



ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ВЕБ-КОММУНИКАНТОВ

DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.3.1>

UDC 81'23
LBC 81.006



Submitted: 20.12.2021
Accepted: 21.02.2022

FUNCTIONAL ILLITERACY AS CONSEQUENCE OF “INTELLECTION’S SUBJECT CHANGE”

Vera A. Pishchalnikova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Nataliya A. Fenenko

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Abstract. The most important reason for the formation of functional illiteracy is the impact of the digital information environment, in which the reduplication of knowledge as an activity is purposefully distributed. This method, becoming one of the main ones due to low energy consumption, reduces the degree of personal responsibility of the individual for the nature and meaningfulness of the activity. Reduplication and imitation as mental operations are supported by changes in memory, which is increasingly becoming transactive. The authors analyze one of the manifestations of functional illiteracy – the lack of neurophysiological operations in a significant part of the examined students, which are necessary for the full cycle of meaning generation. The authors found the most typical errors in student translations, which reflect cognitive alteration in mental activity of students thus pointing to the cognitive subject shift. The results of the analysis of the students’ translation activity showed that it forms a stable tendency towards “simplification of meanings”, that arises from the use of only nominative meanings, enables the use of an out-of-context and non-associative meaning of the word, promotes operating with approximate meanings, reflects the desire to identify the units with the same root, but different in lexeme value. It is proved that this is largely a consequence of the active use of various types of visual signs and a partial change in the quality of a verbal sign in the digital information space.

Key words: functional illiteracy, digital communicative environment, operation of imitation, operation of reduplication, translation, educational translation.

Citation. Pishchalnikova V.A., Fenenko N.A. Functional Illiteracy as Consequence of “Intellection’s Subject Change”. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie* [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics], 2022, vol. 21, no. 3, pp. 5-16. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.3.1>

УДК 81'23
ББК 81.006

Дата поступления статьи: 20.12.2021
Дата принятия статьи: 21.02.2022

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НЕГРАМОТНОСТЬ КАК СЛЕДСТВИЕ «СМЕНЫ СУБЪЕКТА МЫШЛЕНИЯ»

Вера Анатольевна Пищальникова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Наталья Александровна Фененко

Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Аннотация. Важнейшая причина формирования функциональной неграмотности – воздействие цифровой информационной среды, в которой активно и целенаправленно распространяется редупликация знаний как мыслительной операции. Такой способ, становясь одним из основных в силу малой энергетической затратности, снижает степень личной ответственности индивида за характер и осмысленность деятельности. Редупликация и имитация как ментальные операции подкрепляются изменениями в памяти, все более превращающейся в транзактивную. В статье анализируется одно из проявлений функциональной неграмотности – отсутствие у значительной части обследованных студентов нейрофизиологических операций, необходимых для полного цикла смыслопорождения. Авторы установили в студенческих переводах наиболее типичные ошибки, которые отражают изменения в когнитивной деятельности обучающихся, демонстрируя изменения «субъекта мышления». Результаты анализа переводческой деятельности студентов показали, что в ней формируется устойчивая тенденция к «опрощению смыслов», возникающая на основе употребления только номинативных значений, использование внеконтекстного и неассоциативного значения слова, оперирование приблизительными значениями, стремление отождествлять однокорневые, но разные по значению лексемы. Доказано, что в значительной мере это является следствием активного использования различных типов наглядных знаков и частичного изменения качества вербального знака в цифровом информационном пространстве.

Ключевые слова: функциональная неграмотность, цифровое коммуникативное пространство, операция имитации, операция редупликации, перевод, учебная переводческая деятельность.

Цитирование. Пищальникова В. А., Фененко Н. А. Функциональная неграмотность как следствие «смены субъекта мышления» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2022. – Т. 21, № 3. – С. 5–16. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.3.1>

Введение

Нейрофизиологические причины функциональной неграмотности как следствия существования специфического семиозиса в цифровом коммуникативном пространстве рассматривались нами неоднократно [Пищальникова, 2017; 2018; 2019]. Подчеркивалось, что в интернет-коммуникации активно распространяются разноприродные знаки, редуплицирующие клишированную информацию и разрушающие эволюционно сформированный механизм порождения естественного семиозиса, основанного на вербальном знаке. Такие знаки (эмодзи, мемы и т. п.), упрощая процесс коммуникации в цифровом пространстве, одновременно закрепляют операцию имитации, которая, в силу малой энергетической затратности, постепенно способна становиться нейрофизиологически доминирующей. Как следствие, это одновременно и закономерно снижает языковую компетенцию людей, поскольку вербальный знак с его (бесконечной) степенью абстракции не всегда оказывается необходимым в ситуативно обусловленном цифровом общении, устойчивые навыки которого легко переносятся на другие области коммуникации.

Проблема функциональной неграмотности, представляя собой новую форму цивилизационного риска, углубляется целенаправленным созданием «нового» человека с иными ценностными ориентациями, нацеленными на восприятие и распространение идей пресловутой глобализации. Поэтому новые средства и способы комфортной квазикоммуникации, распространяемые в цифровом информационном пространстве, становятся эффективным инструментом деструкции ядерных этнических стереотипов, социальных конвенций и норм. Последнее захватывает все сферы деятельности человека и очевидно проявляется в учебной деятельности.

