

ный турист», это «лицо, для которого получение образования и обучение представляют собой главные причины поездки и воспринимаются как наиболее предпочтительный способ использования свободного времени» [3, с. 85]. В системе образовательного туризма каждый, начиная с начальных классов и заканчивая специалистами высшей категории, может найти программы и курсы для саморазвития, повышения профессиональных знаний, получения дополнительного образования, а по результатам обучения получить сертификат.

Педагогическое знание, развиваясь в тесной взаимосвязи с общей теорией коммуникации, расширяется и обогащается посредством изучения научных данных и выявленных закономерностей о процессах коммуникативных практик международной социальной коммуникации в образовании. Данные практики, формируясь на микроуровне учебного, научно-исследовательского и других процессов высшего учебного заведения, постепенно конструируют новые смыслы международной коммуникации, служат базой создания новых норм и правил межкультурного общения, формируют новые макроструктуры и макропроцессы, тем самым определяя поступательное движение вуза в условиях интернационализации образования и усиливающейся конкуренции на рынке образовательных услуг.

## Литература

1. Абдуразакова Я.М. Современный международный туризм: тенденции и перспективы // Вестн. Астрах. гос. техн. ун-та. Сер.: Экономика. 2010. № 2. С. 159 – 165.
2. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2010.
3. Данилова Л. С. Оценка развития образовательного туризма // Изв. Иркут. гос. экон. акад. 2010. № 3 (71). С. 85 – 88.
4. Зотов В.В., Лысенко В.А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества // Теория и практика общественного развития. 2010. №3. С. 53 – 55.
5. Коммуникативные практики в современном обществе : сб. ст. / под. ред. В.В. Васильковой, И.Д. Демидовой. СПб. : Скифия принт, 2008.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001.
7. Технологии международной коммуникации в сфере образования и науки : учеб.-метод. комплекс. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

8. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report. Washington D.C.: The World Bank, 2003.

## *Communicative experiences of international social communication in higher education*

*There are considered the communicative experiences as the ordered totality of rational work standards directed at transfer/receipt of the socially significant information. Their realization is implemented in the form of communicative experiences of international social communication in higher education in the following areas: life-long education, distant Internet-education, internship, educational tourism.*

Key words: *social communication, communicative experiences, international social communication in education.*

**Н.И. ТАРАСОВА**  
(Архангельск)

## **ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ УСТНОГО ПЕРЕВОДА (дидактический аспект)**

*Рассмотрены текстовая компетенция как одна из основных профессиональных компетенций переводчика и методика работы с текстом устного общения.*

Ключевые слова: *текст, категории текста, устный перевод, профессиональные компетенции, качество перевода, дидактика перевода.*

В последние десятилетия развития науки о языке текст прочно утвердился в качестве приоритетного предмета ее исследования: изучение как отдельных языковых фактов, так и различных аспектов протекания коммуникативного акта преломляется через видение текста как явления, категории которого определяют само использование языка в многообразной человеческой деятельности. Цель данной статьи – показать, насколько важно реализовать в обучении профессиональному переводу (и в частности устному переводу) текстологический подход.

В современном переводоведении достаточно полно разработан вопрос о профессиональных компетенциях. Определены как базовые переводческие компетенции, необходимые для осуществления перевода вообще, так и специфические, представляющие собой совокупность знаний, умений и навыков, требуемых для качественного выполнения того или иного вида перевода. При существовании множества классификаций, основанных на различных авторских подходах, всегда обнаруживается некая общая часть, неизменно включающая текстовую (текстологическую) компетенцию [4, с. 35; 5, с. 30; 1, с. 38].

В теории перевода к настоящему моменту научно осмыслен тот факт, что именно текст является предметом переводческой деятельности, и от умения строить тексты разного жанра (типа) зависит успех каждого конкретного акта межъязыкового посредничества. Это осмысление весьма определенно реализуется в современных подходах к таким основополагающим понятиям теории перевода, как эквивалентность и адекватность перевода [5, с. 30]. Некоторые также рассматривают выдвижение текста в качестве объекта перевода на центральные позиции не просто как возможность разрешить научный спор о том, что же считать единицей перевода, но и как теоретическое закрепление актуальных взглядов на суть переводческой деятельности. Так, сторонники функционально-коммуникативного направления в современном отечественном переводоведении считают, что рассмотрение в качестве единиц перевода единиц языковых уровней, либо сегментов оригинала, либо соотношения между единицами исходного языка и языка перевода «не соответствует реальным задачам, решаемым в процессе перевода, основной из которых является создание текста, коммуникативно равноценного тексту оригинала» [7, с. 286 – 287].

