложности исходного сообщения, значительным ухудшением темпоральных условий перевода, помехами и т.д.). Если в первом случае, «тезирование» -- признак отсутствия навыка устного перевода, а, значит, и сформированной стратегии его организации, то во втором – вынужденная, адаптивная стратегия.

Формирование ВКС происходит на основе когнитивной схемы вида (видов – в случае перевода) РД, в которой средствами кода фиксируется номенклатура отработанных речевых и познавательных действий, а также способы их организации в соответствии с целью деятельности и индивидуальным стилем. В тех случаях, когда отработанный способ организации не соответствует новым условиям деятельности, он оптимизируется или меняется. Все модификации способов деятельности также кодируются в когнитивной схеме, отражая возрастающий уровень сформированности стратегии. В когнитивной схеме перевода можно выделить три взаимосвязанных уровня:

---

а. когнитивные схемы видов речи, входящих в состав перевода как рецептивно-репродуктивной речевой деятельности [13] (например, для письменного перевода это когнитивные схемы чтения и письма);

б. нормативные модели перевода (знания, составляющие теоретическую основу формирования навыков перевода)

в. адаптивные модели перевода, развивающиеся у субъекта деятельности в соответствии с его индивидуальным стилем

Последний пункт требует пояснения. Когнитивная схема деятельности фиксирует способы ее организации комплексно, в форме стратегий. В числе прочих факторов стратегии в ней кодируются две основные модели стратегий: а) нормативные стратегии (соответствуют организации деятельности в стандартных условиях) и б) адаптивные стратегии (компенсируют ИСД, изменения условий деятельности).

Нормативная функции стратегия позволяет переводчику достигать цели, используя нормативные способы организации деятельности. В тех случаях, когда нормативная модель перевода противоречит ИСД переводчика, или меняются условия его деятельности, то он организует ее по-иному – за счет активизации компенсаторных способов. Приобретая устойчивость, последние образуют адаптивные комплексы, которые также кодируются в когнитивной схеме перевода.

Приведем в качестве примера адаптацию переводчика к условиям устного последовательного перевода, которые Р.К. Миньяр-Белоручев описывает так: «... последовательный перевод происходит в очень сложных условиях работы умственных механизмов переводчика: слуховое однократное восприятие исходного текста, огромная нагрузка на память, временные ограничения для перехода с одного языка на другой, устное и однократное оформление перевода» [14, С.167]. Очевидно, что речь здесь идет прежде всего о темпоральных, то есть динамических условиях дея-

тельности переводчика. Согласно взглядам психологов, изучающих индивидуальные свойства личности, динамика деятельности прежде всего определяется темпераментом, в то время как на ее общую эффективность динамические характеристики личности влияют мало (В.Д.Небылицын [15]). Объяснение этого феномена – в способности психики компенсировать «слабую» функцию более активными. Например, в обычных условиях перевода темперамент и другие индивидуальные характеристики личности, образующие его ИСД компенсируются содержательно (например, знаниями), не требуя серьезных компенсаторных изменений в условия ее организации. В неблагоприятных условиях переводчик с ослабленными динамическими функциями не может работать в соответствии с нормативной моделью организации деятельности без ее динамической компенсации. Следовательно стратегия переводчика должна быть адаптивной, то есть включать специальные компенсаторные способы. Пример компенсации динамических условий деятельности – уже упоминавшийся феномен «тезирования».

Чем более развита когнитивная схема перевода, то есть чем больше в ней закодировано различных ситуативных и операциональных «сценариев» ВКС, тем выше уровень сформированности стратегии, тем больше у переводчика возможностей правильно организовать свою деятельности.

Рассмотрим психологические и педагогические аспекты формирования когнитивной схемы перевода и ВКС в обучении переводу как речевой деятельности. Перевод трактуется нами как деятельность в рамках теории речевой деятельности [16, 13] и, шире – общей теории деятельности. Одним из определяющих моментов всех деятельностных концепций можно назвать вопрос о соотношении двух психологических категорий – личности и деятельности. Согласно взглядам Л.С. Выготского, С.Л Рубинштейна и А.Н.Леонтьева, личность рассматривается как активный субъект деятельности. Это означает, что личность не только формируется в деятельности и в

общении, определяя их характер, но и способна управлять своими действиями, контролировать их ход и оценивать их результаты.

