

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.17223/15617793/480/23

Повышение межъязыковой мобильности лингвокультурных знаний переводчика в процессе обучения иностранным языкам

Яна Борисовна Емельянова¹

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
yemelyanova2007@yandex.ru

Аннотация. Обоснована необходимость целенаправленного формирования межъязыковой мобильности лингвокультурных знаний переводчика. Предложен комплекс упражнений, апробированный на занятиях по практике иностранного языка со студентами-переводчиками. В качестве положительных результатов отмечается развитие умственных и психологических механизмов, обеспечивающих межъязыковую мобильность. Выделяются проблемные моменты, такие как снижение темпа речи. Обозначены аспекты, создающие трудности для практической реализации предложенного комплекса.

Ключевые слова: межъязыковая мобильность, лингвокультурные знания, иноязычная подготовка переводчика, профессионально-ориентированное обучение, переключение кодов

Для цитирования: Емельянова Я.Б. Повышение межъязыковой мобильности лингвокультурных знаний переводчика в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 480. С. 207–216. doi: 10.17223/15617793/480/23

Original article
doi: 10.17223/15617793/480/23

Increasing interlingual mobility of the translator's linguacultural knowledge in the teaching of foreign languages to trainee translators

Yana B. Emelyanova¹

¹ Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, yemelyanova2007@yandex.ru

Abstract. The article examines the importance of interlingual mobility of the translator's linguacultural knowledge. We define it as the effectiveness of the functioning of connections between the translator's two languages and the speed of retrieval of lexical resources in one language in response to their equivalents in the other one. It is hypothesized that the interlingual mobility of the translator's linguacultural knowledge involves mapping of two linguistic systems onto each other and creation of interlingual connections, and effective functioning of these connections when the two languages are used in translation. Based on the psycholinguistic studies of the bilingual lexicon and code switching a number of factors influencing the effectiveness of the mobility of language knowledge were identified. They include: (i) the type and strength of connections between L1/L2 and between L1/L2 and the conceptual store; (ii) thematic dependence; (iii) "pointedness" of linguistic knowledge which is determined by the level of activation of language and the way language knowledge is stored in the mental lexicon. Research has shown that mobility is a characteristic feature of any active knowledge and requires focused effort and regular practice. Thus, it has been established that steps should be taken to develop interlingual mobility as part of teaching foreign languages to trainee translators. To achieve this aim, a complex of exercises was developed and tested as part of the English language course for third-year trainee translators. It was important to create the conditions similar to those in which translator's language knowledge functions and which are characterised by increased psychological and cognitive load. They include: (I) pre-determined linguistic means and direction of translation; (II) time constraints; (III) code switching. To this end, pushed output and information-gap tasks were included in the complex of exercises as they proved to be well suited for creating such conditions. The complex was aimed at: (1) strengthening the connections from L1 (Russian) to L2 (English) and between L2 and the conceptual store; (2) creating and practising interlingual connections within certain subject areas and between them; (3) developing students' ability to find communicatively equal correspondences in two languages; (4) developing students' ability to work under pressure and time constraints; (5) raising students' linguistic awareness. The results show: (A) an increase in the speed of retrieval of relevant lexical correspondences in L1/L2 within the topics studied; (B) more effective switching between L1 and L2; (C) students' psychological readiness for prompt retrieval of lexical resources in one language in response to their equivalents in the other one; (D) the decrease in the pace of speech. Students also reported: (a) reduced levels of stress; (b) better orientation in the tasks; (c) more conscious choice and use of linguistics resources; (d) higher

awareness of gaps in their linguistic knowledge; (e) better understanding of their future profession. Overall, the obtained results testify to the effectiveness of the proposed approach.

Keywords: interlingual mobility, linguacultural knowledge, translator language training, professionally-oriented training, code switching

For citation: Emelyanova, Ya.B. (2022) Increasing interlingual mobility of the translator's linguacultural knowledge in the teaching of foreign languages to trainee translators. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 480. pp. 207–216. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/480/23

Введение

Лингвокультурные знания переводчика являются основой осуществления переводческой деятельности и функционируют в условиях, отличных от условий использования иностранного языка обычными непрофессиональными пользователями. Применение языковых знаний в переводе предполагает профессиональное использование языка и речевых умений [1] и требует особых профессионально ориентированных знаний, навыков и умений пользования языком [2].

В отличие от крупных зарубежных школ перевода (Высшая школа устных и письменных переводчиков в Париже (ESIT), факультет письменного и устного перевода в Университете Женевы (FTI) и др.), куда принимаются студенты, уже владеющие двумя иностранными языками на достаточном для переводческой деятельности уровне, в России, в частности рамках подготовки переводчиков в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, обучение языку осуществляется одновременно с обучением переводу. В этом контексте остро стоит проблема обеспечения профессиональной направленности получаемых студентами языковых знаний, необходимой для их оптимального функционирования в процессе осуществления перевода. Мы исходим из того, что иноязычная подготовка переводчиков должна способствовать формированию базы для дальнейшего овладения собственно переводческими навыками и умениями.

