

А. В. Козуляев

**Интегративная методика  
обучения аудиовизуальному  
переводу в высшей школе  
как ответ на вызовы четвертой  
когнитивной революции**



**А.В. Козуляев**

**Интегративная методика обучения аудиовизуальному  
переводу в высшей школе как ответ на вызовы  
четвертой когнитивной революции**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2023

УДК 81'25  
ББК 81.2-7  
К59

**Рецензенты:**

**Гавриленко Наталия Николаевна**, профессор, д-р пед. наук,  
профессор кафедры иностранных языков Инженерной  
академии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

**Пугачев Иван Алексеевич**, профессор, д-р пед. наук,  
профессор кафедры русского языка №4 Института русского языка  
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

**К59 Козуляев А. В. Интегративная методика обучения аудиовизуальному переводу в высшей школе как ответ на вызовы четвертой когнитивной революции : монография / А. В. Козуляев. – Чебоксары : Среда, 2023. – 96 с.**

**ISBN 978-5-907688-13-1**

Исследование может быть интересно широкому кругу читателей, интересующихся методикой обучения аудиовизуальному переводу, а также студентам, слушателям различных учебных заведений.

Монография рассчитана на широкий круг специалистов-педагогов, переводчиков, изучающих аудиовизуальный перевод, а также на читателей, желающих повысить свой уровень профессиональной компетенции.

ISBN 978-5-907688-13-1  
DOI 10.31483/a-10489

© Козуляев А. В., 2023  
© ИД «Среда», оформление, 2023

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1. Приоритет визуальности.....	27
1.1. Аналитическое смотрение .....	28
1.2. Принципы конструирования визуальной среды интегративной методики.....	32
1.3. Визуальность и традиционная дидактика .....	45
Глава 2. Доминирование социальных сетей и мессенджеров.....	49
2.1. Цифровые клоны и их роль в дидактике АВП.....	49
2.2. Конструирование сетевых сред обучения аудиовизуальному переводу .....	52
Глава 3. Геймификация мотивационной сферы обучения аудиовизуальному переводу.....	58
3.1. Геймификация и типология образовательных игр.....	59
3.2. Геймификация и системные свойства игровых сред .....	63
Глава 4. Облачное хранение информации и интегративная методика обучения АВП .....	67
Глава 5. Множественность «реальностей» в эпоху когнитивной революции и обучение работе с трансмедийностью .....	72
Глава 6. Конструирование мемплексов в рамках интегративной методики.....	79
Заключение .....	83
Библиографический список.....	87

## ВВЕДЕНИЕ

Разработка интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу в высшей школе потребовала дидактического осмысления двух основных социально-когнитивных теорий – теории смены технологических укладов, поскольку состояние производительных сил и социальных отношений определяет доминирующие формы межкультурного обмена информацией и теории когнитивных революций. Обычно смены технологических укладов и когнитивные переходы не совпадали друг с другом по историческим фазам развития, но сегодня человечество переживает ситуацию «идеального шторма», когда одновременно идут смена технологического уклада, и форм общественной организации, и форм познания окружающей действительности (когниции), то есть когнитивная революция.

Исторически высшее и среднее образование отражали потребности и императивы обоих социально-экономических процессов, но сегодня вызов приобрел экзистенциальный характер. Как отмечает целый ряд исследователей, те страны, которые первыми смогут адаптировать свои образовательные системы под изменения и будут в перспективе лидерами социально-экономического развития второй четверти XXI века.

Особенностью образования в современном мире является то, что оно одновременно выступает одним из самых консервативных институтов, сохраняющих и воспроизводящих традиционные формы и отношения, а с другой, – оно все более становится центром воспроизводства наиболее значимых инноваций и передовых практик, определяющих перспективы развития общества.

Можно выделить тренды изменений в образовании, которые связаны с реализацией социально-экономических процессов ситуации «идеального шторма» на макроуровне.

### **Возрастание значимости образования в развитии человеческого капитала как основного фактора экономического роста**

Человеческий капитал, представляющий собой знания, умения и установки, позволяющие человеку создавать доход и другие полезные эффекты, еще в XX веке стал важнейшим фактором развития экономики и общества. Инвестируя в него, можно добиться высоких темпов экономического роста (3–4% роста в год и более), что является необходимым условием для укрепления позиций любой

страны в глобальной конкуренции. Качество человеческого капитала в первую очередь формируется системой образования. В связи с этим образование в современной экономике рассматривается не как затратная сфера наряду с социальной помощью, пенсионной системой, госаппаратом, обороной и безопасностью, а как инвестиционная сфера, определяющая темпы и качество экономического роста.

Значение человеческого капитала еще более возросло в XXI веке в условиях увеличения роли знаний и инноваций в экономике и усиления неопределенности. Поэтому в последние десятилетия ключевым элементом человеческого капитала становится интеллектуальный капитал, который представляет собой способность генерировать и осваивать инновации. Он приобретает характер решающего фактора для модернизации экономики, перехода к новым технологическим укладам и для ответа на вызовы глобальной конкуренции. Однако в преподавании перевода сегодня данный тренд только озвучивается, но не отражается в учебных планах.

Общемировой тренд, когда повышенные инвестиции в человеческий капитал и, прежде всего, в сферу образования выступают ключевым инструментом для ответа на вызовы глобальной конкуренции, для стран-лидеров становится во многом безальтернативным. Именно сектор образования в наибольшей степени подходит на роль стартовой площадки, запускающей трансформационные процессы в других отраслях и в экономике в целом. Именно поэтому в развитых странах ставится вопрос о новом качественном уровне образования, способном обеспечить наращивание научно-технического потенциала общества и отразить как ситуацию смены технологических укладов, так и когнитивной революции. Это особенно важно в условиях принципиально нового и сложного цивилизационного контекста, в котором Россия и страны-конкуренты ищут ответы на вопросы о ресурсах социально-экономического развития.

На этом фоне Россия демонстрирует парадоксальную картину. По данным Всемирного банка (2018), уже сегодня человеческий капитал составляет почти половину (48%) национального богатства России, существенно превышая по совокупной стоимости природный капитал [61]. По данным доклада «Global Human Capital – 2017», изданного Всемирным экономическим форумом в сентябре 2017 г., Россия занимает высокое 4-е место в мире с точки зрения

объема человеческого капитала, но лишь 42-е место по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности [76]. Проще говоря – студентов у нас много, но их использование в экономике затруднено в силу неактуальности тех знаний, с которыми они выходят из вузов. Для университетов, ответственных за профессиональный ресурс интеллектуального капитала, это, в первую очередь, означает необходимость разворота к позиции центров научного и инновационного развития общества. А это невозможно без реалистичного осмысления глобального социально-экономического контекста развития общества. Тем более, что в сегодняшней сложной ситуации стало достаточно очевидно, что именно нечеткое, вторичное по своей сути осмысление глобальных трендов развития едва не ввергло нашу страну в целый ряд экономических и социальных проблем и нуждается в срочном осмыслении и исправлении для достижения научного и технологического суверенитета.

### **Непрерывность, тотальность и пожизненность образования**

Среди общемировых тенденций образования особо следует выделить быстрое развитие непрерывного образования (образования на протяжении всей жизни). Образование сегодня на долгосрочную перспективу приобрело характер социально оформленного непрерывного и тотального процесса поддержки развития человека на всех циклах его жизни, от рождения до смерти. Необходимость этого обусловлена не только ускорившимися процессами технико-технологического и информационного прогресса, но и особенностями социально-экономического и демографического развития.

С дидактической точки зрения это нашло отражение в комплексном проектировании непрерывных сред обучения (всех типов, не только цифровые, но и реальные, и фиджитал). Учебная среда существует «вокруг студента», а не вне его. Она способствует в первую очередь, формированию его профессиональной личности и личностных качеств, важных для осуществления профессиональной деятельности.

Институционализация непрерывного образования осуществляется в разных формах и на разных уровнях. Непрерывность образования формируется как в вертикальной (образование по уровням в течение всей жизни), так и в горизонтальной (параллельное обучение на программах разного уровня, самообразование) плоскостях. В различных сферах профессиональной деятельности и сегментах

рынка труда процессы выстраивания системы непрерывного образования, реализуемого в течение всей жизни, находят свои формы и среды воплощения. Но в любой области деятельности человек сегодня перманентно находится в образовательной среде, которая становится для него естественной формой пребывания и развития, а обучение, осуществляемое формальным и неформальным образом, – постоянным пожизненным процессом [16].

Реагируя на изменяющиеся потребности рынка труда, сфера образования все более приобретает многоуровневый и многоформатный характер. Особо бурное развитие получает неформальное образование, которое активно начинает конкурировать с формальным образованием, а дополнительное с основным. Для обучения надлежащего массива студентов аудиовизуальному переводу в 2012 – 2021 годах основным игрокам рынка пришлось, из-за косности и консерватизма системы подготовки переводческих кадров, в принципе создавать параллельную систему переподготовки кадров. Именно в ней были разработаны и прошли апробацию интегративная методика преподавания аудиовизуального перевода и основные принципы конструирования образовательных сред нового поколения.

Для университетов появляется угроза оказаться в арьергарде этих процессов в том случае, если не удастся выстроить у себя систему непрерывного образования для различных сегментов рынка труда и образовательных потребностей граждан разных возрастов на основе современных цифровых технологий. Поэтому вузы вынуждены не просто своевременно реагировать на эти процессы, а обеспечивать опережающие реакции, создавая конкурентоспособные условия для обучения на протяжении всей жизни. А это значит, что особое внимание необходимо уделять развитию дополнительных образовательных программ разнообразной направленности, обеспечивать реальное практико-ориентированное обучение, ориентацию образовательных программ на потребности рынка труда, сократить разрыв между содержанием дисциплин, теоретической подготовки и современной практической средой работы выпускников. Технологизация образования, разворачивавшаяся постепенно в последние десятилетия и вылившаяся в настоящее время в «цифровую революцию», стала ведущим трендом развития образования. Сначала информаци-

онные, а теперь цифровые технологии кардинальным образом изменили образовательный ландшафт и конфигурацию, способствовали появлению новых сущностей в образовании. Из *межличностного коммуникативного процесса оно, по сути, превратилось в технологический процесс*, зависимый от использования развивающихся стремительными темпами информационных технологий.

Но как же все-таки возникла ситуация «идеального шторма», когда совпали волны смены технологических укладов и когнитивных революций? Стоит остановиться на этом поподробнее.

### **Технологические уклады и смена основных форм перевода**

Сегодня многие российские и зарубежные философы и обществоведы отмечают, что практически весь мир одновременно примерно в одни и те же годы вступил в эпоху смены технологических укладов. Следует заметить, что смена укладов сопровождается, как правило, и сменой глобального лидера развития и как показал и XX век, и день сегодняшний, этот процесс происходит далеко не мирным путем.

Теория смены технологических укладов основана на концепциях Н.Д. Кондратьева, Й. Шумпетера, Г. Менша, в рамках которых была предпринята попытка связать смену технологических укладов с активностью предпринимателей в производстве и внедрении базисных технологических инноваций. Далее эту концепцию поддержали и развили российские ученые: С. Глазьев, В. Маевский, А. Дагаев, Ю. Яковец. По определению С.Ю. Глазьева, технологический уклад – это макроэкономический воспроизводственный контур, охватывающий все стадии переработки ресурсов и соответствующий тип непроизводственного потребления [9, с. 63]. Технологический уклад представляет собой целостное и устойчивое образование, в рамках которого осуществляется замкнутый цикл, включающий добычу первичных ресурсов, все стадии и переработки и выпуск набора конечных продуктов, удовлетворяющих соответствующему типу общественного потребления.

*Ядром технологического уклада является совокупность базисных технологических процессов, которые лежат в основе соответствующих технологических совокупностей (совокупностей технологически сопряженных производств, ядром которых является один или несколько основных технологических процессов) и связанных между собой определенными однотипными технологическими цепями.*

В свою очередь, технологические цепи охватывают технологические совокупности всех уровней переработки ресурсов и замыкаются на соответствующий тип непроизводственного потребления [10, с. 22].

Тип непроизводственного потребления, являющийся конечной точкой воспроизводственного контура технологического уклада, является источником его расширения. Он обеспечивает воспроизводство трудовых ресурсов и перераспределение ресурсов через изменение потребительских предпочтений. Необходимость воспроизводства трудовых ресурсов, востребованных новыми технологическими и социальными процессами, обуславливает смену образовательной парадигмы и становление новых методик обучения во всех областях знаний.

Поскольку, вне зависимости от затейливых смен конкретных конфигураций в последние несколько лет, мировая экономика пока еще остается глобальной и степень включенности в нее РФ и влияния на общемировые экономические процессы очень велики (что особенно очевидно после неудачных попыток выключить Россию из мирового разделения труда в 2022 году) – то и обучение переводу и межкультурной коммуникации претерпевает весьма серьезные изменения.

И это не только современная нам ситуация. Ряд исследователей отмечает, что и роль перевода, и его основные востребованные обществом типы и основные методики обучения ему менялись при смене экономических укладов, поэтому следует кратко рассмотреть этот процесс в диахроническом развитии в привязке к общетехнологическому развитию. Только так можно оценить истинную роль интегративной методики преподавания АВП

При этом следует рассмотреть именно процессы, происходившие в экономиках Российской империи / СССР / Российской Федерации, являвшихся на протяжении последних 300 лет продолжателями единой культурной традиции и развивавшихся на одном и том же экономико-географическом пространстве.

В ходе исторического развития выделяют шесть технологических укладов. Рассмотрим их и место перевода в каждом из них.

Ядро **первого технологического уклада** в Российской империи (1720–1830 гг.) сформировалось на основе передовых технологий в текстильной промышленности, выплавки чугуна, обработки железа, использовании энергии воды. Этот период характеризуется

развитием мелких ремесленных мастерских и предприятий с небольшим количеством работников. Базисными инновациями данного уклада являются прядильные машины Уатта (1735 г.), механические ткацкие станки (1760-е гг.). Развиваются отрасли, производящие средства производства. Появляется паровой двигатель, что привело к развитию машиностроения и, в свою очередь, к появлению тяжелой промышленности [40, с. 17]. Преимуществами этого уклада являются механизация и концентрация производства на фабриках. На этом этапе Российская империя пошла по пути ускоренной модернизации, что потребовало больших объемов перевода печатной и инженерной литературы с других языков (преимущественно западноевропейских).

Переводная литература составляла около 90% всей литературы на русском языке. Преобладание переводной литературы, а также мода на все иностранное приводили к многочисленным лексическим заимствованиям, которые восполняли недостаток русского языка для выражения новых понятий и реалий, а нередко и дублировали уже имеющуюся лексику. Перевод научной и технической литературы в ту эпоху был сопряжен с преодолением невероятных трудностей, так как в русском языке почти отсутствовала соответствующая терминологическая лексика, не было также внутренних смысловых соотношений и соответствий между русским и западноевропейскими языками. «Ежели писать их [термины] просто, не изображая на наш язык, или по латинскому, или по немецкому слогу, то будет весьма затмение в деле», – замечал один из переводчиков этого времени Воейков. Отсюда естественно вытекали заботы правительства и лично Петра I о подготовке опытных переводчиков, знакомых также и с какой-либо отраслью техники.

О трудностях, переживавшихся тогдашними авторами переводов, свидетельствует и рассказ Вебера о судьбе переводчика Волкова, которому Петр I поручил перевести французскую книгу по садоводству. Отчаявшись в возможности передать русским языком все сложности терминов садоводства и боясь ответственности, этот несчастный человек покончил жизнь самоубийством.

Темой развития обучения письменных переводчиков занимался и сам Петр I. Он требовал передать в переводе прежде всего «сенса», т. к. в начале века переводились в основном книги по технике, точным наукам. При этом Петр требовал, чтобы переводчик в полной

мере владел тем «художеством», о котором он переводит, с тем чтобы он мог адекватно передать содержание.

Сформулированные Петром требования к переводу сводятся к следующим:

- не переводить буквально;
- не затемнять смысл;
- не украшать речь, следовать стилю Посольского приказа.

Соответственно, именно в эпоху первого технологического уклада и сложились основные требования к письменному переводу технических текстов, многим из которых, кстати, инженерно-технические отрасли следуют до сих пор. Нельзя не согласиться, например, с требованием Петра переводчикам «остерегаться», «ибо не надлежит речь от речи хранить в переводе, но точию сенс вразумев, на свой язык так писать, как внятнее».

С дидактической точки зрения в этот период в Российской империи доминировал домашний, гувернантский метод обучения переводу с юных лет, при этом владение языками рассматривалось как своеобразный маркер принадлежности к правящему дворянскому сословию.

**Второй технологический уклад** (1830–1880 гг.) характеризуется развитием железнодорожного транспорта и морских путей, механизацией производства на базе использования базисной инновации – парового двигателя. Основное производство концентрируется на производстве паровых двигателей, пароходов, паровозов. Появляются отрасли, связанные с производством газа, электроэнергии, стали, синтетических материалов. Преимуществами второго уклада являются рост масштабов и концентрация производства на базе использовании парового двигателя. Вторым технологическим укладом с социальной точки зрения характеризуется резким повышением внутренней и внешней социальной мобильности и становлением основной (во многом сохранившейся и по сей день) структуры экспортно-импортных связей в мировой экономике. Именно на этапе второго уклада происходит первая попытка становления мирового разделения труда. Резко растет роль СМИ и телеграфа как каналов обмена экономической и общественно значимой информацией.

В рамках второго технологического уклада требовался не просто точный, но и своевременный, быстрый, зачастую даже реферативный письменный перевод. Также выросла роль того вида перевода, который в будущем назовут «конференц-переводом». Кстати, именно рост массивов информации, которую следовало переводить, привел к тому, что в программе, например, реальных училищ Российской империи появились современные иностранные языки. Именно в этот период в России появляются дидактические методики преподавания иностранных языков в школах, широко тиражируемые вне рамок сословий, и учебные пособия по изучению языков, издававшиеся массовым тиражом.