В структуре личности как субъекта учения в рамках анализа его профессиональной деятельности особый интерес представляют те черты, которые соотносятся с ее основными компонентами. По мнению Б.Г.Ананьева, субъект включает «определенные свойства индивида и личности, соответствующие предмету и средствам деятельности» [17, С.52]. Видимо, в переводе к таким свойствам следует отнести прежде всего коммуникативные умения – умение ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь (по А.А.Леонтьеву).

Поскольку перевод как вид РД включает две разновидности – устную и письменную формы – значительно различающиеся по психологическим признакам, то вполне можно говорить о дифференциации профессионально значимых индивидуальных свойствах личности переводчика, проявляющейся уже на стадии обучения. Преподавателям перевода хорошо известны два классических профессиональных типа: «устный переводчик» и «письменный переводчик». Представляется, что индивидуально-личностные черты деятельности у этих типов, представленные здесь как оппозиции -- быстрая/медленная реакция, стойкие/нестойкие перцепция и внимания, гибкость/ригидность (хорошая/плохая переключаемость с одного вида задания на другой), умение/неумение сосредотачиваться и работать в условиях стресса – можно считать не только выраженными признаками способов организации их деятельности, но и предпосылками формирующихся стратегий устного и письменного перевода.

Очевидно, что формирование переводческих стратегий должно занимать важное место в профессиональной подготовке специалистов по межкультурной комму-

никации. Особый интерес в этом плане вызывают когнитивные аспекты развития стратегий перевода.

Выше уже было показано, что теоретические знания, фиксирующиеся в когнитивной схеме перевода в виде нормативных и адаптивных моделей, представляют собой основу формирования способов его организации. Однако, не следует забывать, что любая модель деятельности есть деятельность в ее идеальной форме, то есть абстракция. Следовательно, успех в формировании адекватной деятельностной стратегии в процессе обучения зависит от того, соответствует ли модель деятельности ее реальному прототипу.

В настоящее время в практике обучения учебные модели перевода чаще всего основаны на лингвистических представлениях о природе этого явления. В качестве примера можно привести концепцию межъязыковых преобразований

Л.С.Бархударова, согласно которой процесс перевода рассматривается как «преобразование текста на одном языке в эквивалентный ему текст на другом языке» [18, С.6]. Такие преобразования текста лингвистика перевода представляет в виде межъязыковых трансформаций – различных операций с языковыми элементами (перестановки, замены, добавления и опущения [18, С.190]. А.Д.Швейцер предлагает несколько иную трактовку переводческой трансформации – как замену «одной формы выражения другой» [10, С.118]<sup>3</sup>.

Таким образом, действия переводчика в рамках лингвистических концепций распадаются как дискретные акты преобразований, соотносимых с языковыми единицами («языковыми элементами», «формами выражения»). «Языковая» модель имеют неплохую объяснительную силу в тех случаях, когда речь идет об оценке адекватности уже готового перевода в сопоставлении с оригиналом. Более того, сопоставительная оценка продукта деятельности переводчика как самостоятельное

---

<sup>3</sup> А.Д.Швейцер указывает на метаформический смысл термина «трансформация».

действие – неотъемлемый компонент обучения переводу и как таковая отнюдь не противоречит психологическим представлениям о функционировании механизмов перевода. Однако, на практике «сопоставительные» представления, усвоенные как модель организации и реализации переводчиком своей деятельности, нередко приводят к неадекватному выбору способов и средств перевода (копированию порядка изложения информации в оригинале, синтаксическим и лексическим калькам и т.д.), а, значит, цель перевода – создание текста эквивалентного оригиналу – не достигается.

С когнитивной точки зрения эту проблему можно образно назвать конфликтом нормативных моделей. Организуя свою деятельность на основе модели межъязыковых преобразований, переводчик создает текст, который противоречит нормативным представлениям о языковых средствах перевода (модель «языковой нормы»). Конечно, это не означает, что модель нормы языка не присутствует в его сознании. Причина в другом. На начальном этапе обучения письменному переводу с английского языка на русский представления о его норме часто не актуализируются, следовательно, данное противоречие не осознается и не преодолевается.

