

УДК 81'23

## СЛЫШИМ ЛИ МЫ ДРУГ ДРУГА?

**О.В. Петрова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с неспособностью студентов извлекать смысл из текстового сообщения, удерживать его в памяти вне непосредственной ситуации общения или чтения и соответствующим образом на него реагировать. Автор показывает влияние этой неспособности на коммуникативные процессы и обосновывает необходимость целенаправленно заниматься развитием у студентов навыков восприятия и порождения речи, в том числе на родном языке.

**Ключевые слова:** восприятие смысла, значение, понимание текста, коммуникация.

## Do We Hear Each Other?

**Olga V. Petrova**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article discusses problems resulting from students' inability to perceive the sense of a text, retain it in memory for some time and react to it adequately. The author shows how it affects communication and speaks about the necessity to develop skills of speech perception and speech production not only in a foreign language but also in the students' mother tongue.

**Key words:** sense perception, meaning, understanding a text, communication.

Вынужденный переход вузов на дистанционное обучение во многом изменил алгоритмы работы со студентами. В частности, значительно возросла доля письменных заданий, так что преподаватели увидели многое из того, что в обычное время оставалось в студенческих тетрадях. Проверая на занятиях по письменному переводу выполненные дома задания, преподаватели свято верили в то, что результаты обсуждения прозвучавших вариантов так или иначе фиксировались в тетрадях (или файлах), и выполненные дома переводы редактировались. Причем как теми, кто свои варианты озвучил, так и всеми остальными присутствующими на занятии студентами. Теперь же, когда преподаватели получили возможность видеть все работы каждого студента, выяснилось, что, во-первых, общий уровень переводов значительно ниже того, каким он представлялся в ходе коллективных обсуждений работ, а во-вторых, что студенты зачастую не могут (не пытаются? не хотят?) вносить исправления в свои переводы в соответствии с тем, что им предлагает преподаватель. Ни комментарии конкретных неудачных вариантов в самих работах, ни подробный общий, сводный анализ всех ошибок при переводе конкретного текста (а зачастую студентам одновременно предлагается и то, и другое) никак не влияют на

перевод не только других текстов, но даже и следующего фрагмента того же текста: студенты продолжают делать те же самые ошибки, которые были отмечены и прокомментированы в предыдущем фрагменте.

Чисто психологические аспекты этой ситуации, а также те выводы, которые должны быть из нее сделаны в плане методики преподавания тех или иных дисциплин (и в первую очередь письменного перевода), заслуживают отдельного обсуждения. Здесь же речь пойдет о тех проблемах с речемыслительной деятельностью у большого количества студентов, которые в этой ситуации выявились. Причем выявились не только при проверке самих переводов, но и в процессе письменного общения со студентами по поводу организации дистанционной работы.

В предыдущих номерах журнала публиковалась целая серия статей, построенных на анализе студенческих конкурсных переводов (теперь все эти статьи собраны в [2]). Автор систематизировал и классифицировал ошибки, пытался определить их причины, связывая эти ошибки преимущественно с плохим знанием русского и английского языков и с недостаточной обученностью студентов технологии перевода. Особо выделялась неспособность воспринимать текст как протяженную целостную единицу. Да, все это действительно так. Да, студенты действительно русский язык знают плохо. Да, они действительно плохо владеют английским языком. И всем переводческим приемам предпочитают калькирование. А вот с пониманием текста ситуация оказывается значительно серьезнее, чем просто неспособность людей с клиповым мышлением комплексно воспринимать такое сложное структурно-семантическое целое, каким является текст.

Посмотрим на конкретных примерах, как строится общение преподавателя и студентов по поводу переводимого ими текста.

Найдя в переводах на английский язык текста о прогнозировании геомагнитных возмущений такие слова, как *prognosis* и *prediction*, преподаватель объясняет неуместность этих слов в данном контексте, пишет и про неблагоприятный прогноз течения болезней, и про предсказания гадалки, и даже посылает скриншоты соответствующих словарных статей. И, не надеясь на то, что студенты сами проведут грамотный словарный поиск того, как же это нужно сказать по-английски, прямо пишет, что в данном случае, как и в случае с прогнозом погоды, нужен глагол *to forecast*. Студенты все это читают, переводят следующую часть того же текста, и в 15 работах из 30 «составлять прогноз» переводится как *predict*. А еще в одной — как *determine*. Общение происходит письменно, поэтому нельзя предположить, что больше половины студентов (16 из 30) просто чего-то не услышали.