Глобализация, как показывает опыт, вовсе не направлена на «отбор» высших достижений человечества – напротив, она усредняет формы познания действительности и принципы бытия в соответствии с агрессивными идеологиями и политикой. Такие формы и принципы легко усваиваются основной массой населения (социологам и психологам хорошо известно, что сложные культурные модели поведения способны присваивать лишь 2 % человечества), а цивилизационным вектором становится развитие технологий (про-

изводственных, управленческих, коммуникационных), унифицирующих социальное бытие, задающих вполне определенную мотивацию деятельности масс: пусть постепенное, но полное приятие современных «западных ценностей» и идеалов потребительского общества. Вот почему, как подчеркивает Р. Адольфи, происходит реальная смена субъекта мышления: гиперсубъектом общественно-исторического процесса становится именно глобализация как идеология, распространяющая нормы стандартизованного и предельно регламентированного существования человечества [Адольфи, 2010], в котором важными критериями являются не «хорошо – плохо», а «успешно – неуспешно». Это приводит к все более активному использованию редупликации как способа присвоения социально одобряемых моделей поведения и снижению личной ответственности за характер деятельности. Действующим субъектом становится сама реальность, по сути управляющая деятельностью индивида и даже в определенной степени заменяющая ему необходимость действовать осмысленно. Такие модели поведения распространяются на все типы деятельности, в том числе на процесс порождения речи, и, как следствие, приводят к функциональной неграмотности, усиливающейся быстрым развитием транзактивной памяти, изменяющей принцип устройства человеческой памяти, а значит, иные функции мышления, которые все чаще передаются компьютеру.

Самое очевидное и потому тревожное – это все-таки феномен, который обычно называют в общем «плохой речью», разумея под этим невозможность сформулировать мысль, правильно поставить вопрос или ответить на поставленный, запомнить формулировку вопроса, непонимание перефразированного вопроса, неспособность охарактеризовать изложенную в тексте позицию или сопоставить ее с другими и многое другое. «Плохая речь» с очевидностью демонстрирует несформированность необходимых логических операций, неспособность значительной части студентов не только к научной познавательной деятельности, но и к овладению потребных образовательных компетенций.

Во всех видах учебной деятельности студентов отмечаются сложности с изложе-

нием основных положений теоретических концепций и формулированием собственной позиции по самым простым проблемам, не говоря уже о плохо развитых операциях анализа и сравнения фрагментов знания. Это объясняется тем, что «главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятий и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема *средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность*» [Выготский, 1996, с. 124] (курсив наш. – В. П., Н. Ф.). Поэтому целью статьи является описание дефектных речевых операций, обнаруженных в учебных студенческих переводах и демонстрирующих признаки функциональной неграмотности обучающихся.

Материал и методы

Материал исследования – 56 учебных переводов 7 текстов с французского языка на русский, выполненных студентами 3-го и 4-го курсов в рамках дисциплины «Практический курс письменного перевода первого иностранного языка». В статье в силу ограниченности ее объема приведены и интерпретированы только типичные примеры, позволяющие аргументировать высказанные теоретические положения. Кроме того, из анализа исключены безошибочные переводы и переводы, не содержащие существенных ошибок (общее их количество в исследованной группе составило 50 %, что свидетельствует о сформированности необходимых переводческих операций у половины студентов и косвенно подтверждает мысль о проявлении негативных *тенденций* в изменении когнитивных функций у другой половины).

Результаты исследования

В современной культуре наметилось существенное противоречие между объемом и характером имеющейся и необходимой к осмыслению информации и способами овладения ею. Наша нейрофизиологическая эволюция, ориентированная на линейное понимание текстов (а именно в них фиксирована большая часть культурного содержания), не обес-

печивает таких новых механизмов присвоения информации, и для их естественного возникновения понадобится не одна сотня лет. Необходимость выработки определенных форм противодействия перечисленным тенденциям развития функциональной неграмотности требует от преподавателя иностранных языков детального анализа типичных ошибок, допускаемых студентами при переводе с иностранного языка на русский актуальных информационных текстов разной степени сложности. (Мы рассматриваем в статье тексты средней сложности.) Целесообразно акцентировать те типы ошибок, которые свидетельствуют о расширении отмеченных во введении тенденций, хотя в лингводидактике широко известны более детальные классификации. Так, различаются ошибки, обусловленные непониманием смысла исходного текста, ошибки понимания на уровне «знак – сложное понятие», «знак – суждение», ошибки понимания предметной ситуации, переводческие ошибки на этапе перевыражения системы смыслов и стилистические ошибки [Гарбовский, 2004]; выделяют искажения, неточности, неясности, потерю имплицитной информации, нарушение смысловых связей, нормативные языковые и узуальные ошибки [Латышев, Семенов, 2003]. Зарубежные ученые строят типологии преимущественно на традиционных типах ошибок [Perrin, 1996; Delisle, 1993; Gile, 1992; Toudic et al., 2014; Рум, 1992], но используют и функциональный критерий, выделяя прагматические, культурологические, лингвистические, текстовые ошибки [Nord, 1997]. М. Дебрэнн рассматривает генезис и системность языковых и речевых отклонений разных уровней и определяет, в какой мере родной язык может влиять на возникновение в иностранном тех или иных типов девиаций, выделяя парадигматические, синтагматические формальные и синтагматические функциональные ошибки с их многочисленными подтипами [Дебрэнн, 2006, с. 100–298].

