

УДК 378.14:81'25
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОБИЛЬНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ ПЕРЕВОДЧИКА

Яна Борисовна Емельянова

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,
Нижний Новгород, Россия, yemelyanova2007@yandex.ru

Аннотация

Введение. Языковые знания переводчика функционируют в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки, что требует от переводчика особого профессионально ориентированного владения языками. Одной из таких характеристик является мобильность языковых знаний.

Цель – определить и проанализировать факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний, и предложить рекомендации относительно подходов и заданий для использования на занятиях по иностранному языку с целью повышения мобильности языковых знаний студентов-переводчиков.

Материал и методы. Материалом исследования послужили теоретические труды отечественных и зарубежных ученых в области переводоведения, билингвального лексикона, переключения кодов, а также методики преподавания иностранных языков. Применялись следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научно-методической литературы, обобщение опыта, анализ и синтез, сравнение, моделирование, экстраполирование, анализ педагогического опыта.

Результаты и обсуждение. Были выявлены следующие факторы, влияющие на уровень мобильности языковых знаний: 1) характер репрезентаций в билингвальном лексиконе (на основе связи слов или семантического опосредования); 2) характер связей между языками и концептуальным блоком, в частности степень независимости иностранного языка и наличие прямой связи между ним и концептуальным блоком; 3) условия, необходимые для формирования и функционирования межъязыковых связей (определенная тематика, подключение друг к другу семантических систем в двух языках и разных тематических областей); 4) психологическая готовность к заданности языковых средств рамками задания.

Повышению уровня мобильности языковых знаний может способствовать: 1) целенаправленная работа с «проблемными» лексическими единицами; 2) повышение частоты использования языкового материала; 3) укрепление связи между иностранным языком и концептуальным блоком за счет разнообразия контекстов и типов заданий (вписывание языковых средств в систему связей с другими ресурсами языка, совершение различных когнитивных операций с изучаемыми языковыми средствами, выявление и целенаправленное заполнение пробела в знаниях); 4) тренировка языковых средств в рамках определенного тематического контекста и подключение других тематических областей; 5) тренировка использования языковых единиц в условиях заданности и укрепление связи от родного языка к иностранному (задания, предполагающие использование определенных языковых средств в заданных условиях).

Заключение. Организация иноязычной подготовки переводчиков с учетом факторов, влияющих на мобильность языковых знаний, и целенаправленное включение необходимых заданий позволят сформировать предпосылки для оперативного функционирования языковых знаний в переводе.

Ключевые слова: иноязычная подготовка переводчика, мобильность языковых знаний, билингвальный лексикон, переключение кодов

Для цитирования: Емельянова Я. Б. Психолингвистические и психологические основы мобильности языковых знаний переводчика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 125–134. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

PSYCHOLINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MOBILITY OF TRANSLATOR'S LINGUISTIC KNOWLEDGE

Yana B. Emelyanova

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, yemelyanova2007@yandex.ru

Abstract

Introduction. Translator's linguistic knowledge operates under conditions which are different from ordinary language use, i.e., under increased psychological and cognitive load. For this reason, it should possess some professionally

oriented characteristics which will ensure its effective functioning in the translation process. One of such characteristics is the mobility of translator's linguistic knowledge.

Aim of the paper is to identify and analyse factors which influence the degree of mobility of translator's linguistic knowledge and to give some recommendations as to what approaches and activities can be used to increase it when teaching foreign languages to trainee translators.

Material and methods. The material of the research included theoretical and practical works of national and foreign researchers in the field of translation studies, bilingual lexicon, code-switching, foreign language teaching. The following theoretical and empirical methods were used: analysis of scientific and methodological literature, generalization of experience, analysis and synthesis, comparison, modeling, extrapolation, analysis of pedagogical experience.

Results and discussion. Based on the analysis of literature the following factors influencing the degree of mobility of translator's linguistic knowledge have been identified: 1) the type of lexical representations in the bilingual lexicon (word association vs concept mediation); 2) the type of connections between languages and the conceptual store in the bilingual lexicon, and more specifically, the degree of independence of a foreign language and the existence of a direct connection between this language and the conceptual store; 3) conditions required for the creation and functioning of interlingual connections (connections within one vs across different subject areas, connections between semantic systems in a foreign and native language.); 4) psychological readiness for using linguistic means determined by the task.

The following approaches and activities can contribute to increasing the degree of mobility of linguistic knowledge: 1) specifically targeting words and phrases which cause mobility to decrease; 2) increasing the frequency of occurrence of newly and previously learnt vocabulary; 3) strengthening the connection between the foreign language and the conceptual store through varying contexts and types of activities (cognitive operations with vocabulary, information-gap tasks); 4) ensuring vocabulary practice within one or across multiple subject areas; 5) ensuring the use of vocabulary determined by the task and strengthening the connection from L1 to L2 (pushed output tasks).

