

E.A. Мелёхина, K.B. Приставко

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

Показаны результаты экспериментальной работы по оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профиль «Переводчик английского языка и русского жестового языка» в Новосибирском государственном техническом университете. Используемые в ходе исследования эмпирические методы анкетирования, беседы и наблюдения позволили определить круг проблем, требующих решения, и описать положительный опыт подготовки переводчиков русского жестового языка, накопленный в университете.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; русский жестовый язык; подготовка переводчиков; коммуникация; взаимодействие культур.

Введение

Обучение переводчиков русского жестового языка (РЖЯ) на лингвистических направлениях подготовки в вузах актуализировалось как педагогическая проблема после признания в 2011 г. Институтом языкоznания РАН этого языка полноценной лингвистической системой, стоящей в одном ряду со звучащими языками, а также получением в 2012 г. статуса официального языка лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) по слуху в Российской Федерации, что было закреплено в поправке к Федеральному закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 30 декабря 2012 г. В части 4 статьи 14 этого закона органам государственной власти и органам местного самоуправления предписано создавать «условия в подведомственных учреждениях для получения инвалидами по слуху услуг по переводу с использованием русского жестового языка» [1]. Таким образом, возникла потребность в подготовке квалифицированных переводчиков РЖЯ для посредничества в коммуникации представителей глухого сообщества с сообществом слышащих людей на официальном уровне, что и обусловило открытие новых профилей подготовки на университетском уровне.

В публикациях последних пяти лет, касающихся обучения РЖЯ, исследователи отмечают такие проблемы, как недостаток квалифицированных преподавателей – очень часто РЖЯ преподают дети глухих родителей (так называемые CODA – children of deaf adults), не имеющие лингвистического (переводческого или методического) образования [2]; недостаточную изученность РЖЯ как лингвистической системы [3]; недостаточную разработанность методики обучения РЖЯ и методики обучения переводу с РЖЯ на звучащий язык и со звучащего на РЖЯ (И.М. Востров и др. [4], Е.С. Минаева [5], О.Е. Никитина [6], О.Ю. Полонская [7], О.И. Рукавишникова, О.С. Рукавишников [8], А.Е. Харламенков [9]); недостаточное обеспечение учебниками и учебными пособиями по изучению РЖЯ (Т.Н. Малиновская [10], А.Е. Харламенков [9]); отсутствие единых требований к квалификации переводчика РЖЯ (И.М. Востров и др. [3], Е.С. Минаева [5]).

Говоря о значимости языковой подготовки переводчиков русского жестового языка, авторы акцентируют внимание на дефиците специалистов, осуществля-

ющих подготовку обучающихся в области русского жестового языка [2], на том, что проблемам обучения РЖЯ «посвящены единицы исследований, несмотря на существование программы “Доступная среда”» [10. С. 214], что в основном преподавание жестового языка «базируется на языковых интуициях и культурных убеждениях преподавателей и разработчиков учебных программ, большинство из которых являются членами сообщества глухих» [7. С. 318].

Авторы публикаций также пишут о недостатке квалифицированных сурдопереводчиков и качестве их подготовки. Так, О.И. Рукавишникова и О.С. Рукавишников подчеркивают, что несмотря на то, что в нашей стране жестовым языком пользуются более 120 тысяч человек, по данным Всероссийской организации глухих всего лишь 1 100 сурдопереводчиков сопровождают процесс их социальной адаптации [8. С. 65; 11]. На необходимость унификации требований к профессиональным компетенциям переводчика РЖЯ и использование единой методики их аттестации указывают И.М. Востров, В.П. Камнева и В.Э. Ромашкина, признавая недопустимость различий профессионального уровня переводчиков одного квалификационного разряда, работающих в разных регионах страны [4. С. 51].

В качестве одной из ключевых квалификационных характеристик переводчика РЖЯ, требующей особенного внимания при обучении в вузе, Е.С. Минаева рассматривает коммуникативную компетенцию, которая определяется не лексическим запасом, а умением легко и успешно взаимодействовать с другими людьми в самых разных ситуациях общения. Для этого, по ее мнению, будущему переводчику РЖЯ необходимо чаще «погружаться» в среду глухих, что должно быть предусмотрено программой обучения [5. С. 64].

Вышеуказанные проблемы учитываются при подготовке переводчиков русского жестового языка в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ). Первый набор студентов на направление 45.03.02 Лингвистика, профиль «Переводчик английского языка и русского жестового языка» был осуществлен в 2013 г. как совместный проект кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования и лаборатории РЖЯ института социальной реабилитации НГТУ. Одновременно с набором по программе бакалавриата для подготовки кадров высшей школы был осуществлен набор в маги-

стратуру по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Обучение английскому языку и русскому жестовому языку».

Несмотря на то что к настоящему времени в НГТУ уже накоплен опыт подготовки переводчиков РЖЯ (состоялось три выпуска бакалавров), ряд проблем остается актуальным и требует поиска оптимального решения. Одной из таких проблем является формирование коммуникативной компетенции переводчика РЖЯ.