**Третий технологический уклад** (1880–1930 гг.) основывался на использовании в промышленном производстве электроэнергии, развитии тяжелого машиностроения, электротехнической промышленности, производстве и прокате стали. Базисными инновациями данного уклада являются электродвигатели, развитие электротехники, лампа Эдисона. В это время быстрыми темпами развивается нефтяная отрасль США, создается мощный военно-промышленный комплекс в Европе, повсеместно внедряется радио и телеграф. Происходит развитие автомобиле- и самолетостроения, производство цветных металлов. Начинается концентрация банковского и промышленного капитала. Преимуществами данного уклада является повышение гибкости производства на основе использования электродвигателя. С точки зрения информационного обмена и межкультурного взаимодействия третий технологический этап характеризуется становлением кинопроизводства, радиовещания, кроме того, именно на эту эпоху приходится период становления основных колониальных империй, Первая мировая война, Октябрьская революция и Гражданская война в России.

Некоторые исследователи считают, что Россия столь жестко, с войнами, революциями и деградацией экономики с последующим ее возрождением, пережила именно смену второго технологического уклада третьим. Это повлекло за собой резкий рост объемов технической литературы, межличностного общения и становление перевода как способа массовой межкультурной коммуникации не на уровне «элит», владевших языками с детства, а на уровне широкого знакомства общества с иноязычными культурами. Именно на этом этапе окончательно оформляются принципы современного

письменного перевода всех типов текстов, происходит научное осмысление дихотомии устного и письменного перевода, выделяются их основные типы и начинается становление системы специализированных учреждений, готовящих различные типы переводчиков. Выстраивается практически вся современная дидактическая вертикаль обучения устному и письменному переводу с акцентом на письменный, так как этого требовала работа с техническими новинками, используемыми в ходе процесса быстрой индустриализации СССР. Устный перевод и обучение ему носили второстепенный характер. Но очень скоро все изменилось. Советское общество, еще не успевшее принять третий технологический уклад, было взорвано рождением четвертого.

**Четвертый технологический уклад** (1930–1990 гг.) базировался на развитии энергетики, основанной на использовании нефти и нефтепродуктов, газа; средств связи; появлении и использовании синтетических материалов. Появляются и получают распространение компьютеры и программное обеспечение для них. Базисными инновациями являются глобальная система телекоммуникаций на основе телефонной и радиосвязи. Базисные инновации этого уклада, ЭВМ (1949 г.), операционная система (1954 г.), кремниевый транзистор (1954 г.). Распространяется массовое производство на основе использования конвейерной технологии Г. Форда. Преимуществами этого уклада являются массовое и серийное производство.

С точки зрения развития перевода, как инструмента социальной когезии и технологического развития, четвертый технологический уклад для СССР в эти годы характеризуется широким включением страны в систему международных институтов, особенно после Второй мировой войны, и быстрым становлением синхронного перевода и обучения ему. Принцип синхронного перевода был создан в 1926 году бизнесменом из Америки под именем Эдвард Файлен, который в сотрудничестве с Томасом Уотсоном придумал профессиональную систему для переводчиков-синхронистов, включив туда телефонное устройство, два микрофона, одну пару наушников и многочисленные провода. Чуть позднее, в 1930 году, немецкие специалисты выпустили свой вариант вышеупомянутой техники. Это позволило через пять лет, в 1935, провести именно в СССР (Ленинград) первый в мире масштабный опыт синхронного перевода – речь знаменитого ученого Павлова была переведена на очередной

конференции психологов с помощью синхронного перевода – английский, французский и немецкий языки испытали на себе мощь первых синхронистов. Повсеместное внедрение датируется временем проведения Нюрнбергского процесса. Целью такой масштабной подготовки являлось не только обеспечение общения и взаимодействия между судебным органом и ответчиками по процессу, но и связью между самими судьями. Именно в тот момент старый последовательный и новый синхронный перевод проявили себя в гармоничном сотрудничестве – несмотря на новинку, от проверенного годами метода перевода отказываться не собирались.

Синхронный перевод французского, английского, немецкого и русского языков проводился одновременно. В нем были задействованы в общей сложности 36 лингвистов, разделенных на три равных команды. Важно то, что синхронист осуществлял перевод только с языка, носителем которого он являлся, чтобы избежать неточностей, и ограничивался 60 словами в 60 секунд – это требование было высказано с целью не допустить быстрой речи спешащего специалиста. Достоинства и положительные стороны нововведения были моментально оценены всеми присутствующими, от судей до подсудимых, после чего, в 1947 году, ООН впервые позволила своим штатным специалистам переводить синхронно. Приблизительно в это время в Женевских и Венских вузах стартовало обучение студентов синхронному переводу. В Москве на базе будущего МГЛУ тоже работали курсы синхронных переводчиков.

Именно на этапе четвертого технологического уклада сложилась оставшаяся практически неизменной в современной РФ система дидактики обучения переводу. При всей ее законченности и красоте она, по мнению подавляющего большинства переводческих компаний и корпоративно-государственных потребителей переводческих кадров, не соответствует запросам времени. И это не вина преподавателей. Дело в том, что современная теоретическая дидактика обучения переводу до сих пор не осмыслила суть и требования общества и экономики пятого технологического уклада, не говоря уже о быстро набирающей скорость шестом.

**Пятый технологический уклад** (начало 1990 гг. – 2025) – этап информационных и коммуникационных технологий, который основывается на передовых достижениях в областях микроэлектроники, телекоммуникаций, информационных технологий (включая

становление социальных сетей и систем мгновенного обмена информацией, систем оптоволоконной и космической связи, новых поколений военной техники, плазменных, мембранных и малоотходных технологиях). Преимуществами этого уклада являются индивидуализация производства и потребления. Советский Союз был практически идеально приспособлен к третьему технологическому укладу, смог интегрировать четвертый, но вот с пятым, из-за его акцентов на индивидуализации и свободном обмене информацией, справиться не смог (в отличие, кстати, от КНР, философы, социологи и дидакты которой очень скрупулезно и непредвзято проанализировали причины краха СССР на переходе укладов и выработали механизмы адаптации социальной системы и образования к новым технологиям). Происходит переход от разрозненных фирм к единой сети крупных и мелких компаний, соединенных электронной сетью на основе Интернета, осуществляющих тесное взаимодействие в области технологий, контроля качества продукции, планирования инноваций. Пятый технологический уклад вступил в фазу зрелости в 90-е годы XX столетия и с начала XXI века перешел в понижительную волну, что ускорило разработку приоритетных направлений шестого технологического уклада: фотоники и наноэлектроники, генной инженерии, освоение и применение новых возобновляемых источников энергии, создание глобальных информационных систем, создание новых цифровых «пространств существования человека» – игровых, VR, фиджитал, дополненной и смешанной реальностей. Помимо увеличения объемов устной и письменной межкультурной коммуникации за счет достигшей в этом периоде локального пика географической и социальной мобильности населения Земли происходили, во-первых, экспоненциальный рост объемов аудиовизуального контента и, во-вторых, резкий рост роли машинного перевода и постредактирования в рамках переводческой профессии.

Ряд исследователей заговорил о разграничении «человека-переводчика» (работающего в рамках традиционной парадигмы профессии) и «цифрового переводчика» (его рабочие процессы подчинены подготовке материалов к машинному переводу и постредактированию его). Эпидемические ограничения несколько снизили физические масштабы миграции населения, но резко увеличили плот-

ность информационного обмена в цифровом пространстве, и в частности, привели к революции в дидактике – окончательному становлению дистанционных моделей обучения как признанных форм.

Неожиданный расцвет пережил и удаленный синхронный перевод – и, к удивлению некоторых «видных переводоведов», оказалось, что его отличие от традиционного синхрона совсем не в том, что «переводчик сидит не в кабинке, а дома в тапочках». К сожалению, эта шутка показывает готовность российского научного сообщества на начало 2020 года отразиться на реалии. Даже эпидемия Covid-19 не сподвигла большинство российских дидактов перевода рассмотреть вопрос курсов обучения в высшей школе этой новой форме переводческой деятельности. Как уже стало традиционным, такое экспериментирование было «делегировано» частным школам и курсам перевода, чей опыт потом «изучался» университетским сообществом и, будучи признанным годным, заимствовался без ссылок на первоисточники. В первую очередь, потому что «нагнуть» и сломать руководителей частных переводческих школ под передачу материалов в вузы безвозмездно чаще всего не получалось.

Аудиовизуальный перевод в России тоже не миновала сия чаша, ибо он тоже является детищем пятого производственного уклада. Его расцвет очень близко связан с расцветом Интернета и глобального обмена информацией, а также появлением сетей 4G и 5G, позволивших резко увеличить скорость демонстрации и скачивания видеопотоков. Поскольку становление пятого технологического уклада повлекло за собой и четвертую когнитивную революцию, рассказ о которой – чуть ниже, собственно, именно их комбинация вызвала к жизни интегративную методику обучения аудиовизуальному переводу, в рамках науки о переводе потребовал осмысления и феномен аудиовизуального перевода, а также дидактики обучения ему в Российской Федерации и во всем мире. Процесс шел не просто, временами даже жестко, но следует отметить, что в известной степени официальной датой рождения и признания АВП в нашей стране можно считать 29 мая 2021 года, когда на конференции по дидактике перевода в Московском государственном институте международных отношений практически все ведущие переводоведы страны сошлись во мнении, что данный вид переводческой

деятельности следует рассматривать отдельно от других, и соответственно, разрабатывать программы обучения ему. Именно на этот год пришлась и публикация **«Рамки компетенций аудиовизуального переводчика»** [32], и включение АВП в **Профстандарт профессии переводчика**.

Не могу не удержаться от реплики в духе одного известного советского политического деятеля XX века: «Наше дело правое, победа будет за нами». С практической точки зрения большим шагом в дидактике обучения переводу стало появление в высшей школе РФ интегративных, практически ориентированных методик обучения профессионально ориентированному (Н.Н. Гавриленко), техническому (Д.С. Троицкий), синхронному (И.С. Алексеева), машинному (М.А. Берендяев, Н.И. Куликов), аудиовизуальному (А.В. Козуляев) переводу.

**Шестой технологический уклад** (2020 – ориентировочно 2050 годы) характеризуется происходящим прямо на наших глазах и существенно влияющим на расстановку сил в современном мире и основные социальные процессы развитием робототехники, биотехнологий, основанных на достижениях молекулярной биологии и геномной инженерии, включая синтез новых биопрепаратов и вирусов, нанотехнологии, систем искусственного интеллекта, глобальных информационных сетей, интегрированных высокоскоростных транспортных систем [13].

В рамках шестого технологического уклада дальнейшее развитие получит гибкая автоматизация производства, космические технологии, производство конструкционных материалов с заранее заданными свойствами, атомная промышленность, авиаперевозки, будет расти атомная энергетика, потребление природного газа будет дополнено расширением сферы использования водорода в качестве экологически чистого энергоносителя, существенно расширится применение возобновляемых источников энергии.

Все оценки в отношении ведущих видов перевода на этапе шестого уклада могут носить лишь предположительный характер, однако в силу ускоренного развития искусственного интеллекта и алгоритмов его глубокого обучения, а также дальнейшего роста роли цифровых аудиовизуальных носителей информации в повседневной жизни, коммерции, обучении, скорее всего, весьма востребо-

ванным будет «переводчик-дидакт», способный встроить свою деятельность в алгоритмы машинного перевода и обучения ИИ переводу. Кроме того, в силу того, что среды взаимодействия «человек – машина» становятся все более когнитивно-ориентированными, то произойдет дальнейшее становление перевода как интегративной когнитивно-ориентированной деятельности по познанию участниками коммуникативных актов различных сред или «реальностей» – цифровой, игровой, VR и пр. [1].

### **Сосуществование укладов и профессия переводчика**

Замещение технологических укладов требует, как правило, соответствующих социальных и институциональных нововведений, которые не только снимают или нивелируют социальную напряженность, но и определяют черты нового технологического уклада, соответствующего этому укладу типа потребления, движущих его вперед производительных сил и производственных отношений, а также обеспечивающих технологическое и гуманитарное развитие форм передачи знаний и обучения. При этом уклады в любом обществе сосуществуют и находятся в постоянном взаимодействии. Сейчас можно говорить, что практически во всех странах мира отжившими можно считать лишь первый и второй технологические уклады. В принципе жизненный цикл технологического уклада охватывает примерно столетие и может быть представлен в виде двух этапов (пульсаций).

- Первый этап (или первая пульсация) представляет собой непосредственное становление технологического уклада в неблагоприятных условиях доминирования предыдущего.

- Второй этап (или вторая пульсация) представляет собой фазу роста уклада и последующей после него фазы зрелости. Данный этап приходит на смену структурной перестройки экономики в связи с замещением доминирующих технологических укладов и характеризуется, как правило, сменой мирового экономического лидера за счет не только технологического, но и образовательно-педагогического преимущества. На данном этапе происходит становление нового типа общественного потребления, рост производства стимулирует снижение издержек, что влечет за собой изменение в соотношении цен и увеличение спроса. Сегодня мы имеем второй этап становления пятого уклада и начало роста внутри него шестого. (Примеч. автора: *при этом данные процессы носят столь*

*же тектонический характер, как становление третьего и четвертого укладов в начале XX века, и чреватые столь же серьезными геополитическими и социальными последствиями.)*

При этом следует отметить, что российская экономика в переходном периоде по состоянию на 2023 год содержит в себе элементы сразу трех, а некоторые исследователи считают, что и четырех укладов – шестого, пятого, четвертого и частично третьего. Следует отметить, что в условиях современной России сосуществуют они довольно давно. Дело тут как в географических, так и в исторических факторах, поскольку история России XX века с его чередой социальных потрясений в 1917–1920, 1941–1945 и 1991–1999 годах, приводивших к откату экономики на 60–90 процентов назад, не давала возможности народнохозяйственному механизму органически завершить смену укладов и создавала в стране «лоскутное одеяло укладов». Именно оно породило довольно серьезные разногласия в вычленении наиболее востребованных видов перевода среди российских методистов вузов и, как следствие, стагнацию в совершенствовании методико-дидактического осмысления требований времени. Иными словами, ничьего злого умысла в ситуации нет – но менять ее надо достаточно быстро, как показывает пример того же аудиовизуального перевода.

Если принять допущение о том, что разные регионы в силу своей хозяйственной ориентации являются островками с доминированием разных укладов, тогда становится очевидно, что преподавание перевода следует привязывать в первую очередь к нуждам этих регионов. Еще любопытнее тот факт, что процесс стихийной регионализации обучения переводу уже идет – лидерами подготовки технических переводчиков, конференц-переводчиков, синхронистов, аудиовизуальных переводчиков, специалистов в области машинного перевода и постредактуры становятся соответствующие регионы, обеспечивающие новые кадры работой.

Какие признаки второго этапа параллельно идущего процесса смены одновременно нескольких технологических укладов в экономике России сегодня особенно значимы для преподавания аудиовизуального перевода в целом и в высшей школе в частности?

**Резкий рост ценности информации и средств ее производства, хранения и передачи в общественной жизни. Роль этих**

«средств» в образовательном процессе из вспомогательной становится центральной. Одна и та же информация может производиться, храниться, передаваться и переводиться совершенно по-разному. Иными словами, традиционная дихотомия устного и письменного перевода должна быть подвергнута ревизии, хотя бы потому, что к числу средств производства информации относятся и программы машинного перевода на базе искусственного интеллекта, и обучаемые нейронные сети, которые нельзя считать только «средством» перевода, **программа во многих отношениях становится его субъектом, замещая собой человека** [8]. Кроме того, можно сказать, что аудиовизуальные произведения становятся одной из центральных форм передачи информации, а их, как считает целый ряд исследователей, [23] невозможно анализировать в традиционной парадигме переводоведения из-за их сложной полимодальной структуры. Таким образом, традиционная дихотомия видов перевода (устный и письменный) должна быть дополнена, как минимум, еще двумя – машинным и аудиовизуальным, а к основаниям выделения видов перевода на базе модальности осуществления (устно или письменно, то есть «ртом» и или «руками») должны быть добавлены организация рабочих процессов и когнитивные особенности осуществления. В таком случае, полная картина видов перевода выглядела бы вот так, но настаивать на этом в сегодняшней атмосфере в области науки о переводе было бы уже чересчур, поэтому данную классификацию мы оставим скорее для практических целей корпоративного обучения.



Рис. 1. Практическая типология видов перевода на этапе шестого технологического уклада

**Взрывное распространение социальных сетей.** Сегодня социальные сети становятся основной средой функционирования и развития письменной речи, в том числе литературной письменной речи для любого языка. Судя по объемам письменной информации, порождаемым ежедневно коммуникацией в социальных сетях на самые различные темы, можно сказать, что именно социальные сети являются «горячей зоной» развития современных литературных письменных языков во всем мире. Книги и иные печатные издания, а также цифровые медиа эту функцию уже не выполняют. Более того, стремительно растут и объемы аудиовизуальных сетевых материалов. В преподавании перевода в РФ сегодня это должного отражения также не нашло, в первую очередь, из-за отсутствия адекватных корпусов текстов для перевода;

**Резкое ускорение научного прогресса и ухода от устаревших практик,** в том числе и в дидактике перевода, и, как следствие, обострение необходимости ухода от устаревших практик. Учитывая, что сегодня ориентация на Болонскую систему признана не соответствующей задачам построения технологически суверенной

экономики, происходит пересмотр роли специализации и практической ориентации обучения переводу, и огромный интерес к таким формам организации процесса обучения, как акселераторы, проводимые практиками, и нацеленные на то, чтобы по окончании интенсивного периода обучения студент мог немедленно приступить к работе. Для подготовки специалистов в области аудиовизуального перевода это имеет особое значение. Запаздывание с признанием этого вида перевода и все еще не начавшееся становление системы дидактики обучения АВП привело к следующим печальным результатам – объемы материалов к переводу с европейских языков на русский с 2011 по 2015 годы, по данным Европейской аудиовизуальной обсерватории [4], с 2015 по 2019 год – еще в 17 раз, с азиатских – удваиваются каждые 24 месяца на протяжении последних 10 лет, число исходных языков аудиовизуального контента после начала СВО увеличилось в 6 раз (за счет языков дружественных стран) – а переводчиков готовится на единицы, даже не на проценты больше, не говоря уже о кратном увеличении. Если сегодня не перейти к подготовке специалистов в области АВП на базе интегративных методик обучения, то удовлетворить спрос в ближайшие 20 лет чисто статистически не получится, и отрасль будет все больше уходить в область попыток машинного перевода и глубокого обучения ИИ. С учетом важнейшей роли информационного пространства для сохранения русской культурной идентичности и языка [38], и тотального презрения нашего IT-сообщества к нормам русского языка (это, увы, печальный факт, писать с ошибками на русском для программиста становится каким-то шиком) – такой процесс явно нежелателен.