Одной из ключевых характеристик лингвокультурных знаний переводчика мы считаем их мобильность. На наш взгляд, необходимо выделять два вида мобильности языковых знаний переводчика – внутриязыковую и межъязыковую. *Внутриязыковая мобильность* представляет собой мобильность языковых знаний в рамках одного языка и предполагает оперативное извлечение и комбинирование языковых средств в ответ на появление стимула или коммуникативной потребности. *Межъязыковая мобильность* распространяется на пару языков и отражает эффективность функционирования межъязыковых связей и оперативность извлечения языковых средств в ответ на коммуникативно-равноценные им в другом языке.

Важность межъязыковой мобильности лингвокультурных знаний в контексте переводческой деятельности обусловлена тем, что они:

1) являются инструментом для осуществления профессиональной деятельности и решения переводческих задач с целью создания адекватного текста перевода;

2) функционируют в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки, обусловленной следующими факторами:

а) заданностью параметров переводческой ситуации (языковое оформление, содержание, тип переводимого текста, направление перевода, объем воспринимаемого фрагмента оригинала (в устном переводе));

б) ограниченностью временных рамок;

в) переключением кодов.

Мы считаем, что межъязыковая мобильность предполагает: спроецированность двух языковых систем друг на друга, т.е. установление связей между ними; оперативное функционирование этих связей в контексте переводческого использования двух языков.

О важности для переводчика соотнесенности знаний в двух языках неоднократно говорили многие переводоведы, отмечавшие:

а) решающее значение характера владения языками, предполагающего проецированность языков друг на друга, соотнесенность на уровне узуса и нормы [3];

б) необходимость «упорядоченного билингвизма», т.е. владения языками «во взаимосвязи» [4];

в) необходимость взаимосвязанности, независимости и соотнесенности языковых систем в голове переводчика [5].

Оперативное функционирование межъязыковых связей является необходимым элементом, поскольку обеспечивает скорость активации и извлечения языковых средств, снижение объема требуемого контроля и усилий со стороны говорящего, более высокий темп переключения, психологическую готовность к переключению.

Отдельное овладение способами описания действительности на двух языках совершенно не означает, что в переводческой деятельности они станут функционировать как пара. Вызов необходимых языковых средств может не состояться несмотря на то, что сами они могут быть хорошо известны переводчику. В качестве примера можно привести распространенную ситуацию, когда на занятиях по иностранному языку изучается определенный блок лексики, активно используемой при выполнении различных тренировочных упражнений и составлении рассказов. Однако, несмотря на свою известность студентам, эта лексика не всегда активируется в ответ на стимул в виде полученного текста оригинала на родном языке.

Эффективность функционирования межъязыковых связей зависит от ряда факторов.

1. *Характер и сила связей между языками и концептуальным блоком.* Они могут различаться в зависимости от уровня владения языками, возраста и порядка их усвоения. При изучении Я2 в достаточно взрослом возрасте, а также в условиях отсутствия языковой среды наблюдаются:

а) прямая более сильная связь от Я2 к Я1 и между Я1 и концептуальным блоком;

б) непрямая / косвенная и более слабая связь от Я1 к Я2 и между Я2 и концептуальным блоком, – эти связи основаны на знании и не являются автоматическими [6].

Такая функциональная организация языков в мозге оказывает негативное влияние:

а) на процесс лексикализации концептов, т.е. подбор соответствующих языковых средств для их выражения;

б) на характер репрезентаций в ментальном лексиконе, когда доминируют репрезентации по модели связи слов (word association) [7];

в) на процесс переключения кодов в силу слабости связей Я1/Я2 и от концептуального блока к Я2 [8. Р. 1649].

2. Тематическая обусловленность. Формирование межъязыковых связей происходит в пределах определенной тематики, но также предполагает целенаправленное подключение языковых средств из разных тематических областей [9]. Это объясняется тем, что изменение тематического или ситуативного контекста может ослабить [10] или полностью блокировать сигналы для извлечения и закрепившиеся за словом ассоциации [11].

3. Заостренность языковых знаний. Успешное извлечение языковых средств определяется наличием «ярлычков» (cues), закрепленных за словом и определяющих его местонахождение в лексиконе [12]. Недостаточно прочное хранение информации может быть причиной невозможности своевременного извлечения нужной информации [13]. Однако для обеспечения функционирования межъязыковых связей в реальном контексте коммуникации необходимо формирование не только сети связей в нейтральном состоянии, но и способности каждой связи к ситуативно-заостренному возбуждению.

Мобильность лингвокультурных знаний не появляется сама по себе. Она отличает активное знание языка от пассивного и предполагает наличие более эффективных и отработанных следов памяти и усилий для ее формирования [14. Р. 711]. Это требует систематической работы по формированию, тренировке и поддержанию межъязыковых связей. Исследования показывают, что частота использования языковых средств влияет на скорость их активации [15, 16], изменение характера хранения информации в ментальном лексиконе и доступа к ней [7], прочность запоминания [17], скорость забывания [15, 16].

Как любое активное знание, мобильность требует целенаправленной работы, которая должна осуществляться не только на занятиях по переводу, но и в процессе иноязычной подготовки переводчиков. Это предполагает «создание новых связей между отдельными участками лингвокультур, где ранее связей не наблюдалось» [18. Р. 136], и их воспроизведение в процессе тренировки и выполнения упражнений, а также накопление багажа «контекстных соответствий параллельно на двух языках» благодаря практике установления коммуникативно равноценных соответствий [19. С. 54]. Несмотря на значимость данной проблемы, нами не было обнаружено исследований, посвященных формированию мобильности языковых

знаний в процессе обучения переводчиков иностранному языку.