Conclusion. Bearing in mind the factors which affect mobility of linguistic knowledge and using appropriate activities, it is possible to create preconditions for prompt functioning of translator's linguistic knowledge in the translation process.

Keywords: *language teaching for translation, mobility of linguistic knowledge, bilingual lexicon, code-switching*

For citation: Emelyanova Ya. B. Psicholingvisticheskiye i psichologicheskiye osnovy mobil'nosti yazykovykh znaniy perevodchika [Psycholinguistic and Psychological Foundations of Mobility of Translator's Linguistic Knowledge]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 125–134 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

Введение

Языковые знания переводчика функционируют в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки, которые обусловлены заданностью параметров переводческой ситуации (языковое оформление, содержание и тип переводимого текста, направление перевода), ограниченностью временных рамок, переключением кодов и некоторыми другими факторами, связанными со спецификой каждого конкретного вида перевода. Использование переводчиком языковых знаний имеет свою специфику: а) рассматривается как особое [1]/ профессиональное [2] использование языковых знаний; б) предполагает иной характер «видения, восприятия» языков [3] и владения ими; в) требует дополнительных профессионально значимых навыков, умений [4].

Специфический характер использования языков в переводческом контексте требует особого профессионально ориентированного владения языками. Одной из профессионально значимых характеристик является мобильность языковых знаний, т. е. оперативность поиска, активации и извлечения языковых средств, адекватных требованиям переводческой ситуации и необходимых для решения конкретной переводческой задачи.

Однако, как показывает практика, отличное владение языками не является гарантией мобильности языковых знаний в конкретной переводческой ситуации, о чем свидетельствуют сбои, снижение темпа, трудности с подбором адекватных соответствий или просто отсутствие вызова нужных лексических единиц, несмотря на их известность переводчику. С подобными проблемами начинающих переводчиков сталкиваются преподаватели перевода, особенно устного, однако от них не застрахованы и практикующие переводчики. Это свидетельствует о том, что формирование предпосылок для оперативного функционирования знаний требует целенаправленной работы.

Анализ психолингвистических исследований билингвального лексикона, речепорождения и переключения кодов позволяет предположить, что формирование предпосылок или, наоборот, препятствий для оперативного функционирования языковых средств в переводе может происходить не только на занятиях по переводу, но и раньше, а именно в процессе изучения иностранного языка.

Цель данной работы – определить и проанализировать факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний в иностранном языке и при его функционировании в паре с родным, а также

предложить рекомендации, позволяющие обеспечить формирование предпосылок для повышения мобильности языковых знаний студентов-переводчиков на занятиях по практике иностранного языка.

Материал и методы

Материалом исследования послужили теоретические труды отечественных и зарубежных ученых в области переводоведения, билингвального лексикона, переключения кодов, а также методики преподавания иностранных языков. Применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, обобщение опыта, анализ и синтез, сравнение, моделирование, экстраполирование, анализ педагогического опыта.

Результаты и обсуждение

Факторы, влияющие на уровень мобильности языковых знаний

Характер репрезентаций в билингвальном лексиконе

Репрезентации в ментальном лексиконе билингвов могут быть двух видов:

1) на основе связи слов (word association) между словами в Я2 и их соответствиями в Я1. В этом случае слова Я2 накладываются на слова в Я1, ассоциируются с их значениями. Такой характер репрезентаций свидетельствует о слабости или отсутствии связи непосредственно между Я2 и концептуальным блоком лексикона, т. е. о зависимости Я2 от Я1, его функционировании через посредство Я1. По этим причинам процесс поиска, активации и извлечения слов в Я2 происходит медленнее и далеко не всегда успешно;

2) на основе семантического опосредования (concept mediation), когда существует прямая связь между каждым из языков и концептуальным блоком и независимость Я2 от Я1 [5].

Характер репрезентаций зависит от ряда факторов.

1. *Возраст и контекст овладения языком.* Изучение языка в раннем детстве в языковой среде обеспечивает формирование репрезентаций на основе семантического опосредования. При изучении Я2 в более позднем возрасте и вне языковой среды чаще формируются репрезентации на основе связи слов.

2. *Частотность употребления слов/частота встреч со словом.*

Высокочастотные слова чаще хранятся в виде репрезентаций, основанных на семантическом опосредовании [5], и требуют меньше времени на ответную реакцию, характеризуются более оперативным и качественным извлечением [6, с. 1648]. Большинство низкочастотных слов Я2 хранятся в виде репрезентаций, основанных на связи слов,

что отражает слабость связи между репрезентацией формы в Я2 и концептуальным блоком в силу недостаточной практики их использования. В результате при переводе таких слов опора будет осуществляться на связи между словами.