**Появление большого числа способов управления нейрофизиологической и психической деятельностью человека.** Сегодня информационный обмен и коммуникация, а также всепроникающее влияние Интернета привели к тому, что появилось значительное количество методик манипулятивного управления сознанием человека в интересах тех или иных социальных групп, меньшинств, корпоративных и социально-ориентированных «повесток». Для обучения переводу это тоже стало вызовом, поскольку манипулятивные методики и скрипты представляют собой целостные сценарии коммуникативных действий, перевод которых требует понимания законов их составления, а в случае перевода – и

межкультурного переноса в ходе коммуникации. Речь не идет о какой-либо цензуре, однако переводчик должен понимать, что именно он делает, транслируя в принимающую культуру тот или иной текст культуры, его породившей. Отсюда резко возросшая роль герменевтики, социолингвистики и когнитивных наук в преподавании перевода. Многие российские и зарубежные переводоведы заговорили о том, что перевод является одной из разновидностей когнитивной деятельности человека, наряду с чтением, письмом, слушанием и говорением [77]. С этим сталкивался, кстати, каждый из нас, пытаясь разъяснить что-то ребенку 4–5 лет и переводя свою речь с языка взрослого (20–25 тысяч слов) на детский (2000 слов). Принятая общемировая трактовка аудиовизуального перевода включает в него не только межязыковой, но и интерсемиотический перевод (субтитры для глухих, жестовый язык, тифлокомментарий (аудидескрипцию), ясный язык).

Иными словами, мы говорим о тесной взаимосвязи смены технологического уклада и когнитивной революции применительно к дидактике перевода именно потому, что признаем перевод разновидностью когнитивной деятельности. Именно эта взаимосвязь вызвала к жизни интегративную методику обучения аудиовизуальному переводу и проектирование когнитивных сред.

Мы рассматриваем интегративную методику обучения аудиовизуальному переводу как разновидность педагогических технологий. В общем смысле технология — это любая целенаправленная деятельность, осуществляемая по определенным операциям, правилам, этапам. В педагогике термин «технология» в самом общем смысле означает пути и средства достижения заданной цели обучения или воспитания.

В своем развитии идея педагогической технологии прошла ряд этапов.

Первый этап связан с идеей Я.А. Коменского сделать обучение «техническим», то есть таким, чтобы все, чему учат, не могло не иметь успеха.

Так была сформулирована важнейшая черта педагогической технологии – **гарантированность результата**. Механизм обучения, приводящий к запланированным результатам, Я.А. Коменский назвал «дидактической машиной». Для нее важно:

– определить цели;

- обозначить средства достижения этих целей;
- отыскать правила пользования этими средствами.

Вырисовывается своеобразный модуль, выступающий ядром любой педагогической технологии: цель – средства – правила их использования – результат.

Проблема педагогических технологий сегодня стала одной из наиболее обсуждаемых в педагогике. Посвященная ей научно-педагогическая литература насчитывает сотни наименований. Однако единого понимания термина «педагогическая технология» ученые-дидакты так и не достигли. Существуют десятки определенных педагогической технологии, существенно отличающихся друг от друга. Приведем некоторые из них:

- систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования (глоссарий ЮНЕСКО);

- специальный набор и компоновка форм, методов, приемов обучения, воспитательных средств; другими словами, организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);

- проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько);

- научное обоснование характера педагогического воздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним, научно-педагогическое обоснование системы профессиональных умений педагога, позволяющих осуществить тонкое прикосновение к личности ребенка (Н.Е. Щуркова).

- последовательная, взаимосвязанная система действий педагога и учащихся, направленных на достижение диагностически поставленных педагогических целей (В.А. Сластёнин).

В литературе иногда педагогическая технология употребляется как синоним педагогической системы. Но понятие системы шире технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов деятельности, и содержание этой деятельности.

Можно сказать и так: педагогическая технология – педагогическая система в динамике, в функциональном режиме.

В чем отличие педагогической технологии от методики?

Понятие «методика» означает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему. Отличия педагогической технологии от методики обучения или воспитания:

1) методика не требует от учителя предварительного проектирования, поскольку тема учителю хорошо знакома, он проводил урок по данной теме много раз. ПТ требует тщательной разработки каждого урока, каждой темы;

2) в отличие от методики, ПТ может быть описана как цепочка педагогических действий, операций (т. е. как алгоритм);

3) в отличие от методики, ПТ предполагает разработку содержания и способов организации деятельности не только педагога, но и воспитанников;

4) в отличие от методики, ПТ разрабатывается на основе конкретной методологической (философской, психологической) концепции;

5) в отличие от методики, ПТ требует диагностического целеобразования. В методике учитель формулирует цели через собственную деятельность или через изучаемое содержание. В ПТ – через действия учащихся, являющиеся ожидаемым результатом урока или всей темы;

6) признак технологии – наличие оперативной обратной связи и коррекции процесса обучения (воспитания). Если в методике применяется, как правило, эпизодический контроль (учащиеся опрашиваются по разным вопросам в разные дни) и итоговый – в конце темы, то в ПТ – объективный систематический контроль качества образования + диагностика развития личности каждого школьника по ходу образовательного процесса. Поэтому необходимой частью педагогической технологии являются диагностические критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Именно качественные изменения технологического уклада и структуры познания обучающимися мира и учебных материалов потребовали разработки новой педагогической технологии обучения аудиовизуальному переводу, основанной на взаимосвязанном конструировании сред обучения – визуальной, сетевой, игровой, справочно-экспертной, трансмедийной и меметической. Они выделены на основе системных особенностей четвертой когнитивной революции.

### **Элементы четвертой когнитивной революции и их влияние на дидактику перевода**

Элементы четвертой когнитивной революции, а их выделяется 6, опираются на широкое распространение в социуме технологических достижений. Их 6 [14]. Разберемся с каждым по порядку. Проблематику по каждой составляющей хотелось бы разбить на блоки дидактико-методических подзадач. В преподавании перевода назрела достаточно всеобъемлющая трансформация, перевод от верстки учебных планов к проектированию учебных когнитивных сред, но, как показывает опыт, в том числе и нашей Школы аудиовизуального перевода, и вообще всех реформ прошедших столетий в мире – не составив детальных чертежей, планов и проектов изменений, лучше за переработку достижений прошлого вообще не браться – получится хаотичная и очень восторженная сначала и грустная потом перестройка. Необходимы модули задач. И необходимо масштабирование задач, чтобы не повторить историю, например, с включением одной из частей цифровой доступности (жестового языка) в учебные планы переводчиков по всей стране, потому что так захотелось одному из авторов образовательного стандарта. Сначала – локальное тестирование и обоснование – и лишь потом какие-либо шаги по укрупнению методики.

## ГЛАВА 1. ПРИОРИТЕТ ВИЗУАЛЬНОСТИ

Современная молодежь потребляет 85 процентов информации через аудиовизуальные произведения, знакомство с которыми начинается задолго до формирования навыков простого, а тем более, аналитического чтения на родном языке – в 3–4 года, на этапе формирования навыков говорения на родном языке. Все чаще сегодня в дошкольном возрасте начинается и базовая коммуникация в социальных сетях – с помощью визуальных, голосовых сообщений.

Чтение более не является первичным процессом получения новых знаний в ходе обучения. Это настолько серьезная трансформация, что о ее важности заговорил и такой гуру компьютерной эпохи, как Билл Гейтс. Он назвал происходящее «общемировым пожаром библиотек» [54]. Все необходимое уже есть в видеоформате в Интернете, в соцсетях и на стриминговых видеоплатформах. При этом сегодня экспоненциально растет число и школьно-университетских видеокурсов. **Печатная книга для обучения современному студенту объективно не нужна. Хуже того, его надо учить аналитическому чтению, то есть извлечению из печатных материалов необходимой информации.** Книга не содержит информацию, упакованную в привычную для студента форму (а визуалов, аудиалов и кинестетов, напомним, 75 процентов от общего числа обучающихся) Делая такой вывод, мы исходим из того, что состав студенческого корпуса является по типу восприятия репрезентативным срезом общества в целом, поскольку особых мер по отбору каких-то типов при обучении переводу на сегодня не применяется. Студент умеет разбирать построение видеоматериалов, а вот построение текстовых материалов – нет. Это приводит к тому, что в ситуации доминирования визуальных форм подачи резко снижается возможность критического осмысления увиденного. Визуальные образы куда сильнее подавляют логику, чем печатное слово, поэтому рука об руку с аналитическим чтением идет и развитие навыков критического мышления.

При этом задачи обучения аналитическому чтению и критическому мышлению совсем не тривиальны, поскольку в образовательном пространстве высшей школы как минимум еще лет 40 будут сосуществовать визуальный и печатный массивы учебных материалов, а средняя школа задачу обучения аналитическому чтению не решает совсем. Студенческая аудитория отвергает так

называемые «лонгриды» или длинные тексты, т. е. вузовским преподавателям приходится буквально учить студентов «аналитическому чтению» [11].

**В рамках курсов перевода необходимы адаптационные курсы обучения аналитическому чтению и критическому мышлению**, в качестве международных аналогов следует назвать годовые курсы аналитического чтения в рамках первого курса факультета аудиовизуального перевода Китайского университета связи (Пекин), Университета Темпл (Филадельфия) и семестровый курс обучения навыкам критического мышления для студентов-гуманитариев Оксфордского университета.

### 1.1. Аналитическое смотрение

Но только чтением это не ограничивается. Применительно к преподаванию АВП требуется особый акцент на развитии навыков **аналитического смотрения и критического осмысления аудиовизуального произведения** (для реализации первого этапа аудиовизуального перевода – понимания целостного произведения и его составляющих). 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. 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 [5]. Проведенный анализ исследований показал, что аудиовизуальный дискурс (далее АД) имеет сложную структуру, определяющую процессы его создания, передачи и интерпретации.

Он 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 и задачи управления эмоциональной сферой человека. 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» [25, с. 26] 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», стримингового видео и социальные сети);

– специфическими характеристиками ситуации общения (ситуация общения, как уже отмечалось выше, носит «опосредованный», коллективный, непрямой характер, «коллективный автор» произведения общается с «распределенным» зрителем). При этом в рамках одного языка это акты коллективного внутрикультурного общения, а при переводе – межкультурного. При этом акт внутрикультурной коллективной коммуникации чаще всего структурно самодостаточен и целостен, и осуществляется без оглядки на возможный акт межкультурной коллективной коммуникации;

– специфическими характеристиками канала информации и способа его передачи (каналы информации могут различаться, но в случае аудиовизуальных произведений и сам способ передачи, характеристики канала, и требования к передаваемым по нему произведениям описываются с технической точки зрения точно и однозначно).

Все вышеизложенное позволило выделить аудиовизуальный дискурс как подвид специального дискурса, в котором наравне с чертами специального дискурса могут присутствовать особенно-

сти как художественного, так и публицистического дискурсов. Однако он ни сводится ни к тому, ни к другому, оставаясь самостоятельной формой социальной коммуникации.

К уникальным чертам аудиовизуального дискурса можно отнести следующие:

1) жанровость (необходимость понимания особенностей тех или иных жанров представления материала в различных жанрах АД);

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», шумо-музыкальный ряд), требующих от переводчика специальных знаний для понимания и адекватного осуществления профессиональной переводческой деятельности [15].

Проведенный анализ показал, что АД присущи следующие черты художественного дискурса:

1) сюжетность (наличие действующих лиц, структуры развития отношений между ними, целей) [65];

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 поддержание веры в предлагаемые обстоятельства.

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

1) клишированность (исторически сформировавшиеся типичные для конкретных видов АД 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, и его визуальный ряд не отражает непрерывной «главной 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 З.Д. Поповой, И.А. Стернина, мы можем охарактеризовать концепт как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания [29].

Соответственно, результатом коммуникативной деятельности с когнитивной точки зрения для «коллективного автора» становится формирование системы концептов в ходе порождения целостных аудиовизуальных произведений, а для «распределенного зрителя» – распаковка и понимание этой системы в ее целостности. 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. И аудиовизуальный переводчик является фасилитатором этого процесса распаковки и реконструкции. Причем долгое время в нашей стране аудиовизуальные переводчики

работали только на стороне «распределенного зрителя», но сегодня, по мере увеличения числа кино- и телепроектов, ориентированных на международный рынок, их услуги востребованы и «коллективными авторами». Это достаточно новое развитие событий, но оно тоже отрефлексировано в рамках интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу и стало ее частью.

Единицей аудиовизуального перевода выступает кинособытие (сцена) или игровое событие (прохождение локации), которое соотносится с речевым событием, но не изоморфно ему, так как в рамках сцены или прохождения локации речь и вербальная составляющие могут отсутствовать в принципе. Именно сцены являются когнитивной основой формирования цепочки концептов. Эти единицы нужно уметь находить, выделять и анализировать. Как следствие – **обучение аналитическому смотрению и критическому осмыслению как составных частей аудиовизуального произведения**, так и его в целом является одной из составных осей интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода.

### 1.2. Принципы конструирования визуальной среды интегративной методики

Визуальная среда обучения конструируется таким образом, чтобы аудиовизуальный переводчик смог пересмотреть свою роль в процесс взаимодействия коллективного автора с коллективным зрителем на языке перевода. В ходе аудиовизуального перевода переводчик перестает быть невидимым медиатором, он становится активным участником процесса пересоздания произведения, конструирования нового концепта. Именно поэтому обучение аудиовизуального переводчика требует перестройки ряда базовых профессиональных установок, в частности, переоценки роли и удельного веса внимания к вербальной составляющей во время выполнения аудиовизуального перевода, и именно поэтому хотелось бы подробнее остановиться на теоретических когнитивных основах процесса.

#### Обучение убеждению зрителя

Эта часть формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика основана на положениях **теории убеждения Ричарда Петти** или модели вероятности сознательной обработки информации (ELM). Аудиовизуальный переводчик должен понимать, что зритель постоянно балансирует между выбором

одного из двух путей обработки информации, и видеоряд изначально не принадлежит к центральному. Эти два пути – антагонистические по отношению к влиянию на изменение установки в результате убеждающей коммуникации. Вот они:

- 1) центральный путь обработки сообщения;
- 2) периферийный путь обработки сообщения [73].

Центральный путь основан на обработке аргументированных сообщений, включающих в себя цифры и факты. Использование центрального пути реципиентом будет эффективно в том случае, если он получит дополнительную информацию по соответствующей тематике сообщения (или по смежной тематике). Центральный путь требует значительных когнитивных усилий от получателя сообщения, чтобы оценить преимущества предлагаемой позиции или убеждающей информации. Сила прилагаемых для осмысливания когнитивных усилий, соответственно, обуславливает такие общие характеристики выводов и концептов, полученных «центральным путем»:

- 1) доступность (короткое время, необходимое на актуализацию их зрителем в мозгу);
- 2) постоянство (шаблонность и жесткая внутренняя структура);
- 3) предсказуемость реакции зрителя (однозначность реакции);
- 4) сопротивляемость изменениям (ложная аксиоматичность выводов).

Необходимые условия формирования концептов на основе аудиовизуальных произведений центральным путем:

- реципиент стремится к получению дополнительной информации (потребность в познании) и способен обрабатывать сообщения, направленные на убеждение, иными словами, он не находится в ситуации отдыха и расслабленного просмотра, а «работает» над произведением. Здесь, кстати, коренится одна из ошибок начинающих АВ-переводчиков – их взаимодействие со смысловым и образным рядом произведения – работа, и они делают ложные умозаключения, что «зритель поймет смыслы», ибо, по их мнению, будет смотреть фильм в таком же режиме;

- тема сообщения должна иметь прямое отношение к получателю, он должен быть заинтересован и мотивирован самим сообщением (мотивация и внимание к сообщению также могут быть достигнуты с помощью «периферийных подсказок», что часто используется, например, в рекламе).

Результат – устойчивость сформированной к сообщению установки (по крайней мере, обеспечивается устойчивость установки по отношению к встречной коммуникации, направленной на формирование установки по периферийному пути). Это означает, что мотивированная и внимательная обработка аргументов со стороны реципиента была завершена (само внимание / мотивация, а также «глубина переработки» / «самореференция» оказывают очень большое влияние на кодирование новой информации в памяти получателя сообщения). Вот тут еще одна частая ошибка – начинающий АВ-переводчик делает перевод не для своей ЦА, а «для себя и таких, как я».

Прогнозирование поведения возможно лишь частично (но больше, чем при периферийном пути обработки информации) и только для определённого поведения.

**Периферийный путь** отличается. Логически выстроенные аргументы не имеют значения; вместо этого используются «периферийные подсказки», стимулирующие принятие убеждающего сообщения без серьезного осмысления. Периферийная обработка используется, когда мы, как правило, не имеем полных сведений о тематике доносимого до нас сообщения. В качестве мостиков в таком случае применяются эмоциональные скрепы – что типично именно для аудиовизуальных произведений. Ещё одна разновидность периферического пути: эффект массовости был определён исследователями Института изучения пропаганды в 1930-х годах. Потребителя массовой информации убеждают, что много других людей уже поддержали предлагаемую позицию. Это способствует возникновению позитивных эмоций на основе присущего людям чувства общности. Исходя из этого позитива члены аудитории делают неподтвержденный фактами вывод, что предлагаемая позиция является правильной, поскольку с ней согласны многие. Подобный вывод служит ориентиром достоверности информации, что вызывает эффект массовости.