Цель данной работы – описание разработанного автором комплекса упражнений, предназначенных для использования на занятиях по практике иностранного языка в процессе подготовки переводчиков и направленных на повышение мобильности межъязыковых связей, а также процесса и результатов его апробации. Мы предполагаем, что использование подобного комплекса упражнений позволит обеспечить:

а) укрепление и тренировку связей от Я1 к Я2 и между Я2 и концептуальным блоком;

б) формирование и тренировку межъязыковых связей в пределах определенной тематики;

в) формирование и тренировку межъязыковых связей между разными тематическими областями;

г) большую заостренность знаний в двух языках;

д) формирование более осознанного и профессионального подхода студентов к выполнению двуязычных заданий.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования комплекса упражнений для повышения мобильности межъязыковых знаний студентов-переводчиков в процессе обучения иностранным языкам как одного из элементов профессиональной ориентированности такого обучения.

Теоретическое значение работы состоит в уточнении и описании подходов к организации иноязычной подготовки переводчиков, обеспечении ее профессиональной направленности и преемственности с переводческими дисциплинами.

Методология исследования

В эксперименте принимали участие 38 студентов 3-го курса ВШП НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. На данном этапе обучения студенты начинают изучать собственно переводческие дисциплины, в частности теорию перевода и введение в перевод, но значительного опыта перевода пока не имеют. В таких условиях представляется интересным установить, насколько успешно лингвокультурные знания в иностранном языке, получаемые студентами, функционируют в паре с родным языком. В качестве материалов использовался разработанный автором комплекс упражнений, который будет подробно описан ниже.

Первый этап эксперимента не был запланирован и состоялся спонтанно. По окончании изучения темы студенты должны были подготовить рассказы / доклады с использованием активной лексики. Им также были предложены предложения на перевод с русского языка на английский, содержащие изученную лексику по теме и грамматику, известную студентам по предыдущим годам обучения. При этом на фоне успешных рассказов с грамотным и адекватным использованием активной лексики студенты показали гораздо более низкие результаты при переводе предложений. Они сами также отметили возникшие трудности и дискомфорт. Среди трудностей они выделили:

а) сложность и медленность подбора англоязычных соответствий русским словам и выражениям;

б) сложность узнавания и соотнесения формулировок на русском языке с изученными английскими в конкретном контексте, особенно если они не совпадают по языковому оформлению;

в) ощущение стресса и непривычности задания.

В дополнение к этому преподавателем также были отмечены:

а) неумение «видеть» в предложении на русском языке выражения, коммуникативно равноценные тематической иноязычной лексике, если только они не идентичны по составу;

б) как следствие предыдущей проблемы – склонность к пословному переводу и в результате потеря определенного количества тематических выражений;

в) склонность к уходу от формулировок оригинала к более удобным для студентов словам и выражениям в английском языке, которые в большинстве случаев можно было рассматривать не как коммуникативно равноценные соответствия, а как необоснованный отход от оригинала;

г) выражения часто запоминаются и функционируют в речи только в конкретных предложениях из текста, за пределами которых они не всегда вспоминаются. Иными словами, языковые средства «спаяны» с текстовым материалом и при необходимости использовать их в другом контексте не всегда оперативно активируются и извлекаются;

д) неуверенность студентов в правильности своего перевода, неумение оценить свою работу либо, наоборот, полная уверенность в правильности перевода на фоне отсутствия таковой в реальности.

На основе данных наблюдений был сделан вывод о недостаточности традиционно используемых видов работы для обеспечения мобильности языковых знаний и о необходимости специальных упражнений, направленных на достижение данного результата.

С целью решения выявленной проблемы был разработан и апробирован комплекс упражнений, направленных на повышение мобильности связей между изучаемой тематической лексикой на иностранном языке и соответствующими языковыми средствами родного языка. Его апробация проходила на *втором этапе* эксперимента в рамках изучения двух тем (3,5 мес.).

При разработке упражнений мы исходили из того, что для формирования и тренировки межъязыковых связей, а также для создания условий, характерных для переводческого контекста использования языков, могут быть эффективны задания, предполагающие использование определенных языковых средств в заданных условиях (pushed output tasks). Использование подобных заданий имеет следующие преимущества:

1) осознанное понимание студентами своих пробелов в знаниях. Исследователи подчеркивают, что необходимость употребления определенных языковых средств помогает обучающимся видеть пробел между тем, что им необходимо сказать, и тем, что они могут сказать, т.е. какими языковыми средствами располагают [20];

2) более эффективное усвоение языковых средств. Осознание вышеупомянутого пробела способствует процессу обучения и лучшего запоминания новых языковых средств [21], повышает восприимчивость сту-

дентов к соответствующим структурам в Я2, которые, в свою очередь, становятся более «выпуклыми» [22];

3) более осознанный выбор обучающимися языковых средств, поскольку они узнают, каким образом определенный смысл может быть выражен в Я2 и в дальнейшем более осознанно выбирают языковые средства [21, 23];

4) повышение беглости правильности речи [23] за счет:

а) автоматизации обработки языковой информации, так как регулярное успешное соотнесение знаний с конкретными коммуникативными целями способствует автоматической обработке [24];

б) формирования процедурных знаний в Я2 за счет создания речевых высказываний с акцентом на их языковое оформление. Этому же, в частности преобразованию декларативных знаний в процедурные, способствует и большой объем речевой практики [25].

