

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

---

Научная статья  
УДК 378.14:81'25  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

## УЗКОСПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ ЗНАНИЯМИ ПЕРЕВОДЧИКА

*Яна Борисовна Емельянова*

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,  
Нижний Новгород, Россия, yemeljanova2007@yandex.ru*

### **Аннотация**

Рассматривается вопрос самостоятельной подготовки переводчика к профессиональной деятельности, в частности расширения своих языковых знаний и обеспечения аутентичности речи на иностранном языке в рамках определенной предметной области. В качестве эффективного инструмента достижения данной цели предлагается использовать узкоспециализированное чтение.

Обосновывается актуальность использования узкоспециализированного чтения в обозначенном контексте: оно обеспечивает выход на предпочтительный для носителей языка способ описания конкретного фрагмента действительности, способствует формированию прочного всестороннего знания новых языковых средств и развитию способности самостоятельного конструирования знания иностранного языка.

Определены условия, обеспечивающие успешность использования узкоспециализированного чтения для достижения поставленных целей: 1) понимание характера языковых средств, обеспечивающих аутентичность речи; 2) умение замечать языковые средства, обеспечивающие аутентичную речь в рамках определенной тематики и 3) умение адекватно их использовать в своей речи.

Описан алгоритм формирования знаний, навыков и умений, необходимых при работе с узкоспециализированным чтением, который может быть реализован на занятиях по практике иностранного языка на программах подготовки переводчиков.

**Ключевые слова:** узкоспециализированное чтение, иноязычная подготовка переводчика, аутентичность речи, умение замечать

**Для цитирования:** Емельянова Я. Б. Узкоспециализированное чтение как инструмент управления языковыми знаниями переводчика // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

# PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

---

Original article

## NARROW READING AS A TOOL FOR MANAGING TRANSLATOR'S LINGUISTIC KNOWLEDGE

*Yana B. Emelyanova*

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

### **Abstract**

Professional translators should be able to effectively manage their linguistic knowledge to meet their professional needs. This involves not only acquiring relevant terminology in a particular area, but also the means of expression specific to this subject field, thus ensuring nativelike speech in a foreign language. The article posits that one of the tools which can be successfully used to achieve this goal is narrow reading. The benefits of using narrow reading by translators to expand their linguistic knowledge can be justified by its ability to: 1) highlight the preferred ways of expressing certain ideas, conveying meanings and describing situations used by native speakers; 2) ensure comprehensive knowledge and long-term retention of new vocabulary; 3) encourage the process of constructing knowledge of a foreign language. It has been concluded that the effectiveness of using narrow reading for achieving the above-mentioned aims depends on the following factors: 1) awareness of the types of linguistic means which ensure nativelike speech; 2) the ability to notice means of expression specific to a particular subject field used by native speakers to convey specific ideas and meanings; 3) the ability to adequately use these linguistic means when speaking a foreign language. The article describes an algorithm for developing the knowledge and skills required to effectively use narrow reading for expanding students' linguistic knowledge and ensure nativelike speech in a particular subject area. It can be used as part of an English language course in an undergraduate degree in translation and interpreting. The algorithm proved to be an effective tool for achieving the above-mentioned goals.

**Keywords:** *narrow reading, language teaching for translation, nativelike speech, noticing*

**For citation:** Emelyanova Ya. B. Narrow reading as a tool for managing translator's linguistic knowledge [Uzkospetsializirovannoye chteniye kak instrument upravleniya yazykovymi znaniyami perevodchika]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

Переводчик является профессиональным пользователем иностранного языка, т. е. «человеком, использующим знание иностранного языка для осуществления своей профессиональной деятельности и обеспечивающим управление своими языковыми знаниями в соответствии с профессиональными потребностями» [1, с. 88].

Управление языковыми знаниями предполагает обеспечение их адекватности конкретным профессиональным задачам, в частности их расширение в рамках конкретной тематики при работе с соответствующими текстами или подготовке к устному переводу. Целью такой работы является не только овладение терминологией в соответствующей предметной области, но и овладение языковыми средствами на уровне, позволяющем обеспечить аутентичность речи на иностранном языке в рамках заданной тематики.

Аутентичность речи связана с языковыми привычками носителей языка, т. е. речевой нормой/узусом. Известно, что для выражения определенных смыслов и идей носители языка по

умолчанию выбирают предпочтительные языковые средства [2–4]. Остальные грамматически правильные формулировки воспринимаются носителями как «неестественные, странные или чужие» [5, с. 193].