Говоря о влиянии частоты использования слов на характер их репрезентаций в лексиконе, необходимо учитывать два аспекта:

а) репрезентативная структура для каждой отдельной пары слов в двух языках может изменяться в условиях ее использования или неиспользования;

б) частотность слов в большей степени коррелирует между языками, т. е. распространяется на соответствующие слова в другом языке.

3. Конкретность/абстрактность значения слов.

Конкретные слова отличаются большей мобильностью, что проявляется в более быстрой активации и извлечении, сокращении времени реакции [7], а также в положительном влиянии на перевод в обоих направлениях [5]. Это объясняется тем, что они:

а) усваиваются и запоминаются лучше и быстрее, поскольку непосредственно ассоциируются с выражаемым значением, что обеспечивает более быстрый концептуальный доступ;

б) имеют большую степень семантической общности в разных языках, так как структуры билингвальной памяти, относящиеся к этим словам, в большей степени интегрированы между языками;

в) имеют более высокую степень образности (word imageability), т. е. возможность ассоциирования слова с чем-либо. К конкретным словам быстрее и проще подбираются ассоциации, чем к абстрактным. Было установлено, что образность слова оказывает положительное влияние на выполнение заданий на перевод в оба направления [7].

Абстрактные слова с большей вероятностью будут иметь значения, специфические для каждого конкретного языка, поскольку они в меньшей степени накладываются друг на друга [8] и требуют больше времени для активации и извлечения.

Таким образом, характер репрезентаций в билингвальном лексиконе отражает степень зависимости слов в Я2 от их соответствий в Я1, обусловлен спецификой конкретных типов лексических единиц и оказывает непосредственное влияние на скорость их поиска, активации и извлечения.

В контексте перевода зависимость Я2 от Я1 может проявляться в простой подстановке соответствий, что в большинстве случаев не позволяет обеспечить адекватную коммуникацию с переводом. Как известно, переводчик переводит не слова, а смысл, что оказывается затруднительным, если Я2 несамостоятелен, и связь между ним и концептуальным блоком слабая. Что касается высоко/низко-

частотных и абстрактных/конкретных лексических единиц, то переводчик работает в условиях заданности языковых средств оригиналом и может столкнуться с любыми языковыми средствами. Появление даже одной «проблемной» лексической единицы (особенно в устном переводе) может привести к сбою, снижению темпа перевода, более долгому поиску соответствий в переводящем языке. Соответственно, необходимо уделять особое внимание подобным языковым средствам в процессе изучения иностранного языка, поскольку на занятиях по переводу это не всегда возможно и уместно.

*Характер связей между языками
и концептуальным блоком*

Характер связей между Я1 и Я2 и концептуальным блоком определяется уровнем владения языками, возрастом и порядком их усвоения. В случае более позднего изучения Я2 ключевой проблемой является слабость связи от Я1 к Я2 и от Я2 к концептуальному блоку, поскольку при изучении второго языка обучаемые обычно ассоциируют новое слово со словом в родном языке, и связь в направлении «от первого языка ко второму» не развивается настолько активно, как «от второго языка к первому». Это оказывает негативное влияние на скорость: 1) извлечения языковых средств и 2) переключения между языками.

В первом случае применительно к Я2 мы можем говорить:

- 1) о более низком уровне активации языка;
- 2) меньшей степени доступности ответа и более низкой скорости его припоминания и вызова;
- 3) большей осознанности процессов языковой обработки, требующей более значительных усилий и времени.

В случае переключения между языками оно будет неодинаковым для разных направлений. Переключение с Я1 на Я2 характеризуется:

- а) более медленным производством речи на Я2 и темпом переключения в целом;
- в) большей сложностью нахождения адекватных способов выражения смысла в Я2 по причине более длинного и трудного пути к переводному эквиваленту на фоне отсутствия прямой ассоциативной связи от Я1 к Я2 [9];
- г) более высокой степенью межъязыковой конкуренции при производстве речи на Я2;
- д) кальками с Я1 (интерференция);
- е) более высоким уровнем контроля и более значительными затратами, которые наблюдаются даже у профессиональных переводчиков [6, 10, 11].

При переключении с Я2 на Я1 наблюдается:

- а) ведущая роль лексических репрезентаций, тогда как концептуальные/смысловые репрезентации практически не задействуются [12];

б) более короткий «путь» к переводному соответствию, т. е. более быстрое нахождение адекватного способа выражения смысла на Я1;

в) более быстрый темп, так как существует прямая ассоциативная связь от второго языка к первому.