Существует ли убедительное объяснение тому, что уже сформированные навыки письма на родном языке не переносятся в смежный вид РД, каковым является письменный перевод? Как правило, это принято списывать на несформированность навыков перевода в целом, однако, на наш взгляд, такое объяснение носит чересчур общий характер. Видимо, причина в том, что в начальный период обучения в качестве когнитивной основы формирования переводческой стратегии выступают не когнитивные схемы видов РД (они содержат информацию не только о способах, но и о нормативных языковых средствах речи), а активные операциональные модели, основанные на упрощенных межъязыковых аналогиях. Усугубляет проблему и то, что навык рефлексивной оценки способов организации своей деятельности у начинающих переводчиков еще не сформирован.

Закономерность языковых аналогий в начальный период обучения проявляется в феномене, который можно условно обозначить как «стереотипизацию языка перевода». Суть его в том, что при выборе языковых средств предпочтение отдается интерферентам – словосочетаниям и конструкциям, заимствованным из иностранного языка, выбор которых носит более или менее устойчивый характер. Феномен «стереотипизации» отчетливо выявился при переводе студентами третьего курса переводческого факультета фразы, заканчивающейся так: «... all he wanted now was a cup of tea and bed». Из двадцати вариантов перевода подавляющее количество (17) были в той или иной степени основаны на конструкции-кальке: «... все, что ему хотелось, это...». Обосновывая свои варианты, студенты утверждали, что «так тоже можно сказать» или давали такое объяснение: «мы делаем перевод – чем точнее он будет, тем лучше». Однако, на вопрос, употребили ли бы они эту конструкцию-кальку в повседневной речи, большинство уверенно дали отрицательный ответ.

В чем психологическое содержание феномена «переводческой стереотипизации»? Очевидно калькирование можно расценивать как результат неправильно организованной деятельности вследствие несформированности стратегии перевода. Можно предположить, что конкретно ошибка в организации деятельности выражается в сокращении ее ориентировочно-исследовательской фазы (термин П.Я.Гальперина). В фазе ориентировки субъект деятельности -переводчик отбирает способы и средства ее организации, необходимые для формулирования заданной извне мысли. Формулирование мысли, как указывал С.Л.Рубинштейн, неразрывно связано с ее формированием [19, С.351]. Согласно нормативной психологической схеме перевода формирование мысли переводчиком осуществляется средствами языка выхода как операция переформулирования смысла в замысел, в этой же фазе происходит и переключение с языка на язык [13, С.130]. Однако, в нашем примере полноценного, развернутого формирования собственной мысли у переводчика, по сути, не происходит – калькируется мысль автора – уже сформированная, а, значит, оформ-

ленная синтаксическими средствами английского языка, которая затем просто переформулируется с помощью лексических подстановок.

Таким образом, упрощение организации деятельности переводчика в феномене «переводческой стереотипизации» усматривается в том, что полноценного переформулирования [там же] замысла автора (смысла) в замысел переводчика не происходит.

Наиболее частотные из таких синтаксических калек закрепляются в сознании начинающих переводчиков, представляя собой «заготовки» для стереотипных переводов. В терминах теории «языковой личности» Ю.Н.Караулова [20], можно сказать, что устойчивые переводческие кальки фиксируются на когнитивном уровне сознания. Почему же студенты исключали возможность использования этих стереотипов в повседневном общении? Можно предположить, что причина – в организации когнитивной сферы психики. Исходя из концепции М.Минского [21], калька «... все, что ему хотелось, это...» может расцениваться как репрезентант фрейма, когнитивной структуры, соответствующей стереотипной ситуации – в данном случае перевода.

Суммируя вышесказанное, можно констатировать: при пристальном рассмотрении модель перевода, основанная на межъязыковом сопоставлении, вряд ли может считаться полноценной когнитивной основой для формирования стратегии перевода. Поэтому в тех случаях, когда дословный перевод является не случайным явлением, а признаком становящегося устойчивым способа организации деятельности, языковым моделям перевода следует противопоставлять такие, которые основаны на деятельностных представлениях о переводе.