Соответствие речевой норме иностранного языка является одним из требований, предъявляемых к речи переводчика, а значит, ему необходимы инструменты для достижения обозначенного результата. Мы полагаем, что одним из таких инструментов, направленных на расширение языковых знаний и обеспечение их аутентичности, может быть узкоспециализированное чтение, а овладение стратегиями работы с ним должно быть частью профессионально ориентированной иноязычной подготовки переводчиков. Цель данной статьи состоит в том, чтобы:

- 1) обосновать актуальность использования узкоспециализированного чтения для расширения языковых знаний и обеспечения аутентичности речи переводчика на иностранном языке;
- 2) определить условия, обеспечивающие успешность использования узкоспециализированного чтения для достижения поставленных целей;
- 3) описать алгоритм формирования знаний, навыков и умений, необходимых при работе с узкоспециализированным чтением, который может быть реализован на занятиях по практике ИЯ.

### Узкоспециализированное чтение

*Узкоспециализированное чтение* (narrow reading) представляет собой «чтение текстов в рамках одного жанра, одной темы или одного автора» [6, с. 58]. Оно является одним из видов экстенсивного чтения (extensive reading), т. е. чтения в больших объемах с целью общего понимания текстов или получения удовольствия от самого процесса чтения [7].

Изначально узкоспециализированное чтение рассматривалось как форма случайного/ненамеренного изучения лексики (incidental vocabulary learning), под которым понимается «овладение лексикой как следствие выполнения каких-либо заданий, не ставящих непосредственной целью изучение лексических средств» [8, с. 2]. Однако многие авторы отмечают значительно большую эффективность данного вида чтения, когда оно используется целенаправленно в сочетании с лексическими упражнениями или заданиями [8, 9]. Последнее, на наш взгляд, в полной мере применимо к контексту профессиональной подготовки переводчиков.

Положительные результаты от использования узкоспециализированного чтения в процессе обучения иностранному языку были отмечены во многих исследованиях:

- 1) значительное обогащение словарного запаса [10];
- 2) долгосрочность запоминания лексики [11, 12];
- 3) положительное влияние на продуктивное владение лексикой и грамотность употребления новых слов [10, 11, 13];
- 4) повышение скорости чтения тематически сходных текстов за счет знания лексических средств и приобретения общих знаний по конкретной тематике [9, 14];
- 5) повышение уверенности в своих силах при чтении на иностранном языке, повышение интереса и желания читать на иностранном языке [6];
- 6) положительное отношение студентов к узкоспециализированному чтению, понимание его полезности [6, 14, 15].

В дополнение к вышесказанному к преимуществам узкоспециализированного чтения в рассматриваемом переводческом контексте можно отнести следующие:

1. Позволяет выявить и овладеть предпочтительным для носителей языка способом описания конкретного фрагмента действительности. Чтение текстов на определенную тему позволяет познакомиться не только с узкотематической лексикой, но и с формулировками и синтаксическими конструкциями, активно используемыми в текстах данной тематики [16]. Таким образом, узкоспециа-

лизированное чтение обеспечивает присвоение изучаемого языка и, в частности, его узуса как самостоятельной системы описания мира и выражения мыслей.

2. Способствует формированию прочного всестороннего знания нового языкового материала за счет:

а) многократных встреч с лексическими единицами в разнообразных контекстах употребления. Известно, что мы не столько изучаем, сколько приобретаем язык, в частности, через усвоение языковых средств в процессе многократных встреч с языковым материалом [17]. Это может способствовать овладению ими в полном объеме всеми значениями, грамматическими характеристиками, сочетаемостью, стилистическими ограничениями и пр. [15, 18]. Однако не следует забывать и о возможности обратного эффекта – если студенты встречаются слово слишком часто, они могут перестать обращать на него внимание [19];

б) осмысления большого количества идей, выраженных с помощью определенных языковых средств [16].

3. Способствует развитию способности самостоятельного построения/конструирования знания иностранного языка. Важность данной способности для переводчика обусловлена тем, что весь процесс приобретения переводческой компетенции представляет собой процесс реструктурирования и перестройки системы знаний [20]. Аналогичным образом и переводческое владение языками предполагает конструирование сложной многоязычной и поликультурной системы видения мира и нахождение в ней места новому знанию, его интеграцию в эту систему, сопоставление и выстраивание отношений между элементами знания.

Однако опыт показывает, что сама по себе практика узкоспециализированного чтения может не обеспечить достижения обозначенных нами переводческих целей. Для этого требуется соблюдение ряда условий, о которых пойдет речь ниже.

### **Условия успешного использования узкоспециализированного чтения**

*Понимание характера языковых средств, обеспечивающих аутентичность речи.* Чтение текстов может оказаться недостаточно результативным, если читающий не до конца понимает, что именно с точки зрения владения языком в них представляет для него ценность. Соответственно, первым условием является понимание того, что обеспечивает аутентичность речи на иностранном языке.