Анализируя ошибки в переводе текста с английского языка на русский, преподаватель привлекает внимание студентов к тому, что при переводе

предложения про то, как герой решил «to help the child of a workingman shot dead in an unemployment demonstration», слово «ребенок» может читателем подсознательно быть воспринятым как «мальчик» — просто в силу мужского рода существительного. И показывает, что дальше в тексте этот «ребенок» упомянут еще дважды: один раз как «discouraged and lovely waif whom he aspired to help» (явная отсылка к тому же «ребенку» и определение lovely, обычно сочетающееся с «girl») и второй — как «the little lady». Поэтому преподаватель предлагает в первом предложении заменить «ребенок» на «девочка». Заменили. Переводим текст дальше. Доходим до уже заранее обсуждавшегося «discouraged and lovely waif whom he aspired to help». Появляются варианты: «озадаченный и прелестный беспризорный ребенок», «милый, раздосадованный бездомный человек», «милый и обескураженный бездомный человек», «удрученный и милый бездомный». Мы же письменно (!) договорились, что это та же самая *девочка!* И что в конце это снова та самая беспризорница, которой герой помогает. Но там она превращается в «юную леди» и даже в «даму сердца».

Может показаться, что автор опять говорит о своей излюбленной проблеме: о неспособности студентов воспринимать текст как целое, видеть в нем внутритекстовые связи. Но нет! Речь в данном случае о другом. Никто и не ждал, что студенты самостоятельно увидят связь между тремя способами названия одного и того же персонажа. Преподаватель, дождавшись перевода гендерно нейтрального слова child его стандартным словарным соответствием «ребенок», специально привлек внимание студентов к возможной проблеме. И в ходе объяснения того, почему нужно выбрать другой вариант перевода, не только показал, но и проанализировал эту связь. И что? В переводах не нашли отражения ни сама эта связь, ни то обстоятельство, что было прямо объяснено, кто такая эта «discouraged and lovely waif».

Что это? Трудно себе представить, чтобы студенты сознательно использовали в переводе то, про что им два дня назад сказали (точнее — подробно написали), что это — неправильный вариант. Зачем бы они это делали? Можно предположить, что они за два дня массово успели забыть об объяснениях преподавателя. И не воспользовались тем, что эти объяснения имеются у них в письменном виде. И об этом забыли? Есть, конечно, весьма ненаучно формулируемое объяснение — «не берут в голову». Т.е. не вникают ни в то, что делают сами, ни в то, что им говорят другие. Высказывая студентам свое возмущение, преподаватели обычно так и говорят. Но в этом конкретном случае возникло одно дополнительное обстоятельство, которое заставляет посмотреть на ситуацию по-другому.

Внезапно введенное дистанционное обучение потребовало определения и разъяснения того, в какой форме в ближайшее время будут проводиться занятия. Студентам была выдана следующая инструкция: «Строго по расписанию, в первые 15 минут пары необходимо выложить на (такую-то) страницу MOODLE выполненный перевод». С платформой MOODLE студенты давно и хорошо знакомы. Расписание на время дистанционного обучения остается прежним. Оно у всех есть в электронном виде. Время начала занятий всем хорошо известно. Инструкции выдаются накануне занятия. Тут же приходит сообщение от студентов: «Мы не можем выложить перевод. У нас нет доступа к этому заданию». Но ведь написано же было, что это нужно делать в первые 15 минут пары! Так что накануне у них действительно может не быть доступа! Хорошо. Можно представить себе, что студенты не поняли смысла этого ограничения. Преподаватель объясняет: MOODLE автоматически регистрирует время поступления работы и проставляет его в журнале и в уведомлениях. Для того чтобы считаться присутствующими на занятии, вы должны присылать свои работы в самом начале занятия. Это будет фиксироваться как ваше присутствие на занятии. Казалось бы, все понятно. На следующий день первые работы выкладываются за час до занятия, а последние – через полтора часа после него. Преподаватель снова пишет: для того чтобы считаться присутствующими на занятии, вы должны выложить свои работы в начале занятия. Не раньше и не позже. Это не моя прихоть, это требование вызвано тем, что... и т.д. Первые работы к завтрашнему занятию приходят через час после этого (уже третьего!) объяснения. И речь ведь идет не о тех, кто не выполнил задания в срок, забыл, опоздал или еще как-то проявил недисциплинированность. Выкладывают ведь **заранее!** Значит, и задание выполнили, и предъявить его преподавателю хотят. Так в чем же дело?