В широком смысле под коммуникативной компетенцией понимают «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [12. С. 45]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют три основных компонента коммуникативной компетенции: лингвистический – знания о языке; pragматический – умение использовать эти знания в конкретной ситуации общения; социолингвистический – умение осуществлять речевое и неречевое общение с учетом иностранного культурного контекста [13. С. 19]. Что касается коммуникативной компетенции переводчика, то, по мнению Я.Б. Емельяновой, она состоит из следующих компонентов:

- языковая компетенция (грамматическая, текстовая, функциональная и социолингвистическая);
- стратегическая компетенция (целеполагание, планирование, реализация целей);
- психофизиологические механизмы (эрудиция, интерес к языкам и культурам, умение сосредотачиваться и быстро переключать внимание, стрессоустойчивость, гибкость, быстрое принятие решений, умение поставить себя на место другого человека, коммуникабельность, языковая интуиция, толерантность, организованность и многие другие качества, отличающие хороших переводчиков);
- знаниевый компонент (знание о мире и культуре) [14. С. 65]

Таким образом, в данной работе коммуникативная компетенция переводчика русского жестового языка понимается как система знаний, личностных качеств и умений для межязыкового посредничества в общении между представителями глухого сообщества и сообщества слышащих людей.

Цель исследования

В статье представлен анализ данных констатирующего этапа экспериментального исследования, проведённого на базе НГТУ среди студентов, обучающихся по профилю «переводчик английского языка и русского жестового языка». Целью данного этапа эксперимента был поиск ответа на следующие вопросы.

1. Как студенты оценивают свой уровень владения коммуникативной компетенцией переводчика РЖЯ?

2. Совпадает ли их оценка с мнением преподавателей, оценивающих их по критериям общеевропей-

ской шкалы «Жестовые языки и общеевропейские компетенции владения иностранным языком – Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages» [15]?

3. Случаются ли в практике взаимодействия студентов с ЛОВЗ по слуху коммуникативные неудачи, и что является их причиной?

Методы исследования

В данном исследовании были использованы такие эмпирические методы как опрос (анкетирование, беседа), наблюдение и рефлексия.

Контекст исследования

Эксперимент был проведён на кафедре иностранных языков факультета гуманитарного образования и института социальных технологий (бывший институт социальной реабилитации) Новосибирского государственного технического университета. В эксперименте принимали участие студенты 2, 3, 4-х курсов, обучающиеся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профиль «Переводчик английского языка и русского жестового языка». Всего в исследовании приняло участие 50 человек. Из них: 19 – обучающиеся 2-го курса, 11 – обучающиеся 3-го курса и 20 – обучающиеся 4-го курса.

По социальному составу студенты данных групп являются слышащими и не имеют инвалидности в связи с нарушением слуха. Большинство студентов до поступления на данное направление подготовки не имели опыта общения с людьми с нарушением слуха. Среди опрашиваемых отсутствовали дети глухих родителей.

Результаты и обсуждение

Данные констатирующего эксперимента были получены от непосредственных субъектов образовательного процесса: преподавателей – через наблюдение и беседу, студентов – через анкетирование. Преподаватели в качестве критериальных показателей сформированности коммуникативной компетенции студентов использовали шкалу «Жестовые языки и общеевропейские компетенции владения иностранным языком – Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages» [15], разработанную в 2016 г. Советом Европы на основе системы уровней владения иностранными языками, принятой в 2001 г.

Результаты педагогического наблюдения в ходе практических занятий по РЖЯ и беседы с преподавателями (5 преподавателей РЖЯ) показали следующее:

- студенты 2-го курса владеют РЖЯ на уровне Basic User (в основном A1, реже A2) – они способны поддержать беседу с преподавателем на пройденные темы, активно применяют изученную лексику, отвечают на вопросы по теме занятия, могут составить монолог с использованием изученных жестов и речевых образцов, однако, восприятие спонтанной речи носителя РЖЯ затруднено;
- студенты 3–4-х курсов демонстрируют коммуникативную компетенцию на уровне Independent User

(B1–B2) – они могут общаться на разнообразные темы, а также осуществлять последовательный и синхронный перевод в среднем темпе под контролем преподавателя с исправлением ошибок и дальнейшей корректировкой перевода того же отрывка текста РЖЯ.

Данные анонимного анкетирования студентов в целом совпадают с результатами наблюдения преподавателей и позволяют получить более детальную информацию о проблемах, которые испытывают сту-

денты в процессе формирования коммуникативной компетенции переводчика РЖЯ.

Первый блок анкеты касался непосредственно **языковой компетенции**. Студентов попросили указать, умеют ли они верно (в большинстве ситуаций) использовать грамматические формы и синтаксические конструкции РЖЯ, понимать смысловые речевые отрезки, организованные в соответствии с существующими нормами РЖЯ (рис. 1).



Рис. 1. Лингвистическая компетенция

При ответе на вопросы этого раздела 40% ответивших указали, что они успешно справляются с пониманием и использованием РЖЯ как языковой системы. И почти такое же количество – 38% – отметили, что справляются, хотя иногда испытывают трудности в использовании грамматики РЖЯ и понимании грамматических конструкций, содержащихся в речи носителей. Существующие трудности объясняются в первую очередь пробелами в знаниях системы РЖЯ, которая сегодня недостаточно изучена и описана.