С большинством описанных трудностей сталкиваются как начинающие, так и практикующие переводчики. Несмотря на широко распространенное в зарубежном переводоведении мнение о том, что переводчик должен переводить только на родной язык, практика доказывает обратное. В российских реалиях далеко не всегда возможно найти носителя, к примеру, европейского языка для осуществления перевода с русского, поэтому российским переводчикам нужно быть готовыми работать в обоих направлениях, т. е. осуществлять прямой и обратный перевод. В этом контексте слабость направления от Я1 к Я2 будет создавать значительные проблемы, которые были описаны выше, что неизбежно приведет к снижению качества перевода. Понимание природы этих трудностей может позволить более адресно и эффективно их преодолевать, создавать предпосылки для их снижения или нейтрализации, не ожидая, что по мере накопления переводческого опыта (ценность которого неоспорима для переводческой профессии) они решатся сами.

*Условия, необходимые для формирования
и функционирования межъязыковых связей*

Межъязыковые связи функционируют на основе формально-знаковых связей и требуют знания стандартных межъязыковых соответствий, клише, штампов [13, с. 116–117]. Опираясь на теорию о зависимости извлечения информации из памяти от различных «сигналов» (cue dependent memory retrieval), можно рассматривать коммуникативно равноценные языковые средства в двух языках как ключи для активации и извлечения друг друга. Таким образом, между способами описания фрагмента действительности в двух контактирующих языках должна существовать оперативно функционирующая связь.

Формирование и функционирование такой связи требует выполнения ряда условий:

- а) происходит в пределах определенной тематики;
- б) требует целенаправленного подключения к семантической системе на родном языке аналогичной системы на иностранном языке, поскольку семантические системы двух языков в пределах одного семантического поля отграничены [13, с. 112];
- в) предполагает целенаправленное подключение языковых средств из разных тематических областей. Установлено, что изменение тематического

или ситуативного контекста может ослабить [14] или полностью заблокировать сигналы для извлечения и закрепившиеся за словом ассоциации [15]. Это может объясняться снижением степени ожидаемости слова (word expectedness), т. е. степени вероятности его появления в определенном контексте. Соответствие слова предшествующему контексту повышает его ожидаемость и, соответственно, скорость и успешность извлечения и переключения. В противном случае трудности с интеграцией слова в предшествующий контекст вызывают замедление ответа [6, 11, 16]. Это может быть смена тематики, стиля речи, что, как показали эксперименты с участием переводчиков, может вызывать значительные трудности, неправильный перевод или пропуск/отсутствие перевода [13, с. 113–115].

Описанные факторы могут выступать в комбинации друг с другом. Так, низкая степень ожидаемости и низкая частотность усложняют работу с пословицами, поговорками и крылатыми выражениями. По сравнению с общим пластом лексики они встречаются в текстах реже, не всегда ожидаемы в контексте, а употребление пословиц и их соответствий в другом языке, как правило, в меньшей степени отработано и автоматизировано.

Психологические факторы

Описанные выше факторы имеют психолингвистический характер. Однако, на наш взгляд, в контексте обеспечения мобильности функционирования языковых знаний необходимо учитывать и психологические факторы, поскольку использование языковых средств в переводческом контексте происходит в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки. В качестве одного из таких факторов мы предлагаем рассматривать психологическую готовность к заданности языковых средств рамками задания.

Работая с текстом оригинала, переводчик не имеет возможности выбирать те языковые средства, которые ему удобны и известны. Однако на занятиях по иностранному языку студенты в основном работают с предсказуемой лексикой из изучаемых тематических текстов, с которой они составляют рассказы, диалоги и выполняют другие задания. При этом они сами выбирают языковые средства для использования в ответах, а возникновение необходимости использования незапланированных заранее студентом или неожиданных в контексте изучаемой темы языковых средств может приводить к замешательству.

Подобная практика формирует определенную психологическую установку, по сути противоречащую требованиям переводческой профессии. Как мы уже отмечали, переводчик работает в условиях

заданности языковых средств текстом оригинала. Если в письменном переводе степень предсказуемости языковых средств выше, то в устном переводе, к примеру переводе беседы, интервью, ответов на вопросы и пр., переводчик не застрахован от появления самых неожиданных языковых средств. Это требует от него психологической устойчивости, способности оперативно ориентироваться в ситуации и подбирать адекватные соответствия. Мы полагаем, что определенная работа по формированию таких психологических качеств должна осуществляться в том числе и в процессе обучения языку.