Примером упражнений, предполагающих целенаправленное использование определенных языковых средств в заданных условиях, являются упражнения на перевод [14]. Разработанный комплекс включал следующие упражнения:

1. Предъявление русских соответствий перед чтением текста / прослушиванием аудио / просмотром видео и поиск англоязычных соответствий в изученном материале.

2. Упражнения на подстановку с переводом. Предложения на английском языке содержат пропуски, в скобках даны русские соответствия пропущенных слов / выражений. Все они относятся к лексике по изучаемой / ранее изученной теме или по просмотренному видео / прослушанному аудио.

3. Повторение пройденной лексики в виде устного опроса:

а) по словам / словосочетаниям по изучаемой теме (Я1–Я2, Я2–Я1);

б) по словам / словосочетаниям по изучаемой и ранее изученной теме / темам (Я1–Я2, Я2–Я1);

в) по словам и выражениям из просмотренного видео / прослушанного аудио (проводится на одном из последующих занятий с целью возвращения к пройденной лексике) (Я1–Я2, Я2–Я1).

4. Повторение пройденной лексики в виде устного перевода:

а) коротких предложений с лексикой по изучаемой теме (Я1–Я2, Я2–Я1);

б) коротких предложений с лексикой по изучаемой и ранее изученной теме / темам (Я1–Я2, Я2–Я1);

в) коротких предложений с лексикой из просмотренного видео / прослушанного аудио (проводится на одном из последующих занятий с целью возвращения к пройденной лексике) (Я1–Я2, Я2–Я1).

5. Письменный перевод предложений с лексикой по изучаемой теме / по изучаемой и ранее изученной теме / темам (Я1–Я2).

6. Описание картинок, изображающих определенные ситуации по теме, или последовательности картинок, объединенных сюжетной линией.

7. Создание англоязычного сопровождения к «немому» фильму по теме.

8. Пересказ прочитанного на Я1 текста на английском языке.

9. Ролевая игра «Выступите в роли переводчика». Студенты готовят двуязычные диалоги по изучаемой теме, один из студентов группы, не знакомый с текстом диалога, выступает в качестве переводчика (Я1–Я2, Я2–Я1).

Следует отметить, что данные упражнения не являются принципиально новыми, многие их используют на занятиях по практике языка. В контексте решения проблемы повышения мобильности языковых знаний и оперативности их функционирования имеет значение их целенаправленное и систематическое использование в комплексе. Данные упражнения не замещают традиционных форм работы, а дополняют их.

На *третьем этапе* осуществлялся контроль полученных результатов. Для этого студентам было предложено выполнить два упражнения, уже знакомых им по второму этапу:

1) пересказ прочитанного на Я1 текста на английском языке. Студентам был предложен аутентичный текст на русском языке по изученной теме объемом около 3 000 знаков. Студентам давалось 30 минут для ознакомления с текстом и подготовки ответа. Студенты могли делать записи для опоры во время ответа, однако написания полного текста на английском языке не предполагалось. Использование словарей также не предполагалось. Если в тексте содержались новые слова и выражения, то их иноязычные соответствия давались после текста.

2) ролевая игра «Выступите в роли переводчика». В отличие от второго этапа в этом упражнении текст двуязычного диалога был составлен не студентами, а преподавателем, что позволило гарантировать наличие необходимого количества тематической лексики. Предполагалось, что студент устно переводит реплики в обоих направлениях. Студенты не могли пользоваться словарями, так как диалог не содержал незнакомой студентам лексики.

Оба задания предполагают элемент заданности содержания и языкового оформления. Пересказ оставляет студентам несколько больше свободы в выборе формулировок и организации информации. Перевод

задает более жесткие рамки и требует умения узнавать и соотносить языковые средства в двух языках не только и не столько по формальному сходству, сколько по их коммуникативной равноценности и выражаемому смыслу.

Упражнения выполнялись по итогам изучения темы и оценивались преподавателем по следующим критериям:

а) адекватность и достаточность использования тематической лексики на фоне сохранения смысла текста (пересказ);

б) адекватность и полнота передачи тематической лексики на фоне передачи смысла высказывания (перевод);

в) темп речи; наличие данного критерия обусловлено тем, что успешность функционирования межъязыковых связей выражается не только в нахождении адекватных соответствий в другом языке, но и в скорости этого поиска, что имеет принципиальное значение для переводческой деятельности.

По каждому критерию студент мог получить от 1 до 5 баллов.

Студентам было предложено в свободной форме прокомментировать следующие аспекты:

1) скорость соотнесения формулировок на русском языке с возможными иноязычными тематическими выражениями, с помощью которых их можно передать на английский язык;

2) уровень собственной уверенности и комфорта при выполнении упражнения.

Результаты исследования

Поскольку апробация проходила в рамках изучения двух тем, результаты представлены по итогам каждой темы отдельно, с тем чтобы проследить возможные изменения, предложить их объяснения и сделать соответствующие выводы.

При оценивании *пересказа* на английском языке текста, прочитанного на русском языке, критерием, имеющим непосредственное отношение к апробации упражнений, был критерий адекватности и полноты передачи тематической лексики. Баллы, полученные студентами, представлены на рис. 1.