Модель ELM не утверждает ничего о типах информации, соотносящихся с тем или иным путём её обработки. Наоборот, ключевой элемент модели ELM – то, *как* любой тип информации будет использован в зависимости от центрального или периферического пути, несмотря на содержание сообщения.

Обучение в сфере аудиовизуального перевода, где целостные произведения рассматриваются как проявления актов социальной коммуникации между «коллективным автором» и «распределенным зрителем» и периферийный путь является основным за счет доминирования эмоционального ряда, а также вариативности типов обработки по центральному или периферическому пути, требует **понимания законов конструирования убедительных посланий, и это важнейший навык, который должен быть развит в рамках интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу в эпоху четвертой когнитивной революции.** Дидактическая работа по развитию этого навыка логически следует из сформулированной выше задачи развития навыков аналитического смотрения и критического осмысления.

Крайне важным с методической точки зрения для создания интегративной методики преподавания АВП представляется тройственное членение функциональных целей переводческих действий, а именно:

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

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 и запечатление посредством камеры или иных записывающих технических средств объективно существующего внешнего мира, а на сохранение целостности сюжета, единства нарратива. Целостность и единство нарратива, а также ориентация на эмоции «коллективного зрителя», с которыми работает весь остальной «коллективный автор» – это те императивы, которым в рамках курсов АВП переводчиков приходится учить заново. В классической дидактике перевода этого нет.

Принцип аутентичности основан на выделенных В. Ганzenом [7] и развитых в работах Т. Черниговской [37] 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 и эмоциональную картины событий, цепочки концептов от частных к общим и тем самым – обеспечить сюжетность повествования.

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», если пользоваться терминологией К.С. Станиславского;

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. При этом речь не идет о фактической, математической логике – скорее, об эмоциональной логике реакций пусть и вымышленных персонажей на позаимствованные из реальной жизни ситуации социальных и межличностных взаимодействий;

3) убедительность – зритель в состоянии быстро соотнести показанные действия со своим личным опытом, оценить их достоверность и вероятность и поверить в них. Именно на соотнесении с личным опытом строится процесс убеждения [19].

Если произведение не нарушает ни одного из трех указанных системных свойств на всем протяжении своего развертывания, оно

признается зрителем аутентичным, позволяющим построить связанный 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 нестыковки, включается механизм недоверия к происходящему на экране, и исчезает то, что лежит в основе процесса когнитивного познания художественного мира кинопроизведения, – сопереживание. В реальной ситуации зритель чаще всего прекращает просмотр. 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 [64], 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. Автор инициирует процесс «двойной реконструкции», и переводчик должен уметь его моделировать – что целевая аудитория увидит и что она додумает.

«Опорные подробности» бывают:

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

### **Непрерывность аудиовизуальной среды обучения**

Эта составляющая интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу основана на **теории социального научения А. Бандуры**. Он подчеркивал наличие реципрокной (от лат. *reciprocus* – возвращающийся, обратный, взаимный) связи между поведением, субъектными и средовыми переменными. Мы не приводимся в движение лишь внутренними силами, мы также не являемся пешками в игре, диктуемой сложившимся вне нас и помимо нас набором обстоятельств. На нас влияют извне, но и мы оказываем влияние на свое окружение.

Научение у людей в значительной степени определяется процессами моделирования, наблюдения и подражания.

Большая часть человеческого научения так или иначе, с переменным успехом осуществляется без традиционного подкрепления, которого требуют принципы оперантного и классического обусловливания. Люди с той или иной скоростью могут научиться в отсутствие как вознаграждения, так и наказания. Это не означает, однако, что подкрепление не имеет никакого значения. В действительности, как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение возникать и впредь при появлении условий, соответствующих созданной для обучения среде и модели. И что самое главное – с какой скоростью пойдет это обучение. Поскольку отраслевой технологический ландшафт стремительно меняется, и обучение аудиовизуальному переводу на сегодня в РФ есть форма дополнительного профессионального образования, фактор скорости научения и мотивационного подкрепления приобретает решающее значение.

В своей трактовке феноменов обсервационного научения Бандура исходит из широкого использования людьми символических репрезентаций событий в окружающей среде. Без признания такой символической активности чрезвычайно трудно объяснить невероятную гибкость человеческого поведения. Он формулирует тезис о том, что изменения в поведении, вызываемые вследствие классического и инструментального обусловливания, а также поощрения и наказания, активно опосредуются когнициями, то есть тем, как человек взаимодействует с моделью и средой моделирования.

Уолтер Мишел продолжил линию акцентирования когнитивных факторов в своем анализе ряда когнитивных переменных социального научения у людей. Он утверждает, что люди различаются в отношении нескольких субъектных переменных, и именно эти различия дают начало широкому разнообразию индивидуальных особенностей, которое может наблюдаться в других.

К ним относятся:

- различные виды компетентности. Они представляют собой наборы способностей, которые оказывают влияние на наши мысли и действия. Таким образом, в рамках интегративной методики происходит формирование интегрированных, связанных наборов переводческих компетенций (включая значительное количество

экстралингвистических). Это связано с тем, что процесс пересоздания аудиовизуального произведения на языке и в культуре перевода опирается на значительное количество внеязыковых факторов и ограничений;

- люди различаются своими стратегиями кодирования – в том смысле, что они по-разному репрезентируют или символизируют средовую стимуляцию. Аудиовизуальный переводчик базово ориентирован не на зрителя вообще – а на целевые аудитории, имеющие разный когнитивный, языковой, социально-демографический профиль;

- ожидания или субъективные вероятности, отражающие степень правдоподобия того, что определенные способы поведения или события приводят к определенным исходам. Это восприятие зрителем аутентичности предъявляемых ему в аудиовизуальном произведении «псевдособытий», искусственно совмещенных «коллективным автором» в рамках конструирования «художественной реальности»;

- субъективные ценности: люди различаются по той полезности для себя и других, которую они придают различным исходам.

Особенность эпохи четвертой когнитивной революции и роли цифровых репрезентаций и сети для обучающихся в том, что сплетение внешних и внутренних обучающих факторов может стать непрерывным, что делает непрерывным и процесс обучения аудиовизуальному переводу и воздействие методических приемов на когнитивную сферу обучающегося. **Умение конструировать аудиовизуальную непрерывную среду для интенсификации процесса социального научения аудиовизуальному переводу – важнейший методический навык для интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу.** Распространение Интернета, социальных сетей, появление глобального цифрового пространства в условиях доминирования в нем аудиовизуальной формы подачи материалов делают задачу выполнимой. Составление подборок для просмотра материалов студентами как на родном языке, так и на языке перевода – приоритетная задача преподавателя аудиовизуального перевода.

### **Понимание целевых аудиторий**

В основе понимания структуры целевых аудиторий в рамках интегративной методики преподавания АВП лежит **теория социальной диффузии Роджерса**, по которой любая новая идея, любая новая система концептов никогда не охватывает группу людей целиком

за одинаковый отрезок времени, а постепенно просачивается в различные по степени скорости реакции сегменты целевой аудитории через различные каналы коммуникации, проходя через определённые этапы (внимание, интерес, оценка, принятие, подтверждение).

В случае аудиовизуального перевода и канал коммуникации, и само произведение носят комплексный, полимодальный характер. Они познаются последовательно слой за слоем, с разной скоростью, определяемой сегментацией ЦА, и **профессионально подготовленный аудиовизуальный переводчик должен понимать психологические когнитивные особенности восприятия как фильма, так сериала или компьютерной однопользовательской или многопользовательской игр целевой аудиторией. В противном случае его участие в прагматической деятельности «коллективного автора» по эмоциональному манипулированию целевой аудиторией как единым целым весьма затруднено.**

Эверетт Роджерс написал в 1962 году работу, в которой попытался объяснить понятие «диффузия инноваций» или процесс распространения новых идей и технологий. Теория показывает способы появления продукта на рынке, который будет принят и разойдётся в обществе. Следует отметить, что выводы этой теории в равной степени приложимы и к распространению новых культурных, художественных и аудиовизуальных концептов в обществе.

Ключевые понятия теории Эверетта Роджерса.

- **Инновации** – идеи, процессы, технологии, концептуальные комплексы, которые пользователи считают новыми. Это может быть что-то совершенно новое в принципе, новая трактовка существующей идеи или адаптация продукта (сюжета) для нового рынка.

- **Пользователи** (*adopters*) – те, кто принимает инновацию.

Роджерс различает пять типов людей в рамках любой целевой аудитории нового. Рассмотрим эту классификацию применительно к типам зрителей внутри целевой аудитории:

- *инноваторы* – люди, первыми принимающие новое, при этом их реакция эмоциональна, и они используют новые фильмы и игры не из-за ее полезных свойств, а для привлечения внимания к себе,

занятия позиции эмоционального лидерства общественного мнения. Это примерно 2,5 процента любой ЦА. К качеству перевода, кстати, эта группа чаще всего практически равнодушна;

- *первопроходцы* – их примерно 13 процентов от ЦА – люди, любящие новое, но оценивающие его с практической точки зрения (полезность для себя), и не на уровне эмоций, а на рациональном уровне. Именно к этой категории принадлежат «лидеры общественного мнения – эксперты», на мнение которых во многом ориентируются другие группы внутри ЦА. Это главный референтный сегмент ЦА для аудиовизуального переводчика;

- *раннее большинство* – это 34 процента от ЦА – зрители (пользователи), которым для принятия нового требуется длительное время, однако они не занимают по отношению к нему оборонительную позицию – и скорость принятия нового затрудняется субъективными факторами. Для раннего большинства важен процесс встраивания нового в систему своих взглядов и привычек. Эта группа является второй по значимости для АВ-переводчика;

- *позднее большинство* – это тоже 34 процента от ЦА – зрители, которые «сначала выслушают других, а потом «примут» решение», то есть это те зрители, которые больше озабочены своим статусом и считают, что слишком быстрые действия выставят их в нежелательном свете. Данная группа довольно критична, и в известной степени является «могилой ошибок аудиовизуального переводчика», если в ней появляется убежденность в ошибочности перевода – пытаться что-то доказать бесполезно;

- *отстающие* – примерно 15 процентов ЦА – та часть зрительской аудитории, которая при всех совпадениях демографических факторов не будет смотреть произведение, пока есть возможность его не смотреть, а сконцентрироваться на повторении чего-то привычного. Эта группа маргинальная и профессиональному аудиовизуальному переводчику ориентироваться на нее не рекомендуется.

- **Критическая масса** – точка, когда людей, принявших инновацию (в том числе – культурную), хватает для ее утверждения в качестве социального стандарта. Это точка так называемого «межкультурного перехода» произведения. Перевод становится частью культурного пространства языка перевода (ПЯ), покидая культурное пространство исходного языка. Не все переведенные фильмы и

игры проделывают этот путь, очень часто они переводятся на язык, но остаются за «культурным барьером».

• **Процесс принятия** – пятиступенчатый процесс (по мнению Роджерса), ведущий к принятию / непринятию продукта, идеи или комплекса концептов. В случае аудиовизуального произведения он выглядит вот так:

• *осведомленность* – принципиальное знание хотя бы одной из групп ЦА о появлении нового на уровне идеи или рекламного трейлера (тизера);

• *убежденность* – переход от знания о произведении к его поиску в цифровой среде;

• *решимость* – в случае аудиовизуальных произведений совпадает с этапом просмотра. При этом решимость зрителя просмотреть произведение полностью подкрепляется всеми составляющими коллективного автора, включая аудиовизуального переводчика. Именно здесь критическое значение имеет владение аудиовизуальным переводчиком теми же приемами управления эмоциями зрителя, которыми владеет сценарист и понимание драматургической структуры произведения;

• *реализация* – готовая система концептов, созданная ЦА по итогам просмотра произведения;

• *подтверждение* – применительно к аудиовизуальному переводу этот этап может быть назван этапом транслирования созданной системы концептов другим потенциальным зрителям, переход зрителя от позиции пассивного просмотра к убеждению неосведомленных.

Теория диффузии инноваций приводит **шесть характеристик**, определяющих приятие / неприятие, в частности, в нашем случае, новых аудиовизуальных произведений.

• **Уникальное превосходство** над другими элементами аудиовизуального ландшафта – идея, видеоряд, актерская игра, сюжет, музыка, совокупность факторов. Перевод тоже может быть элементом уникального превосходства.

• **Совместимость** с системой знаний и ценностей ЦА. Уникальный, но непонятный для ЦА фильм не будет пользоваться успехом. То есть для переводчика это важный момент, в том числе, для принятия решений по такому излюбленному молодыми переводчиками вопросу, как «а что делать с культурными реалиями?». Если

они несовместимы с системой знаний ЦА в принципе и не значимы для понимания сюжета – они заменяются на понятные (например, меры и веса) или опускаются совсем.

- **Простота и легкость понимания** – это отражено в большинстве переписок профессиональных аудиовизуальных переводчиков с заказчиками – «ваша задача – обеспечить легкое протекание процесса просмотра» (enjoyable viewing experience). Аудиовизуальный переводчик смотрит фильм не своими глазами, пропускает его не через себя. Он создает внутреннюю модель целевой аудитории во всей ее полноте, смотрит фильм их глазами.

- **Дизайн в соответствии с ожиданиями аудитории** – в случае АВ-перевода – это неизменность жанра. Это могло бы прозвучать банально, если бы не печальная статистика перевода комедий, 40 процентов которых в руках «эквивалентных» и «точных» переводчиков слов в фильмах превращаются в грустные фильмы о каких-то странных фриках.

- **Аппробативность** – для аудиовизуального переводчика это устойчивое качество перевода. Зритель может выполнить тестовый просмотр перед принятием решения о полном погружении в произведение с любого места (особенно в эпоху стримингового видео).

- **Заметность** – в случае аудиовизуального перевода – качество родного языка, выделяющее перевод на общем фоне.

Очевидно, что разные сегменты целевой аудитории произведения познают произведение по-разному, как минимум, с разной глубиной и скоростью. Многие исследователи, кстати, считают аудиовизуальный перевод ярким примером так называемого «когнитивного перевода», позволяющего зрителю познать сложный художественный и образный мир аудиовизуального произведения, игры или трансмедийного проекта.

### **Визуальность и когнитивные архетипы, фреймы и мемы**

Умение работать с визуальной информацией эволюционно предшествовало становлению речи у человека. В силу доминирования визуального в предъявляемых информационных потоках для создания интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода важную роль сыграла **концепция коллективного бессознательного Юнга**. Он считал, что коллективное бессознательное выражается через универсальные архетипы. Архетипы –

это знаки, символы или модели мышления и / или поведения, унаследованные от наших предков.

Согласно Юнгу, эти мифологические образы или культурные символы не статичны и не фиксированы. Наоборот, множество разных архетипов могут перекрываться или комбинироваться в любой момент времени. Более того, архетипы тесно связаны с поведенческими и эмоциональными фреймами, которые запускаются при «попадании фрагментов аудиовизуальных произведений в систему архетипов».

**Именно в соответствии с этой концепцией и в обучении, и в пропаганде, и в СМИ, и в ходе создания аудиовизуальных произведений сегодня используются концепты «поведенческих скриптов» и «мемных скриптов», которые вирально передаются и эмоционально активизируются аудиторией вне зависимости от степени «рациональной упаковки» материала. Аудиовизуальный переводчик, прошедший обучение в рамках нашей интегративной методики, должен уметь «видеть» такие мемные, жанровые и скриптовые «закладки» в анализируемых произведениях и уметь их адекватно понимать, анализировать, «распаковывать» и переводить (зачастую пересоздавая) Если отбросить политическую составляющую, то данные навыки необходимы для перевода юмора и перевода смешного в аудиовизуальных произведениях.**

Очевидно, что теория коллективного бессознательного и архетипов повествования тесно связана с таким системным свойством аудиовизуальных произведений, как жанровость. Однако сегодня не менее важной компетенцией профессионального аудиовизуального переводчика в эпоху четвертой когнитивной революции является умение работать с мемами как разновидностью аудиовизуальных произведений и как фрагментами этих произведений (то есть основами отсылок).

При помощи интернет-мемов осуществляется вирусное «заражение» интернет-пользователей теми или иными стереотипами и даже «фейками». Это явление далеко не ново, так как политическая технология заражения, описанная еще Г. Лебоном [22], означает, что после многократного повторения какая-либо идея начинает распространяться при помощи эмоциональных инструментов – пу-

тем подражания чему-либо и (или) кому-либо. Однако сегодня скорость такого «заражения» ускоряется в тысячи раз за счет использования ботов – имитирующих деятельность человека компьютерных программ.

При этом при проектировании интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу следует учитывать и тот факт, что одной из составных частей активно разворачивающейся в обществе когнитивной революции является формирование в рамках разных культур и непрерывное обновление так называемых мемплексов (от англ. *memе* и *complex*) в контексте каждой из национальных культур и в глобальном культурном пространстве [44].

Мемплексы представляют собой большие устойчивые группы мемов, копируемых и передаваемых совместно, то есть системы мемов [41].

Для аудиовизуального переводчика важно, что мемплексы делятся на национально специфические и глобальные. Мемы внутри мемплекса поддерживают друг друга, что и предохраняет мемплекс от расщепления.

Все это потребовало включения в методику отдельного миникурса перевода смешного.

### 1.3. Визуальность и традиционная дидактика

Однако не следует думать, что интегративная методика основана только на указанных выше принципах, и отрицает традиционные основы дидактики.