Многие аспекты неизвестны студентам в силу того, что преподаватели-CODA не владеют лингвистическим терминологическим аппаратом и не способны верно объяснить суть того или иного лингвистического явления в РЖЯ так, как это традиционно делают преподаватели-лингвисты. Что касается практической стороны – использования имеющихся знаний, то студентам не хватает практического опыта общения с носителями языка, что препятствует закреплению изученных речевых формул.

Мысль о необходимости постоянного взаимодействия с носителями жестового языка высказывается Д. Квинто-Позосом при описании процесса подготовки переводчиков жестового языка (ЖЯ) в США. По его мнению, предусмотренная учебным планом подготовка ЖЯ в вузе недостаточна для успешной переводческой деятельности. Поскольку ЖЯ по сложности изучения ставится лингвистами в один ряд с китайским и японским языками, человеку в среднем необходимо от 6 до 15 лет для того, чтобы овладеть ЖЯ на профессиональном уровне. Вот почему существенно важными в подготовке переводчиков ЖЯ становятся выбор методов обучения и постоянное взаимодействие с ЛОВЗ по слуху [16. С. 160–161].

Для этой цели преподаватели РЖЯ в НГТУ активно используют информационно-коммуникационные технологии, ролевые игры, организуют обучение с участием носителей языка. Например, записанные студентами видеотексты анализируются глухими по принципу понятно / непонятно, говорят так глухие или не говорят. Также студенты анализируют видео-

запись с речью носителя языка с точки зрения лексической, грамматической, синтаксической или стилистической организации текста.

Также для методического обеспечения процесса обучения РЖЯ в НГТУ был подготовлен и издан учебник «Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык» под руководством канд. филол. наук, доцента кафедры филологии С.И. Бурковой, целью которого является «дать представление о лингвистике жестовых языков как о динамично развивающейся науке, ознакомить читателя с ее основными понятиями и терминологией, продемонстрировать разнообразие жестовых языков мира, их специфику по сравнению со звуковыми языками и представить, по возможности полно, имеющиеся на сегодня сведения о русском жестовом языке» [17. С. 10]. Это первое в России столь солидное издание по лингвистике РЖЯ, которое, несомненно, имеет теоретическую и практическую значимость для всех изучающих и преподающих жестовые языки.

Во втором блоке студентам предлагалось ответить, способны ли они выбирать языковые единицы РЖЯ в соответствии с ситуацией коммуникации и коммуникативного намерения собеседника, что характеризует составляющие **социолингвистической компетенции**.

Половина студентов (50%) ответили «да», считая, что они способны в беседе с носителем выбирать лексические единицы, соответствующие ситуации, такие как формулы приветствия, прощания, уместные для данной категории собеседников (друзья, ровесники, взрослые, знакомые или малознакомые люди и т.д.). Многие респонденты всё же испытывают трудности, указывая, что бывает сложно сформулировать высказывание, отвечающее коммуникативному намерению, многие отметили, что справляются с этим не во всех ситуациях (32%), и 18% опрошенных не знают, справляются ли. Многие респонденты всё же испытывают трудности, отмечая, что бывает сложно сформулировать высказывание, отвечающее коммуникативному намерению, многие отметили, что справляются с этим не во всех ситуациях (32%), и 18% опрошенных не знают, справляются ли (рис. 2).

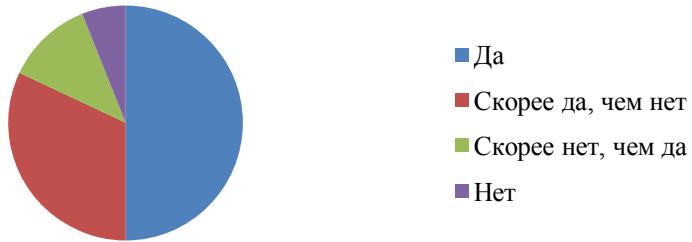


Рис. 2. Социолингвистическая компетенция

Это можно объяснить недостаточными знаниями студентов о субординации в сообществе глухих, а также стилистике РЖЯ и даже выражении лица в различных ситуациях общения.

Мимика очень важна в общении ЛОВЗ по слуху. В процессе общения многое «читается» с лица. Однако слышащие и говорящие на ЖЯ, согласно исследованию Н.Е. Гольдштейн, Дж. Секстона и Р. Фельдмана, отличаются в способности воспринять и выразить эмоции с помощью лица: например, слышащие люди легче понимают выражение добра, привязанности, тогда как носители ЖЯ легко «расшифровывают» и передают выражение отвращения, брезгливости и раздражения. По мнению ученых, именно выражение отвращения чаще всего передается мимикой носителей ЖЯ [18]. Учет таких особенностей невербальной коммуникации необходим в подготовке будущих переводчиков. Постоянное

наблюдение за мимикой преподавателей, переводчиков и носителей жестового языка в реальных ситуациях общения, её «расшифровывание» и копирование в практике коммуникации, как в учебной аудитории, так и за её пределами, способствуют развитию социолингвистической компетенции будущего переводчика РЖЯ.