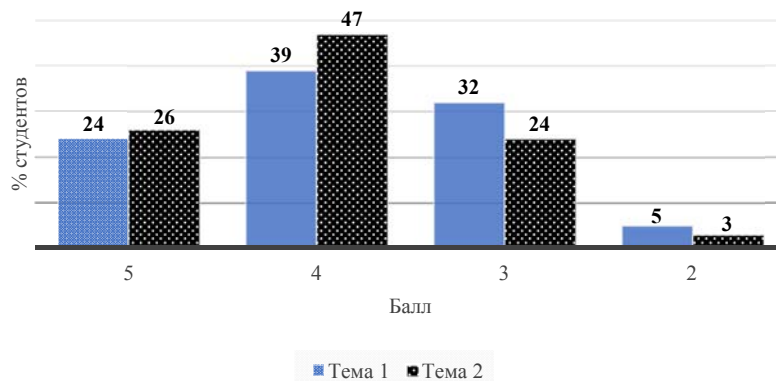


Рис. 1. Баллы, полученные студентами за пересказ

Сравнение результатов по темам 1 и 2 показывает увеличение количества баллов «5» и «4» и уменьше-

ние удовлетворительных и неудовлетворительных оценок, что свидетельствует о положительной дина-

мике. Очевидно, что формат и суть заданий становятся более привычными для студентов, у них вырабатываются соответствующий подход и психологическая готовность к их выполнению.

При оценивании *перевода* основным был критерий адекватности и полноты передачи тематической лексики, поскольку он позволял отследить результаты нашей работы (рис. 2).

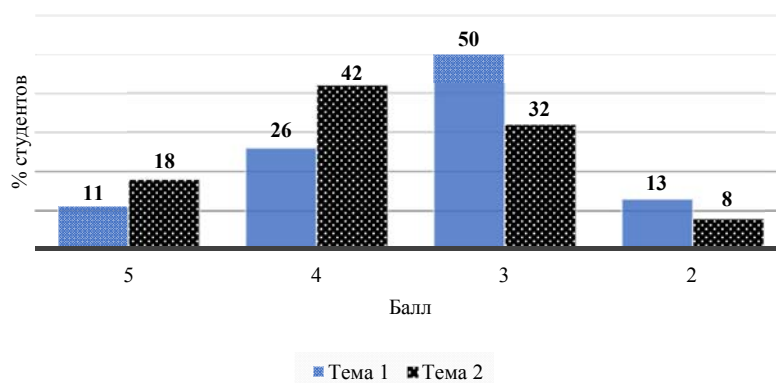


Рис. 2. Баллы, полученные студентами за перевод

В целом результаты за перевод ниже результатов за пересказ по причинам, связанным со спецификой задания, которую мы обсуждали выше. Однако по теме 2 результаты за перевод улучшились, что можно считать положительной тенденцией. Это может быть интерпретировано как то, что студенты:

а) более успешно ориентируются в известной им лексике в условиях заданности материала;

б) приобретают навык оперативного соотнесения формулировок из предложений на русском языке с иноязычными языковыми средствами, которые могут быть использованы для адекватной передачи смысла на английском языке;

в) вырабатывают привычку подавления первого импульса к пословному переводу;

г) лучше ориентируются в задании, так как понимают его суть, задачи, критерии оценивания и механизм выполнения.

Тем не менее можно было наблюдать попытки ряда студентов использовать стратегии избегания, т.е. ухода

от формулировки оригинала к формулировкам, более удобным студентам, что во многих случаях приводило к искажению смысла или добавлению / опущению его элементов. Это может свидетельствовать:

а) о незнании студентами точных соответствий;

б) «некомфортности» для студентов жестких рамок данного задания;

в) привычке к самостоятельному выбору языковых средств.

Баллы, полученные студентами за оценку *темпа речи* при выполнении пересказа и перевода представлены на рис. 3, 4. На диаграмме отражены результаты по каждому заданию для тем 1 и 2.

Данные показывают, положительные изменения между результатами для двух тем. В частности, за тему 2 отсутствуют ответы, получившие оценку «1», увеличилось количество ответов, получивших оценки «4» и «5».

Представляется интересным проследить изменения в темпе речи для каждого отдельного задания в рамках тем 1 и 2 (рис. 5, 6).

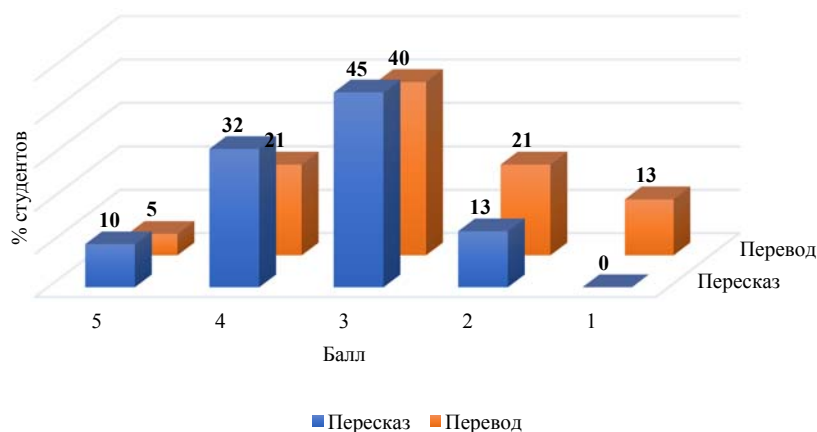


Рис. 3. Результаты оценивания темпа речи студентов (тема 1)