Понятие аутентичности выбора языковых средств (*nativelike selection*) было введено Э. Поли и Ф. Сайдером. Они определяют его как «способность носителя языка передавать смысл с помощью выражений, являющихся не только грамматически правильными, но и естественными для носителей языка» [5, с. 191]. Авторы обращают внимание на «непонятность» того, каким образом носители языка выбирают из всех потенциально возможных грамматически правильных предложений те, которые будут звучать привычно, а также признают, что в вопросах естественности выбора языковых средств остается много аспектов, трудно поддающихся объяснению или описанию [5, с. 205].

По мнению большинства исследователей, ключом к пониманию такого выбора и обеспечению естественности речи на иностранном языке являются так называемые «готовые» выражения (*formulaic language*) [3, 5, 21–27]. Их определяют как «коллокации, состоящие из нескольких слов, которые хранятся и извлекаются как целое, а не создаются каждый раз заново» [23, с. 3]. В зарубежной литературе можно также встретить термины «*chunks*» [24], «*formulaic sequence*» [3], «*formulaic expression*» [27]; «*prefabs*» [28], также «*prefabricated chunks/lexical units/language*»; «*multi-word units/MWUs*» [25]. Анализ показывает, что, несмотря на различия в терминологии, авторы в большинстве случаев имеют в виду сходные или идентичные явления.

Готовые блоки играют ключевую роль в речи носителей языка [25]. Они охватывают диапазон от одной трети [29] до 60 % [30] всех используемых языковых средств. Отмечается, что многие языковые блоки равны по частоте и даже превышают частоту употребления наиболее частотных слов, в частности английского языка [31].

В контексте изучения иностранного языка возникает два вопроса: 1) каковы характеристики таких готовых выражений и 2) какие именно языковые блоки к ним следует относить? Отвечая на первый вопрос, на основе анализа литературы мы можем выделить следующие характеристики:

- а) наличие в составе нескольких слов;
- б) хранение в памяти и извлечение в речи как целых готовых блоков;
- в) функционирование как единиц смысла и соотнесенность с определенными контекстами/смыслами/идеями/жанрами текстов;
- г) разная степень устойчивости и идиоматичности.

Что касается второго вопроса о конкретных типах языковых блоков, можно выделить несколько подходов к решению проблемы.

1. Типологии готовых блоков с их конкретными видами. Многие из терминов не имеют устоявшихся соответствий в русском языке, поэтому во избежание терминологической путаницы приведем их на языке оригинала в порядке от ранних типологий к более современным:

- а) poly words, institutional expressions, sentence builders, phrasal constraints [26];
- б) collocations, fixed expressions, formulaic utterances, sentence starters, verb patterns, idioms and catchphrases [32];
- в) collocations, phrasal verbs, idioms, catchphrases and sayings, sentence frames, social formulae, discourse markers [33];
- г) lexical, grammatical, pragmatic prefabs [34].

2. Рассмотрение таких блоков как находящихся на определенном континууме. В силу многообразия видов готовых языковых блоков и сложности их определения ряд авторов предлагает рассматривать их как составляющие некий континуум от абсолютно устойчивых выражений к абсолютно свободным и от идиоматичных к очевидным [33].

3. Выделение двух глобальных типов языковых блоков – на лексическом и синтаксическом уровнях. Данный подход опирается на мнение о ненужности проведения четких границ между различными типами языковых образований, поскольку «те единицы языкового материала, в которые естественно и удобно укладывается рефлексия о языке, совсем не обязательно сохраняют релевантность в качестве компонентов, из которых складывается и которыми оперирует языковая память» [35, с. 118].

Иллюстрацией такого подхода являются концепции Э. Поли и Ф. Сайдера (memorized sequence/lexicalized sentence stem) [5] и Б. М. Гаспарова (коммуникативный фрагмент/коммуникативный контур) [35]. К языковым блокам лексического уровня исследователи относят «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний» [35, с. 119]. Это могут быть любые языковые образования от отдельных словоформ (включая так называемые «осколки» словоформ) вместе с их возможностями сочетания, готовых словесных групп до целых реплик-высказываний и отдельных кусков текстов. Языковые блоки синтаксического уровня представляют собой «контурные прототипические образы высказывания», «эскизы конкретных высказываний» [35, с. 193]. Таким образом, авторы: а) не проводят четких границ между конкретными разновидностями языковых блоков; б) рассматривают их как индивидуализированные единицы языкового знания, которые говорящему удобно знать, хранить, извлекать и использовать в речи именно в таком виде; в) считают соотнесенность языковых средств с определенными смыслами, идеями и контекстами ключевым критерием выделения таких блоков.

На наш взгляд, последняя точка зрения, несмотря на некоторую обобщенность и размытость предлагаемых категорий, наиболее реалистично отражает использование языка в реальных условиях коммуникации. В этой связи важную роль играет умение выбирать языковые блоки в зависимости от контекста коммуникации, отличать типичные употребления языковых средств от нетипичных. Оно предполагает наличие умения их замечать, о котором пойдет речь далее.