Третий блок касался **дискурсивной компетенции**, т.е. умения регулировать своё речевое поведение и выбирать языковые единицы в беседе с носителем РЖЯ в зависимости от ситуации общения, коммуникативной задачи и коммуникативного намерения. Данная компетенция имеет сходство с социолингвистической, однако в её развитии акцент делается на собственном коммуникативном намерении обучающегося и построении текста высказывания, а не только на умении понять коммуникативное намерение собеседника (рис. 3).

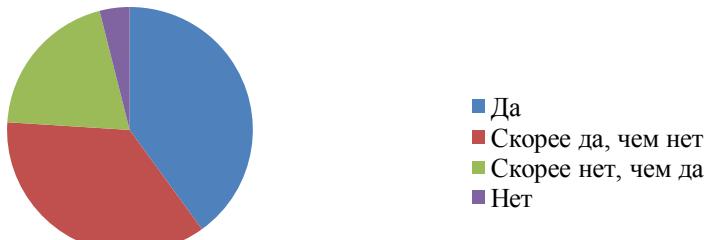


Рис. 3. Дискурсивная компетенция

По результатам опроса – 40% студентов ответили «да» и 36% – «скорее да, чем нет», – можно сделать вывод, что большинство из них полагают, что они способны верно излагать свои мысли в беседе с носителем РЖЯ и умеют донести их до собеседника, чтобы он понял и верно на них отреагировал, однако 20% ответов «не знаю» и 4% – «нет» свидетельствуют о том, что четвертая часть обучающихся не имеет достаточно развитых продуктивных навыков общения и испытывает сложности в применении имеющихся знаний на практике с учетом различий социального и pragmatischen konteksta obshcheniya и целей kommunikacii.

Для формирования дискурсивной компетенции преподаватели стараются как можно больше задействовать в процессе обучения носителей языка начиная с первых дней изучения РЖЯ, а на более продвинутом этапе к обучению переводчиков подключаются глухие преподаватели РЖЯ. Таким образом, студенты

имеют возможность работать носителями языка на регулярной основе.

Четвертый раздел анкеты относился к **социокультурному компоненту** коммуникативной компетенции. Студенты отвечали на вопросы о знании культурных особенностей сообщества глухих и умении выделять общее и специфическое в культуре носителей этого языка (рис. 4).

Знания о культуре взаимодействующих языков и межкультурных отличий людей, говорящих на этих языках, очень важны для переводчика любого языка, потому что люди, говорящие на разных языках, воспринимают и видят мир по-своему. Поэтому нельзя не согласиться с мнением О.А. Обдаловой и О.В. Одеговой, рекомендующих ориентировать процесс обучения иностранному языку на «раскрытие особенностей проявления национальной специфики в речевой и коммуникативной деятельности» через различные способы «вовлечения обучающихся в активную дея-

тельность по изучению особенностей коммуникативного поведения носителей родной и инофонной культуры и овладению опытом межкультурной коммуникации» [19. С. 76].

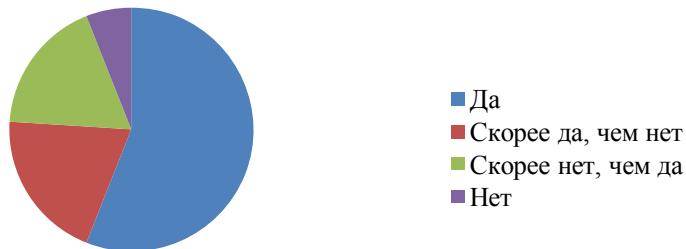


Рис. 4. Социокультурная компетенция

Что касается специфики деятельности переводчиков жестового языка в контексте взаимодействия культур, то А. Купер и Т. Нгуен утверждают, что переводчики обязательно должны быть задействованы в лингвистически обусловленном культурном и политическом переговорном процессе, и что «адекватность перевода с жестового языка на звучащий с учетом коммуникативных намерений носителя жестового языка в значительной степени зависит от того, насколько концептуально и идеологически взгляды переводчика совпадают со взглядами глухого автора исходного сообщения» [20. С. 121].

То, почему большой процент студентов (56%) положительно ответили на вопрос «да» и 20% – «скорее да, чем нет», можно объяснить тем, что в процессе обучения они активно знакомятся с основами культуры глухих:

- историей возникновения сообщества; биографиями выдающихся личностей, внесших вклад в развитие сообщества глухих в России;
- историей становления переводческой профессии;
- историей возникновения и развития Всероссийского общества глухих (ВОГ);

– видами спорта и видами искусства, которыми занимаются глухие;

– основными особенностями коммуникации (зрительный контакт, способы привлечения внимания) и т.п.

Студенты участвуют в мероприятиях регионального и международного уровня – конференциях и семинарах, в том числе и с приглашением представителей зарубежного академического сообщества как слышащих, так и с нарушениями слуха. НГТУ поддерживает контакты с университетами, занимающимися обучением людей с ограниченными возможностями здоровья по слуху, из Франции, США, Германии, Италии и Норвегии.