В целом, решение проблемы нецелесообразных способов организации деятельности переводчика – в создании таких условий, при которых стратегия перевода будут изначально формироваться на основе схемы «(автор и его текст) → (переводчик и его текст)» (а не «текст → текст»), которая, на наш взгляд, в большей степени

соответствует психологическим закономерностям перевода. Такая модель подразумевает воссоздание замысла автора в тексте перевода на основе исчерпывающе полного осмысления всех семантических компонентов оригинала. В частности, обучаемые должны прийти не только к пониманию его предметно-логического плана, но и к адекватной интерпретации коммуникативного намерения (далее КН) его автора. Одним из дополнительных способов осмысления и оценки авторского замысла и способов его передачи может стать эмпатический анализ текста.

В современных науках понятие эмпатии рассматривается двояко: как сочувствие, умение сопереживать [22] и как психологическое «уподобление» личности другого человека с целью лучше его понять, вскрыть мотивы его поступков и т.д. [23] («когнитивная» эмпатия). Модель когнитивной эмпатии подразумевает психологическое отождествление индивида с объектом перцепции в самом широком смысле (например, инженера с деталью машины, с целью лучше уяснить как она работает) [24]. В лингвистике понятие когнитивной эмпатии трактуется в связи с проблемой установления степени идентификации говорящего с участником излагаемого события [25, С. 431] как способ «сокращения «семантического расстояния» между говорящим и объектом» [26, С.206].

На основе определения когнитивной эмпатии, приведенного выше, далее мы будем рассматривать ее как учебное действие, цель которого – адекватная интерпретация КН автора на основе анализа способов и средств выражения субъектности в тексте.

В учебной деятельности формирования навыка эмпатического анализа предполагает создание у студентов-переводчиков установки на уподобление автору оригинального текста. Конкретным механизмом такого уподобления может быть механизм проекции-интроекции, а результатом – идентификация своего реального «Я» с воображаемым «Я» автора [27]. Эмпатия как способ психологического отождеств-

ления выражается в вопросе: «как бы я написал этот текст, если бы был его автором».

Эмпатическое «раскодирование» авторского «Я» позволяет раскрыть главный, поступочный план текста, который дает ответ на несколько взаимосвязанных вопросов: «Зачем автор создал этот текст, что он хочет сказать, как и какими средствами он пытается воздействовать на читателя». Поступочный план соотносится с интерпретацией коммуникативного намерения автора текста на основе оценки его позиции, взглядов, намерений, ценностной сферы и т.д. [28].

Пример объекта эмпатического анализа в переводе -- контекстуальные значения, относящиеся к окказиональным, личностно обусловленным явлениям речи, представляющим значительную трудность в переводе [29, С.17]. На наш взгляд, поиск соответствия для окказионального эпитета является ни чем иным, как попыткой переводчика выявить авторское отношение к описываемому объекту методом языкового анализа.

В качестве материала для перевода по эмпатической модели лучше всего подходят тексты таких субъектно-обусловленных жанров, как мемуары, публицистика, письма в редакцию, дневники и т.д.

Психолого-педагогическое содержание эмпатического анализа как компонента учебной модели перевода заключается в следующем. Сама уже формулировка этого задания, имеющая ярко выраженную психологическую направленность на анализ личности автора, активизирует эмотивно-когнитивные механизмы восприятия речи, главный из которых, на наш взгляд – механизм оценки. Оценка в структуре осмысления – основа интерпретации как вывода о коммуникативном намерении автора текста [30].

Психологическое «уподобление» автору значительно облегчает понимание экспрессивных компонентов текста как средств выражения авторского отношения. В эмпатическом «перевоплощении» как переносе установки с анализа текста на анализ

«автора в тексте» усматривается кратчайший путь к пониманию того, что Л.С.Выготский называл «действенной, аффективно-волевой подоплекой» мысли автора.

В учебной деятельности установка на эмпатию выражается в возникновении новой ориентировочной основы для актуализации и коррекции своей индивидуальной переводческой стратегии. В качестве инструмента такой актуализации служит самоанализ деятельности, направленный на выявление своих индивидуальных черт, в частности, ИСД. В этом смысле эмпатический анализ как элемент учебной модели перевода можно рассматривать в качестве детерминанты развития личности профессионала в сфере межличностной и межкультурной коммуникации, а навык такого анализа – как компонент подсистемы ПВК (профессионально важных качеств) согласно концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д.Шадрикова [31, В.Д. 1982].