*Умение замечать.* Мы полагаем, что успешность использования узкоспециализированного чтения в значительной степени зависит от сформированности умения «замечать» (noticing), т. е. осознанно акцентировать внимание на самих словах и выражениях, использованных носителем языка для передачи определенных смыслов [36, с. 34]. По мнению Р. Шмидта, автора гипотезы «замечания» (noticing hypothesis), умение замечать языковую информацию является ключевым элементом успешного изучения иностранного языка, обеспечивающим усвоение языкового материала и расширение языкового багажа [37]. Данное умение предполагает способность замечать:

- а) отдельные фрагменты языкового материала, представляющие интерес с точки зрения их усвоения и дальнейшего использования;
- б) разницу между тем, как сформулировал высказывание сам студент, и тем, какие языковые средства использовал в аналогичном контексте носитель языка [36];
- в) имеющиеся пробелы в знаниях и встречающиеся языковые средства, которые могут их закрыть;
- г) случайную информацию, что является не менее, а некоторых случаях и более эффективной стратегией расширения языковых знаний по сравнению с целенаправленным процессом поиска языковых средств [38].

Исследования показывают, что студенты испытывают проблемы с замечанием языковых блоков. Условно их можно разделить на следующие группы.

1. Проблемы, связанные с распознаванием языковых блоков:

- а) не осознают существование и важность языковых блоков как единиц языка [39];
- б) «не видят» многие языковые блоки в текстах [3, 5, 40, 41], в частности, не распознают выражения, имеющие референтную, а не прагматическую функцию в коммуникации и, соответственно, менее выделяющиеся в речи/тексте [40];
- в) медленнее распознают языковые блоки [42].

2. Проблемы, связанные с чувствительностью к разным типам языковых блоков:

- а) менее восприимчивы к закономерностям сочетаемости слов, к тому, что типично, а что нет [3, 41], склонны считать идиоматичными выражения, которые таковыми не являются [42];
- б) испытывают трудности с распознаванием выражений, имеющих среднюю частотность, хотя легко распознают высокочастотные выражения [42];
- в) испытывают трудности с использованием выражений со средней степенью устойчивости [42, 43].

Преподавателю иностранного языка необходимо понимание описанных трудностей для организации более адресной работы по формированию способности замечать языковые блоки. Важность этой работы обусловлена тем, что умение замечать не появляется само по себе. Скорее, это результат работы со значительным объемом материала, анализа языковых средств на предмет их типичности и коммуникативной ценности в конкретном контексте и, как следствие, формирования определенного языкового чутья, позволяющего оперативно идентифицировать потенциально значимые и ценные для воспроизведения в речи языковые блоки. На примере работы с конкретными иноязычными текстами преподаватель может показать, на какие именно языковые средства следует обращать внимание и почему.

Однако переводчику необходимо не только видеть коммуникативно ценные языковые средства, но и уметь адекватно и бегло их использовать в речи на иностранном языке, о чем пойдет речь в следующем разделе.

*Использование языковых блоков в речевой деятельности.* По мнению А. Кови, без знания и уместного употребления готовых языковых блоков говорить на иностранном языке на уровне носителя языка невозможно [44, с. 10]. Однако их беглое употребление представляет собой проблему для изучающих иностранный язык, в том числе и для продвинутых студентов [45, 46]. Анализ исследований по данному вопросу позволяет выделить три типа проблем: используют «не то», «не так», «недостаточно».

1. Используют «не то». Наблюдается несоответствие между языковыми блоками, используемыми студентами и носителями языка: студенты используют в меньшей степени фразы, популярные у носителей, и в большей степени блоки, которые в речи носителей не встречаются или встречаются редко [3, 41]. Иными словами, недооценивают частотность типичных сочетаний и переоценивают частотность нетипичных [42].

2. Используют «не так»:

а) создают грамматически правильные высказывания, которые неидиоматичны и звучат неестественно для носителя языка [5];

б) нарушают сочетаемость вследствие распространения сочетаемости одних слов на другие [4], используют вместе слова, которые не сочетаются [4, 47, 48].

3. Используют «недостаточно», т. е. используют меньше языковых блоков, чем носители языка [41, 46], так как испытывают большие трудности с использованием языковых блоков в собственной речи [46, 49].

Описанные проблемы могут объясняться следующими факторами:

а) изучающие язык во взрослом возрасте, как правило, не запоминают языковые блоки как целое [21, 50];

б) развитие компетентности в использовании языковых блоков происходит медленно и неравномерно [46]; не происходит параллельно с расширением словарного запаса [51];

в) обучающихся могут отдавать предпочтение запоминанию отдельных слов в иностранном языке в силу их убежденности, что овладение значительным количеством новых слов является показателем обширного словарного запаса. В результате они не уделяют должного внимания лингвистическому окружению изучаемых слов и закономерностям их сочетания с другими словами [4, 39, 47, 48];

г) интерференция из родного языка, которая наблюдается в ситуациях, когда студенты комбинируют слова в иностранном языке, опираясь на их сочетаемость в родном [41, 43, 51, 52].