Рекомендации

Проанализированные нами факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний, позволяют предложить некоторые рекомендации, которые могут быть использованы на занятиях по практике иностранного языка при подготовке переводчиков. Предложения касаются именно процесса иноязычной подготовки переводчиков, поскольку формирование описанных выше факторов происходит в значительной степени в процессе изучения иностранного языка, в рамках которого можно своевременно сформировать предпосылки для дальнейшего развития на их основе собственно переводческих навыков и механизмов. Многие из предлагаемых рекомендаций, возможно, не новы, однако понимание их значимости для повышения мобильности языковых знаний переводчика позволит привлечь к ним внимание для целенаправленного и регулярного включения в работу на занятиях по практике иностранного языка. К таким рекомендациям мы относим следующие:

1. Целенаправленная работа с лексическими единицами, которые извлекаются с большими трудностями (низкочастотные, абстрактные лексические единицы; пословицы, поговорки, крылатые выражения).

2. Повышение частоты использования изучаемого и изученного ранее языкового материала, поскольку она влияет не только на характер репрезентаций в ментальном лексиконе, но и на скорость активации, прочность запоминания и скорость забывания языковых средств.

Неоднократно отмечалось, что частота извлечения новых слов влияет на успешность их запоминания в большей степени, чем уровень умственных усилий, приложенных для работы с ними [17]. Результатом недостаточно активного использования языковых средств могут быть проблемы, недопустимые для переводчика:

а) проблемы с извлечением слов, связанные с трудностью доступа к необходимой информации [18, с. 325];

б) состояния «вертится на языке», свидетельствующие о проблемах с доступом к информации, но не о ее забывании [18, с. 334];

в) более медленный темп речи в связи с повышенной нагрузкой на механизмы контроля, связанной с необходимостью обеспечения доступа к малоиспользуемым языковым средствам и преодоления конкуренции с более быстро активирующимися языковыми средствами [19, с. 19];

г) повышение вероятности ошибок и погрешностей в процессе речепорождения, в частности появление слов-паразитов, паузы, неуверенность, самоисправления, более долгий поиск и извлечение неправильной информации, прежде чем будет достигнута необходимая структура [20].

Повышение частоты встреч с языковым материалом возможно и за счет подключения уже изученного материала к изучаемому в данный момент, т. е. комбинирования в одном задании лексических единиц из разных тематик, что также будет способствовать формированию готовности студентов к появлению языковых средств, неожиданных в конкретном контексте.

3. Укрепление связи между Я2 и концептуальным блоком. Это может быть достигнуто за счет варьирования характера использования языковых средств, в частности за счет разнообразия контекстов и типов заданий. Исследователи сходятся во мнении, что по мере встреч с языковыми средствами в разных контекстах и в разном языковом окружении происходит формирование более объемного и многомерного их восприятия, обновляется и обогащается модель памяти для каждого слова [21, с. 23]. Р. П. Мильруд предлагает понятие «лексический вариотип», который формируется в результате многократного использования слов в разных учебных ситуациях [22]. Это могут быть задания, направленные:

а) на вписывание языковых средств в систему связей с другими ресурсами языка и тренировка этих связей. Задания такого типа обеспечивают формирование механизма категорийного возбуждения, опирающегося на парадигматические и синтагматические связи и проявляющегося в «генерализованном возбуждении ряда категорийных полей, в которые включено само слово» [23, с. 149]. В этом случае повышение скорости активации и извлечения языковых средств объясняется тем, что слова, которые соотношены с определенной категорией, вспоминаются легче и быстрее, чем слова, не имеющие такого «категориального» характера [24, с. 117].

Важность целенаправленного формирования данного механизма связана с тем, что «категорийное поведение слова» не появляется автоматически в процессе изучения языка, а требует целенаправ-

ленной работы. Г. В. Рогова и П. Б. Гурвич подчеркивают, что для овладения иноязычным словом необходимо заново «формировать специальную сеть связей с другими иноязычными образованиями, отражающими его свойства, признаки и функции в „нейронных записях“ речевых ситуаций» [25, с. 46].

При использовании подобных заданий необходимо помнить, что формирование сети связей в нейтральном состоянии не обязательно обеспечит их функционирование в реальном контексте коммуникации. Для этого необходимо формирование способности каждой связи к ситуативно-заостренному возбуждению;

б) совершение различных когнитивных операций с изучаемыми языковыми средствами. Укреплению связи между Я2 и концептуальным блоком, а также более прочному запоминанию могут способствовать задания, предполагающие активизацию таких механизмов, как реконструирование, категоризация языкового опыта, комбинирование языкового и речевого материала, перевод информации с одного «языка» репрезентирования на другой, селекции и пр.;

в) выявление и целенаправленное заполнение пробела в знаниях (information-gap tasks). Задания такого типа:

– предполагают идентификацию пробела в знаниях, требующего когнитивного усилия для его заполнения;

– создают стимул для поиска информации, делая его более целенаправленным и осмысленным;

– повышают эффективность запоминания и извлечения языковых средств [26];

– повышают активность и самостоятельность студентов в поиске информации.