Четверть респондентов, ответивших отрицательно, представляют студенты 2-го курса, которые ещё не успели погрузиться в культуру глухих.

Социальной компетенции был посвящен пятый блок анкеты, целью которого было получить ответ на вопрос о желании и готовности будущих переводчиков РЖЯ к взаимодействию с другими людьми, умению управлять ситуацией (рис. 5).



Рис. 5. Социальная компетенция

Для развития коммуникативной компетенции умение использовать знания о культуре изучаемого языка на практике имеет не меньшее значение, чем само знание. Неслучайно А.В. Соболева и О.А. Обдалова акцентируют внимание на том, что эффективность межкультурного взаимодействия зависит от умения вступающих в коммуникацию людей понимать и анализировать отличительные особенности иной культуры. Для этого, по их мнению, требуются такие качества личности, как толерантное отношение и уважение к иным взглядам на жизнь, нормам поведения и культурным традициям, а также умение рефлексировать над различием образов сознания двух взаимодействующих культур [21. С. 148].

Ответы на данный раздел анкеты показали, что, с одной стороны, студенты чувствуют готовность к работе в профессии типа «человек–человек» (38% – «да» и 30% – «скорее да, чем нет»), с другой стороны, они осознают сложности, обусловленные как внутренними (личностными), так и внешними факторами. Некоторым студентам, изучающим РЖЯ, как и любой другой иностранный язык, трудно справляться с культурным шоком, когда студент теряется, не зная некоторых норм новой культуры, и не чувствует уверенности, будут ли уместны в конкретной ситуации стратегии поведения, кажущиеся привычными и естественными для него. При этом несколько настороживает то, что треть студентов (22% – «скорее нет, чем

да» и 10% – «нет») отметили полную или частичную неготовность к взаимодействию с людьми. Ведь профессия переводчика, тем более переводчика РЖЯ, предполагает постоянный контакт с людьми. Возможно, работа с ЛОВЗ по слуху оказалась для ответивших отрицательно фактором, сдерживающим готовность к взаимодействию с представителями другой культуры.

Нередко начинающие переводчики чувствуют неловкость, когда глухой человек недоволен их действиями (непонятный перевод, требование высказать своё мнение, помочь). Начинающие переводчики в данном случае не всегда могут выработать оптимальный для взаимодействующих сторон алгоритм действий по управлению ситуацией, под которым понимается умение продуктивно разрешать конфликты и возникающее недопонимание.

Для развития данной компетенции преподаватели максимально задействуют студентов в жизни представителей глухого сообщества города. С этой целью проводятся занятия-экскурсии, погружение в языковую и культурную среду глухих. Студенты принимают участие в культурных, спортивных и общественных мероприятиях, выполняют волонтерские функции. Например, студенты участвовали в синхронном переводе на РЖЯ спектакля по пьесе А.П. Чехова

«Каштанка», поставленного на сцене Новосибирского молодежного театра «Глобус». О подобной практике и её значимости при подготовке переводчиков ЖЯ пишут К. Мониковски и Р. Петерсон, утверждая, что обучение жестовому языку и переводу в практике реальных ситуаций на службе у глухого сообщества способствует его лучшему усвоению. Такой подход они называют *Service Learning*, что переводится как «практическое обучение с элементами общественной деятельности» или «обучение методом социальных проектов». Именно этот подход позволяет не только сочетать обучение с активной рефлексией на отношения между сообществом и самим студентом, но и служить средством вхождения студента в мир глухих [22. С. 174–175].

Шестая в анкетном списке компетенций – *стратегическая* – определялась через выяснение того, обладают ли студенты умением компенсировать недостаток лингвистических знаний, найти выход из ситуации, если высказывание собеседника непонятно или недостаточно языковых средств, чтобы выразить тот или иной смысл. Стратегическая компетенция формируется на основе когнитивных стратегий, которые побуждают обучающегося использовать осознанные и адекватные действия в процессе речемыслительной деятельности на основе своего лингвистического и личностного опыта [23. С. 293].

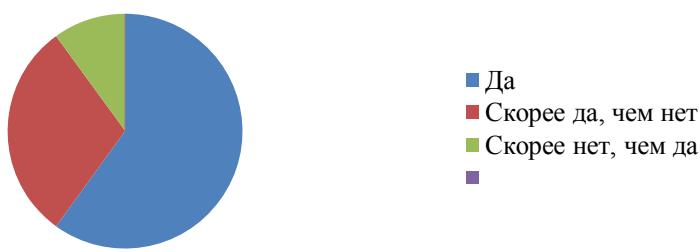


Рис. 6. Стратегическая компетенция

На данный вопрос не было получено ни одного категорически отрицательного ответа. Мы видим, 10% ответивших «скорее нет, чем да» затрудняются найти выход из ситуации «сбоя» коммуникации вследствие незнания каких-либо языковых явлений. Возможно, им нужно больше практиковаться с носителями языка для преодоления языкового барьера. При этом большинство студентов в развернутых ответах указали различные стратегии, которые они применяют в общении с носителями: дактилизирование (использование пальцевой азбуки), переформулирование, повторный вопрос, просьба повторить или выразить мысль иначе, что вполне согласуется с определением стратегической компетенции, данным Т.И. Тимофеевой, которая рассматривает её как «интегративный феномен, отражающий способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать освоенный репертуар стратегий» [24. С. 22].