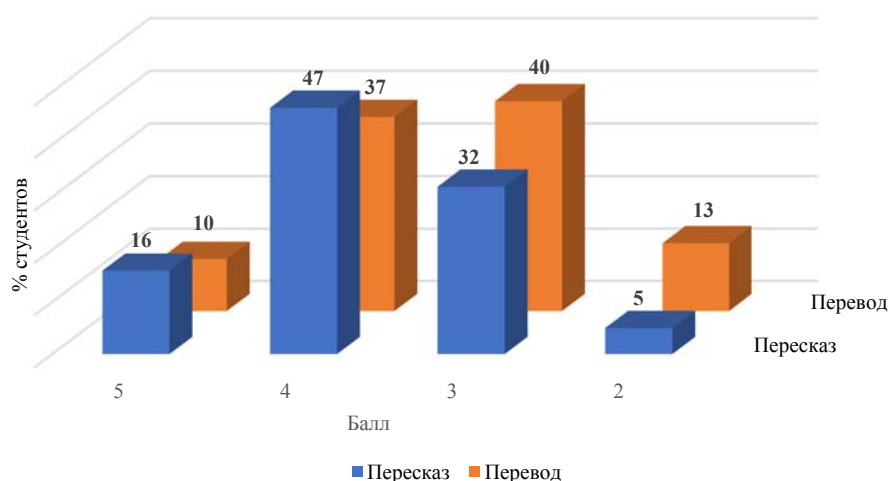


Рис. 4. Результаты оценивания темпа речи студентов (тема 2)

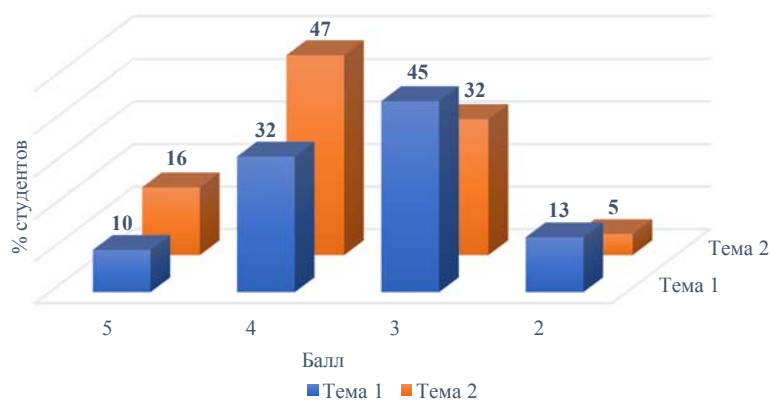


Рис. 5. Результаты оценивания пересказа (темы 1, 2)

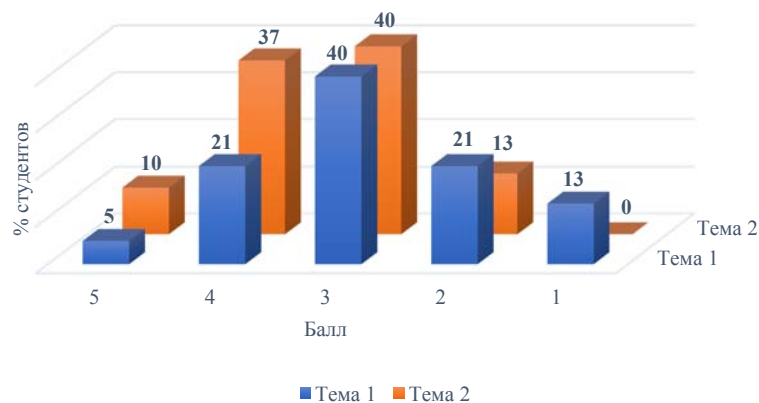


Рис. 6. Результаты оценивания перевода (темы 1, 2)

В целом следует отметить положительные изменения в рамках каждого отдельного задания между темами 1 и 2. Однако можно утверждать, что темп речи является проблемным аспектом, требующим дополнительного внимания.

Очевидно, что пересказ и перевод также оценивались на предмет *грамматической правильности*. Поскольку

данный параметр не связан с межъязыковой мобильностью знаний в рамках определенной тематики, мы не рассматривали подробно данные результаты. Тем не менее следует отметить, что при выполнении перевода в определенной степени повышалось количество грамматических ошибок, неточностей, самоисправлений, более долгого выбора нужной грамматической кон-

струкции, что, в свою очередь, также вызвало снижение темпа речи, о котором шла речь выше.

Представляют интерес и результаты опроса студентов по итогам проведенного обучения. В комментариях к *пункту 1*, касающемуся скорости соотношения формулировок на русском языке с возможными иноязычными тематическими выражениями, с помощью которых их можно передать на английский язык, можно выделить следующие мнения:

а) повышение скорости извлечения слов и выражений по изученным темам;

б) более внимательное отношение к изучаемой лексике, приобретение привычки выявлять в языковом материале потенциально полезные языковые средства, подбирать им соответствия в русском языке путем не пословного перевода, а установления коммуникативной равноценности, т.е. исходя из того, «как в русском языке об этом принято говорить»;

в) повышение осознанности при выборе иноязычных соответствий и формулировок, более четкое понимание важности подбора адекватных способов выражения смысла в другом языке. Особо отмечалась полезность задания «Выступите в роли переводчика», поскольку, по словам студентов, это позволило им ощутить зависимость взаимопонимания собеседников и полноты получаемой ими информации от качества их перевода;

г) сохранение тенденции «первого импульса» к пословному переводу и необходимость осознанного усилия для его преодоления и выбора более оптимальной стратегии подбора иноязычных соответствий и формулировок.