Однако для нас важна не классификация ошибок, а те из них, которые отражают изменения в когнитивной деятельности студентов, демонстрируя изменение «субъекта мышления» (переводчика).

Рассмотрим *ошибки, обусловленные наличием лакун в когнитивном багаже*

переводчика. Под метафорическим термином «когнитивный багаж» (франц. *bagage cognitif*, англ. *world knowledge* ‘знания о мире’, *encyclopaedic knowledge* ‘энциклопедические знания’, *background knowledge* ‘релевантный когнитивный багаж’) мы, вслед за сторонниками интерпретативной теории перевода, понимаем совокупность интеллектуального и эмоционального знания и ментальных операций с ним, которая приобретается переводчиком (как и любым другим индивидом) в процессе смыслопорождающей деятельности [Seleskovitch, Lederer, 2002; Lederer, 1994]. Когнитивный багаж включает ментальные репрезентации жизненного опыта индивида, в том числе эмоционального, теоретические знания индивида, результаты рефлексии и воображения, знания, извлеченные им при чтении литературы, определяющие общий уровень культуры индивида и запас специальных знаний [Ледерер, 2007].

Когнитивный багаж как совокупность лингвистических и экстралингвистических знаний, хранящихся в долговременной памяти индивида и активирующихся в процессе мыслительной деятельности, индивидуален и никогда в полном объеме не соответствует когнитивному багажу другого, но имеющиеся в нем интертекстуальные знания и культурные смыслы создают основу для взаимопонимания коммуникантов.

Разнообразие компонентов когнитивного багажа указывает на то, что содержательно такие ошибки неизбежны, однако важно, что студент должен сформировать операции приобретения нового знания, связанные с поисками ассоциативных связей слова, включением их в процесс смыслопорождения и обусловленными семантикой и структурой языка способами вербальной репрезентации ассоциативного значения. Отсутствие названных операций и навыков их применения приводит как к ошибочной номинации единичной реальности, так и к искажению общего смысла высказывания. Например, заголовок текста *Le patrimoine de Gaudi* был переведен как **Родина Году* (здесь и далее знаком «*» помечаются некорректные формы перевода) вместо корректного *Наследие Гауди*: студенту неизвестно имя испанского архитектора Антонио Гауди, и это не показатель его когни-

тивной ушербности. Однако то, что переводчик даже не попытался продумать варианты перевода, опираясь на контекст, который указывает на инокультурность антропонима, и воспроизвел имя собственное в соответствии с правилами французской транскрипции, – проявление сформированности определенных когнитивных схем, предполагающих использование инвариантного содержания языковой единицы и не учитывающих ассоциативность лексемы. Неверно определено и значение первого слова *patrimoine* в заголовке (словарные значения: 1) наследственное имущество, родовое имя, патримоний; 2) достояние, наследство, наследие), поскольку студент, скорее всего, опирался на общность звучания и значения однокоренных слов *patrimoine* и *Patrie*. Иначе говоря, у студента не сформированы операции употребления разных по значению однокорневых лексем, способы их включения в различные типы речевых действий, поэтому он идет по пути наименьших энергетических затрат, опираясь на наглядный (звуковой) компонент языковой единицы.

Приведем еще несколько примеров типичных ошибок, подтверждающих тенденцию использования внеконтекстного, неассоциативного значения слова – навыка, возникшего под влиянием цифрового использования лексемы как знака-этикетки (используем при этом следующие сокращения: ИТ – исходный текст (текст оригинала); ПТ1 – переводной текст, вариант перевода, выполненный студентом; ПТ2 – текст перевода, вариант перевода, предложенный преподавателем).

ИТ посвящен французскому океанографу Ж.-И. Кусто: *Les fans s'interrogent sur le sens du bonnet rouge*. ПТ1: *Поклонники задаются вопросом о значении *красной шапочки / о роли *красной шапки / *красного берета* Кусто.

Как видим, наибольшее затруднение при переводе вызвало сочетание имени существительного *bonnet* (фр. ‘шапка, шапочка’, ‘колпак, колпачок’, ‘чепец, чепчик’) с прилагательным *rouge* ‘красный’. Ни один из предложенных студентами вариантов не устраивал их самих, поскольку в их когнитивном багаже доминировали следующие культурные ассоциации и лексические знания: *красная шапочка* – героиня одноименной сказки Ш. Перро;

шапка ‘теплый головной убор’ мало подходила к жаркому климату, в котором проходила экспедиция Кусто; *берет* ‘традиционный головной убор французов’ во французском языке обозначается словом *béret*, а не *bonnet*. Однако никому из студентов не пришло в голову расширить культурный контекст, включив, например, в поле смысловой интерпретации фотографии, на которых известный океанограф изображен в своем неизменном головном уборе – красной вязаной шапке в форме колпака. Легко устанавливаемое в этом случае постоянство ношения этого головного убора потребовало бы ответа на вопрос «почему?» – по сути, установления новых культурных ассоциативных связей. Во французской культуре за словосочетанием *bonnet rouge* закреплена устойчивая ассоциация: красный колпак якобинцев, фригийский колпак – символ Великой французской революции 1789–1793 годов. Следовательно, для Кусто красный колпак – это намек на необходимость радикальной смены парадигмы науки, слома предшествующих норм и формирование новых ее принципов. Операции включения текста в разные виды культурных контекстов не актуальны для обучающихся и не сформированы ими, а они необходимы для осмысления текста в системе различных культурных связей. ПТ2: *Фанаты Кусто спрашивают, каков смысл его красного колпака*. Подчеркнем, что согласиться с аргументацией перевода, присвоить готовое знание и самому аргументировать выбор – разные ментальные процессы, и без усилий со стороны обучающихся необходимые для правильного обоснования переводческого решения операции не возникнут.