Таким образом, осознание текста как объекта перевода является очевидным. Однако переход от теории к дидактике перевода далеко не всегда сопровождается воплощением современных теоретических взглядов в обучении переводу: многие пособия ограничиваются обучением технологии перевода в узком смысле, т.е. обучением преодолению трудностей, связанных с расхождением языковых структур [6, с. 305 – 306]. Не отвергая ни в коей мере полезности таких упражнений, заметим, что без реализации в дидактике подхода к тексту как основному инструменту ком-

муникации нельзя сформировать у обучаемых текстовую компетенцию.

В качестве примера последовательного применения такого подхода следует назвать Высшую школу перевода ESIT (Сорбонна-3, Париж), которая знаменита подготовкой устных переводчиков высшего уровня. Основопологающим принципом дидактики устного перевода здесь считают необходимость различать три уровня перевода: на уровне языка, на уровне микроконтекста и на уровне текста. Именно перевод на уровне текста, позволяющий снимать все двусмысленности языковых единиц, использование которых преломляется в данной коммуникативной ситуации сквозь тематику текста и «когнитивный багаж» переводчика, является настоящим профессиональным переводом, которому обучают, в частности, в школе интерпретативной теории перевода [9, с. 14 – 15].

Отметим, что значительным успехом организации процесса профессиональной подготовки переводчика в российских вузах является применение тексто-ориентированной методики обучения письменному переводу. Целесообразность такого подхода (вне зависимости от общего взгляда на переводческую типологию текстов и от конкретных методических приемов работы с текстом) для формирования переводческих компетенций является сегодня очевидной. Что касается такой ориентации в методике обучения устному переводу, она реализуется очень слабо. Вероятно, считается само собой разумеющимся, что обучаемый, переводя устный текст, придет в переводе к построению текста, отвечающего всем текстовым параметрам. Или, возможно, специальные методические формулировки отсутствуют в связи с тем, что во многих видах устного перевода (абзацно-фразовый, синхронный) конкретным объектом перевода, как кажется на первый взгляд, является лишь часть текста. Нам же представляется необходимым ориентировать обучаемых на работу именно с текстом в устном переводе. Это предполагает определенный подход в методике, систему упражнений при анализе исходного сообщения и при создании перевода, нацеленную на выявление и воссоздание при переводе категорий текста. Такие дидактические задачи кажутся нам еще более обоснованными в связи с тем, что основным отличием устного перевода от письменного является крайне ограниченный режим времени на принятие переводческих решений и продуцирование результата перевода. Следовательно, чем лучше предпо-

даватель организует тренинг необходимых навыков и умений, тем качественнее будет подготовка студента к выполнению профессиональной деятельности. На наш взгляд, тексториентированный подход к обучению устному переводу релевантен не только для последовательного перевода целого текста, но и формирования специфических навыков синхронного перевода.

Обратимся сначала к методике работы с устным текстом, предназначенным для последовательного перевода целиком. В реальной переводческой практике такой вид перевода текста звучанием от 1 до 5 минут, или даже более, встречается довольно часто: это может быть краткое сообщение (на конференции, презентации), выступление в дискуссии или прениях, ответ на вопрос на пресс-конференции, развернутая аргументация мнения на деловых переговорах и т.д. В любом случае для этих коммуникативных ситуаций характерно то, что сообщение оформлено как законченный текст.

В учебной ситуации – это очевидно – очень сложно обеспечить все занятия по устному переводу аутентичными материалами указанного формата, поэтому вполне допустимо (как это и делается преподавателями, особенно на начальных этапах обучения) использовать устные тексты выступлений, информационных сообщений. Главное – соблюдать требование соответствия учебных материалов критериям цельюоформленных текстов. Прежде всего необходимо научить студентов выявлять, как реализуются в исходном сообщении основные категории текста, т.к. они должны быть воспроизведены в переводе.

Говоря о текстовых категориях, мы опираемся на положения лингвистики текста. Текст представляет собой сознательно организованный результат речетворческого процесса, который подчинен «определенным для него закономерностям организации» [2, с. 18]. Полное определение текста, предложенное И.Р. Гальпериным, содержит упоминание только письменного текста (Там же, с. 3), однако оно, с нашей точки зрения, вполне может быть отнесено и к устному тексту, выступающему как подготовленная (продуманная, пусть иногда и за небольшой фрагмент времени) устная речь.

Мы сознательно не сопоставляем здесь многочисленные определения текста, вариативность которых, несомненно, призвана раскрыть всю многогранность такого явления, как текст. Синтезируя эти определения и под-

ходы, выделим (в самой общей терминологии) наиболее важные закономерности организации текста. Большинство лингвистов (И.В. Арнольд, О.И. Москалева, И.Р. Гальперин, Н.С. Валгина, К.А. Долинин, З.Я. Тураева, Е.А. Реферовская и др.) говорят о следующих характеристиках текста: цельность, членимость, связность, целенаправленность, интеграция и завершенность, модальность. Определяющей особенностью текста является и то, что все эти закономерности организуют текст комплексно, в сложном переплетении друг с другом.