Данная информация может быть полезна для преподавателей иностранного языка, поскольку она позволяет преподавателю лучше осознать характер проблем и трудностей, стоящих на пути развития компетентности в использовании языковых блоков.

В процессе овладения определенной тематикой перед переводчиком стоит задача интегрировать языковые блоки в свою речь, перевести их в свой активный словарный запас, обеспечить их уместное и достаточное использование в соответствии с контекстом коммуникации. Если в процессе обучения этому способствуют задания преподавателя, то в профессиональной деятельности переводчик сам должен обеспечить достижение этого результата. Соответственно, преподавателю необходимо не только обеспечить усвоение и использование студентами соответствующего языкового материала, но и объяснить им важность умения самостоятельно это делать в своей профессиональной деятельности и предложить пути достижения этой цели.

### **Алгоритм обучения узкоспециализированному чтению**

Мы предлагаем алгоритм обучения работе с узкоспециализированным чтением, используемый нами на занятиях по практике иностранного языка и включающий 3 этапа. Его цель – формирова-

ние последовательной траектории действий в конкретной учебной ситуации, которые в дальнейшем могут быть перенесены в профессиональный контекст.

В этой связи мы считаем важным обеспечить формирование двух видов автономности – реактивной и проактивной и переход от первой ко второй. *Реактивная автономность* (reactive autonomy) проявляется в осуществлении студентом действий на основе четких инструкций преподавателя, может рассматриваться как предварительный этап проактивной автономности либо как самостоятельная форма [53]. *Проактивная автономность* (proactive autonomy) предполагает, что студент является инициатором как инструкций, так и действий [53], сам ставит цели, выбирает способы и средства их достижения и оценивает результаты своей деятельности.

Целью *первого этапа* является моделирование целевой деятельности с тем, чтобы обозначить ожидаемый результат и возможные пути его достижения. Техника моделирования предполагает:

а) разбивку комплексного явления или совокупности явлений на более мелкие куски с целью последующего воспроизведения;

б) создание модели этого поведения, которая может быть использована для воспроизведения деятельности и достижения определенного результата [54].

Студентам вместе с преподавателем предлагается сделать следующее (первые два шага выполняются студентами дома):

1) прочитать текст;

2) самостоятельно выбрать языковые средства по теме, которые они считают актуальными для запоминания, пояснить свой выбор;

3) проанализировать языковые средства, выбранные преподавателем;

4) сравнить выборки (свою и преподавателя), прокомментировать и объяснить сходства и различия;

5) оценить степень полезности выбранных языковых средств для построения высказываний на иностранном языке на данную тему;

6) подобрать коммуникативно равноценные соответствия выбранным языковым средствам в родном языке;

7) сформулировать критерии отбора языковых средств при работе с иноязычными текстами.

Целью *второго этапа* является применение студентами на практике знаний, полученных на первом этапе, с последующим обсуждением на занятии. Данный этап включает следующие шаги:

1) студенты получают текст по той же тематике, что и первый (все студенты работают с одним текстом), и самостоятельно (дома) делают выборку языковых средств, руководствуясь принципами, сформулированными на первом этапе;

2) на занятии студенты сравнивают и обсуждают выборки друг друга, обсуждают их с преподавателем, разбирают возникшие трудности.

Целью *третьего этапа* – самостоятельное решение конкретной практической задачи, отражающей использование языка в реальной жизни. Студенты готовят доклад/презентацию по теме или ее конкретному аспекту (по своему выбору), не изучавшемуся ранее в рамках программы курса «Практикум КРО 1 ИЯ». Для этого им необходимо:

1) выбрать определенный аспект темы;

2) подобрать аутентичные тексты на иностранном языке по данному аспекту;

3) выбрать из них необходимые языковые средства;

4) подготовить доклад/презентацию по данному аспекту с использованием соответствующих языковых средств;

5) подготовить раздаточный материал для группы (лексика, неизвестная группе, но необходимая для понимания выступления);



б) подготовить список отобранных языковых средств по аспекту темы с их русскими соответствиями.

Полученные положительные результаты от использования данного алгоритма позволяют рассматривать его в качестве эффективного инструмента расширения языковых знаний студентов-переводчиков.

Речь переводчика на иностранном языке должна соответствовать не только языковой, но и речевой норме этого языка. Умение самостоятельно обеспечивать достижение этого результата является одним из важных профессиональных умений переводчика.