4. Тренировка языковых средств как в рамках определенного тематического контекста, так и целенаправленного подключения языковых средств из разных тематических областей.

5. Тренировка использования языковых единиц в условиях заданности и укрепление связи от Я1 к Я2. Для этого могут быть полезны задания, предполагающие использование определенных языковых средств в заданных условиях (pushed output tasks). Понятие «использование определенных языковых средств в заданных условиях» (pushed output) было предложено М. Суэйн [27] и понимается как «выдаваемый в определенных заданных условиях языковой материал, отражающий языковые возможности обучающихся» [28, с. 349].

Преимуществом таких заданий является то, что их выполнение предполагает осуществление речевой деятельности:

а) за пределами зоны комфорта, т. е. в более стрессовых условиях [29];

б) в заданных условиях, предусматривающих необходимость употребления определенных языковых средств в соответствии с требованиями задания.

Другим положительным аспектом является то, что, помимо тренировки использования языка в условиях заданности, выполнение таких заданий позволяет студентам:

а) осознанно замечать свои пробелы в знаниях за счет сопоставления того, что им необходимо сказать, с тем, что они могут сказать, т. е. какими языковыми средствами располагают [30];

б) более эффективно запоминать языковые средства, так как осознание вышеупомянутого пробела способствует процессу обучения и лучшего запоминания новых языковых средств [31], повышает восприимчивость студентов к соответствующим структурам в Я2, которые в свою очередь становятся более «выпуклыми» [32, 33];

в) более осознанно подходить к выбору языковых средств [27, 31, 34].

В качестве примера таких заданий можно привести задания на перевод. Их преимуществом является то, что они:

1) позволяют преподавателю задавать нужные рамки с тем, чтобы обеспечить активное использование необходимой лексики/грамматики;

2) способствуют более эффективному запоминанию лексики, поскольку:

а) слова, усвоенные в ходе продуктивной речевой деятельности, менее подвержены забыванию [35];

б) являются более эффективными, чем обычные упражнения в продуктивной речи, так как помогают студентам увидеть связь между языком как системой и его употреблением в реальной коммуникации [36, с. 2].

Другим примером заданий, предполагающих целенаправленное использование определенных

языковых средств в заданных условиях, может быть чтение текста/просмотр видео на родном языке и передача его содержания на иностранном языке.

Многие из предлагаемых заданий в значительной степени работают друг на друга. Так, включение заданий, предполагающих совершение различных когнитивных операций с языковыми средствами, может повысить частоту встречи с ними, а включение «проблемных» лексических единиц в задания на перевод обеспечивает целенаправленную работу с ними и также повышает частоту их использования.

Заключение

Подводя итог, хотелось бы отметить следующее. Во-первых, преподавателям, ведущим иностранный язык на программах подготовки переводчиков, необходимо четкое понимание специфики переводческого владения языком и знание факторов, оказывающих положительное или негативное влияние на формирование этих специфических характеристик. Одной из них является высокая степень мобильности языковых знаний.

Во-вторых, понимание природы трудностей, снижающих мобильность языковых знаний, позволит преподавателям более осмысленно подходить к подбору заданий с тем, чтобы обеспечить формирование предпосылок для оперативного функционирования языковых знаний в процессе осуществления переводческой деятельности и последующего развития профессионально значимых умений перевода.

В-третьих, использование всех или некоторых из предложенных подходов и видов заданий может способствовать формированию вышеупомянутых предпосылок и таким образом сделает иноязычную подготовку переводчиков более профессионально ориентированной.

Список источников

1. Kiraly D. From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: control, chaos or collaboration? // Innovation and E-learning in Translator training: Reports on online Symposia. Tarragona, Spain, Universitat Rovira I Virgili, 2003. P. 27–31.
2. Liendo P. English for translation purposes: straddling the challenge // Translation Journal. 2015. January 2015 Issue. URL: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (дата обращения: 08.08.2021).
3. Beeby A. Language learning for translators: Designing a syllabus // Malmkjær K. (ed.) Translation in undergraduate degree programmes. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004. P. 39–67.
4. Пассов Е. И. 40 лет в методике, или Решение 101 методической задачи. М.: Просвещение, 2006. 240 с.
5. De Groot A. Lexical representation and lexical processing in the L2 user // ed. V. Cook. Portraits of the L2 user. Multilingual matters, 2002. P. 29–64.
6. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study // Neuropsychologia. 2004. Vol. 42. P. 1636–1656.
7. Kroll J. F., Tokowicz N. The development of conceptual representation for words in a second language // ed. J. Nicol. One mind, two languages: bilingual language processing. Malden, MA: Blackwell, 2001. P. 49–71.