С целью понимания причин коммуникативных неудач, случающихся в практике взаимодействия студентов с представителями глухого сообщества, студентам предложили дать рефлексивную оценку их коммуникативной деятельности на РЖЯ. В качестве отправной точки рефлексии студентов познакомили с

наиболее распространенными причинами коммуникативных неудач и определением, предложенным С.Е. Поляковой, рассматривающей это понятие как сбой в общении, при котором определенные фрагменты дискурса не выполняют своего предназначения в силу несовпадения ожидаемого и действительного эффекта речевого высказывания, что может быть обусловлено различиями говорящих в их культурном и психологическом отношении к действительности [25. С. 91].

В качестве основной причины студенты указали недостаток знания культуры глухих, так как практически для всех обучающихся на момент поступления в университет она была совершенно незнакомой. Это согласуется с мнением С.Е. Поляковой, утверждающей, что «культурный барьер <...> опаснее и труднее языкового, потому что он неосознаваем до момента столкновения, конфликта, войны культур и нарушение культурных норм воспринимается гораздо более болезненно, чем языковые промахи» [25. С. 89]. Некоторые студенты, особенно студенты 2-го курса, сообщили, что иногда испытывают чувство страха при общении с инвалидами, поскольку ограничение здоровья по слуху у людей довольно часто сопровождается нарушения-

ми физического и психологического здоровья по другим нозологическим группам. Эти страх и культурное разобщение объясняются исторически сложившимся отношением к людям с инвалидностью в России. Лишь в последнее десятилетие у нас в стране стали решать проблему инклюзии и создания доступной среды для ЛОВЗ.

У студентов старших курсов коммуникативные неудачи объясняются главным образом недостатком языковых средств, обусловленным недостаточным приложением – невыполнеными заданиями и пропущенными занятиями, что приводит к тому, что какой-то важный для коммуникации по теме материал оказывается неусвоенным.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование о сформированности компонентов коммуникативной компетенции у будущих переводчиков русского жестового языка, проведенное в Новосибирском государственном техническом университете, позволяет сделать следующие выводы:

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 30.12.2012 № 296-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»
2. Зикратов В.В. О подготовке сотрудников органов внутренних дел к овладению русским жестовым языком // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы международной научно-практической конференции. Барнаул, 2016. № 16-2. С. 213–214
3. Королькова О.О. Изучение функциональной стороны русского жестового языка (к постановке проблемы) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Т. 15, № 3. С. 67–75.
4. Востров И.М., Камнева В.П., Ромашкина В.Э. От языка улицы до художественного жестового языка // Художественное образование и наука. 2015. № 1. С. 50–55.
5. Минаева Е.С. Формирование готовности переводчиков русского жестового языка к профессиональной деятельности = Formation the Readiness of Russian sign Language Translators for Professional Activitie // Сибирский учитель. 2019. № 5 (126). С. 63–68.
6. Никитина Е.О. Значение жестового языка в деятельности полиции // Наука и школа. 2016. № 3. С. 34–37.
7. Полонская О.Ю. К вопросу развития методики преподавания языка жестов сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные траектории : сб. материалов 23-й всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 2018. С. 317–320.
8. Рукавишникова О.И., Рукавишников О.С. Актуальность преподавания языка жестов в подготовке сотрудников органов внутренних дел, курсантов и слушателей системы МВД России к служебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 65–67.
9. Харламенков А.Е. Создание «Электронной справочно-аналитической системы “Русско-жестовый толковый словарь”» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 7. С. 97–186.
10. Малиновская Т.Н., Менщикова Г.А. Проблемы преподавания русского жестового языка в БЮИ МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. Барнаул, 2020. № 20-2. С. 113–115.
11. Рукавишникова О.И., Рукавишников О.С. Особенности методик обучения русскому жестовому языку и дактилологии в образовательных организациях России // Интеграционные процессы в системе начального и дошкольного образования: проблемы воспитания и обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2019. С. 141–146.
12. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
14. Емельянова Я.Б. К вопросу о модели коммуникативной компетенции переводчика // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. № 3. С. 61–73.
15. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf> (дата обращения: 19.03.2020).
16. Quinto-Pozos D. Factor that Influence the Acquisition of ASL for Interpreting Students // Marschak M. et al. (eds). Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice (Perspectives on Deafness). 1st Edition. Oxford : Oxford University Press. 2005. P. 159–187.
17. Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык : учебник / ред. С.И. Буркова, В.И. Киммелман. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2019. 356 с.
18. Goldstein N.E., Sexton J., Feldman R. Encoding of Facial Expressions of Emotion and Knowledge of American Sign Language // Journal of Applied Social Psychology. 2000. № 30 (1). P. 67–76.
19. Обдалова О.А., Одегова О.В. Межкультурная и межъязыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 44. С. 70–81. DOI: 10.17223/1998863X/44/7
20. Cooper A.C., Nguyn T.T.T. Signed Language Community-Researcher Collaboration in Viêt Nam: Challenging Language Ideologies, Creating Social Change // Journal of Linguistic Anthropology. 2015. Vol. 25, Is. 2. P. 105–128. DOI: 10.1111/jola.12081
21. Обдалова О.А., Соболева А.В. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
22. Monikowski C., Peterson R. “Service Learning in Interpreting Education: Living and Learning” // Marschak M. et al. (eds). Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice (Perspectives on Deafness). 1st Ed. Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 188–207