В качестве возможной стратегии можно рекомендовать использование узкоспециализированного чтения, эффективность которого обеспечивается соблюдением ряда условий. К ним можно отнести понимание характеристик аутентичной речи, умение видеть и в дальнейшем использовать языковые блоки, обеспечивающие аутентичный характер речи в рамках определенной тематики/контекста.

Для обучения работе с узкоспециализированным чтением может быть использован описанный и апробированный автором алгоритм, позволяющий сформировать необходимые знания, навыки и умения.

### Список литературы

1. Емельянова Я. Б. Теоретические основы и предпосылки переключения лингвокультурных кодов в переводе. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2017. 194 с.
2. Foster P., Bolibaug C., Kotula A. Knowledge of nativelike selections in a L2 // *Studies in Second Language Acquisition*. 2014. Vol. 36 (1). P. 101–132. doi: 10.1017/S0272263113000624.
3. Wray A. Formulaic language in learners and native speakers // *Language Teaching*. 1999. Vol. 32 (4). P. 213–231. doi: 10.1017/S0261444800014154.
4. Wray A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 348 p.
5. Pawley A., Syder F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency // *Language and Communication* / eds. by J. Richards, R. W. Schmidt. London: Longman, 1983. P. 191–225.
6. Cho K-S., Ahn K-O., Krashen S. The effects of narrow reading of authentic texts on interest and reading ability in English as a Foreign Language // *Reading Improvement*. 2005. Vol. 42 (1). P. 58–63.
7. Rodrigo V., Greenberg D., Burke V., Hall R., Berry A., Brinck T., Joseph H., Oby M. Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners // *Reading in a Foreign Language*. 2007. Vol. 19 (2). P. 106–119.
8. Laufer B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence // *The Canadian modern language review*. 2003. Vol. 59 (4). P. 567–587.
9. Min Hui-Tzu. EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and Narrow Reading // *Language Learning*. 2008. Vol. 58 (1). P. 73–115.
10. Kang E. Y. Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading // *RELC Journal*. 2015. Vol. 46. P. 165–179.
11. Abdollahi M., Taghi M. Farvardin Demystifying the Effect of Narrow Reading on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention // *Education Research International*. 2016. Article ID 5454031. URL: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/5454031> (дата обращения: 03.06.2021).
12. Waring R., Takaki M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? // *Reading in a Foreign Language*. 2003. Vol. 15 (2). P. 130–163.
13. Schmitt N., Carter R. The lexical advantages of narrow reading for second language learners // *TESOL Journal*. 2000. Vol. 9 (1). P. 4–9.
14. Chang A., Millet S. Narrow reading: Effects on EFL Learners' reading speed, comprehension and perceptions // *Reading in a Foreign Language*. 2017. Vol. 29 (1). P. 1–19.
15. Kweldju S. Narrow reading in an extensive reading course: lexically-based // *Jurnal Ilmu Pendidikan*. 2008. Vol. 15 (3). P. 157–168.
16. Krashen S. The Case for Narrow Reading // *Language Magazine*. 2004. Vol. 3 (5). P. 17–19.
17. Gass S., Selinker L. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd ed. New York: Routledge, 2008. 616 p.