В ходе тех же занятий обнаруживается еще одна проблема. Студенты присылают работы, называя файлы как угодно, только не своей фамилией. Преподаватель пишет: «Ребята! Когда я получаю файл, который называется «Перевод», а в самой работе нет фамилии автора, я не могу понять, чья это работа. Файл нужно называть своей фамилией и в самой работе в верхнем правом углу это фамилию тоже писать» (требование, кстати, стандартное и не новое). Продолжают приходить анонимные работы в файлах, названных номерами переведенных абзацев текста, какими-то загадочными сокращениями. И в большинстве случаев в самих работах никакой фамилии нет. Преподаватель снова пишет: «Файлы нужно называть своей фамилией. И в работе обязательно писать фамилию в правом верхнем углу. Это обязательное требование к оформлению работы». Результат тот же. Приходится написать, что анонимные работы проверяться не будут. На этот

раз приходит реакция: «Хорошо. Поняли». А на следующей неделе опять идут «переводы» и «абз3и4». Ведь выполняют задание! Стараются, как могут! Выкладывают заранее — из лучших побуждений. Так почему же опять «переводы» и «абзацы»? Все поняли, но удержать эту информацию в памяти дольше непосредственной ситуации общения не могут.

Собственно, так бывает даже в пределах одного обычного, контактного занятия. В самом начале кто-то задает вопрос. Преподаватель на него отвечает, обстоятельно, пространно, обращаясь к самим студентам, к их же опыту, глядя в глаза каждому. Вроде бы, все всё поняли. И вдруг в конце занятия кто-то задает тот же самый вопрос. Причем формулирует его так, словно меньше полутора часов назад никакого разговора на эту тему не было. Такой крайний случай — явление не поголовное. Но время от времени встречается практически в каждой группе.

Совершенно очевидно, что к неспособности воспринимать большой целостный текст это никакого отношения не имеет. А ситуация, когда студенты сами подставляют себя под удар, не выполняя предъявляемых элементарных требований по оформлению и отправке работ, заставляет отказаться от мысли, что от слов преподавателя просто отмахиваются как от чего-то неважного. Тогда в чем же дело?

И вот здесь приходится признать страшную вещь. Подтверждаются уже высказывавшееся автором предположение, что поколение сегодняшних студентов (а студенты – это далеко не все поколение и, к тому же, не худшие его представители) воспринимает любое высказывание даже не на уровне общего смысла, а на уровне темы. Это высказывание «про то-то». Студенты уже сплошь и рядом не могут сказать, на какой вопрос отвечает то или иное предложение. Классический пример актуального членения предложения «Мальчик вошел в комнату» и «В комнату вошел мальчик» не работает, так как, по мнению многих студентов, эти предложения полностью равнозначны. И в одном, и в другом есть мальчик, есть комната и они, так сказать, совмещаются в пространстве. Все. И инструкции относительно того, *что и когда* нужно сделать с выполненными заданиями по переводу, с самого начала в понимании студентов сводятся к тому, что задания нужно выкладывать в MOODLE. Правда, для большинства все-таки это еще как-то связано с расписанием. Но и это не для всех. А повторные разъяснения уже и тем более воспринимаются на уровне «это про то, что нужно выкладывать в MOODLE». А поскольку человек это уже понял и как-то, когда-то работы выкладывает, он не вникает в смысл написанного. Он же уже «про это» знает. И файлы нужно как-то называть. Так он же их как-то и называет. Иначе ведь их и отправить нельзя. А что именно сказано в сообщении, уже просто не воспринимается.

Читая то, что пишут наши СМИ, слушая то, что говорят наши политики и журналисты, мы постоянно видим, что слова как таковые перестают восприниматься как имеющие определенный смысл. И вот уже наши медики «находятся на *переднем фланге* борьбы с коронавирусом», и никто этого не замечает. Понятно же, что медики где-то там, где опасно. Какая разница, как это назвать? В значение слова «фланг» ни говорящий, ни слушающие не вдумываются.