К рассматриваемому типу можно также отнести ошибки, обусловленные лингвистическими лакунами, то есть, по сути, недостаточной языковой (и культурной) компетенцией и отсутствием необходимых знаний о специфике французского языка, в частности знаний о межъязыковой асимметрии терминологических номинаций. Так, во французском языке для обозначения высадки союзного десанта в Нормандии в 1944 г. принято использовать лексему *Débarquement*, в то время как закрепившийся во французской историографии термин *invasion des Alliés* ‘вхождение союзнических войск’ используется, когда речь идет

о событиях весны – лета 1814 года. Первое у французов ассоциируется с освобождением их страны, второе – с поражением и оккупацией Франции. Такие межъязыковые терминологические расхождения частотны в разных языках, и теоретически это известно студентам. Однако в реальной переводческой деятельности они используют энергетически незатратные операции, привычные в других типах речевой деятельности и связанные с частотным использованием вербальных и невербальных знаков в функции «этикеток», замещающих строго определенное, неассоциативное содержание, которое, как правило, не соотносится с культурными смыслами.

Описанный вид ошибки внутренне связан с другим видом – ошибками, **обусловленными несформированностью операций создания «когнитивного контекста»**, то есть «знаниями, извлекаемыми из чтения конкретного текста, которые фиксируются кратковременной памятью и помогают переводчику в понимании текста» [Ледерер, 2007, с. 204].

Ошибки этого типа тоже связаны с недостаточным пониманием смысла текста или отдельных его частей, а также имеющихся в нем интертекстуальных включений, содержащих фоновую и прецедентную информацию, но отличаются тем, что в самом переводимом тексте есть указания на наличие этих компонентов и их не нужно искать «за пределами текста». Как правило, такие ошибки возникают вследствие непонимания переносных значений слов. Так, в тексте, где речь идет о возможности модернизации процесса производства, в метафорических значениях использованы две лексические единицы с антонимичным значением: *amont* (прямое значение – ‘верхнее течение реки’) и *aval* (прямое значение – ‘нижнее течение реки’). Опора на прямые значения не позволила распознать метафору, которая передает не локальные, а темпоральные отношения. ИТ: *un déplacement du temps de travail vers l’amont (...) et vers l’aval (...)*; ТП1: *перенос рабочего времени «вверх» и «вниз»*; ПТ2: *перераспределение рабочего времени на начальном и конечном этапах производственного процесса*. Сходный ментальный процесс проявляется в переводе фрагмента цитированного выше текста о Ж.-И. Кусто. ИТ: *Sous le bonnet rouge, les*

rêves; ПТ1: *В голове под красным беретом, – мечты*; ПТ2 (возможный вариант): *Под красным колпаком скрывается мечта*.

Таким образом, подобные ошибки могут быть обусловлены тенденцией к «опрощению смыслов», вызванной тем, что частотное использование в Интернете различных типов наглядных знаков постепенно вырабатывает операции использования только прямых, номинативных значений, обедняя смысловую структуру лексемы.

Ошибки, обусловленные неправильным выбором стратегии перевода, которую мы, вслед за В.Н. Комиссаровым, понимаем как алгоритм, лежащий в основе речевых действий переводчика с целью достижения эквивалентности ИТ и ПТ на всех их уровнях. В силу названной выше тенденции в большинстве случаев студенты выбирают стратегию буквального перевода, ориентированную на передачу значения каждого отдельного слова, что приводит к созданию некорректных или несуществующих в русском языке номинаций, например: **Директор по обучению* (вместо *руководитель программы повышения квалификации*), **Синдикат устных и письменных переводчиков* (вместо *профсоюз переводчиков*), **Созданная Министерством образования миссия по развитию навыков производственной деятельности* (вместо: *Созданные по инициативе Министерства образования (Франции) учебные центры по переподготовке кадров на предприятии*).

Используя стратегию дословного перевода, студенты нередко стремятся сохранить заимствованную лексему, мотивируя свой выбор тем, что она, по их мнению, воспринимается как «более научная» и «красиво звучащая», и не рассматривают значение слова в контексте: *mission* *‘миссия’ (вместо ‘учебный центр’), *pratiques illégales* *‘нелегальные практики’ (вместо ‘незаконные финансовые операции’). Однако выбор, построенный на таком мотиве, как мыслительная операция не имеет ничего общего с построением осмысленного высказывания: он реализует принцип редупликации готового знания, которое далеко не всегда встраивается в контекст. Приведенные примеры свидетельствуют о проявлении функциональной

неграмотности в профессиональной деятельности будущих переводчиков.