18. Pigada M., Schmitt N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study // *Reading in a Foreign Language*. 2006. Vol. 18. P. 1–28.
19. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: The effect of reading and writing on word knowledge // *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27 (1). P. 33–52. doi: 10.1017/S0272263105050023.
20. PACTE Group Building a Translation Competence Model // *Triangulating translation: Perspectives in Process Oriented Research* / ed. by F. Alves. Amsterdam: John Benjamins, 2003. P. 43–66.
21. Boers F., Lindstromberg S. Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009. 204 p.
22. Kecskes I. Situation-Bound Utterances in L1 and L2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 240 p.
23. Kecskes I. Formulaic language in English Lingua Franca // *Explorations in pragmatics* / eds. by I. Kecskes, L. Horn). Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 191–218.
24. Lewis M. The lexical approach. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
25. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2013. 640 p.
26. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992. 240 p.
27. Wray A. Formulaic language: Pushing the boundaries. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 322 p.
28. Wray A., Perkins M. R. The functions of formulaic language: An integrated model // *Language and Communication*. 2000. Vol. 20 (1). P. 1–28. doi: 10.1016/S0271-5309(99)00015-4.
29. Conklin K., Schmitt N. The Processing of Formulaic Language // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2012. Vol. 32. P. 45–61. doi: 10.1017/S0267190512000074.
30. Thornbury S. Learning language in chunks. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. URL: <http://www.cambridge.org/cambridge-papers-elt> (дата обращения: 10.07.2020).
31. Shin D., Nation P. Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English // *ELT Journal*. 2008. Vol. 62 (4). P. 339–348.
32. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 176 p.
33. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow: Pearson, 2002. 192 p.
34. Wiktorsson M. Register Differences between Prefabs in Native and EFL English. The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics. 2002. Vol 1. URL: <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6363039/623562.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
35. Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
36. Field J. Looking outwards, not inwards // *ELT Journal*. 2007. Vol. 61 (1). P. 30–38.
37. Schmidt R. Attention // Robinson P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 3–32.
38. Read J. Research in teaching vocabulary // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. Vol. 4. P. 146–161.
39. Ying Y., O'Neill M. Collocation learning through and 'AWARE' approach: Learner perspectives and learning process // *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* / eds. by A. Barfield, H. Gyllstad. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 181–193.
40. Henriksen B. Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report // *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* / eds. by C. Bardel, C. Lindqvist, B. Laufer. Amsterdam, Netherlands: Eurosla, 2013. P. 29–56.
41. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae // *Phraseology: Theory, analysis, and applications* / ed. by A. P. Cowie. Oxford: Oxford University Press, 1998. P. 79–100.
42. Siyanova A., Schmitt N. L2 Learner Production and Processing of Collocation: A Multi-study Perspective // *The Canadian Modern Language Review*. 2008. Vol. 64 (3). P. 429–458.
43. Nesselhauf N. Collocations in a learner corpus. Amsterdam: Benjamins, 2005. 344 p.
44. Cowie A. P. Multiword lexical units and communicative language teaching // *Vocabulary and Applied Linguistics* / eds. by P. Arnaud, H. Bejoint. Basingstoke: Macmillan, 1992. P. 1–12.
45. Durrant P., Schmitt N. To What Extent Do Na-tive and Non-Native Writers Make Use of Collocations? // *International Review of Applied Linguistics*. 2009. Vol. 47 (1). P. 157–177. doi: 10.1515/iral.2009.007.

46. Laufer B., Waldman, T. Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English // *Language Learning*. 2011. Vol. 61 (2). P. 647–672. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x.
47. Foster P. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers // *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* / eds. by M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. Harlow, UK: Longman, 2001. P. 75–93.
48. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. 336 p.
49. Koya T. The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English. (Unpublished doctoral dissertation). Waseda University, Japan, 2005. URL: <https://www.cs.waikato.ac.nz/~shaoqun/tmp/Honbun-4160.pdf> (дата обращения: 15.05.2021).
50. Ellis N. C. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge // *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27 (2). P. 305–352.
51. Bahns J., Eldaw M. Should we teach EFL students collocations? // *System*. 1993. Vol. 21. P. 101–114.
52. Fan M. An exploratory study of collocational use by ESL students: A task-based approach // *System*. 2009. Vol. 37 (1). P. 110–123.
53. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts // *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20 (1). P. 71–94.
54. Dilts R. *Modeling With NLP*. Meta Publications, 1998. 293 p

### References

1. Emelyanova Ya. B. *Teoreticheskiye osnovy i predposylki pereklyucheniya lingvokul'turnykh kodov v perevode* [Theoretical foundations and preconditions of linguacultural code-switching in translation]. Nizhniy Novgorod, NNGY Publ., 2017. 194 p. (in Russian).
2. Foster P., Bolibaugh C., Kotula A. Knowledge of nativelike selections in a L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 2014, vol. 36 (1), pp. 101–132. doi:10.1017/S0272263113000624.
3. Wray A. Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 1999, vol. 32 (4), pp. 213–231. doi:10.1017/S0261444800014154.
4. Wray A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 340 p.
5. Pawley A., Syder F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and Communication*. Richards J., Schmidt R. W. eds. London: Longman, 1983. Pp. 191–225.
6. Cho K-S., Ahn K-O., Krashen S. The effects of narrow reading of authentic texts on interest and reading ability in English as a Foreign Language. *Reading Improvement*, 2005, vol. 42 (1), pp. 58–63.
7. Rodrigo V., Greenberg D., Burke V., Hall R., Berry A., Brinck T., Joseph H., Oby M. Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language*, 2007, vol. 19 (2), pp. 106–119.
8. Laufer B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian modern language review*, 2003, vol. 59 (4), pp. 567–587.
9. Min Hui-Tzu. EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and Narrow Reading. *Language Learning*, 2008, vol. 58 (1), pp. 73–115.
10. Kang E. Y. Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading. *RELC Journal*, 2015, vol. 46, pp. 165–179.
11. Abdollahi M., Taghi M. Farvardin Demystifying the Effect of Narrow Reading on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention. *Education Research International*, 2016. Article ID 5454031. URL: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/5454031> (accessed 03 June 2021).
12. Waring R., Takaki M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 2003, vol. 15 (2), pp. 130–163.
13. Schmitt N., Carter R. The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal*, 2000, vol. 9 (1), pp. 4–9.
14. Chang A., Millet S. Narrow reading: Effects on EFL Learners' reading speed, comprehension and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 2017, vol. 29 (1), pp. 1–19.
15. Kweldju S. Narrow reading in an extensive reading course: lexically-based. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2008, vol. 15 (3), pp. 157–168.
16. Krashen S. The Case for Narrow Reading. *Language Magazine*, 2004, vol. 3 (5), pp. 17–19.