В комментариях к *пункту 2* относительно уровня собственной уверенности и комфорта при выполнении упражнений были обнаружены различающиеся точки зрения. С одной стороны, многие студенты отметили, что стали чувствовать себя комфортнее при выполнении таких заданий, они стали для них более привычными, что способствовало большей сосредоточенности на задании и повышению качества его выполнения.

С другой стороны, не всем студентам нравятся усложнение форм работы, повышение уровня стресса, непредсказуемости и, как следствие, снижение демонстрируемых результатов и оценок. Для многих предпочтительным было бы сохранение прежнего привычного им формата работы. Несколько студентов высказали мнение, что подобные задания должны выполняться на занятиях по практике перевода, а на практике языка следует изучать новую лексику, пересказывать тексты, составлять свои рассказы.

Заключение

Целью нашего исследования были разработка и апробация комплекса упражнений, направленного на повышение мобильности межъязыковых связей в процессе иноязычной подготовки студентов-переводчиков. Ожидалось, что использование данного комплекса будет способствовать формированию и более оперативному функционированию связей меж-

ду знаниями в двух языках, формированию более осознанного и профессионального подхода студентов к выполнению двуязычных заданий и приобретению навыков оценки их выполнения.

Полученные результаты и наблюдения позволяют сделать вывод об эффективности предложенного комплекса и актуальности работы по целенаправленному повышению мобильности межъязыковых связей на занятиях по иностранному языку, которая создает предпосылки для формирования профессионального характера знаний и навыков студентов переводчиков. Регулярное выполнение заданий способствует:

1) более успешной ориентировке в задании за счет понимания его сути, цели, критериев оценивания;

2) повышению психологической готовности студентов к данным видам деятельности;

3) приобретению профессионально ориентированных навыков работы с языковыми средствами, в частности:

а) оперативной ориентировки в своих языковых знаниях и поиска коммуникативно равноценных соответствий в иностранном языке;

б) соотношения коммуникативно равноценных соответствий в двух языках;

в) переключения между двумя языками;

г) понимания своих задач в контексте взаимодействия двух языков;

д) оценки качества своего выполнения задания.

Результаты реализации комплекса упражнений позволяют выдвинуть предположение о том, что происходит развитие и закрепление умственных и психологических механизмов, обеспечивающих межъязыковую мобильность в целом независимо от темы. Данный вывод в определенной степени перекликается с выводами исследователей, которые обращают внимание на универсальный характер механизмов, обеспечивающих переключение кодов, и самой способности к переключению и предлагают рассматривать переключение кодов не как сугубо языковой процесс, а как аналог металингвистического задания [26], т.е. деятельности, связанной с переключением между различными когнитивными заданиями.

Были выявлены некоторые проблемные аспекты, заслуживающие дополнительного внимания. С точки зрения результатов студентов такими аспектами являются снижение темпа речи и сопутствующее ему повышение количества самоисправлений, снижение внимания к грамматической правильности высказывания. В качестве возможных причин можно отметить:

а) неготовность к выполнению двуязычных заданий, особенно в условиях ограниченности времени и заданности языковых средств;

б) недостаточно сформированную привычку подавления первого импульса к пословному переводу и значительные временные затраты на ее преодоление.

С организационной точки зрения проблемными аспектами могут быть дополнительные требования к преподавателю: во-первых, необходимость разработки соответствующих упражнений, а также встраивания их в учебный процесс; во-вторых, от преподавателя иностранного языка требуются понимание су-

ти переводческой деятельности, ее целей и задач, владение переводческими умениями, умение грамотно организовать выполнение двуязычных упражнений, умение оценить качество перевода, прокомментировать и пояснить ошибки. Не все преподаватели иностранного языка обладают подобными знаниями и умениями, поскольку не обязательно являются квалифицированными переводчиками.

Еще одним вопросом, заслуживающим внимания, является отношение студентов к введению новых профессионально-ориентированных форм работы на

занятиях по практике иностранного языка. Вполне предсказуемо у некоторых студентов наблюдаются консерватизм и нежелание выходить за рамки привычной зоны комфорта.

В качестве направления для дальнейших исследований в данной области нам кажется целесообразным решение обозначенных выше проблемных аспектов с целью совершенствования и оптимизации работы по формированию межъязыковой мобильности лингвокультурных знаний переводчика в процессе обучения иностранным языкам.