С методической точки зрения представляется возможным объединить в две группы разнообразные задания, позволяющие определить средства реализации перечисленных характеристик в исходном тексте с целью передачи их в тексте перевода. Выделение двух групп заданий объясняется тем, что при анализе каждого текста довольно четко выявляются, с одной стороны, логико-смысловая организация текста, с другой – его модально-коммуникативная характеристика.

Задания первой группы нацеливают на выявление в оригинале логико-фактологической цепочки. Студенты определяют такие характеристики текста, как цельность, членимость, связность, целенаправленность, интеграция и завершенность, и выполняют задания следующего типа: «Определите основную идею сообщения», «Вычленили информационные блоки текста», «Отметьте, в каких блоках присутствуют приемы аргументации», «Выявите языковые и/или ассоциативные средства, обеспечивающие связность текста», «Обратите внимание, как происходит переход от одного блока к другому». Выполнив эти упражнения на множестве текстов, студенты видят, что логика развития темы сообщения может быть различной: либо каждый из блоков развивает идею предыдущего, либо блоки «равноправно» иллюстрируют заявленную в начале текста идею, либо в цепочке присутствует ретроспективный блок. Особое внимание следует обращать на финальную часть текста. Кроме того, что она содержит элементы, обеспечивающие завершенность текста, в ней часто есть авторская оценка. Студентам можно дать следующие упражнения: «Повторите основную заключающую мысль текста», «Переформулируйте, не изменяя смысла, вывод автора», «Выявите в заключительной части текста авторскую оценку».

Во вторую группу заданий мы относим те, которые побуждают студента выделить

элементы текста, реализующие такую его характеристику, как модальность. Мы понимаем этот термин максимально широко и включаем в модальность текста и интенцию говорящего, формирующую коммуникативное задание текста (сообщение, аргументация, убеждение и пр.), и авторскую оценку описываемых явлений (прямую или косвенную), и образные средства, способствующие передаче эмоциональной и, возможно, эстетической информации текста. Типовые формулировки упражнений для студентов выглядят следующим образом: «Определите коммуникативное задание текста и основные средства его реализации», «Выявите средства передачи авторской оценки (прямой, косвенной)», «Проанализируйте роль и языковое оформление средств образности текста», «Предложите способы преодоления сложностей в передаче прагматического потенциала исходного текста» и т.д.

Предложенное нами разделение заданий на две большие группы при работе с устным текстом весьма условно, ведь в действительности все перечисленные выше параметры текста взаимообусловлены и поэтому предстают в комплексном виде, т.е., выполняя задания одной группы, мы не можем избежать обращения к другой. Из-за этого изложенная здесь поэтапность выполнения заданий характерна лишь для начальной стадии обучения последовательному переводу текста. Постепенно следует учить студентов производить анализ исходного текста в комплексном виде. На продвинутом этапе обучения студенты должны выявлять и логико-фактологическую структуру текста, и его модальность за одно восприятие. Профессионально-ориентированная установка обучения такова: скорость и правильность анализа исходного сообщения определяют качество перевода.

Сложность устного перевода заключается также в том, что построение и/или окончательное завершение «программы» передачи всех особенностей исходного текста происходит одновременно с оформлением выходного сообщения (наиболее ярко это проявляется в синхронном переводе, но и последовательному переводу это также свойственно). Следует заметить, что устный текст в отличие от письменного имеет дополнительную характеристику, несомненно, связанную с категориями текста – просодическое оформление. Связь эта такова, что интонационно-произносительный рисунок исходного текста является дополнительным средством реализации всех без исключений характеристик текста. Что касается перевода, просодика оригинала помогает пе-

реводчику лучше выявить и содержание сообщения, и логическую структуру и связь, и модальность. Очевидно, что исполнение устным переводчиком своего перевода должно помогать реципиенту текста перевода понять его, в этом залог успеха межъязыковой коммуникации. Таким образом, просодическое оформление переводного текста обеспечивает наряду с другими факторами качество перевода [3, с. 91; 5, с. 110]. Данный факт принимается во внимание в дидактике устного перевода. Тренировка навыков профессионального исполнения перевода (четкость произношения, темп речи, соответствующий развертыванию идеи текста интонационный рисунок, голосовое выделение) обязательно сопутствует формированию других навыков. С начального этапа обучения установка на качественное исполнение устного перевода формулируется наряду с другими учебными установками таким образом, чтобы все навыки тренировались комплексно.