Не только отдельное слово перестает восприниматься как носитель определенного значения, но и сам текст перестает быть носителем смысла — как для пишущих, так и для читающих. Например, сразу в нескольких студенческих работах, где предлагалось представить предпереводческий анализ текста, который студентам предстояло переводить, обнаружили такие мало различающиеся пассажи:

- Дэвид Cushman Койл (1887-1969) был американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон и видный экономический мыслитель во время Нового курса.

- Дэвид Кушман Койл, американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон (дом правительства штата Вашингтон). Также Койл был видным экономическим мыслителем во время Нового курса.

- Дэвид Кушман Койл был американским инженером-строителем, экономистом и писателем. Койл был структурным инженером Капитолия штата Вашингтон и видным экономическим мыслителем во время Нового курса.

- Койл работал инженером-конструктором в Капитолии штата Вашингтон.

Сходство этих высказываний, а также написанная латиницей часть полного имени Койла в одной из работ не оставили сомнений в источнике этого текста. Конечно же, Википедия. Разница лишь в том, что некоторые студенты воспроизвели текст дословно, кто-то исправил ошибки в управлении, а кто-то убрал непонятные «лишние» слова. Обращение к Википедии показало, что это компьютерный перевод совершенно нормальной англоязычной статьи, в которой сказано: «David Cushman Coyle (1887–1969) was an American structural engineer, economist, and writer. Coyle was the structural engineer of the Washington State Capitol and a prominent economic thinker during the New Deal». Русская же версия этой страницы действительно предлагает совершенно бессмысленный текст: «Дэвид Cushman Койл (1887-1969) был американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл

был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон и видный экономический мыслитель во время Нового курса».

Студентов не смутило ни то, что в русской версии в первых двух предложениях повторяется одна и та же информация о профессии Койла, ни то, что человек, якобы, работал инженером в Капитолии (про который даже один из них сообщил, что это дом правительства, а отнюдь не строительная компания), не удивило перемещение Капитолия в штат Вашингтон. Впрочем, последнего они могли и не заметить, так как не все знают, что такое Капитолий, где он находится и как территориально соотносятся столица США и штат Вашингтон. Но если они искали информацию о том, кто такой Дэвид Койл (кстати, непонятно, зачем: к анализу текста это не имело никакого отношения; но искали почему-то все), то они должны были обратить внимание на то, что еще написано на той же странице. В частности, на то, что инженер-строитель, экономист, автор — это «оккупация» Койла, что про личную жизнь сказано: «Койл была жена, Дорис, два сына и дочь. Он проживал в Вашингтоне, округ Колумбия и остров Клифф, Портленд, штат Мэн, и в проводила лето Кейп Porpoise, Мэн». Не заметили? Или просто не посмотрели дальше тех двух предложений, где сказано, кто он такой, и которые они зачем-то решили скопировать? Или даже не подумали о том, что это явно компьютерный перевод очень низкого качества, а значит, полагаться на такой текст нельзя?

Можно было бы утешить себя мыслью, что так поступают только слабые студенты. Но ведь в том или ином виде информация об инженере из Капитолия штата Вашингтон присутствовала **во всех работах!** Т.е. никто не подумал, какую информацию и зачем они ищут, не обратил внимания на бессмысленность текста, который нашли и копируют (или пересказывают), на несоответствие его элементарным правилам русской грамматики.

В другой группе студенты вместо того, чтобы самим перевести заданный текст, воспользовались программой-переводчиком, которая русское предложение «День сменяется ночью, зима – весной и т.д.» перевела следующим образом: «Day changes at night, winter changes in spring, etc.». Именно в таком виде это и появилось в сданной преподавателю работе. Вряд ли студенты четвертого курса сами не понимают, что «ночью» и «весной» в этом контексте — это не «когда», а «чем». И вряд ли они сами могли бы так перевести. Но компьютерная программа перевела, текст скопировали и вклеили. И дело не в том, что не прочли. Скорее всего, прочли (точнее, сделали то, что они этим глаголом называют). Но читали все по тому же принципу: тут про день и ночь, про зиму и весну. Все «нужные» слова не месте. А смысл?

Все это очень тревожно само по себе. Но становится еще более тревожным, когда речь идет о студентах-переводчиках.