Напротив, четвертая когнитивная революция не отрицает, а усиливает следующие дидактические принципы:

- **связь теории с практикой.** Правильно построенная цифровая и визуальная среда позволяет изначально иллюстрировать теоретические положения практическими примерами и визуализировать результат (как например, в случае перевода субтитров);

- **последовательность,** так как человек только тогда обладает информацией и знаниями, когда он владеет системой четко взаимосвязанных понятий, последовательность которых была определена внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями самих учащихся. При этом связь может быть построена с помощью логики или эмоционального, периферического пути. Последовательно выстроенная эмоционально убедительная визуальная подача материала позволяет в достаточно сжатые сроки

«навязать» обучаемому необходимую для выполнения профессиональных функций систему четко взаимосвязанных понятий и способов выполнения практических задач, поскольку в случае перевода речь идет о формировании у студента не только теоретических знаний, но и поведенческих гештальтов исполнения задач, а также исследовательских паттернов самостоятельной работы со справочными материалами;

- **доступность.** Она определяется возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, организацией учебного процесса, применяемыми методами обучения и т. д. Применительно к обучению аудиовизуальному переводу методической задачей является достижение высокой степени «кастомизации» материалов под отдельные «целевые аудитории обучения». Курсы изначально проектируются под четко очерченные когнитивные профили обучающихся. Проектирование «курсов перевода вообще» просто по теме или языку без учета возраста, особенностей восприятия, социально-демографических и культурных параметров (как минимум, базы «референций» на прочитанные и просмотренные ранее материалы, составляемой на основе опросников) – неблагоприятное занятие, а в ситуации дефицита учебных часов – еще и вредное;

- **адаптивность.** Роль преподавателя должна быть адаптирована под новые интегративные методики преподавания перевода. Для того, чтобы снять трудности в обучении для учащегося, необходимо его мотивировать и постараться учесть возникающие психологические потребности. Для этого **преподаватель в рамках интегративных и когнитивно-ориентированных методик обучения переводу должен быть экспертом в своей области, мастерски владеть современными технологиями в обучении и привлекать нетрадиционные средства визуального обучения**, например, такие как различные сюжетно-риторические приемы построения визуальной подачи информации, опора на положительный личностный опыт – проживание определённых жизненных ситуаций [55, с. 1082].

Иными словами, в новой визуальной среде преподаватель перевода должен быть конкурентом телеведущих, поскольку студент потребляет информацию из массы источников одновременно, и в его «инфополе» обучающий материал конкурирует за внимание с новой серией сериала или роликом из социальной сети.

Львиная доля сегодняшних предлагаемых в российском Интернете обучающих видеокурсов всего этого лишены. Они, по сути, являются, пересказом в камеру на большой скорости (чаще всего) учебника, и это профанация самой идеи обучения с помощью видеокурсов. Лучше не делать вообще видеокурсов, чем снимать подобные пародии на обучение, лишенные как лучших сторон личного обучения, так и лучших сторон дистанционного.

Дополнительно стоит отметить, что в условиях взрывного роста объемов аудиовизуального контента и изменения его роли в образовательном и иных процессах социальной коммуникации обучение аудиовизуальному переводу (АВП) можно считать важнейшим элементом переводческой профессиональной компетентности в принципе.

Для такого вывода есть как количественные, так и качественные основания.

С количественной точки зрения этот сектор рынка перевода растет в разы ежегодно. Отметим, что неверный количественный анализ состава контента ко всем мире, предлагаемого к переводу на русский язык стал причиной массы неверных апокалиптических прогнозов в отношении будущего наших вещателей, якобы лишенных всех источников качественных материалов.

С качественной точки зрения, в силу значительного числа входящих в состав аудиовизуальных произведений одновременно обрабатываемых мозгом зрителя знаковых систем, аудиовизуальные произведения практически не поддаются машинному переводу, сохраняя значительную часть черт классического *human translation*, с поправкой на системные особенности аудиовизуальных произведений, и становятся, таким образом, одним из немногих уголков перевода, где в обозримом будущем роль переводчика будет основной, а не сервисно-редакторской. Как отмечают Гарбовский и Костикова, «можно предположить, что под воздействием новейших цифровых технологий профессия переводчика не исчезнет, но будет видоизменяться. Основу профессии составит именно способность функционирования в составе бином «человек – ИИ», в котором человек должен будет занять место «ведущего» по отношению к ИИ – «ведомому» [8].

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» [53]. А. Ремаэль также связывает мультимодальное функционирование аудиовизуальных произведений и необходимость междисциплинарного подхода к их анализу. [71]. 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 всех 15 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» [50, с. 9].

## ГЛАВА 2. ДОМИНИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕССЕНДЖЕРОВ

Вторая важная составляющая когнитивной революции, которая должна найти отражение в рамках интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода и новых компетенций преподавателя перевода – это **растущее доминирование социальных сетей и мессенджеров как социальных каналов обмена всеми видами информации: текстовой, звуковой, визуальной, комбинированной – и моделирования «цифрового клона» личности студента как такового.**

Для организации процесса преподавания важно, что социальные сети не только инструмент общения, но и инструмент социализации. Это связано с самой структурой современного информационного цифрового общества. В нем коммуникация становится уже не средством и не инструментом передачи информации, а в силу именно той непрерывности, о которой говорилось выше, выступает как способ существования индивида с самого раннего его возраста и формирования его личности в ходе фактически непрерывного сетевого общения с другими людьми, причем не обязательно сверстниками. Чем разнообразнее и интенсивнее используемые человеком коммуникативные практики самых разных типов (реальные, сетевые, игровые, виртуальные и пр.), тем глубже становится процесс персонализации личности и обретения ею своей идентичности, многогранной, но в то же время сохраняющей свою целостность и устойчивость. Некоторые исследователи считают, что именно «мемность» и стремление людей в коммуникации ей следовать являются одним из главных отличий эпохи так называемого «постмодерна».

### 2.1. Цифровые клоны и их роль в дидактике АВП

Еще одна функция социальных сетей и непрерывного цифрового пространства, влияющего на когнитивный профиль студента – **построение (произвольное и непроизвольное) «цифрового клона» студента в онлайн-пространстве.**

Что такое «цифровой клон»? Анонимность присутствия онлайн позволяет обучающемуся, постоянно присутствующему в цифровой среде, создавать там свой «набор меток» (визуальных, вербаль-

ных, поведенческих), имеющих мало общего с реальным человеком. Эти метки являются следствием поведения человека в цифровом пространстве, определяются его личностью, но не сводятся к ней. Это и есть «цифровой клон» человека. Цифровые клоны дополняются всем множеством наших профилей в социальных сетях и на сайтах, удовлетворяющих наши потребности. В отличие от поведенческих меток, возникающих зачастую произвольно, формирование системы профилей может осуществляться субъектом целенаправленно.

Именно с нашими цифровыми клонами, кстати, взаимодействуют механизмы контекстной рекламы.

Соответственно, с самого раннего возраста поколение digital natives выстраивает свой образ, своего «цифрового клона» в соцсетях и не только с помощью собственных материалов, фото, мемов. Это глубинная модификация поведенческой сферы, она изначально двухуровневая. Для многих миллениалов и digital natives одной из самых страшных угроз является опасность «развиртуализации», «деанонимизации». Сегодняшний Интернет анонимен, и позволяет студенту ощущать себя кем угодно, надевать любую маску для формирования коммуникативной ситуации. Как отмечается в исследовании В.В. Радаева [31], сегодняшних студентов отличают следующие особенности – их стоит рассмотреть, поскольку они напрямую влияют на протекание процесса обучения, в частности, аудиовизуальному переводу:

- избегание самостоятельных длинных «историй», популярность «гуру», иных источников «перекладывания ответственности за планы». АВП более интуитивен, чем другие виды перевода, более транскреационен, и одно из последствий этого – отсутствие «правильного ответа из конца учебника», студент должен давать не «варианты», а готовые переводческие решения. Как показывает опыт Школы аудиовизуального перевода «РуФилмс», из более 2000 обученных за 11 лет студентов проблема принятия на себя ответственности за переводческие решения возникала у примерно 40 процентов обучавшихся на первом этапе курсов и требовала шагов по «дидактической коррекции». Это напрямую вытекает из стремления к сетевой самореализации;

• нелюбовь к ярко выражаемым традиционным корпоративным аффилиациям (профессии, группе, организации). Но следует отметить, что поскольку профессия аудиовизуального переводчика традиционным российским переводческим образованием до сих пор не признается, несмотря на существование профстандарта и требования отрасли, студенты относятся к выбору этого поприща как к чему-то новому, и даже «запрещенному», тайному, что повышает их мотивацию;

• сильная приверженность сетевым сообществам. История, рассказанная через сетевое сообщество, «заходит» на куда более высоком уровне доверия. И дело не только в историях. Весьма серьезной проблемой для профессионального аудиовизуального перевода является наличие весьма слабых с переводческой и языковой точек зрения, но весьма популярных в Сети «фанатских переводов». Этот феномен настолько распространен, что ряд исследователей говорит о противостоянии в переводе, например, корейских дорам, «канона» (переводов, выполненных по официальным заказам профессиональными аудиовизуальными переводчиками) и «фанона» (переводов в соцсетях, часто представляющих из себя компиляцию работы множества непрофессиональных переводчиков-зрителей, производную деятельности цифровых клонов студентов, при этом их вклад максимально деперсонализирован);

• нелюбовь к изначально целостным историям («будь что будет»), восприятие таких историй как эмоционально тяжелых, неприятных, ограничивающих «свободу выбора пути». Соответственно вместо реального сторителлинга – сетевая социализация чаще всего строится как имитация построения образа «из готовых модулей» – «косплеи», «дробленные эклектичные решения» как эмоционально более легкие сценарии поведения. Этот элемент когнитивного профиля студентов потребовал особого акцента на изучении темы анализа целостных сюжетов и законов сценарного построения аудиовизуальных произведений, поскольку студентам психологически тяжело давался так называемый «медленный просмотр» больших нарративов, который необходим для закрепления навыков анализа сюжета и вычленения сцен. Студенты на первом этапе обучения обращали внимание не на значимые детали, а на «маркеры готовых решений», которые запускали цепочки ложных, не вытекающих из видео выводов [26].

Созданные «цифровые клоны» функционируют на базе правил цифрового поведения и сетевого поведения. Эти нормы сегодня влияют на все сферы социальной жизни, включая образование. С точки зрения обучения в целом, и аудиовизуальному переводу в частности, важно понимать, что:

- «цифровое образовательное поведение» лишено иерархии. Преподаватель не имеет «особого статуса» в учебной группе, если он его не обозначил, то есть зашел в группу без манифестации своего «преподавательского положения», если преподаватель анонимен, он будет подвергнут такой же проверке на знание сетевого этикета, как и любой новичок;

- «цифровое образовательное поведение» мгновенно по скорости получения обратной связи – либо в виде комментария, либо в виде стандартизированной оценки аудитории (в виде лайка или эмодзи, более тонкой настройки).

Изменилась базовая система мотивации. При том, что оценка еще сохраняет свое значение, получение обратной реакции от аудитории через лайк становится формой оценки сторонними людьми поведения с самого раннего возраста. Причем с помощью «лайков» происходит не только мотивация школьника или студента, но и управление его эмоциональной и поведенческой сферой. Не будет преувеличением сказать, что система мотивации к учебе и решению учебных задач, завязанная на «лайки», а не на традиционную систему оценок, сегодня будет куда более эффективной, что и было принято нами к сведению при конструировании интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу.

### **2.2. Конструирование сетевых сред обучения аудиовизуальному переводу**

В процессе обучения АВП с помощью интегративной методики социальные сети задействованы очень широко. Учитывая, что значительную часть предпереводческого анализа составляют действия над единицами сюжетного уровня (анализ сцен, кинособытий, визуального языка), общение студентов в создаваемых для оптимизации обучения группах поощряется. Взаимный обмен наблюдениями позволяет более точно задать лингвостилистические характеристики главных героев, отработать карточки сцен и т. д. Однако ситуации сетевого общения вокруг заданий должны быть преподавателем «сконструированы».

На понятиях **налаживания сетевого образовательного взаимодействия** и конструирования сетевых **сред обучения в рамках интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу следует остановиться отдельно** [21].

Не секрет, что сетевое образовательное взаимодействие – особый вид дидактической деятельности преподавателя, возникший относительно недавно. Становление теории сетевого образовательного взаимодействия как такового связано с двумя сложившимися направлениями педагогики – коннективизмом и социальным конструктивизмом. Концепция коннективизма (Дж. Сименсом и Ст. Доунс; используются также термины «обучение в сетевых сообществах» или «обучение в цифровую эпоху») [51; 75] поставила в центр процесса обучения образовательные сетевые микро- и мини-сообщества, которые являются частями более крупных сетей. Базовое образовательное микро-сообщество, в свою очередь, это «узел, состоящий из точек соединения». Таких сообществ может быть несколько, и они объединены преподавателем или модератором процесса обучения с целью совместного использования дидактических и иных образовательных ресурсов [42]. Основные параметры процесса обучения, согласно теории коннективизма:

- непрерывный, погружающий процесс обучения и познания;
- избыточность источников информации за счет возможности подключения к Сети;
- поиск и нахождение знаний в Сети;
- своевременность получения знаний в ходе решения учебных задач за счет точных запросов;
- динамическое межличностное взаимодействие в условиях быстро изменяющейся образовательной среды;
- обучение деятельности в процессе сетевого общения.

Очевидно, что процесс обучения в сконструированных сетевых средах носит динамичный, нелинейный характер и не зависит только от личности обучающегося, но и от всего комплекса факторов, присущих сетевому общению. С точки зрения протекания образовательного процесса речь идет о коллективном конструировании знаний [59]. Главная фигура в процессе сетевого обучения – личность, которая активно взаимодействует с информацией и конструирует новые знания. При этом сфера применения сетевых об-

разовательных сред достаточно ограничена, и акцент в случае интегративной методики делался именно на то, что по ряду позиций, в частности предпереводческого анализа аудиовизуального произведения как целого, «знание что» может быть сведено к «знанию как» [78] при сохранении ключевых характеристик, таких, как совместная деятельность учащихся, их активное участие и коммуникация участников образовательных отношений. Для отслеживания продвижения учащихся на базе образовательной платформы интегративной методики было начато проектирование цифровой аналитической среды. Оно осуществлялось в соответствии с принципами learning Analytics [46]. Совместная сетевая деятельность в учебном процессе требует использования инструментов мониторинга и анализа, позволяющих отслеживать действия пользователей. В случае интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу проектирование сетевых обучающих и аналитических сред было нацелено на развитие сетевой профессиональной личности и профессиональной компетентности переводчика. Она изоморфна реальной профессиональной личности переводчика и его основной профессиональной компетентности, но не совпадает с ней. На сегодня наиболее полным представляется предложенное Н.Н. Гавриленко [6] определение профессиональной компетентности переводчика. Эта компетентность 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 опирается на весь комплекс личностных качеств и 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 личностное 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 и личностной самореализации [24].

Основное отличие сетевой профессиональной личности переводчика в том, что ее развитие происходит как в реальном, так и в виртуальном образовательном пространстве разной размерности: одно-, двух- и трехмерном.

Одним из вариантов использования трехмерного виртуального образовательного пространства на современном этапе становится виртуальная педагогическая студия, в которой педагог выстраивает виртуальную лекционную композицию. При этом необходимые элементы такой композиции: монолог педагога в видеоформате, аудио- и презентационное сопровождение, коммуникация через электронную почту, мессенджеры Viber, WhatsApp, контроль через инструменты Google или Яндекс. Использование виртуального образовательного пространства для развития сетевой личности требует подготовки педагога к сетевому образовательному взаимодействию. Большой вклад в развитие идей совместной сетевой деятельности внесло исследование Е.Д. Патаракина [27]. Исследователь в качестве методологических оснований совместной сетевой деятельности субъектов образования рассмотрел системно-деятельностный, эколого-эволюционный и акторно-сетевой подходы. Данные подходы позволили ему выделить основополагающие положения сетевой совместной деятельности:

– наличие продуктивной деятельности (в рамках интегративной методики применяется термин «поэтапная акселерация процесса реального входа в профессию аудиовизуального переводчика» (воздействуя и изменяя объект, субъект деятельности получает материальный или знаковый продукт, что для него выражается в увеличении его внутренней профессиональной субъектности, а также самооценки как профессионала));

– эволюционная изменчивость (элементы сетевой деятельности вовлечены в процесс изменений, при этом воздействие оказывает среда через возможности и механизм эволюционного развития системы через постоянный и обоснованный отбор создаваемых продуктов – от анализа и перевода отдельных сцен к анализу и переводу произведения как целого);

– открытость и наличие связей в сети.

Для создания сетевой образовательной программы и сетевой среды мы опирались на то, что для них характерны «...персонализированность, модульность, практикоориентированность структурирования содержания и организации учебного процесса...» [12]. Сетевое взаимодействие базируется на деятельностном подходе. Организация образовательного взаимодействия «в сети», многообразии видов деятельности позволяет:

- осмыслить будущую профессиональную деятельность и зафиксировать изменение отношения обучающегося к ней в рамках как субъективной оценки, так и объективной аналитической образовательной среды;

- принять ценность профессионального сетевого сообщества – для аудиовизуального перевода с его необходимостью постоянно координировать работу на больших проектах с коллегами это очень важно;

- обогатить свой субъектный опыт.

Среди принципов деятельностного подхода в сетевом образовательном взаимодействии сетевая составляющая интегративной методики опирается на:

- сетевую кооперацию (коллегиальный подход к организации взаимодействия);

- профессиональную направленность (постоянное наличие связи теоретических модулей и блоков практической деятельности с осязаемыми результатами как объектно-ориентированной переводческой деятельности, так совершенствования субъектной составляющей);

- развитие индивидуальности и присущей профессии переводчика системы личностных приоритетов (в основе организации взаимодействия – личность обучающегося с его уникальными особенностями и уровнем профессиональной готовности);

- деятельностный полифонизм (сочетание различным форм сетевой коммуникации и реального образовательного процесса);

- диалогичность (в основе взаимодействия в сетевой образовательной среде – сетевой диалог).

Дидактические сетевые активности конструировались в первую очередь для решения задачи **формирования умений перевода, ориентированного на сохранение целостности сюжета и эмоциональную эквивалентность сюжетных единиц.**

С помощью сетевых методик обучения 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, 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;

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

Грамотное построение сетевых методик работы в ходе занятий (в чатах, социальных сетях) стало важнейшим инструментом формирования 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 ограничениями продолжительности звучания или чтения время [66; 69].