Доминантная ментальная операция, формирующаяся под влиянием интернет-коммуникации и состоящая в употреблении инвариантных значений слов без учета его содержания в высказывании, приводит к тому, что реалии чужой культуры остаются непонятными. ИТ: *une tourte typiquement sétoise, fourrée au poulpe et à la tomate*; ПТ1: *типичные сетские пироги из курицы и томатов*.

В данном контексте подчеркивается распространенность, обыденность, традиционность кулинарного изделия, его специфика, характерная только для определенного города. Однако небольшой французский город Сет неизвестен русскому читателю, и потому более целесообразно использовать в этом случае гиперонимический перевод, употребив лексемы *местный / традиционный: местные / традиционные пироги с начинкой из курицы и томатов*.

Дословные переводы как следствие отсутствия навыков оперирования со смыслами демонстрируют нарушение логической связи не только между словами в синтагматической цепи, но и смысла высказывания в целом. Этим же обусловлены многочисленные попытки калькирования синтаксических конструкций исходного текста. ИТ: *Le commandant Cousteau, licône inattendue des hipsters*; ПТ1: **Кусто – неожиданная икона для хипстеров*; ПТ2 (возможные варианты): *Кусто, неожиданно ставший иконой / кумиром для хипстеров*.

Неэффективность использования стратегии дословного перевода для передачи смыслов исходного текста хорошо прослеживается на примере так называемых абсолютных причастных конструкций, грамматический субъект которых не совпадает с субъектом личного глагола. Подобные конструкции, частотные во французской письменной речи, не свойственны современному русскому литературному языку, хотя все чаще и чаще встречаются в его разговорном стиле. (Этот тип французских конструкций представлен в известной юмористической фразе А.П. Чехова: «Подъезжая к сией станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа».) В процессе перевода они, по нормам русской речи, дол-

жны трансформироваться в придаточные времени, причины, уступки. Однако такие операции требуют тренировки, которую человек гуглящий неосознаваемо отторгает в силу ее энергетической затратности. ПТ1: **Находясь на втором курсе подготовки к получению сертификата, мне бы очень хотелось пройти стажировку в детском саду*; ПТ1: **Будучи на втором курсе обучения среднему профессиональному образованию, мне бы хотелось пройти стажировку в вашем детском саду*; ПТ2 (возможные варианты): *Так как я учусь / Поскольку я учусь / В связи с тем, что я учусь..., я бы хотела пройти стажировку...*

Грамотная речь не допускает калькирования синтаксических конструкций при переводе французской деловой корреспонденции, где используются традиционные клишированные формулы вежливости. Однако и этот навык требует использования более сложных операций, чем последовательный перевод прямого значения лексем («этикеточный» поиск соответствия слов). ПТ1: **Примите, господин, мои наилучшие пожелания*; ПТ2 (рекомендуемый вариант): *С уважением*; ПТ1: **Я полностью открыта для дополнительного контакта*; ПТ2 (рекомендуемый вариант): *Готова предоставить необходимую дополнительную информацию*.

Без комментариев оставляем студенческий перевод, в котором калькирование синтаксической структуры приводит к утрате смысла высказывания в целом. **Оставаясь в вашем полном распоряжении для встречи с вами, я прошу вас принять, госпожа директор, выражение моих лучших чувств*.

Выбор стратегии дословного перевода, так же как и противоположной ей стратегии вольного перевода (которая, кстати, в студенческих переводах встречается значительно реже), можно считать следствием, во-первых, стремления к наименьшим энергетическим затратам со стороны субъекта перевода, во-вторых, утраты / несформированности операций осмысления структуры значения слова, актуализации его различных связей: лексических, семантических, стилистических.

Именно потому, что некоторые студенты не владеют / недостаточно владеют операциями ассоциативного использования язы-

кового знака, возникают *ошибки при работе с поисковыми системами*.

Работа с интернет-источниками является важной составляющей переводческой деятельности, поскольку позволяет оперативно ознакомиться с контекстами, отражающими процесс становления значения – фиксацию актуальных личностных смыслов в сочетательных связях лексических единиц. Однако операциональное (неосознаваемое) использование слова как заместителя строго ограниченного неассоциативного содержания приводит к тому, что студент не анализирует контекст, то есть не исследует семантические связи слова и его смысловую структуру в пределах данного текста. Лексика, обозначающая новейшие общественно-политические реалии, реалии культурной жизни, индивидуальные смыслы, представленные окказионализмами, имена собственные политических и общественных деятелей, зависит от современного культурного контекста и требует постоянного обновления знаний о нем. Студенты переводческих отделений, как правило, имеют технические навыки работы с информационными системами и понимают значимость этой работы, однако в силу несформированности необходимых лингвоментальных операций они не умеют отыскивать необходимые данные, при этом часто без достаточных оснований доверяя имеющемуся у них когнитивному багажу. Это следствие еще одной тенденции, активно внедряемой СМИ, – разрушения самого понятия нормы, социальной, языковой и др. Так, при переводе заголовка ИТ *Discours de Michaëlle Jean aux Nations Unies* студентами были предложены следующие варианты: *Выступление *Майкла Жона / *Майкла Джона / *Мишеля Жан в ООН* вместо корректного *Выступление Микаэль Жан в ООН* (Микаэль Жан – женщина, генеральный секретарь международной организации Франкофонии). Показательно, что эту информацию нужно было найти по соответствующей ссылке, рекомендованной преподавателем, но обращение к источникам данных постепенно формирует навык «беглого просматривания заголовков» и закрепления в памяти яркой, броской, наглядной информации, качество и истинность которой становятся неважными. Этот навык, активно тренируемый многоча-

совым пребыванием в Интернете, распространяется на все виды деятельности человека, в том числе и на учебную.