Список источников

1. Liendo P. English for translation purposes: straddling the challenge // *Translation Journal*. 2015. January. URL: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (accessed: 08.08.2016).
2. Пассов Е.И. 40 лет в методике, или Решение 101 методической задачи. М.: Просвещение, 2006. 240 с.
3. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
5. Malmkjær K. What is translation competence? // *Revue française de linguistique appliquée*. 2009. Vol. XIV. P. 121–134.
6. Kroll J.F., Tokowicz N. The development of conceptual representation for words in a second language // *One mind, two languages: bilingual language processing* / J. Nicol (ed.). Malden, MA: Blackwell, 2001. P. 49–71.
7. De Groot A. Lexical representation and lexical processing in the L2 user // *Portraits of the L2 user* / V. Cook (ed.). Clevedon: Multilingual matters, 2002. P. 29–64. (Second Language Acquisition).
8. Proverbio A.M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study // *Neuropsychologia*. 2004. Vol. 42. P. 1636–1656.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
10. Spear N.E., Riccio D.C. *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 416 p.
11. Shanon B. Faulty language selection in polyglots // *Language and Cognitive Processes*. 1991. Vol. 6. P. 339–350.
12. Higbee K.L. *Your memory: How it works and how to improve it*. 2nd ed. New York: Marlowe & Company, 2001. 265 p.
13. Saville-Troike M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 2006. 217 p.
14. Laufer B., Girsai N. Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: a Case for Contrastive Analysis and Translation // *Applied Linguistics*. 2008. Vol. 29 (4). P. 694–716.
15. Ecker P. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review // *International Journal of Bilingualism*. 2004. Vol. 8 (3). P. 321–354.
16. Köpcke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society // *Language attrition: theoretical perspectives* / B. Köpcke, M.S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert (eds.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2007. P. 9–37.
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. Hewson L., Martin J. *Redefining translation: the variational approach*. London: Routledge, 1991. 236 p.
19. Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // *Язык и культура*. 2010. № 4 (12). С. 44–56.
20. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching / M. Achard, S. Niemeier (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. 292 p.
21. 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.
22. Mackey A. Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms. Oxford: Oxford University Press, 2012. 288 p.
23. Swain M. The output hypothesis: Theory and research // *Handbook on research in second language teaching and learning* / E. Hinkel (ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 471–484.
24. Gass S. Input, interaction, and the Second Language Learner. Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 1997. 189 p.
25. Anderson J.R. *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1993. 320 p.
26. 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.

References

1. Liendo, P. (2015) English for translation purposes: straddling the challenge. *Translation Journal*. January. [Online] Available from: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (Accessed: 08.08.2016).
2. Passov, E.I. (2006) *40 let v metodike, ili Reshenie 101 metodicheskoy zadachi* [40 years in methodology, or the solution of 101 methodological problems]. Moscow: Prosveshchenie.
3. Shveytser, A.D. (1988) *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty* [Translation theory: status, problems, aspects]. Moscow: Nauka.
4. Komissarov, V.N. (2002) *Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie* [Modern translation studies: a textbook]. Moscow: ETS.
5. Malmkjær, K. (2009) What is translation competence?. *Revue française de linguistique appliquée*. XIV. pp. 121–134.
6. Kroll, J.F. & Tokowicz, N. (2001) 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. pp. 49–71.
7. De Groot, A. (2002) Lexical representation and lexical processing in the L2 user. In: Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual matters. pp. 29–64. (Second Language Acquisition).
8. Proverbio, A.M., Leoni, G. & Zani, A. (2004) Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study. *Neuropsychologia*. 42. pp. 1636–1656.
9. Min'yar-Beloruchev, R.K. (1980) *Obshchaya teoriya perevoda i ustnyy perevod* [General theory of translation and interpretation]. Moscow: Voenizdat.
10. Spear, N.E. & Riccio, D.C. (1994) *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon.
11. Shanon, B. (1991) Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*. 6. pp. 339–350.
12. Higbee, K.L. (2001) *Your memory: How it works and how to improve it*. 2nd ed. New York: Marlowe & Company.

13. Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
14. Laufer, B. & Girsai, N. (2008) Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: a Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics*. 29 (4). pp. 694–716.
15. Ecke, P. (2004) Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*. 8 (3). pp. 321–354.
16. Köpke, B. (2007) Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke, B. et al. (eds) *Language attrition: theoretical perspectives*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. pp. 9–37.
17. Folse, K.S. (2006) The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*. 40 (2). pp. 273–293.
18. Hewson, L. & Martin, J. (1991) *Redefining translation: the variational approach*. London: Routledge.
19. Serova, T.S. (2010) Sbalansirovanny bilingvizm i mekhanizm yazykovogo pereklyucheniya v ustnoy perevodcheskoy deyatel'nosti v usloviyakh dialoga yazykov i kul'tur [Balanced Bilingualism and the Mechanism of Language Switching in Interpreting in a Dialogue of Languages and Cultures]. *Yazyk i kul'tura*. 4 (12). pp. 44–56.
20. Achard, M. & Niemeier, S. (eds) (2004) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mount de Gruyter.
21. English, B.J. (2018) Reading for Writing as Reciprocal Reinforcement in Vocabulary Acquisition. *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*. 1 (2). pp. 73–85.
22. Mackey, A. (2012) *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press.
23. Swain, M. (2005) The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, E. (ed.) *Handbook on research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 471–484.
24. Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
25. Anderson, J.R. (1993) *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
26. Abutalebi, J. et al. (2007) The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals. *The Journal of Neuroscience*. 27 (50). pp. 13762–13769.

Информация об авторе:

Емельянова Я.Б. — канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Ya.B. Emelyanova, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 29.11.2021;
одобрена после рецензирования 05.06.2022; принята к публикации 28.07.2022.

The article was submitted 29.11.2021;
approved after reviewing 05.06.2022; accepted for publication 28.07.2022.