– формирование коммуникативной компетенции осуществляется с учетом мирового и отечественного опыта обучения жестовым языкам и критериев, разработанных специалистами Совета Европы;

– в оценке сформированности компонентов коммуникативной компетенции студентов, данной преподавателями и самими обучающимися, нет противоречий;

– коммуникативные неудачи, случающиеся при общении студентов с представителями глухого сообщества, объясняются причинами как психологического, так и социокультурного характера, и преподаватели предпринимают меры для их преодоления в процессе обучения.

Что касается процесса подготовки переводчиков РЖЯ в НГТУ, то он постоянно совершенствуется через активные формы обучения, задействование в преподавании носителей языка, участие в жизни глухого сообщества г. Новосибирска, подготовку и защиту диссертаций, создание учебников и учебно-методических пособий, обмен опытом с российскими и зарубежными стратегическими партнерами университета.

23. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279–305. DOI: 10.17223/19996195/44/18
24. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск : УлГТУ, 2011. 136 с.
25. Полякова С.Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 7, № 1. С. 83–92.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 6 июня 2020 г.

Communicative Competence as a Key Competence for Future Interpreters of the Russian Sign Language

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 463, 170–178.

DOI: 10.17223/15617793/463/22

Elena A. Melekhina, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: melexina@corp.nstu.ru
Kseniya V. Pristavko, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: pristavko-ksuna.15@yandex.ru

Keywords: communicative competence; Russian sign language (RSL); interpreters' training; communication; cross-cultural interaction.

In the article, the problem of training interpreters of the Russian sign language (RSL) is considered. The problem is important for the social support service. The need for RSL interpreters became greater than ever before, as Federal Law 296-FZ (adopted in 2012) treats RSL as an official language for people with hearing disabilities in Russia and requires to provide interpreting services for deaf citizens in all governmental institutions and administration offices. To meet this need, Novosibirsk State Technical University (NSTU) started a new bachelor's degree program – Interpreter of the English Language and the Russian Sign Language – in 2013. It was the second program in the country after Moscow State Linguistic University. That became possible due to the fact that NSTU incorporates the Institute of Social Technologies and Rehabilitation with the Laboratory of RSL Interpreting. As far as communicative competence (CC) is considered to be one of the key interpreter's competences, the aim of this research was to explore how students evaluated their own level of CC development and if their opinion coincided with the teachers' opinion. The participants were 50 students majoring in Linguistics, the Interpreter of the English Language and the Russian Sign Language program, and five RSL teachers. The participants were supposed to answer a questionnaire containing five sections of questions specifying the six components of communicative competence: linguistic, sociolinguistic, discursive, sociocultural, social, and strategic. The findings indicate the positive dynamics of the competence development starting from level A1 at the beginning of studying RSL to demonstrating the level of an independent user (B1–B2) when graduating from the program. That became possible due to the close cooperation of NSTU with the Deaf Community of Novosibirsk. Students are actively involved into different Community's events as volunteers and as a part of the interpreter's field practice. The deaf members of the Community take part in educating students both as RSL teachers and as experts assessing the success and failures of students' interactions with people with hearing disabilities. In spite of the fact that the majority of the students highly evaluated their CC level, the survey revealed some psychological and pedagogical problems. The students reported about occasional communicative failures such as psychological barriers or fears of interacting with the disabled. Sometimes they do not have enough linguistic means to express themselves. That is why the RSL teachers see the prospects of the program development in the formation of interpreters' readiness to effectively fulfill professional duties, in the development of a specific methodology of teaching RSL interpreters, in the designing of materials and writing of textbooks and teaching manuals as well as in their own professional development.