Особую роль механизмы эмпатии приобретают в обучении художественному переводу. Например, эмпатический анализ речи персонажей драматургического произведения позволяет уточнять их речевые характеристики в тексте перевода. На основе собственного опыта рискнем предположить, что при этом может возникать устойчивый апперцептивный образ персонажа, помогающий переводчику «конструировать» звучащую ткань драматического текста. Образ персонажа может и не ограничиваться исключительно речевыми особенностями, дополняясь признаками иных, невербальных модальностей. Например, звучащий «портрет» говорящего (интонации, экспрессивные средства и т.д.) как вербальный компонент образа может подкрепляться зрительными образами<sup>4</sup> – по выражению К.С.Станиславского «кинолентой внутреннего зрения».

---

<sup>4</sup> Способность человека совмещать в сознании вербальные и невербальные образы используется в обучении актерскому мастерству, где эмпатические приемы обучения получили наибольшее распространение.

Развитие механизмов эмпатического анализа может стать составной частью обучения устному переводу. По классификации Е.А.Климова, перевод как вид межкультурной коммуникации относится к профессиям типа «человек-человек» [32], а значит, в нем важна установка не только на сообщение, но и на отправителя сообщения. Эмпатическая модель устного перевода есть способ углубления анализа мотивов и намерений коммуниканта, и через это – установление личностного контекста общения.

#### Список литературы:

1. В.З.Демьянков. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания, 1994. № 4. С.17-33.
2. A.Adler. Understanding Human Nature. N.Y., 1927. 286 p.
3. Allport, G.W. Personality: A psychological interpretation. N.Y.: Holt, 1937.
4. H.Witkin, C.Moore, D.Goodenough, & P.Cox. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. Review of Educational Research, 47 (1), 1977. P. 1-64.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.
6. В.С.Мерлин. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.

Статья опубликована на сайте о переводе и для переводчиков «Думать вслух»  
<http://www.thinkaloud.ru/scienceak.html>

7. А.К.Маркова. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 236 с.
8. Bruner, J.S., Goodnow, J.J.and Austin, G.A. A Study of Thinking. Transaction Publishers, 1995. P. 330
9. Т.А.ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
- 10.А.Д.Швейцер. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
- 11.И.И.Халеева. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
- 12.Исследование памяти. М.: Наука, 1990. 216 с.
- 13.И.А.Зимняя. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- 14.Р.К.Миньяр-Белоручев. Последовательный перевод. М.: Воениздат, 1969. 288 с.
- 15.В.Д.Небылицын. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
- 16.А.А.Леонтьев. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 216 с.
- 17.Б.Г.Ананьев. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: 1980. Т.1.
- 18.Л.С.Бархударов. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

Статья опубликована на сайте о переводе и для переводчиков «Думать вслух»  
<http://www.thinkaloud.ru/scienceak.html>

- 19.С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., Изд-во Наркомпроса РСФСР. 1940. 596 с.
- 20.Ю.Н.Караулов. Русский язык и языковая личность. М.: Наука. 264 с.
- 21.М.Минский. М.Минский Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 152 с.
- 22.В.И.Леви. Искусство быть другим. СПб.: «Питер», 1993. 190 с.
- 23.Rogers, C. R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5, N 2. P. 2—10.
- 24.Дж.Диксон. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. М.: Мир, 1969, 440 с.
- 25.S.Kuno. Subject, Topic and the Speaker's Empathy // Li, C., ed. Subject and topic. Academic Press. New York, 1976.
- 26.Е.В.Падучева. Высказывание и его соотнесённость с действительностью. М.: Наука, 1985. 272 с.
- 27.Е.Я.Басин. Творчество и эмпатия. - Вопросы философии. 1987. № 2. С. 54-66.
- 28.М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
- 29.Я.И.Рецкер. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. 216 с.
- 30.В.В.Гусев. Некоторые особенности осмысления текста переводчиком // «Перевод и дискурс» // «Вестник МГЛУ» (в печати).

Статья опубликована на сайте о переводе и для переводчиков «Думать вслух»  
<http://www.thinkaloud.ru/scienceak.html>

31. В. Д. Шадриков. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

32. Е. А. Климов. Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1988. 157 с.