Говоря о психолингвистике восприятия речи, А.А. Леонтьев пишет: «Понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения» – и определяет понимание текста как «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [1, с. 140–141]. Иными словами, для того чтобы текст был понят, читающий должен воспринимать не просто слова в каком-то их значении, но еще и соотносить их между собой, выявлять их взаимодействие в данном высказывании. Причем процесс этот должен быть динамическим: определение пропорционального веса слов может (и должно) по мере чтения меняться, а критерием правильности понимания служит достижение цели чтения. Фактически это означает учет принципа релевантности, столь важного для переводчика на всех этапах его работы. С деятельностью переводчика в полной мере соотносится и формулируемое А.А. Леонтьевым положение о понимании как процессе перевыражения смысла: «понятно то, что может быть иначе выражено» [1, с. 142]. Однако в данном случае это утверждение, по-видимому, следует переформулировать: *иначе может быть выражено только то, что понятно*.

А если слова воспринимаются лишь на уровне их тематической отнесенности, если чтение происходит без его соотнесения с той или иной целью и, таким образом, не происходит никакого определения пропорционального веса слов и тем более – изменения пропорций по мере чтения (т.е. восприятие текста по мере его чтения не корректируется), то нельзя говорить и о понимании текста как таковом. А то, что не понятно, не может быть перевыражено ни на том же языке, ни на другом, т.е. переведено.

Все сказанное может показаться преувеличением. Однако экспериментальное использование на занятиях готовящегося к печати пособия по чтению и пониманию текста свидетельствует о том, что дело обстоит именно так. В пособии студентам предлагаются короткие тексты-эссе на русском языке и целый ряд заданий на выявление смысла, нахождение способов перевыражения той или иной мысли, на поиск контекстуально уместных синонимических замен и т.д. Так вот, больше всего трудностей вызывают задания такого типа:

1. Сформулируйте смысл первого абзаца, выразив его
  - а) сложноподчиненным предложением с одним придаточным;
  - б) одним простым предложением.
2. Выразите смысл второго абзаца с помощью одного сложносочиненного предложения с союзом «но».

3. Для выражения смысла третьего абзаца достаточно одного сложноподчиненного предложения с придаточным определительным, являющегося частью предложения из текста. Назовите этот фрагмент предложения.

4. Выразите своими словами смысл четвертого абзаца.

Причем эксперимент показал: если на занятии, пусть и с трудом и не с первого раза, студенты с помощью преподавателя такое задание один раз выполнили, а через несколько дней его дать повторно, теперь уже на дом, то снова возникают проблемы. И уровень владения иностранным языком здесь ни при чем, так как все это делается на родном языке. И текст уже совместно проанализирован (т.е. один раз он уже, как бы, был понят).

О чем это говорит? О том, что проблемы с языковым мышлением у студентов нарастают. И если раньше мы не замечали, что часто в одни и те же слова мы и студенты вкладываем разный смысл и по-разному их понимаем, то теперь выясняется, что мы не замечаем значительно большего: у нас с представителями нынешнего поколения студентов фактически происходит псевдокоммуникация. Не только из-за разного понимания слов, но еще и потому, что клиповость, фрагментарность мышления теперь дополняется десемантизацией речи как таковой. Любые речевые единицы (от слова до текста) воспринимаются не как имеющие определенное значение и выражающие какой-то смысл, а всего лишь как имеющие некую тематическую отнесенность. Помноженное на отсутствие способности концентрироваться на чем-либо относительно длительное время и запоминать полученную информацию, это приводит к серьезным сбоям в коммуникации.

Таким образом, необходимо признать, что у многих студентов происходит нарушение всех основных механизмов речемыслительной деятельности. Это необходимо понимать. Но нельзя ограничиваться констатацией такого положения дел. Без полноценной речемыслительной деятельности нет и не может быть полноценной коммуникации. А поскольку коммуникация – это одна из основ существования общества, то будущее нашего общества во многом зависит от того, насколько эффективными окажутся наши усилия по восстановлению (а иногда и созданию) этих механизмов. Необходимо специально, целенаправленно заниматься развитием навыков восприятия и порождения речи, в том числе на родном языке. Причем не только у будущих переводчиков.

### Список литературы

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
2. Петрова О.В. Подготовка переводчиков. Размышления преподавателя перевода. М.: «Р. Валент», 2018. 264 с.