Стимулирование совместной сетевой работы и обсуждений было необходимо еще и потому, что 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.

Таким образом, еще одной важнейшей компетенцией преподавателя перевода нового типа в эпоху когнитивной революции является **умение конструировать дидактические сетевые активности и дидактические сетевые среды для оптимизации процесса усвоения знаний и мотивационной сферы обучающихся**. Дидактическое ядро этих сетевых сред и активностей выстраивается вокруг центральных проблем транскреационного аудиовизуального перевода и коллективного перебора, объяснения и оценки вариантов.

### ГЛАВА 3. ГЕЙМИФИКАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Третья важная составляющая когнитивной революции, которая должна найти отражение в рамках интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода и новых компетенциях преподавателя перевода – присутствующая на момент начала обучения геймификация мотивационной сферы обучающихся. Современный студент поколения digital natives играет в компьютерные игры на телефоне, планшете, компьютере, в соцсетях с возраста 3–4 лет, и проводит за играми от 3 до 8 часов. Столь раннее начало «существования в игровом пространстве» приводит к тому, что к моменту прихода в высшую школу мотивационная сфера студента глубоко инкорпорирует в себя эти положения.

В структуре геймификации, если рассматривать её как процесс, выделяют три составляющих:

1) элементы (игровые единицы): участники (персонажи), истории, тесты, бейджи и баллы, рейтинговые списки, уровни, внутриигровые ресурсы;

2) механика: сценарий взаимодействия и алгоритмы распределения и взаимодействия элементов игры;

3) динамика: интенсивность и последовательность событий в ходе реализации сценария, определяющая вовлеченность игроков.

Студент, по сути, требует того же и от организации процесса обучения. Иными словами, сформированная играми мотивационно-поведенческая сфера молодежи требует внедрения системно значимых элементов игры везде – в маркетинг для этой целевой аудитории, потребление, воспитание. Обучение аудиовизуальному переводу по сути своей тесно завязанному на работу с играми, не может избежать этого императива. С когнитивной и эмпирической точек зрения очевидно, что если сконструированная преподавателем или авторами учебных планов мотивационная логика процесса обучения противоречит глубинной мотивационной логике обучающегося – то скорость усвоения материала резко снижается или полностью останавливается.

Следует ставить **вопрос сопряжения классической, привычной для дидактики преподавания перевода системы мотивации к обучению и вновь возникшей в эпоху четвертой когнитивной революции.**

Это важный тезис, поскольку сегодня многие преподаватели перевода в высшей школе такой подход отвергают как попытку «попытать студенту вместо того, чтобы его формировать». Некоторые договариваются до того, что геймификация обучения – это «следование низменным устремлениям студента, а наша задача – возвышать его». Скорость изменений научно-технической сферы в эпоху смены технологических укладов слишком велика, чтобы тратить время на подобное «образовательное культуртрегерство» с попыткой ломки базовых мотивационных настроек студента эпохи четвертой когнитивной революции.

### **3.1. Геймификация и типология образовательных игр**

Для наилучшего понимания того, как геймификация используется в рамках интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу, рассмотрим само понятие компьютерной игры. Это компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса (геймплея) в фиджитал, цифровой или VR-средах, обеспечивающая связь с партнёрами по игре с помощью организации коммуникативных ситуаций в устной, письменной или прямой визуальной формах, или сама выступающая в качестве партнёра и коммуницирующая с участником.

Участие в компьютерной игре – особая форма организации человеческого поведения. Она не «имитирует реальность», а выстраивается вокруг собственных наборов разветвленных правил и артефактов. На сегодня можно говорить о различных комбинациях ее присутствия в жизни современных студентов.

#### **На базе типа устройств:**

- аркадные – наиболее старая форма КИ, первые аркадные игровые компьютеры появились в 70–80-х годах XX века, игровые приставки и консоли SEGA также являются формой аркадных игр;
- фиджитал-игры – комплексы игровых сред, объединяющие через единый комплекс задач реальные, аркадные и компьютерные игры (NBA, FIFA. «Игры будущего»), имеют идентичные по геймплею реальный и цифровой компоненты либо сочетают в себе двигательную активность в реальном мире с цифровой средой интерпретации биологических сигналов;
- игры на базе стационарных, не носимых ПК;

- игры на базе мобильных и носимых устройств (телефоны, планшеты, браслеты, очки, шлемы).

### **Объединение в сеть:**

- однопользовательские игры («человек против ИИ собственного устройства»);

- многопользовательские серверные игры.

### **Сенсорная депривация и сенсорная модификация:**

- традиционные игры – визуальные и звуковые каналы никак не дополнены, не ограничены и не модифицированы по спектру, усилению или ослаблению сигналов, прямая связь «глаз – рука» – мышь, джойстики, PSP, браслеты;

- First Person View фиджитал-игры – через очки или шлем – транслируется сигнал с фиджитал-устройства (камеры, микрофон) – фиджитал-устройство – квадрупед, октопед, колесная платформа, дрон, водные устройства, связь «глаз – рука» учитывает особенности устройства проекции сигналов;

- игры на основе устройств дополненной реальности (очки, телефоны), позволяющих накладывать на основную реальность данные из цифровой вселенной;

- игры на основе устройств виртуальной реальности, транслирующих в шлемы и на очки полностью цифровую картину мира как к визуальной, так и звуковой составляющей.

Все эти сочетания сегодня реализованы технически в той или иной степени.

И все они а) являются объектами аудиовизуального перевода и локализации; б) дают возможность проектирования методических комплексов упражнений по переводу на новой технической базе, реализуя принцип «обучения через игру» и активной геймификации.

Задачи разработчика игры: дать участнику мотивацию и возможность действовать в пространстве игры. Активность игрока в ходе игры в основном сводится к взаимодействию с другими участниками, работе с информацией, принятию решений и взаимодействию с объектами игры. Для создания игровой ситуации необходим конфликт, который должны разрешить участники игры. Это может быть конфликт личных или групповых позиций (дискуссия «за» и «против»), конфликт на основе нехватки или противоречивости информации (заполнить пропуски в тексте или исправить ошибки). Конфликтная ситуация задает студенту-игроку цель

игры. Важно помнить, что для успешного завершения игры, участниками должна быть задана система принятия решений. Игрок может принимать как пассивное, так и активное участие в решении конфликта. Исследователь и разработчик методов геймификации М.Ю. Кожаринов писал: «Для нас ситуационно-ролевая игра – это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников, исполняющих строго заданные роли в условиях воображаемой ситуации, и регламентированное правилами игры. В основе соревновательности лежат противоречия, заложенные в ролевых предписаниях. Разрешение противоречий возможно только в интересах одной стороны в ущерб другой. Другими словами, предмет игрового взаимодействия всегда неделим» [17].

Геймификация не обязательно предполагает проведение игры в жанре дискуссии (также называемой ситуативными заданиями). К основным приемам геймификации относятся [30]:

- очки;
- значки;
- цели;
- уровни;
- рейтинги.

За выполнение определенных заданий студент получает очки или баллы, которые впоследствии формируют рейтинг. В ходе проведенных нами исследований было замечено, что студенты гораздо активнее реагируют на балльно-рейтинговую систему оценивания, если она находится в публичном доступе (например, на систему лайков). При этом очевидно, что система геймификации легко сопрягается с конструированием сетевой аналитической образовательной среды, о которой говорилось выше.

Использование геймификации предполагает формирование очень четкой и понятной студентам системы оценивания. Оценить участников игры можно следующими способами:

- оценка команды (при выполнении коллективных заданий);
- оценка эксперта (преподавателя);
- оценка внутриигровыми средствами (достижение поставленных целей, подсчет баллов);
- самооценка (сравнение студентом своих успехов с успехами остальных).

Геймификация предполагает распределение ролей среди участников. Понимание типичных «игровых ролей» важно для проектирования обучающих игровых ситуаций. Рассмотрим их наиболее полную и, на наш взгляд, точную, классификацию, предложенную Джеймсом Уайеттом, разработчиком игровой системы Dungeons and Dragons [34]:

1) **игрок-Актёр**. Актеру нравится производить впечатление на окружающих. Чтобы занять Актера, поручите ему помочь вам в создании или проведении Игры, временами играя на его самолюбии. Убедитесь, что игрок-Актер не утомляет и не раздражает других игроков;

2) **игрок-Исследователь**. Исследователь задает много вопросов и требует как можно больше деталей. Займите Исследователя, включив требующие анализа факты и поощрив любознательность Исследователя. Убедитесь, что игрок-Исследователь не использует полученные дополнительные знания в корыстных целях и не утомляет остальных игроков жадной подробностей;

3) **игрок-Мыслитель**. Мыслитель любит всё тщательно продумывать, изучать проблему и искать лучший способ её решения. Обычно он тратит больше всех времени на выполнение задания. Займите мыслителя, награждая планирование и создание алгоритмов решения задачи, но убедитесь, что Мыслитель не указывает прочим игрокам, что им делать;

4) **игрок-Наблюдатель**. Наблюдатель стеснителен и застенчив, но ему важно понимать, что он тоже часть группы. Не принуждайте Наблюдателя к активному участию в игре, но подталкивайте его к решению, когда ему это нужно. Убедитесь, что Наблюдатель не отвлекается и не отвлекает остальных;

5) **игрок-Подстрекатель**. Подстрекателю не хватает терпения для вдумчивого планирования и дискуссий, часто является дезорганизирующим элементом группы. Займите подстрекателя, включив в задание эксперименты, или создайте для него задание с таким же непоседливым участником, как и он сам. Убедитесь, что Подстрекатель не проявляет агрессию к другим игрокам.

Геймификация не обозначает отказ от таких традиционных источников информации, как лекции и учебники; геймификация является важным дополнением к учебному процессу и дает студенту возможность закрепить полученные теоретические знания на практике.

### 3.2. Геймификация и системные свойства игровых сред

За счет чего становится возможной разработка «новой методики преподавания аудиовизуального перевода»? За счет понимания системных свойств игровых сред.

Все эти комбинации имеют общие особенности [67]:

– **интерактивность**. Об использовании этой особенности игр в обучении переводу не высказался только ленивый. Простой поиск по запросу «интерактивные методики обучения переводу» выдает около 10 тысяч ссылок. Однако с учетом новых компетенций по конструированию визуальной и сетевой сред обучения **управление интерактивностью процесса обучения аудиовизуальному переводу** тоже можно отнести к компетенциям преподавателя перевода нового типа. Как минимум, исходя из того, сколько комбинаций технических вариантов реализации, описанных выше, может быть использовано в процессе планирования учебного курса аудиовизуального перевода. Поэтому стоит уточнить – когда мы говорим об управлении интерактивностью обучения, имеется в виду следующее: **реализация педагогического дизайна курса на основе использования разного типа заданий с применением соответствующих цифровых обучающих средств и инициации разных форм коммуникации между всеми субъектами образовательного процесса** [18];

– **уровневость**. С каждым уровнем ассоциирована одна или несколько задач, которые могут быть как простыми (выполнение одного или серии стандартизованных упражнений), так и сложными, многосоставными по деятельностной структуре, представлять из себя поведенческие кластеры, микропроблемные ситуации. При этом наборы ассоциированных действий в рамках интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода трактуются (в зависимости от типа решаемой игровой задачи как «сцены», «уровни», «миссии», «волны»). Эта терминология студентам знакома.

Тем не менее, для широкой аудитории необходимо ее уточнить:

- волна – последовательность упражнений в геймифицированной ситуации обучения, построенная по нарастанию уровня сложности. Обычно волна – это не более 3 упражнений подряд;

- зона – тематическая область, в которой обучающийся осуществляет физические фиджитал и VR-перемещения, реагируя на диалоги в коммуникативных ситуациях;

- миссия – последовательность действий при поддержке внешних ресурсов, ориентированная на достижение цели. Ресурсы могут быть либо свободно доступными, либо становиться доступными при выполнении определенных нормативов или «ключ-упражнений»;

- сцена – выполнение определенных «сюжетно-ориентированных последовательностей ролевых действий – офлайн или онлайн, для которых требуется набор тех или иных атрибутов (в случае обучения аудиовизуальному переводу – коммуникативных ресурсов и справочных материалов).

После прохождения игрового узла в том или ином формате студент переходит на следующий уровень; в случае провала студент совместно с преподавателем и товарищами по обучению (в грамотно сконструированной сетевой среде или офлайн – аудиторно) разбирает причины провала миссии, и пытается пройти ее еще раз. Не все уровни идут в линейной последовательности; некоторые темы занятий позволяют студенту посещать уровни повторно или выбирать последовательность, в которой их проходить. Таким образом, важнейшим навыком преподавателя перевода нового типа является **умение конструировать геймифицированные обучающие миссии (наборы обучающих действий, ассоциированные с решением той или иной тематической задачи или потребности по актуализации того или иного профессионального навыка переводчика)**. Как пример, одним из методических ответов, предложенных для инкорпорирования менталитета геймификации в интегрированную методику преподавания, стало «искусственное» деление курса аудиовизуального перевода на значительное число уровней. Не 3–6, как в классическом варианте, а 18–20. Переход с уровня на уровень фиксировался и поощрялся. Несмотря на искусственность такого деления, оно совпадало с особенностями сформированного в более ранний период игрового поведения обучающихся. Привычный уровень организации геймплея позволял студенту отдохнуть и разбить учебную миссию на сегменты, которыми он в состоянии управлять:

- **ожидание позитивного вознаграждения** на каждом уровне, то есть наличие в курсе так называемых «промежуточных ачивок»,

и это не только оценки, но и при правильном конструировании сетевой среды – лайки от товарищей по группе или иные формы подбадривания, например, в ходе вебинара. Кроме того, очень важным моментом для корректного осуществления аудиовизуального перевода является «проживание» эмоциональной составляющей перевода самим переводчиком, т. е. своеобразная «актерская», ролевая игра. Однако речь не идет о том, что студентам предлагается самим озвучивать переводы (как это делается в ряде вузовских курсов, называемых курсами АВП, но не являющихся таковыми), поскольку это – довольно серьезное нарушение производственных процессов, применяемых в реальной работе, а наш интегративный курс не ставит своей задачей закрепление неверных подходов;

– **строгая дозированность информации**, получаемой игроком в ходе конкретной миссии (принцип «минимально допустимого информирования»). Для выполнения каждой «миссии» в рамках интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу подготавливается собственная «микробаза знаний» – о сцене, о проблематике решаемых задач и т. д. **Конструирование подобных опорных «микробаз знаний» является важной компетенцией преподавателя перевода нового типа;**

– **произвольность правил**. В этом плане транскреационный характер аудиовизуального перевода [63] дает возможность преподавателю довольно легко конструировать правила предпереводческого анализа и перевода сцен как единиц аудиовизуального перевода. Студент довольно быстро принимает новые правила игры, поскольку они логичны и эмпирически понятны;

– **возможность прервать игру в любой момент**. Что дает это системное свойство игры для конструирования интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода? Это системное свойство игровых сред имеет с дидактической точки зрения разрушительный характер, и существенно ограничивает возможность использовать игры в образовательном процессе;

– **ограниченностью, конечностью сценариев решения проблемы** / наличие готового сценария «прохождения уровня» – это противоречит пути научного познания в реальном мире, где творческий перебор вариантов изначально не может быть ограничен гештальтом «правильности» и «конечности» пути познания. Это

системное свойство игровых средств также является деструктивным для конструирования обучающих программ по аудиовизуальному переводу и полного вынесения обучения АВП в автоматический режим. Это следует отметить, так как дидактика обучения аудиовизуальному переводу также не избежала модных сегодня разговоров об «инновациях» в виде полного устранения человека-преподавателя из процесса обучения. На наш взгляд, конфликт высокой транскреационности и ограниченности вариантов решения разрешается все-таки в пользу транскреации.

Истинная геймификация методики преподавания аудиовизуального перевода – это не «веселенький процесс движения по материалу с котиками и зайками», не набор упражнений в мобильном телефоне со стандартными вариантами готовых «правильных ответов» к тестам – это радикальная переработка процесса продвижения студента от простого к сложному, процесса познания предлагаемых дисциплин, требующая переработки учебных планов и синтеза конструирования сетевых и игровых обучающих сред.

## ГЛАВА 4. ОБЛАЧНОЕ ХРАНЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ И ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АВП

Четвертая составляющая – вынос учебной информации в «облако» и мгновенный доступ к ней по запросу. Важнейшее последствие этого – исчезновение необходимости обязательного запоминания чего-либо как императива процесса обучения. Данное изменение дидактики обучения переводу имеет куда более серьезные последствия, чем можно предположить, поскольку ставит под сомнение саму необходимость заучивания чего бы то ни было как предпосылки обучающего развития переводчика и формирования его профессиональной компетентности.

Как отмечает Т.В. Черниговская, **более нет нужды ничего помнить**. Есть необходимость обучения сложному поиску [36]. Студент, и это неизбежно, буквально захлебывается в «питательной среде» справочных материалов, возможностей фактчекинга и так далее. При обучении студентов переводу именно это представляет значительную сложность, так как поиск осуществляется студентами «вне контекста», ни одна поисковая система такой возможности не дает, особенно, в случае художественных, публицистических и аудиовизуальных полимодальных произведений, где могут присутствовать сложные отсылки, аллюзии и т. д.

Соответственно, наряду с проектированием визуальной, сетевой, игровой сред обучения аудиовизуальному переводу в рамках интегративной методики речь идет и проектировании преподавателем справочно-экспертной среды.