8. Kutas M., Moreno E. M., Wicha N. Code Switching and the brain // eds. B. Bullock, A. J. Toribio. The Cambridge handbook of linguistic code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 289–306.
9. Dufour R., Kroll J. Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation // *Memory & Cognition*. 1995. Vol. 23 (2). P. 166–180.
10. Kroll J., Bobb S., Misra M., Gou T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes // *Acta Psychol (Amst)*. 2008. № 128 (3). P. 416–430.
11. Van Hell J. G., Witteman M. J. The neurocognition of switching between languages: A review of electrophysiological studies // Isurin L., Winford D., de Bot K. (eds.) *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009. P. 53–84.
12. Heredia R. Bilingual memory: a re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory // *Center for research in Language, CRL Newsletter*. 1996. Vol. 10, № 3. URL: <http://www.crl.ucsd.edu/newsletter/10-3/> (дата обращения: 12.01.2021).
13. Миньяр-Белоручев П. К. *Общая теория перевода и устный перевод*. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
14. Spear N. E., Riccio D. C. *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 416 p.
15. Shanon B. Faulty language selection in polyglots // *Language and Cognitive Processes*. 1991. Vol. 6. P. 339–350.
16. Abutalebi J., Brambati S. M., Annoni J.-M., Moro A., Cappa S. F., Perani D. The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals // *The Journal of Neuroscience*. 2007. № 27 (50). P. 13762–13769.
17. Folse K. S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention // *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40 (2). P. 273–293.
18. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review // *International Journal of Bilingualism*. 2004. Vol. 8, № 3. P. 321–354
19. Köpke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society // Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M. C. J., Dostert S. (eds.) *Language attrition: theoretical perspectives*. John Benjamins, 2007. P. 9–37.
20. Pavlenko A. I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English // ed. V. Cook. *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. P. 32–61.
21. Jones M., McRae K. Semantic memory // ed. D. Reisberg. *The Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford, 2013. P. 206–219.
22. Мильруд П. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 1. С. 26–34.
23. Шапов А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи. Н. Новгород: НГЛУ, 2014. 323 с.
24. Лурия А. Р. *Язык и сознание*. 2-е изд. М.: МГУ, 1998. 320 с.
25. Рогова Г. В., Гурвич П. Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // *Иностранные языки в школе*. 1969. № 5. С. 36–47.
26. Heidari F. L., Karimi F., Imani A. Vocabulary Learning Strategy Instruction: It's Impact on English for Specific Purpose Vocabulary Achievement and Reading Comprehension // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2012. Vol. 12, № 11. P. 1488–1496. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2012.12.11.379
27. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // eds. S. M. Gass, C. Madden. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. P. 235–253.
28. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 398 p.
29. Nation I. S. P. *Second language speaking* // ed. E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge. 2011. P. 445–454.
30. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* / eds. M. Achard, S. Niemeier. Berlin: Mout de Gruyter, 2004. 292 p.
31. English B. J. Reading for Writing as Reciprocal Reinforcement in Vocabulary Acquisition // *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*. 2018. Vol. 1, № 2. P. 73–85.
32. Mackey A. *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press, 2012. 288 p.
33. Lee L. Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse // *System*. 2002. № 30. P. 275–288.
34. Swain M. The output hypothesis: Theory and research // *Handbook on research in second language teaching and learning* / ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 471–484.
35. Schmitt N. Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study // *Language Learning*. 1998. Vol. 48 (2). P. 281–317.
36. Popovic R. The Place of Translation in Language Teaching // *English Teaching Forum*. 2001. Vol. 37 (2). URL: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/The%20place%20of%20translation%20in%20Language%20Teaching.pdf> (дата обращения: 12.05.2021).