17. Gass S., Selinker L. *Second language acquisition: an introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge, 2008. 616 p.
18. Pigada M., Schmitt N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 2006, vol. 18, pp. 1–28.
19. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: The effect of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, vol. 27 (1), pp. 33–52. doi:10.1017/S0272263105050023.
20. PACTE Group Building a Translation Competence Model. *Triangulating translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Alves F. ed. Amsterdam: John Benjamins, 2003. Pp. 43–66.
21. Boers F., Lindstromberg S. *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009. 204 p.
22. Kecskes I. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 240 p.
23. Kecskes I. Formulaic language in English Lingua Franca. *Explorations in pragmatics*. Kecskes I., Horn L. eds. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 191–218.
24. Lewis M. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
25. Nation I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press, 2013. 640 p.
26. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 240 p.
27. Wray A. *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 322 p.
28. Wray A., Perkins M. R. The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, 2000, vol. 20 (1), pp. 1–28. doi:10.1016/S0271-5309(99)00015-4.
29. Conklin K., Schmitt N. The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2012, vol. 32, pp. 45–61. doi:10.1017/S0267190512000074.
30. Thornbury S. Learning language in chunks. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. <http://www.cambridge.org/cambridge-papers-elt> (accessed 10 July 2020).
31. Shin D., Nation P. Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 2008, vol. 62 (4), pp. 339–348.
32. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 176 p.
33. Thornbury S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002. 192 p.
34. Wiktorsson M. Register Differences between Prefabs in Native and EFL English. *The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics*, 2002. Vol. 1. URL: <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6363039/623562.pdf> (accessed 12 January 2021).
35. Gasparov B. M. Язык. Памят'. Образ. *Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language. Memory. Image. The linguistics of language existence]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 1996. 352 p. (in Russian).
36. Field J. Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 2007, vol. 61 (1), pp. 30–38.
37. Schmidt R. Attention. *Cognition and Second Language Instruction*. Robinson P. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Pp. 3–32.
38. Read J. Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, vol. 24, pp. 146–161.
39. Ying Y., O'Neill M. Collocation learning through and 'AWARE' approach: Learner perspectives and learning process. *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. Barfield A, Gyllstad H. eds. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. Pp. 181–193.
40. Henriksen B. Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report. *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*. Bardel C., Lindqvist C., Laufer B. eds. Amsterdam, Netherlands: Eurosla, 2013. Pp. 29–56.
41. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Cowie A. P. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. Pp. 79–100.
42. Siyanova A., Schmitt N. L2 Learner Production and Processing of Collocation: A Multi-study Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 2008, vol. 64 (3), pp. 429–458.
43. Nesselhauf N. *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: Benjamins, 2005. 344 p.
44. Cowie A. P. Multiword lexical units and communicative language teaching. *Vocabulary and Applied Linguistics*. Arnaud P., Bejoint H. eds. Basingstoke: Macmillan, 1992. Pp. 1–12.

45. Durrant P., Schmitt N. To What Extent Do Native and Non-Native Writers Make Use of Collocations? *International Review of Applied Linguistics*, 2009, vol. 47 (1), pp. 157–177. doi:10.1515/iral.2009.007.
46. Laufer B., Waldman T. Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 2011, vol. 61 (2), pp. 647–672. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x.
47. Foster P. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Bygate M., Skehan P., Swain M. eds. Harlow, UK: Longman, 2001. Pp. 75–93.
48. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 336 p.
49. Koya T. *The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English (Unpublished doctoral dissertation)*. Waseda University, Japan, 2005. URL: <https://www.cs.waikato.ac.nz/~shaoqun/tmp/Honbun-4160.pdf> (accessed 15 May 2021).
50. Ellis N. C. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, vol. 27 (2), pp. 305–352.
51. Bahns J., Eldaw M. Should we teach EFL students collocations? *System*, 1993, vol. 21, pp. 101–114.
52. Fan M. An exploratory study of collocational use by ESL students: A task-based approach. *System*, 2009, vol. 37 (1), pp. 110–123.
53. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 1999, vol. 20 (1), pp. 71–94.
54. Dilts R. *Modeling With NLP*. Meta Publications, 1998. 293 p.

*Информация об авторах*

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

*Information about the authors*

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

*Статья поступила в редакцию 09.01.2022; принята к публикации 01.03.2022*

*The article was submitted 09.01.2022; accepted for publication 01.03.2022*