Деятельность переводчиков нового тысячелетия стала немыслимой без использования новых информационных технологий и электронных инструментариев, направленных на ускорение и облегчение процесса перевода. Однако не все они одинаково полезны и применимы к процессам аудиовизуального перевода. Рассмотрим элементы справочно-экспертной среды, доступные сегодняшнему переводчику:

– электронные многоязычные переводные и одноязычные толковые словари, доступные в онлайн-овом или офлайн-овом режимах. К сожалению, опыт показывает, что многие молодые переводчики имеют весьма слабое представление о возможностях словарей и их применимости для конкретных видов перевода. Так, например, для

аудиовизуального переводчика особое значение имеют словари синонимов и антонимов, позволяющие, помимо усиления выразительности речи в режиме псевдоустности, обеспечивать соответствие перевода техническим ограничениям по скорости чтения, числу знаков и т. д. Такая значимость этого типа словарных ресурсов связана с тем, что псевдоустность – это системная лингвистическая основа 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 [71; 72; 48; 68]. Данная особенность языка аудиовизуальных произведений определяется ими как «псевдоустность» (pseudoorality). Именно эта особенность и позволяет выделить речь в аудиовизуальных произведениях в особый тип речи, не сводимый ни к устной, ни к письменной речи. Как отмечают Баньос-Пиньеро и Чом [43; 47], 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. Следует отметить, что в отсутствие научных разработок на данную тему регулировать и оценивать данный процесс практики пытаются с помощью так называемых «стилевых руководств» (style guides). Система стилиевых 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. 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 дуближа таков, что зритель вообще не верит, что люди могут вот так разговаривать в таких ситуациях» [79];

– автоматические машинные переводчики (наиболее известными являются программные продукты компании PROMT). Аудиовизуальный перевод из-за многопоточковой, полимодальной структуры произведений остается цитаделью «человеческого перевода», однако растущие в геометрической прогрессии объемы материалов, предлагаемых к переводу в тех языковых парах, где нет либо достаточного количества переводчиков в принципе, либо обученных аудиовизуальных переводчиков, вынуждает клиентов прибегать как к программам машинного перевода, так и к программам машинного субтитрования. Они дают крайне низкий (не более 60 процентов) выход применимых на практике решений, и сегодня на повестке для разработчиков интегративной методики преподавания АВП стоит разработка дидактических ресурсов для обучения постредакторов субтитров для, например, отраслевых и учебных видео, где попытки применить машинный перевод к локализации видео особенно настойчивы;

– системы класса Translation Memory (TRADOS, Déjà vu, Wordfast и др.). Применительно к этим ресурсам следует отметить, что они плохо соответствуют задаче ведения глоссариев на масштабных переводческих аудиовизуальных проектах – поскольку на них требуется не только создание корпуса вербальных и ономастических справочных материалов, но и карточек героев, влияющих на перевод их речи в режиме псевдоустности. Сегодня большинство значимых игроков на российском и мировом рынках локализации предпочитает разрабатывать собственные компьютерные глоссарные ресурсы. Знакомство с ними является частью интегративной методики преподавания АВП;

– программы автоматического редактирования текстов – недопустимы для аудиовизуального перевода: машина не «видит» визуальную составляющую, а она занимает до 75 процентов зрительского внимания в ходе просмотра;

– электронные библиотеки, электронные энциклопедии – важнейшие ресурсы для обеспечения первого этапа аудиовизуального перевода – этапа понимания и предпереводческого анализа построения сюжета и сцен в произведении. 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 изучении производственной составляющей. Кроме того, все эти знания были определены как интегративные;

– сама глобальная сеть Интернет как хранилище невероятного объема информационных ресурсов.

Столь значительная роль проектирования справочно-экспертной среды при обучении аудиовизуальных переводчиков определяется еще и тем, что аудиовизуальный дискурс 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 передачи описываются технически точно и параметрически однозначно и не допускают разночтений).

## ГЛАВА 5. МНОЖЕСТВЕННОСТЬ «РЕАЛЬНОСТЕЙ» В ЭПОХУ КОГНИТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ И ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С ТРАНСМЕДИЙНОСТЬЮ

Пятая составляющая когнитивной революции, имеющая важнейшее значение для обучения, например, работе с трансмедийными проектами – допустимость множественности реальностей. Сегодня наша жизнь сложена из множества «реальностей», которые можно выстроить в стройную систему на основе постепенного отдаления от привычной. Более того, это позволяет развернуть единое нарративное ядро во множестве историй и сформировать трансмедийную вселенную повествования», применительно к которой роль аудиовизуального переводчика меняется. Но давайте по порядку.

Назовем то, что мы видим в первую секунду, когда утром открываем глаза – **реальностью 1.0** – незамутненной и привычной сотням поколений наших предков. Не менее привычной для них будет и немного подредактированная рассказчиком или мозгом, с точки зрения законов сторителлинга, **реальность 1.5** – реальность снов, устных и письменных историй, фильмов и сериалов, реальность «большого нарратива». Дон Хуан Матус использовал категорию «членство в описании мира» в том же самом смысле, в котором постмодернизм использует категорию «большой нарратив». Нарратив – это язык плюс сумма повествований на этом языке, задающие описание мира. Кстати, именно при рассмотрении фрактала реальностей в такой последовательности, становится очевидно, что «дополненная реальность» и «виртуальная реальность» – связанные в общественном сознании одной «нитью хайпа» – очень сильно разнесены по континууму «реальностей». «Дополненная реальность» – форма дополнения «большого нарратива», возникающая на фоне реального мира подобно тому, как субтитры возникают на фоне художественной реальности фильма. Дополненная реальность – принадлежит к вселенной реальности 1.5.

Главной переменной последней четверти XX века стало появление цифровой квазиреальности, наполнившейся триллионами собственных объектов и артефактов – Интернет. И эту производную реальность мы назовем **реальность 2.0**. Но изначально Интернет был больше похож на выставку, склад, почтовый узел, где хранились данные и в котором они пересылались с одного адреса электронной почты на другой. Его еще не населили цифровые клоны людей.

Чуть больше 20 лет назад в этой квазиреальности появилась собственная производная – реальность социальных сетей. **Реальность 2.5**, давшая возможность за счет анонимности и пользования огромным количеством персонализированных программ выстраивать с нуля новые личности, наши цифровые следы, и в конечном счете – наши цифровые клоны. Если сегодня вы случайно столкнетесь на улице с человеком, ушедшим через окошко смартфона в социальную сеть, он посмотрит на вас глазами рыбы, вынырнувшей с большой глубины.

Для желающих оторваться от реальности еще дальше компьютерные технологии создали **реальность 3.0** – однопользовательскую игровую. Игровой мир может быть о чем угодно. Там могут бродить единороги, летать файерболы и бесконечно пополняться жизни. Правила игры произвольны.

Наши цифровые клоны есть и там – во многопользовательских онлайн-играх. Их реальность для нас – **это реальность 3.5**.

В настоящий момент можно говорить еще о трех новых реальностях.

**Реальность 4.0** – это виртуальная реальность, где ты отсечен от мира не окошком смартфона или экраном монитора, а очками, суживающими угол зрения и предлагающим иллюзию полной визуальной депривации для погружения в искусственно сконструированный с помощью технологий «захвата движения» мир.

Однако у нас остается тактильная связь с реальностью. Нас еще может толкнуть под руку в момент сессии наш любимый кот или пес. Но следующий шаг обрывает и эту ниточку. **Реальность 4.5** – смешанная. Помимо очков виртуальной реальности наши чувства обманывают специальные тактильные имитаторы движений, положений и текстур. Все эти реальности есть. Зарождается и **реальность 5.0** – та самая, из «Матрицы» братьев (сестер) Вачовски. Прямой шунт «компьютер – мозг». «Точка сингулярности», которую Рэй Курцвелл обещает нам где-то в районе 2040-х годов.

Что важно для нас как для преподавателей аудиовизуального перевода:

1) какой микс реальностей был создан для «трансмедийной вселенной проекта»;

2) в каком миксе реальностей существует фанатское сообщество проекта, предлагаемого к переводу;

3) и с дидактической точки зрения – какой микс реальностей нужно создать для сегодняшнего (да и завтрашнего) студента, чтобы он усвоил предлагаемый материал.

Рассмотрим трансмедийность как вызов традиционным дидактам преподавания перевода. Проблематика дидактической работы с трансмедийностью двойка. С одной стороны, необходимо научить аудиовизуального переводчика понимать, анализировать и переводить трансмедийные проекты. С другой, преподаватель может и, как нам кажется, должен использовать трансмедийные обучающие среды.

Для понимания сути трансмедийной обучающей среды ее следует рассматривать как *трансмедийный проект* – комплекс мероприятий, ориентированных на производство и массовое распространение медиапродуктов, которые по содержанию ассоциируются с одним фикциональным (вымышленным) миром и воплощаются в разных форматах (медиа, технологиях, жанрах, платформах, локациях) с помощью разных техник для достижения коммерческих, политических, культурных, образовательных или иных целей [28].

Есть различные технологии создания трансмедийных проектов:

- сторителлинг и нарративизация – то есть создание согласованных кластеров мультимодальных нарративов с помощью различных повествовательных техник (текстовых, звуковых, визуальных);

- ивентизация – создание согласованных кластеров событий (ивентов) вокруг одних и тех же тем, персонажей;

- геймификация (это в нашем случае, скорее, разновидность ивентизации, поскольку речь идет о локальных игровых событиях);

- мемористика (создание мемплексов, о которых рассказ чуть ниже).

В ходе рассмотрения трансмедийности становится очевидным, что все образовательные среды, конструируемые в рамках интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода, тесно взаимосвязаны и имеют массу точек взаимопроникновения.

К модификациям трансмедийных проектов относятся «трансмедийный сторителлинг», «вездесущий гейминг», «повсеместные игры», «распределенная франшиза», «гибридные медиа» и т. п.

Трансмедиа-продюсеры создают, оркестрируют и контролируют *трансмедийную вселенную* [60] как разновидность гибридной

реальности с инфраструктурой для *надлежащей* навигации, в которую погружаются «зрители-юзеры-игроки»: «Чтобы в полной мере прожить фикциональный мир, потребители должны играть роли охотников и собирателей, гоняться за фрагментами истории по медиаканалам, делиться находками в интерактивных дискуссионных группах и сотрудничать друг с другом, чтобы обогащать свои переживания» [56, с. 21].

Задачей интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода является именно превращение студентов в ««зритель-юзеров-игроков». Для этого стоит внимательно рассмотреть структуру трансмедийной образовательной вселенной.

С одной стороны, содержательное (энциклопедическое) ядро трансмедийной образовательной вселенной составляют:

– «миф» (предыстория всех предысторий как базовые культурные знания для интерпретации событий и участия в событиях, в случае обучения аудиовизуальному переводу – совокупность общеязыковых и лингвистических знаний, необходимых для ориентации в трансмедийной образовательной среде обучения аудиовизуальному переводу);

– «топос» (базовые знания о ситуации и географии для ориентации в интеракциях и прогнозирования реакций и проектирования образовательных траекторий);

– «этос» (социальные ценности и нормативные поведенческие паттерны, отражаемые в конструируемой трансмедийной образовательной «вселенной»).

С другой стороны, трансмедийная образовательная вселенная состоит из трех доменов:

– «канон» (контролируемая медиапродюсером / преподавателем оригинальная версия трансмедийной образовательной вселенной из авторизованных дидактических медиапродуктов);

– «апокриф» (расширенная авторизованная версия оригинальной вселенной, включая побочные продукты, альтернативные и второстепенные истории, в нашем случае – те материалы, которые создаются конкретным преподавателем / медиапродюсером);

– «фанон» (неавторизованная фанатская / студенческая интерпретация оригинальной вселенной, создаваемая активными медиаюзерами в таких форматах, как фанфикшн, фанкино, косплей,

флешмоб. Именно рост фанона в рамках образовательной трансмедийной среды определяет успех или неуспех преподавателя в конструировании трансмедийной среды).

Каждый компонент трансмедийного проекта (кинофильм, роман, аттракцион, телепродукт, веб-сайт, ARG-игра, сайт, видеохостинг, паблик в социальных сетях, форум, вики-сайт, социальные виртуальные миры, блоги и микроблоги, комиксы, анимация, телесериал, аниме, настольная игра, косплей, костюмы, игрушки и т. п.) вносит свой когнитивный, эмоциональный и ценностный вклад в развитие многослойной трансмедийной вселенной.

Р. Праттен [70] выделил следующие специфические черты трансмедиа, полезные для понимания конкретики процесса конструирования трансмедийных образовательных сред в рамках интегративной методики обучения АВП:

- 1) зрители переносят повествование из одной среды в другую;
- 2) контент разворачивается на нескольких медиаплатформах;
- 3) на каждой платформе воспроизводится та часть сюжета и драматургии, которая ярче всего может быть донесена с помощью этой платформы;
- 4) история может развиваться на нескольких платформах параллельно или последовательно, синхронно или нелинейно;
- 5) существует несколько «точек входа» во вселенную историю;
- 6) потребление контента является активным.

Успешный трансмедийный проект или успешная франшиза (включая образовательные), как показывает анализ, обладает следующими качествами:

- «сериальность» (рассредоточен по множеству медиапродуктов). Иными словами, реализуется концепт конструирования визуальной и игровой образовательных сред;

- непрерывность (создает связную фикциональную вселенную) «Не существует никакого реального Гарри [Поттера], но зато существует множество возможных Гарри [Поттеров] (виртуальных? семиотических?), которые конструируются [читателями] из текстов. Трансмедийные знаки не требуют прикрепления к определенным объектам: они формируют открытые или закрытые непрерывные системы перекрестных ссылок» [62];

- тотальность (содержит множество подробностей и деталей). Для обеспечения непрерывности и тотальности особое внимание

должно быть уделено работе со справочно-экспертной образовательной средой;

- многовариантность (содержит альтернативных персонажей, сеттинги и миры). Это качество идеально сочетается с транскреационным вариативным, творческим характером аудиовизуального перевода;

- многосубъектность (включает в себя разные перспективы и голоса). Многосубъектность должна быть интегрирована в процесс дидактического конструирования сетевой среды интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу;

- увлекательность (транспортирует «вьюзеров» / студентов в фикциональную вселенную). Это требует изменения традиционной роли преподавателя как источника знаний на роль продюсера и ведущего трансмедийного образовательного проекта;

- многослойность (подталкивает «вьюзеров» / студентов к исследованию фикциональной вселенной). В случае аудиовизуального перевода ключевым фактором исследования многослойности является полимодальный характер аудиовизуальных нарративов;

- побудительность (подталкивает «вьюзеров» / студентов к участию в создании фикциональной вселенной);

- полезность (содержит полезные для повседневной жизни «вьюзеров» знания);

- «прилипчивость» (привлекает внимание «вьюзеров» / студентов «и надолго запоминается ими);

- «текучесть» (подталкивает «вьюзеров» к простому шерингу, стримингу и мемингу) и это важное свойство, ибо «[Мы живем] в мире, где, если нечто не распространяется, то умирает, если оно не достойно цитирования, оно ничего не значит» [58].

Трансмедийная вселенная в целом шире и глубже, чем любой культурный, развлекательный или адвокатский нарративный, визуальный, зрелищный, игровой медиапродукт: «Строительство трансмедийной вселенной сравнимо с переплетением множества разных нитей в полотно: сумма никогда не может быть эквивалентна их взаимосвязи. Как в герменевтическом круге, мы не можем знать части, если мы не знаем целое; в то же время мы не можем знать целое, если мы не знаем части» [45].

*Трансмедийный сторителлинг* [57] как преимущественно нарративный трансмедийный проект конструирует первоначальную

## Монография

---

центральную историю со сквозным сюжетом и главными персонажами, которая усилиями авторов и фанатов видоизменяется и разворачивается в бесконечный образовательный гиперсериял о тотальной трансмедийной вселенной аудиовизуального перевода и отдельных его разделов.

## ГЛАВА 6. КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕМПЛЕКСОВ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ

Шестая составляющая четвертой когнитивной революции, влияющая на образовательный процесс – появление универсального трансграничного языка эмодиконов, мемов, представляющих собой, по сути, статические или динамические иероглифы, речевые знаки сложной аудиовизуальной или просто визуальной структуры [2]. Именно в эти формы студенту наиболее удобно «сворачивать» получаемую информацию для ее запоминания. Более того, сам процесс запоминания меняется. Эмодиконы, мемы становятся гипертекстовыми метками, триггерами, запускающими процесс привлечения информации из «облака», извне. Мы формируем у студента своеобразную образно-речевую стенограмму процесса «подкачивания информации извне».

Но давайте по порядку. Под мемом в широком смысле сегодня понимается любая идея, символ, манера или образ действия, которые осознанно или неосознанно передаются от человека к человеку посредством речевых актов, письменных сообщений, видео, жестов, ритуалов и т. д. Сам термин «мем» и его понимание были введены в научный оборот известным эволюционным биологом Ричардом Докинзом в 1976 г. В книге «Эгоистичный ген» [49], где само слово *меме* было произведено от слов *gene* («ген») и *memory* («память»). В своей книге Р. Докинз рассматривает мемы как некие «культурные гены», при этом основной критерий, отличающий мем от просто информации и сближающий его с биологическим геном, – это его способность к копированию и «размножению». По мнению Р. Докинза, мем может быть представлен практически в любой форме: в виде слов, картинок, музыки, жестов, даже одежды и т. д. Позже понятие мема было использовано для наименования нового явления, появившегося в интернет-пространстве. Б.Я. Шарифуллин указывает, что интернет-мем – это «слово или фраза, часто бессмысленные, спонтанно приобретшие популярность в интернет-среде» [39]. Мемами могут выступать не только слова и фразы, но и графические и фотоизображения, и видеотреклеты, что представляет собой вербально-иконическую речевую игру. В настоящее время интернет-мем – это, главным образом, сочетание изображения или видео с коротким текстом, причем часто комиче-

ский эффект строится на эффекте неожиданности, обманутого ожидания при несоответствии визуальной и текстовой составляющих. Одной из главных характеристик интернет-мема является его «вирусный» характер, быстрая распространяемость в социальных сетях через копирование, «перепосты».

В настоящее время одной из составных частей активно развивающейся в обществе когнитивной революции является формирование в рамках разных культур и непрерывное обновление так называемых мемплексов (от англ. *meme* и *complex*) в контексте каждой из национальных культур и в глобальном культурном пространстве [44; 41]. Мемплексы представляют собой большие устойчивые группы мемов, копируемых и передаваемых совместно, то есть системы мемов [35].