REFERENCES

1. Consultant.ru. (2012) *Federal Law No. 296-FZ of December 30, 2012, "On Amendments to Articles 14 and 19 of the Federal Law on Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation"*. [Online] Available from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140087/. (In Russian).
2. Zikratov, V.V. (2016) O podgotovke sotrudnikov organov vnutrennikh del k ovladeniyu russkim zhestovym yazykom [On the preparation of employees of internal affairs bodies for mastering the Russian sign language]. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 16-2. pp. 213–214
3. Korol'kova, O.O. (2017) Functional Aspect of the Russian Sign Language: Defining a Research Approach. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya – NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 15 (3). pp. 67–75. (In Russian). DOI: 10.25205/1818-7935-2017-15-3-67-75
4. Vostrov, I.M., Kamneva, V.P. & Romashkina, V.E. (2015) Ot yazyka ulitsy do khudozhestvennogo zhestovogo yazyka [From street language to literary sign language]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka*. 1. pp. 50–55.
5. Minaeva, E.S. (2019) Formation of the Readiness of Russian Sign Language Translators for Professional Activities. *Sibirskiy uchitel' – Siberian Teacher*. 5 (126). pp. 63–68. (In Russian).
6. Nikitina, E.O. (2016) Znachenie zhestovogo yazyka v deyatel'nosti politsii [The value of sign language in police activities]. *Nauka i shkola*. 3. pp. 34–37.
7. Polonskaya, O.Yu. (2018) [On the development of the methodology for teaching sign language to employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation]. *Podgotovka kadrov dlya silovykh struktur: sovremennoye napravleniya i obrazovatel'nye traektorii* [Training staff for power structures: modern trends and educational trajectories]. Conference Proceedings. Irkutsk. pp. 317–320.
8. Rukavishnikova, O.I. & Rukavishnikov, O.S. (2019) The Relevance of Teaching Sign Language in Training of the Employees of Internal Affairs Bodies, Cadets and Listeners of the Russian Ministry of Internal Affairs for Official Activities. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*. 1 (74). pp. 65–67. (In Russian).
9. Kharlamenkova, A.E. (2016) Sozdanie Elektronnoy spravochno-analiticheskoy sistemy "Russko-zhestovyy tolkovyy slovar'" [Creation of the Russian-Sign Explanatory Dictionary Electronic Reference and Analytical System]. *Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. 7. pp. 97–186.
10. Malinovskaya, T.N. & Menshchikova, G.A. (2020) Problemy prepodavaniya russkogo zhestovogo yazyka v BYuI MVD Rossii [Problems of teaching the Russian sign language at Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 20-2. pp. 113–115.
11. Rukavishnikova, O.I. & Rukavishnikov, O.S. (2019) [Features of the Russian sign language and dactylography teaching methods in educational organizations of Russia]. *Integratsionnye protsessy v sisteme nachal'nogo i doshkol'nogo obrazovaniya: problemy vospitaniya i obucheniya*

- [Integration processes in the system of primary and preschool education: problems of education and training]. Proceedings of the International Conference. Khabarovsk: Pacific National University. pp. 141–146. (In Russian).
12. Kolesnikova, I.L. & Dolgina, O.A. (2001) *Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyykh yazykov* [English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages]. St. Petersburg: Russko-Baltiyskiy informatsionnyy tsentr “BLITS”; Cambridge University Press.
 13. Gal'skova, N.D. & Gez, N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademiya.
 14. Emel'yanova, Ya.B. (2013) To the Question of Translator's Communicative Competence Model. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 3. pp. 61–73. (In Russian).
 15. Leeson, L. et al. (2015) *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*. [Online] Available from: <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf> (Accessed: 19.03.2020).
 16. Quinto-Pozos, D. (2005) Factor that Influence the Acquisition of ASL for Interpreting Students. In: Marschak, M. et al. (eds) *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice (Perspectives on Deafness)*. 1st Edition. Oxford: Oxford University Press. pp. 159–187.
 17. Burkova, S.I. & Kimmel'man, V.I. (eds) (2019) *Vvedenie v lingvistiku zhestovykh yazykov. Russkiy zhestovy yazyk: uchebnik* [Introduction to the linguistics of sign languages. The Russian sign language: textbook]. Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University.
 18. Goldstein, N.E., Sexton, J. & Feldman, R. (2000) Encoding of Facial Expressions of Emotion and Knowledge of American Sign Language. *Journal of Applied Social Psychology*. 30 (1). pp. 67–76.
 19. Obdalova, O.A. & Odegova, O.V. (2018) Intercultural and interlingual communication as a new reality in the context of globalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 44. pp. 70–81. DOI: 10.17223/1998863Kh/44/7
 20. Cooper, A.C. & Nguyễn, T.T.T. (2015) Signed Language Community-Researcher Collaboration in Việt Nam: Challenging Language Ideologies, Creating Social Change. *Journal of Linguistic Anthropology*. 25 (2). pp. 105–128. DOI: 10.1111/jola.12081
 21. Obdalova, O.A. & Soboleva, A.V. (2015) Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155. (In Russian). DOI 10.17223/19996195/29/16
 22. Monikowski, C. & Peterson, R. (2005) “Service Learning in Interpreting Education: Living and Learning”. In: Marschak, M. et al. (eds) *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice (Perspectives on Deafness)*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press. pp. 188–207
 23. Obdalova, O.A. (2018) Cognitive-Discursive Technology in Teaching Foreign Language Intercultural Communication. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 279–305. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/44/18
 24. Timofeeva, T.I. (2011) *Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii studentov v kommunikativnoy deyatel'nosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [Formation of communicative competence of students via communicative activities in teaching a foreign language]. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University.
 25. Polyakova, S.E. (2012) The concept and causes of communication failures. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. 7 (1). pp. 83–92. (In Russian).

Received: 06 June 2020