Отсюда, например:

– ошибки во внутриязыковой паронимии или в выборе сходных по значению слов: *наблюдать за *межнациональной* церемонией (вместо: *многонациональной*); *дизайнеры *медиального* пространства (вместо: *медийного*); *сторож предприятия (вместо: *охранник*); *капитан Кусто стал *музой* для хипстеров (вместо: *кумиром*);

– использование так называемых ложных друзей переводчика: *Jacques-Yves Cousteau, océanographe mythique de la télévision des paras / Жак-Ив Кусто – *мифический океанограф эпохи наших отцов* (вместо: *легендарный океанограф, герой телепередач времен молодости наших родителей*);

– нарушение стилистического регистра употребления слова: *они *ожидают утроения объема работы*; *прогнозы *касаемо трудоустройства*.

Вследствие тех же причин возникают ошибки, связанные с написанием имен собственных. Так, при переводе текста о французском поэте, композиторе, авторе и исполнителе своих песен Жорже Брассенсе (Georges Brassens) студенты предложили формы **Жорж Врассен / *Джорж Брассен*.

Поэтому под ошибками, формируемыми в результате специфического отношения к интернет-информации, следует прежде всего понимать недостаточно критическое отношение обучающихся к информации, представленной в компьютерных сетях. Формированию такого отношения способствуют переводы, выполняемые онлайн-переводчиками (Google, Promt), ориентированными преимущественно на трансляцию формы и далеко не всегда способными передать контекстное, ассоциативное значение слова, в том числе переносное. Кроме того, поскольку Интернет стал для поколения гугл главным и авторитетным источником информации, студенты испытывают к нему большое доверие: отстаивая свою позицию, они ссылаются на эти источники («А в Интернете написано так»). Один из немногих способов их переубедить – это осуществлять на занятии совместное со студентами редактирование текстов, выполненных онлайн-переводчиками.

Все обозначенные уже тенденции ведут к тому, что стилистическая сторона речи, детализирующая ее смысловую структуру, становится ненужной. Напротив, под влиянием интернет-коммуникации формируются навыки оперирования со значением слова, исключаяющие такую детализацию, в том числе и эмоционально-экспрессивное и оценочное их содержание. Отсюда и нарушение системных сочетательных связей лексем: *автоматизация офисной деятельности и ее *производство* (*производство офисной деятельности); **Но насколько они конкурентоспособны перед лицом огромной потребности в специалистах экономики и новых технологий?* (*конкурентоспособны перед лицом потребности); **Но какую ценность они будут иметь с точки зрения рабочих мест, перед лицом огромной потребности экономики в специалистах?* (*ценность специалиста с точки зрения рабочих мест) и т. п. Многочисленны стилистические ошибки, среди которых можно отметить необоснованные повторы: **эксперты прогнозируют сдвиг в прогнозах; *профессии, которые будут развиты в будущем*. Частотно нанизывание придаточных предложений одного типа в силу неразвитости операций вербального представления разных типов смысловых отношений между частями сложного предложения, что ведет к использованию в обыденной речи и интернет-коммуникации предельно простых предложений, максимально зависимых от ситуации: **Если верить экспертам, которые отслеживают изменения по данному вопросу, которые отображаются в графических показателях, возникает две тенденции*. Полубессознательное избегание работы с развернутыми текстами и сложными синтаксическими структурами, характерное для значительной части студентов, связано с несформированностью вербальных операций, необходимых для анализа текста, и комфортным пребыванием в сфере бытовой коммуникации, принципы, способы и средства которой активно используются в цифровом пространстве и становятся доминирующими.

Тенденция к употреблению приблизительных значений и отсутствие навыков проверки достоверности информации приводит к некорректному использованию терминов, про-

являющемуся: а) в неумении подобрать специальный термин с учетом контекста: *образование, *подходящее для работы на предприятии* (вместо: *требуемое / соответствующее*); *мы будем продолжать производить, *пробовать* (вместо: *потреблять*) и *покупать*; б) в избыточном использовании термина в контексте, где он не требуется: *В настоящее время я подрабатываю в семье с тремя детьми, где я *реализую свое стремление к *взаимодействию с малышами*. Такие ошибки, в свою очередь, приводят к разрушению семантических связей между лексемами в синонимических рядах, вообще к разрушению представлений о языковой синонимии, поскольку операции по выявлению тонких семантических различий в структурах сходных по значению слов используются неактивно. Экстраполяция термина из специального контекста в разговорную речь может рассматриваться не только как стилистическая, но и как смысловая ошибка, препятствующая пониманию текста читателем. Так, при переводе подзаголовка из туристического справочника по одному из регионов Франции *Huîtres et bulots aux Halles de Sète* студенты предложили вариант *Устрицы и букцинумы на рынке Ле-Аль в городе Сет*. Поскольку лексема *букцинум* («брюхоногий моллюск из семейства трубачи») не известен читателю и затрудняет понимание важной для туриста информации о том, что продается на этом рынке, при переводе целесообразнее использовать более частотное слово *улитки*, тем более что оно входит в дефиницию термина «букцинум» (Класс: моллюск. Подкласс: улитки). Рекомендуемым вариантом перевода может быть *Устрицы и улитки на рынке Ле-Аль в городе Сет*.