Мемплексы делятся на национально специфические и глобальные, а также на предметные и универсальные. Для разработки интегративной методики особый интерес представляли именно предметные мемплексы, конструировавшиеся как система опорных точек для запоминания материала и управления вниманием студентов. Мемы внутри мемплекса поддерживают друг друга, что и предохраняет мемплекс от расщепления. Растущая популярность мемов при конструировании образовательных сред связана с самой структурой современного информационного цифрового общества. В нем коммуникация становится уже не средством и не инструментом передачи информации, а выступает как способ существования индивида с самого раннего его возраста и формирования его личности в ходе фактически непрерывного сетевого общения с другими людьми, причем не обязательно сверстниками. Чем разнообразнее и интенсивнее используемые человеком коммуникативные практики самых разных типов (реальные, сетевые, игровые, виртуальные, трансмедийные и пр.), тем глубже становится процесс персонализации личности и обретения ею своей идентичности – многогранной, но в то же время сохраняющей свою целостность и устойчивость. Причем речь идет как о реальной, так и о сетевой профессиональных личностях переводчика.

Мемы и эмодзи (эмоджи), используемые для выражения эмоций при сетевой коммуникации [20], – это новый язык общения, характерный для сетевого общества, и именно его формирование стало доминантой общественных перемен в последние два десятка

лет практически во всех странах мира, независимо от формы государственного управления. Сетевое общество большинство социологов закономерно противопоставляет иерархическому и считает, что оно характеризуется фрагментарностью, децентрированностью или даже полицентричностью. В этом обществе отсутствует или ослаблен центр интеграции социальной жизни в единое целое и преобладают горизонтально-сетевые структуры расширения, отношения между которыми строятся по типу координации. При этом общество в целом и частные микросоциумы, в том числе учебные, не распадаются из-за постоянно возникающим, перемещающимся, исчезающим центрам притяжения (сетевым узлам), интегрирующим, структурирующим и переструктурирующим это общество и микросоциумы, придающим ему новые конфигурации во всех средах. Именно сетевые узлы и являются основными центрами порождения мемплексов.

Соответственно, для реализации интегративной методики обучения аудиовизуальному переводу потребовалось создание специализированных мемплексов по изучаемым тематикам и проектирование меметической среды обучения. В ходе проектирования использовались следующие особенности. Аудиовизуальные мемы имеют ряд семантических и функциональных особенностей. Во-первых, любой мем состоит из двух частей. Одна из них взламывает механизм недоверия и актуализирует веру в предлагаемые обстоятельства. Она, как правило, визуальна или аудиовизуальна и апеллирует к одной из базовых, «гормональных» эмоций: смеху, страху, нежности и др. При этом, как отмечают исследователи Disney Research [52], данные реакции математически просчитываемы с помощью алгоритмов и могут моделироваться.

Вторая составляющая мема – информационно-оценочная. Здесь важно отметить, что эта составляющая мема распаковывается (или не распаковывается, оставаясь непонятой, ни с чем не соотносенной) в рамках определенного культурно-медийного и образовательного пространства и готовится к дальнейшему вирусному переносу и распространению. При использовании мемов в образовательном процессе следует учитывать, что именно эта «вирусность» ускоряет процесс взаимного обучения студентов. Мем представляет собой своего рода комплексную идею, приобретающую запоминающуюся знаковую, в первую очередь, аудиовизуальную форму,

которая, циркулируя в медиапространстве и в образовательной среде, стремится к созданию своих многочисленных копий в общественном сознании [74].

Мем является квазизнаком, единым референциальным целым, и как таковой мем участвует в процессе «вирусного заражения», репоста, без которого он перестает быть мемом. Более того, внутри меметических экосистем, да и в рамках культуры в целом могут образовываться «производные» вторичные или третичные мемы, где один мем является означаемым, а второй – означающим. Это частично соответствует и классификации симулякров четырех уровней Ж. Бодрийяра [3] (**применяемых для управления общественным дискурсом**).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особенности четвертой когнитивной революции поставили перед разработчиками интегративной методики преподавания аудиовизуального перевода серию взаимосвязанных дидактических задач по разработке новых сред обучения.



Рис. 2. Среды обучения, конструируемые в рамках интегративной методики обучения АВП

Как показывает практика, задача была решена успешно. Промежуточная и окончательная апробация результатов проходила на кратких и семестровых очных курсах и спецкурсах, проводившихся в Московском государственном институте международных отношений (2019), Университете «Синергия» (2021), Московском государственном лингвистическом университете (2016, 2018 гг.), 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 (2015–2023 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.), на факультете аудиовизуального перевода Китайского университета связи (Пекин) (2018) и Университета Гуанчжоу (Китай) – (2017). Кроме того, интегративный 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.). Кроме того, курсы проводились для менеджеров переводческих компаний RuFilms, Awaterra, Литерра, участников Московского переводческого клуба.

Интегративная методика также была апробирована в онлайн-формате Школой аудиовизуального перевода «РуФилмс» в рамках 54 вебинарных курсов (от 20 до 144 академических часов). В рамках онлайн-курсов тестировались также упражнения для учебно-методических модулей дистанционного обучения. Всего обучено более 2000 студентов и слушателей.

На основании интегративной методики разработаны визуальные материалы для видеоканала «КиноДела», ведутся съемки VR-курса на базе Лаборатории когнитивных исследований СПбГУАП, а также создана серия игровых и сетевых сред обучения АВП.

Интегративный подход, основанный на комплексном конструировании обучающих сред в соответствии с императивами четвертой когнитивной революции, 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.

**Для разработки адекватной** дидактической модели необходима интеграция во все создаваемые учебные среды (визуальную, сетевую, игровую, трансмедийную и меметическую) в различных комбинациях 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) основы субтитрования и перевода субтитров;
- 17) основы дубляжа и закадрового озвучивания и перевода для них;
- 18) основы производственных процессов при выполнении аудиодескрипции для незрячих и слабовидящих аудиторий и субтитрования для глухих и слабослышащих.

По сравнению с традиционными методическими подходами к обучению аудиовизуальному переводу, разработанная интегративная методика, основанная на конструировании обучающих сред, 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 операций, типичных для аудиовизуального перевода, 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. Как отмечалось выше в данной работе, этот подход в корне неверен и не формирует профессиональные компетенции аудиовизуального переводчика.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авербух В.М. Шестой технологический уклад и перспективы России (краткий обзор) // Вестник Ставропольского университета. – 2010. – №71. – С. 159–166.
2. Алексеева И.С. Текст и перевод: вопросы теории. – М.: Международный. отношения, 2008. – 184 с.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. – М.: Постум, 2017. – 240 с.
4. Воронцова А.И., Леонтьева К.А. Взгляд на аудиовизуальную индустрию Российской Федерации. – Страсбург: Европейская аудиовизуальная обсерватория (Совет Европы), 2016. – 44 с.
5. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М.: НТО Вавилова С.И., 2010. – 204 с.
6. Гавриленко Н.Н. Социальная обусловленность деятельности переводчика научно-технических текстов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования. Языки специальности». – 2005. – №1. – С. 14–23.
7. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1974. – 45 с.
8. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Интеллект для перевода: искусный или искусственный? // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2019. – № 4. – С. 3–25.
9. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. – М.: Владар, 1993. – С. 63.
10. Глазьев С.Ю. Экономическая теория технического развития. – М.: Наука, 1990. – С. 22.
11. Друбецкая Т.Б. Студент читает... книгу? // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2016. – Т. 213. – С. 160–164. – ISSN 2308-0051.
12. Ерёмина А.П. Сетевая образовательная программа как средство профессиональной подготовки будущего менеджера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 44.04.01 – педагогическое образование. – Оренбург, 2018. – 24 с.
13. Клейман Ю.А. Смена технологических укладов на основе внедрения инноваций как фактор технико-экономического развития // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2008. – Т. 6. №1–2. – С. 164–168.

14. Козуляев А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8. №29. – С. 48–56. – DOI 10.18720/HUM. – ISSN 2227-8591.29.04.

15. Козуляев А.В. Этап понимания как составляющая процесса аудиовизуального перевода и методические инструменты обучения пониманию аудиовизуальных произведений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018– №6 (29). – С. 3–24.

16. Константинова Л.В. Непрерывное образование как фактор развития интеграционного потенциала общества // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XVII международной конференции, 26–28 сентября 2019 г. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. – С. 588–592.

17. Кордонский М.Б., Кожаринов М.Ю. Очерки неформальной социотехники. – М.: Net2Net, 2008. – 335 с.

18. Краснова Т.И. Управление интерактивностью образовательного процесса в виртуальном пространстве в обучении взрослых // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы XII Международной научно-методической конференции, Минск, 26 мая 2022 г.; редкол.: Е.Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск: БГУИР, 2022. – С. 144–145.

19. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.

20. Крылов Ю.В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – №2 (15). – С. 50–52.

21. Ксенофонтова А.Н., Ерёмина А.П. Методологические основы теории сетевого образовательного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №4 (222). – С. 111–116. – DOI 10.25198/1814-6457-222-111.

22. Лебон Г. Психология народов и масс. – М.: Академический проект, 2011. – 238 с.

23. Маленова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт // Коммуникативные исследования. – 2017. – №2 (12). – С. 32–46.

24. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – С. 82.

25. Митта А.Н. Кино между адом и раем. – М.: Подкова, 1999. – 187 с.
26. Новиков Г.Е. Нужно ли заниматься крупными темами в социологии? Семинар Лаборатории экономико-социологических исследований, 6 сентября 2016 г., Москва, Россия // Экономическая социология. – 2016. – Т. 17. №4. – С. 201–205. – DOI 10.17323/1726-3247-2016-4-201-205.
27. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности. М.: Litres, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).
28. Пономарев Н.Ф. Трансмедийные проекты и трансмедийные франшизы // E-Scio. – 2019. – №11 (38). – С. 135–144.
29. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999. – С. 64–68.
30. Пять основных приемов игрофикации: очки, значки, цели, уровни, рейтинги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ria-stk.ru/mmq/adetail.php?ID=53526](http://www.ria-stk.ru/mmq/adetail.php?ID=53526) (дата обращения: 28.03.2016).
31. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. – 2018. – №3 (407). – С. 15–33. – DOI 10.7868/S0132162518030029.
32. Специалист в области перевода и медиадоступности: рамка компетенций / Д.А. Асташина [и др.]. – Казань: Бук, 2021. – 46 с.
33. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2015. – №3 (22). – С. 153–158.
34. Уайетт Д. Базовые правила ролевой игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.phantom-studio.ru](http://www.phantom-studio.ru) (дата обращения: 15.03.2023).
35. Федорченко С.Н. Интернет-мемы как элемент медиатизации политической повестки на примере международных отношений // Журнал политических исследований. – 2019. – Т. 3. №2. – С. 42–58.
36. Черниговская Т.В. Nature vs Nurture в усвоении языка // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 205–222.

37. 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.

38. Шаклеин В.М. От концепции русского языка как языка межнационального общения к концепции цивилизационнообразующего языка // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2007. – №1 (5). – С. 7–12.

39. Шарифуллин Б.Я. Языковая игра в интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация. – М.: Флинта; Наука, 2012. – С. 216.

40. Шевченко Е.В., Дробышевская Л.Н. Инновационная основа смены технологических укладов в современной глобальной экономике // Финансы и кредит. – 2005. – №35. – С. 17.

41. Шомова С.А. Мемы как они есть. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 136 с.

42. Ahayan A.A. Network personality as a pedagogical concept: an invitation to reflection // Pis'ma v Emissiya. Offlajn [Letters in Emission. Offline]. – 2017. – №8. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm>. (Accessed 11.06.2019) (in Russian).

43. Baños-Piñero R., Chaume F. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation // inTRAlinea. – Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia. – 2009. – Available at: <http://www.intralinea.org/specials/article/1714> (Accessed 07.06.2017).

44. Blackmore S. The Meme Machine. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 230 p.

45. Boni M. Introduction. Worlds, today // ed. M. Boni. World building. Trans. – P. 16.

46. Buckingham Shum S. Learning Analytics. UNESCO Policy Brief // UNESCO IITE. 2012. Available at: <http://iite.unesco.org/publications> (Accessed 15.03.2023).

47. Chaume F. Audiovisual Translation: Dubbing // Translation Practices Explained series. – Routledge: London, 2012. – 235 p.

48. Chaume F. Cine y traducción / Frederic Chaume. – Madrid: Cátedra, 2004a. – 336 p.

49. Dawkins R. The Selfish Gene. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 360 p.

50. Díaz Cintas J. *New Trends in Audiovisual Translation* / ed. by J. Bristol. – Multilingual Matters, 2009. – 288 p.

51. Downes S. *What Connectivism Is* // *Connectivism Conference: University of Manitoba*. Message posted to, 2007 (February 6). Available at: <http://lrc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>. (Accessed 01.06.2019).

52. *Factorized Variational Autoencoders for Modeling Audience Reactions to Movies* / Z. Deng, R. Navarathna, P. Carr [et al.] // *2017 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*. – Honolulu, 2017. – P. 6014–6023.

53. Gambier Y., Gottlieb H. *Multimedia, Multilingua: Multiple Challenges* // *(Multi)Media Translation: Concept, Practices, and Research* / ed. by Y. Gambier, H. Gottlieb. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2001. – P. viii–xx, 2008.

54. Gates B., Gates M. *We didn't see this coming*. 2019. Available at: <https://www.gatesnotes.com/2019-Annual-Letter> (Accessed 12.06.2019).

55. Hanafizan Hussain. *A Conceptual Framework for Edutainment* // *Informing Science*. – June 2003. – Vol. 6 – P. 1077–1083.

56. Jenkins H. *Convergence culture: Where old and new media collide*. – NY: New York University Press, 2006. – P. 21.

57. Jenkins H. *Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger* // *MIT Technology Review*. – January 15, 2003.

58. Jenkins H., Ford S., Green J. *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. – NY: New York University Press, 2013. – P. 188.

59. Jonassen D. *Objectivism versus constructivism: Do you need a new philosophical paradigm?* // *Journal of Educational Technology Research and Development*. 1991. №39 (3). P. 5–14. Available at: <https://constructivismblog.files.wordpress.com/2016/10/objectivism-versus-constructivism-do-we-need-a-new-philosophical-paradigm.pdf> (Accessed 15.03.2023).

60. Klawnsrup L., Tosca S. *Transmedial worlds A1984 Rethinking cyberworld design* // *Proceedings International Conference on Cyberworlds 2004*. – IEEE Computer Society, Los Alamitos, California, 2004.

61. Lange G.M., Wodon Q., Carey K. (ed.) The changing wealth of nations 2018: Building a sustainable future. – The World Bank, 2018. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29001> (Accessed 15.03.2023).

62. Lemke J.L. Transmedia traversals: Marketing meaning and identity // *Interdisciplinary perspectives on multimodality: Theory and practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality* / ed. A. Baldry, E. Montagna. – Campobasso: Palladino, 2011. – P. 576–596.

63. Malenova E. Subtitling Practice: From Translation to Transcreation // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2017. – №4. – P. 526–536.

64. Matamala A., Orero P. Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional // *LANS – TTS*. – 2007. – Vol. 6. – P. 329–344.

65. McKee R. *Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting*. – NY: Regan Books; Harper Collins, 1997. – 490 p.

66. Nedergaard-Larsen B. Culture-Bound Problems in Subtitling // *Perspectives: Studies in Translatology*. – 1993. – Vol. 1. №. 2. – P. 207–241.

67. O'Hagan M., Mangiron C. *Translating for the global digital entertainment industry*. – John Benjamins Publishing, 2013. – 374 p.

68. Perez-Gonzales L. Appraising Dubbed Conversation: Systemic Functional Insights into the Construal of Naturalness in Translated Film Dialogue // *The Translator*. – 2007. – Vol. 13. Iss. 1. – P. 1–38.

69. Pettit Z. The Audio-Visual Text: Subtitling and Dubbing Different Genres // *Meta*. – 2004. – Vol. 49 (1). – P. 25–38.

70. Pratten R. *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners*. – Seattle: CreateSpace, 2011. – P. 13–15.

71. Remael A. Mainstream Narrative Film Dialogue and Subtitling // *The Translator*. – 2003. – Vol. 9 (2). – P. 225–247.

72. Remael A., De Houwer A., Vandekerckhove R. Intralingual open subtitling in Flanders: audiovisual translation, linguistic variation and audience needs // *JosTrans*. – 2008. – Vol. 10. – P. 76–105.

73. Richard E. Petty, John T. Cacioppo. *From Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. – New York: Springer-Verlag, 1986.

74. Rushkoff D. *Media Virus: Hidden Agendas in Popular Culture*. – NY: Ballantine Books, 1994. – 338 p.

75. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age. 2004. Available at: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. (Accessed 01.06.2019).

76. The Global Human Capital Report 2017. Available at: <https://www.weforum.org/reports/theglobal-human-capital-report-2017> (Accessed 15.03.2023).

77. Towards a cognitive audiovisual translatology: subtitles and embodied cognition / J-L. Kruger [et al.] // Reembedding translation process research; ed. by Reembedding translation process research. – Amsterdam, John Benjamins Translation Library, 2016. – P. 171–193.

78. Tryapicyna A.P. The content of vocational training of students – future teachers to solve the problems of modernization of general education // UNIVERSUM: Vestnik Gercenovskogo universiteta [UNIVERSUM: Bulletin of Herzen University]. – 2013. – №1. P. 50–61 (in Russian).

79. Whitman-Linsen C. Through the Dubbing Glass: The Synchronization of American Motion Pictures into German, French and Spanish. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; NY; Paris; Wien: Peter Lang, 1992. – 341 p.

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

Козуляев Алексей Владимирович

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ  
АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ЧЕТВЕРТОЙ  
КОГНИТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Монография

Чебоксары, 2023 г.

Редактор *А. В. Козуляев*

Компьютерная верстка и правка *М. В. Щербакова*

Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 04.04.2023 г.

Дата выхода издания в свет 6.04.2023 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 5,58. Заказ К-1114. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

[info@phsreda.com](mailto:info@phsreda.com)

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

[info@maksimum21.ru](mailto:info@maksimum21.ru)

[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)