Как мы уже отмечали, в учебной ситуации считаем возможным тренировать устный последовательный перевод на разнообразных текстах. Приблизить этот тренинг к реальным условиям можно через симуляцию вышеуказанных коммуникативных ситуаций (как в качестве тренировочного комплексного задания, так и для выполнения контрольных и зачетных заданий).

Поддерживая мысль В.В. Сдобникова о том, что необходимо привлекать внимание обучаемых к внутритекстовым смысловым и логическим связям, чтобы видеть при переводе текст как единое целое [6, с. 307], мы считаем чрезвычайно полезным применять такой подход в максимально возможной степени при обучении всем видам перевода. Например, для работы над переводом с листа как для тренировки, так и для контроля навыков следует отбирать законченные речевые произведения. Простое произвольное членение большого текста на фрагменты, кажущиеся удобными для отработки навыков (например, лексико-грамматических трансформаций или прагматических адаптаций), отрицательно сказывается в конечном итоге на результатах, т.к. не позволяет обучаемому увидеть текст во всей цельнооформленности.

Польза тексто-ориентированной методики кажется нам очевидной и в обучении абзацно-фразовому и синхронному переводу. На первый взгляд, выполняя такие виды устного перевода, переводчик работает не с текстом, а с его фрагментами. Однако каждый фрагмент – элемент цельного текста, и переводчику важ-

но уметь определять место фрагмента в целом тексте. Представляется, что знание общих закономерностей организации текста является базисом, на котором возможно создать такие навыки синхронного перевода, как вероятностное прогнозирование, сегментация исходного сообщения на смысловые ориентиры и др. [8, с. 127].

Таким образом, теоретическое осознание текста как объекта переводческой деятельности должно привести к оптимизации методики перевода. Навыки анализа текстовых характеристик исходного сообщения и умения построения переводного сообщения как цельноформленного текста важны при обучении не только письменному, но и устному переводу. Эти навыки следует развивать, эти умения можно и нужно тренировать.

### Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб. : Филол. фак. СПбГУ; М. : Академия, 2004.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981.
3. Калинин К.Е. Презентация выходного сообщения в контексте адекватности УП // Вестн. НГЛУ им. Н.И. Добролюбова. 2011. Вып. 14. С.88 – 93.
4. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М. : РЕНА, 1997.
5. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Курск : Изд-во РОСИ, 1999.
6. Сдобников В.В. Теория перевода и методика перевода: единство или борьба противоположностей? // Вестн. НГЛУ им. Н.И. Добролюбова. 2007. Вып. 1. С. 301 – 308.
7. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. М. : АСТ: Восток – Запад, 2006.
8. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М. : Воениздат, 1979.
9. Lederer M. La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif. Paris : Hachette, 1994.

### *Text as the object of verbal translation (didactical aspect)*

*There is considered the text competence as one of the main professional competences of an interpreter and the methods of work with the text of the verbal message.*

Key words: *text, categories of text, verbal translation, professional competences, quality of translation, didactics of translation.*

**С.В. ГОРБАЧЕВ**  
(Санкт-Петербург)

### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ПРИРОДНЫХ ОПАСНОСТЯХ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ОБЖ**

*Обосновано использование метода по решению ситуационных задач (кейс-метода) как эффективного для обучения, позволяющего формировать комплексное системное знание о природных опасностях на уроках ОБЖ в 7-м классе.*

Ключевые слова: *система знаний о природных опасностях, кейс-метод, ситуационные задачи.*

Защита населения от различного рода опасностей является одной из актуальных государственных задач, которая обусловлена сегодня все более частным проявлением опасных природных процессов как в глобальных масштабах, так и на местном уровне (угроза потепления климата, экстремальные холодные зимы, стихийные бедствия). Перед лицом природной стихии наиболее уязвимыми становятся люди, не обладающие элементарными знаниями и умениями по обеспечению личной безопасности и безопасности окружающих. Этим обуславливается потребность современного общества – видеть личность, способную к ответственности в принятии решений в опасных (экстремальных и чрезвычайных) жизненных ситуациях [7]. Перед курсом «Основы безопасности жизнедеятельности» выдвигается множество задач по обучению населения безопасному поведению и формированию личности, обладающей целостной системой знаний о различного рода опасностях. Среди этих задач мы выделяем следующие, направленные на усвоение комплексного знания о природных опасностях и формирование у учащихся:

– знаний о Земле как крупнейшем природном комплексе, где под влиянием эндогенных и экзогенных процессов Земли непрерывно протекают природные явления, которые могут представлять опасность для существования различных систем (природных, техногенных, социальных);

– представлений об особенностях природных условий в местах проживания и представлений об опасных природных явлениях сво-