Выводы

Выделение представленных выше типов наиболее частотных ошибок в студенческих переводах не претендует на какую-либо исчерпывающую классификацию: каждый из выделенных типов может быть более детально проанализирован и дополнен как маркер определенных изменений в когнитивных процессах представителей исследуемого поколения. Для нас принципиально важно, что ана-

лиз таких ошибок на основных этапах переводческого процесса позволяет разрабатывать задания по предупреждению функциональной неграмотности в работе с исходным текстом. Так, на предпереводческом этапе студентам могут предлагаться не только задания на пополнение когнитивного багажа переводчика, связанные с тематикой и проблематикой текста и способствующие интеллектуальному развитию обучающихся, повышению их общекультурного уровня и профессиональной компетенции, но и алгоритмически организованные упражнения, позволяющие сформировать навык ассоциативного мышления. Это могут быть также задания на понимание и корректную интерпретацию когнитивного контекста, формирующие навык дискурсивного рассмотрения вербального текста, начиная с определения его жанрово-стилистической специфики и заканчивая особенностями аргументации. Одновременно на этом этапе целесообразно выполнять задания на понимание лексических, грамматических и стилистических особенностей текста, на определение наличия / отсутствия межъязыковых соответствий, влияющих на выбор переводческого решения в каждом конкретном случае. Для увеличения когнитивного багажа формирующегося переводчика полезны составление глоссариев по изучаемым темам и исследование ассоциативных связей темы с другими в рамках культурного контекста изучаемого языка. Для формирования ментальных операций, необходимых на втором, собственно переводческом этапе эффективны упражнения, направленные на анализ возможных вариантов перевода с учетом знаний и навыков, полученных ранее. Сформированный навык перебора вариантов демонстрирует способность формирующегося переводчика к осмысленной деятельности с текстом и ассоциативность его мышления. Постпереводческий этап предполагает метаязыковую деятельность с целью закрепления навыков второго этапа, поэтому обязательно сопоставление ИТ и ПТ, формирующее аналитические умения, способность аргументировать переводческое решение, критерии оценки перевода. Основой для таких умений может служить комплекс упражнений по редактированию ПТ. Целесообразно совершенствование навыков

использования компьютера как средства получения, обработки и управления информацией через систему языковых упражнений, работу с электронными базами данных, электронными словарями и другими электронными ресурсами. Без сомнения, большинство из перечисленных форм работы используется в процессе преподавания, но, вероятно, нужно более жестко задавать операциональную последовательность речевых действий, подчеркивать необходимость овладения той или иной ментальной операцией для создания когнитивной основы речевой деятельности вообще и переводческой в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адольфи Р., 2010. Эпоха глобализации и проблема гуманистических ценностей // *Философия и социальные науки*. № 1. С. 51–55. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/7959/1/pages%20from%20ph%26ss_2010-1.%2051-55pdf.pdf
- Выготский Л. С., 1996. Мышление и речь. М. : Лабиринт. 415 с.
- Гарбовский Н. К., 2004. Теория перевода : учебник. М. : Изд-во Моск. ун-та. 544 с.
- Дебрэнн М., 2006. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология. Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т. 386 с.
- Латышев Л. К., Семенов А. Л., 2003. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие. М. : Академия. 192 с.
- Ледерер М., 2007. Актуальные аспекты переводческой деятельности в свете интерпретативной теории перевода. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 223 с.
- Пищальникова В. А., 2017. СМИ как среда формирования новых когнитивных структур // *Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации*. В 2 т. Т. 1 : сб. науч. тр. Ярославль : Ярослав. гос. ун-т им. К.Д. Ушинского. С. 39–43.
- Пищальникова В. А., 2018. «Эффект бабочки»: трансформация знака в массмедиа как когнитивная проблема // *Когнитивные исследования языка*. Вып. 35. Взгляд в будущее: новые перспективы когнитивных исследований языка : материалы Круглого стола (МГЛУ, 2 нояб. 2018 г.) / гл. ред. О. К. Ирисханова. Тамбов : Державинский. С. 148–154.
- Пищальникова В. А., 2019. Amabilis insania, или Трансформация знакообразования в массмедиа // *Философические письма*. Русско-