References

1. Kiraly D. From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: control, chaos or collaboration? *Innovation and E-learning in Translator training: Reports on online Symposia*. Tarragona, Spain, Universitat Rovira I Virgili, 2003. Pp. 27–31.
2. Liendo P. English for translation purposes: straddling the challenge. *Translation Journal*, 2015. URL: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (accessed 8 August 2021).
3. Beeby A., Language learning for translators: Designing a syllabus. In: Malmkjær K. (ed.) *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins, 2004. Pp. 39–67.
4. Passov E. I. *40 let v metodike, ili Resheniye 101 metodicheskoy zadachi* [40 years in methods of teaching or solutions to 101 methodological tasks]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006. 240 p. (in Russian).
5. De Groot A. Lexical representation and lexical processing in the L2 user. In: Cook V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Multilingual matters, 2002. Pp. 29–64.
6. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study. *Neuropsychologia*, 2004, vol. 42, pp. 1636–1656.
7. Kroll J. F., Tokowicz N. The development of conceptual representation for words in a second language. In: Nicol J. (ed.) *One mind, two languages: bilingual language processing*. Malden, MA: Blackwell, 2001. Pp. 49–71.
8. Kutas M., Moreno E. M., Wicha N. Code Switching and the brain. In: Bullock B., Toribio A. J. (eds.) *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Pp. 289–306.
9. Dufour R., Kroll J. Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation. *Memory & Cognition*, 1995, vol. 23 (2), pp. 166–180.
10. Kroll J., Bobb S., Misra M., Gou T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128 (3), pp. 416–430.
11. Van Hell J. G., Witteman M. J. The neurocognition of switching between languages: A review of electrophysiological studies. In: Isurin L., Winford D., de Bot K. (eds.) *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins, 2009. Pp. 53–84.
12. Heredia R. Bilingual memory: a re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *Center for research in Language, CRL Newsletter*, 1996, vol. 10, No. 3. URL: <http://www.crl.ucsd.edu/newsletter/10-3/> (accessed 12 January 2021).
13. Min'yar-Beloruhev R. K. *Obshchaya teoriya perevoda i ustnyy perevod* [General theory of translation and oral translation]. Moscow, Voenizdat Publ., 1980. 237 p (in Russian).
14. Spear N. E., Riccio D. C. *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 416 p.
15. Shanon B. Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 1991, vol. 6, pp. 339–350.
16. Abutalebi J., Brambati S. M., Annoni J-M., Moro A., Cappa S. F., Perani D. The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals. *The Journal of Neuroscience*, 2007, vol. 27 (50), pp. 13762–13769.
17. Folse K. S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 2006, vol. 40 (2), pp. 273–293.
18. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 2004, vol. 8, no. 3, pp. 321–354.
19. Köpke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M. C. J., Dostert S. (eds.) *Language attrition: theoretical perspectives*. John Benjamins, 2007. Pp. 9–37.
20. Pavlenko A. I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English. In: Cook V. (ed.) *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. Pp. 32–61.
21. Jones M., McRae K. Semantic memory. In: Reisberg D. (ed.) *The Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford, 2013. Pp. 206–219.
22. Mil'rud R. P. *Navyki i umeniya v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu* [Skills in teaching foreign language speaking]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1999, no. 1, pp. 26–34 (in Russian).
23. Shamov A. N. *Yazykovoye soznaniye v ovladenii leksicheskoy storonoy inoyazychnoy rechi* [Linguistic consciousness in mastering lexical aspects of foreign language speaking]. Nizhniy Novgorod, NGLU Publ., 2014. 323 p (in Russian).
24. Luriya A. R. *Yazyk i soznaniye* [Language and consciousness]. Moscow, MGU Publ., 1998. 320 p. (in Russian).
25. Rogova G. V., Gurvich P. B. *Nekotorye voprosy obucheniya inoyazychnomu slovoupotrebleniyu v svete psikhofiziologii rechi* [Some questions of teaching foreign word usage in the light of psychophysiology of speech]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1969, no. 5, pp. 36–47 (in Russian).
26. Heidari F. L., Karimi F., Imani A. Vocabulary Learning Strategy Instruction: It's Impact on English for Specific Purpose Vocabulary Achievement and Reading Comprehension. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 2012, vol. 12 (11), pp. 1488–1496. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2012.12.11.379
27. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S. M., Madden C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. Pp. 235–253.

28. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 398 p.
29. Nation I. S. P. Second language speaking. In: Hinkel E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 2011. Pp. 445–454.
30. Achard M., Niemeier S. (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mout de Gruyter, 2004. 292 p.
31. English B. J. Reading for Writing as Reciprocal Reinforcement in Vocabulary Acquisition. *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*, 2018, vol. 1 (2), pp. 73–85.
32. Mackey A. *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press, 2012. 288 p.
33. Lee L. Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 2002, no. 30, pp. 275–288.
34. Swain M. The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel E. (ed.) *Handbook on research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. Pp. 471–484.
35. Schmitt N. Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 1998, vol. 48 (2), pp. 281–317.
36. Popovits R. The Place of Translation in Language Teaching. *English Teaching Forum*, 2001, vol. 37 (2). URL: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/The%20place%20of%20translation%20in%20Language%20Teaching.pdf> (accessed 12 May 2021).

Информация об авторах

Я. Б. Емельянова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155).

Information about the authors

Ya. B. Emelyanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Linguistics University of Nizhny Novgorod (ul. Minina 31a, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).

Статья поступила в редакцию 19.12.2021; принята к публикации 05.02.2022
The article was submitted 19.12.2021; accepted for publication 05.02.2022