- европейский диалог. Т. 2, № 2. С. 124–130. DOI: 10.17323/2658-5413-2019-2-2-124-130
- Delisle J., 1993. *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 484 p.
- Fridmann G., 1962. Enseignement et culture de mass // *Communications*. № 1. P. 3.
- Gile D., 1992. Les fautes de traduction : une analyse pédagogique // *Meta : Journal des traducteurs*. Vol. 37, № 2. P. 251–262. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1992-v37-n2-meta336/002907ar/>
- Lederer M., 1994. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. P. : Hachette-Livre. 224 p.
- Nord C., 1997. *Translating As a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester : St-Jerome. 160 p.
- Perrin I., 1996. *L'anglais : comment traduire*. P. : Hachette. 159 p.
- Pym A., 1992. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching // *The Teaching of Translation*. Amsterdam : John Benjamins. P. 279–288. URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1992_error.pdf
- Seleskovitch D., Lederer M., 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation, 2-e édition corrigée et augmentée*. P. : Didier Erudition. Office des publications officielles des Communautés européennes. 390 p.
- Toudic D., Morin K. H., Moreau F., Barbin F., Phuez G., 2014. Du contexte didactique aux pratiques professionnelles : proposition d'une grille multicritères pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée // *ILCEA*. № 19. URL: <http://journals.openedition.org/ilcea/2517>
- Deviantology]. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyy universitet. 386 p.
- Latyshev L.K., Semenov A.L., 2003. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: ucheb. posobie* [Translation: Theory, Practice, and Teaching Methods. Textbook]. Moscow, Akademiya Publ. 192 p.
- Lederer M., 2007. *Aktual'nye aspekty perevodcheskoy deyatel'nosti v svete interpretativnoy teorii perevoda* [Current Aspects of Translation Activity in the Context of Interpretive Theory of Translation]. Saint Petersburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena. 223 p.
- Pishchalnikova V.A., 2017. SMI kak sreda formirovaniya novykh kognitivnykh struktur [Mass Media as an Environment for Formation of New Cognitive Structures]. *Chelovek v informatsionnom prostranstve: ponimanie v kommunikatsii. V 2 t. T. 1: sb. nauch. tr.* [Man in the Information Space: Understanding in Communication. In 2 Vols. Vol. 1. Collection of Scientific Papers]. Yaroslavl, Yaroslavskiy gosudarstvennyy universitet im. K.D. Ushinskogo, pp. 39-43.
- Pishchalnikova V.A., 2018. «Effekt babochki»: transformatsiya znaka v massmedia kak kognitivnaya problema [“Butterfly Effect”: Transformation of Sign in Mass Media as a Cognitive Problem]. Iriskhanova O.K., ed. *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 35. Vzglyad v budushchee: novye perspektivy kognitivnykh issledovaniy yazyka: materialy Kruglogo stola (MGLU, 2 noyab. 2018 g.)* [Cognitive Language Studies. Iss. 35. A Look Into the Future: New Perspectives of Cognitive Language Research. Proceedings of the Round Table (Moscow State Linguistic University, November 2, 2018)]. Tambov, Derzhavinskii Publ., pp. 148-154.
- Pishchalnikova V.A., 2019. Amabilis insania, ili Transformatsiya znakoobrazovaniya v mass-media [Ambalis insania or Transformation of Sign Formation in Mass Media]. *Filosoficheskie pisma. Russko-evropeyskiy dialog* [Philosophical Letters. Russian-European Dialogue], vol. 2, no. 2, pp. 124-130. DOI: 10.17323/2658-5413-2019-2-2-124-130
- Delisle J., 1993. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa. 484 p.
- Fridmann G., 1962. Enseignement et culture de mass. *Communications*, no. 1, p. 3.
- Gile D., 1992. Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. *Meta: Journal des traducteurs*, vol. 37, no. 2, pp. 251-262. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1992-v37-n2-meta336/002907ar/>

REFERENCES

- Adol'fi R., 2010. Epokha globalizatsii i problema gumanisticheskikh tsennostey [The Epoch of Globalization and the Problem of Humanistic Values]. *Filosofiya i socialnye nauki*, no. 1, pp. 51-55. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/7959/1/pages%20from%20ph%26ss_2010-1.%2051-55pdf.pdf
- Vygotsky L.S., 1996. *Myshlenie i rech* [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint Publ. 415 p.
- Garbovskiy N.K., 2004. *Teoriya perevoda: uchebnik* [Theory of Translation. Study Guide]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo universiteta. 544 p.
- Debrenn M., 2006. *Frantsuzskiy yazyk v rechevyy praktike russkikh. Mezhyazykovaya deviatologiya* [French Language in Speech Practice of Russian People. Interlingual

- Lederer M., 1994. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris, Hachette-Livre. 224 p.
- Nord C., 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St-Jerome. 160 p.
- Perrin I., 1996. *L'anglais : comment traduire*. Paris, Hachette. 159 p.
- Пум А., 1992. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. *The Teaching of Translation*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 279-288. URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1992_error.pdf
- Seleskovitch D., Lederer M., 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation, 2-e édition corrigée et augmentée*. Paris, Didier Erudition. Office des publications officielles des Communautés européennes. 390 p.
- Toudic D., Morin K.H., Moreau F., Barbin F., Phuez G., 2014. Du contexte didactique aux pratiques professionnelles: proposition d'une grille multicritères pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée. *ILCEA*, no. 19. URL: <http://journals.openedition.org/ilcea/2517>

Information About the Authors

Vera A. Pishchalnikova, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka St, 38, 119034 Moscow, Russia, pishchalnikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0992-0466>

Nataliya A. Fenenko, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of French Philology, Voronezh State University, Universitetskaya Sq., 1, 394018 Voronezh, Russia, fenenko@rgph.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9713-929X>

Информация об авторах

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет, ул. Остоженка, 38, 119034 г. Москва, Россия, pishchalnikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0992-0466>

Наталья Александровна Фененко, доктор филологических наук, профессор кафедры французской филологии, Воронежский государственный университет, Университетская площадь, 1, 394018 г. Воронеж, Россия, fenenko@rgph.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9713-929X>