



Universidad
de Alcalá

**Habilidades cognitivas innatas y adquiridas que intervienen
en proceso de interpretación y traducción**

**Врожденные и приобретенные когнитивные навыки,
задействованные в процессе устного и письменного
перевода**

**Innate and Acquired Cognitive Skills Involved in the
Interpretation & Translation Process**

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

Presentado por:

D^a Svetlana Mokina

Dirigido por:

D. Antonio Romea

Alcalá de Henares, a 1 de junio de 2020

Оглавление

Resumen	4
1. Concepto de visión del mundo	4
2. Definición de las habilidades humanas	10
3. Los procesos cognitivos	12
4. La influencia de los procesos cognitivos en la traducción	15
5. Conclusión.....	19
Epílogo	20
Введение.....	20
1. Перевод.....	21
1.1 Определение перевода	21
1.2 Письменный перевод	22
1.3 Устный перевод	23
1.4 Ошибки в процессе перевода	23
2. Когнитивная наука как конвергентное знание	25
2.1 История когнитивной науки.....	25
2.2 Когнитивная лингвистика.....	27
2.3 Культурная нейронаука	32
2.4 Концепт	33
2.5 Фрейм и лакуна.....	35
2.6 Роль языка в процессе концептуализации	36
3. Картина мира	38
3.1 Понятие картины мира.....	38
3.2 Перевод метафор под влиянием картины мира	44
4. Врожденные и приобретенные способности человека	45
4.1 Определение способностей	45
4.2 Способности восприятия	52
4.3 Память и мнемические способности	53
4.4 Представление	54
4.5 Способности воображения	55
4.6 Способности внимания	56
4.7 Психомоторные способности.....	57
4.8 Языковая и речевая способности.....	58
4.9 Способности и интеллект	60

4.10 Интеллектуальные операции.....	61
4.11 Мышление.....	62
4.12 Порождение мысли	63
4.13 Интеллектуализация образа	69
4.14 Цель в процессе деятельности.....	71
5. Развитие человека.....	75
5.1 Ментальное развитие человека	75
5.2 Языковое развитие	76
5.3 Развитие способностей	80
6. Когнитивные процессы человека.....	82
6.1 Когнитивные процессы и их характеристики.....	82
6.2 Влияние когнитивных процессов на изучение иностранного языка.....	84
6.3 Влияние когнитивных процессов на перевод.....	85
7. Языковая интерференция.....	90
7.1 Понятие интерференции в языке	90
8. Вывод.....	92
Заключение	93
Conclusión.....	94
Epílogo	95
Список литературы	96

Resumen

Nos hallamos en un contexto de globalización y de continuo crecimiento del interés por los idiomas y las culturas extranjeras por parte de la población de habla rusa. El número de turistas rusos y empresarios en el extranjero también crece. Sin embargo, con el aumento de la comunicación entre hablantes de distintos idiomas, tanto en la vida cotidiana como en reuniones de negocios y eventos formales, aumenta igualmente la necesidad de traducción e interpretación.

Para mejorar la calidad de la traducción, es necesario identificar y estudiar las diferencias entre los idiomas, y en particular el español y el ruso, así como determinar las principales dificultades a las que se enfrentan los intérpretes de habla rusa que trabajan con español. **Los procesos cognitivos, tanto innatos como adquiridos, tienen un efecto considerable en la conciencia del traductor.** Este trabajo toma su inicio en la TFM de Opachanova Anastasia, presentado y defendido también en este Master de la Universidad de Alcalá en 2013. “Procesos cognitivos en la interpretación (memoria vs. Manejo de cambio de turnos, toma decisiones vs. Polisemia) en el par de lenguas ruso-español”.

El objetivo principal de este estudio reflejado en mi TFM, es **determinar los efectos de los procesos cognitivos innatos y adquiridos en la traducción e interpretación**, incluidos del/al español, realizados por traductores de habla rusa, y determinar los principales problemas a que enfrentan los traductores de habla rusa en el desempeño de su trabajo.

Para valorarlo hemos utilizado las clasificaciones existentes, con el fin de poder formular nuestra propia clasificación de las capacidades involucradas en el proceso de traducción. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio basado en información teórica sobre los procesos cognitivos y los resultados de los análisis prácticos. La metodología de este trabajo fue un estudio empírico basado en el análisis del material científico sobre temas de lingüística cognitiva, psicolingüística, psicología y otras ciencias.

Como parte de este estudio, formulamos **varias hipótesis. Primero, la hipótesis de que un traductor puede mejorar la calidad de la traducción mediante el desarrollo y la mejora de las habilidades. En segundo lugar, el traductor puede compensar la insuficiencia de cualidades congénitas mediante la adquisición de habilidades nuevas.** Para verificar estas hipótesis, hemos llevado a cabo un exhaustivo estudio de la información contenida en la literatura científica al respecto. Y según los resultados de nuestro análisis, ambas hipótesis resultaron confirmadas.

Palabras clave: interpretación, traducción, comunicación intercultural, habilidades innatas, habilidades adquiridas, procesos cognitivos, procesos mentales.

1. Concepto de visión del mundo

Para un estudio más profundo de la influencia de los procesos cognitivos en las actividades de un traductor, necesitaremos operar en un concepto como: su visión del mundo. Este concepto en sí mismo ha llegado a la lingüística cognitiva de la filosofía, es un concepto básico para estudiar la relación entre la persona y el mundo, entre el lenguaje y el pensamiento. Por lo tanto, las humanidades modernas entienden la imagen del mundo como una doctrina holística sistemática del mundo, que refleja el nivel intelectual y cultural de desarrollo de la sociedad en cierto nivel (Barkhatova, 2000).

Z. D. Popova e I. A. Sternin argumentan (Popova, 2007, P. 37): “Por imagen cognitiva del mundo se entiende la imagen mental de la realidad, formada por la conciencia cognitiva de

una persona o pueblo en general y que es el resultado de un reflejo empírico directo de la realidad por los sentidos y un reflejo consciente de la realidad en el proceso de pensamiento".

Debe distinguirse de la imagen lingüística del mundo, que no es más que un conjunto de conocimientos sobre el mismo, registrados en el idioma de una comunidad lingüística específica y en una etapa histórica determinada.

Las ideas de que **el lenguaje de una persona define su visión del mundo y refleja la cosmovisión fueron formuladas por V. Humboldt en el siglo XIX.** Una serie de disposiciones de las enseñanzas de Humboldt sobre la interacción entre el idioma y la nación aún no han perdido su importancia:

1. el lenguaje conserva su propia individualidad inherente a su carácter, incluso a pesar de la exposición constante; el lenguaje permite el uso libre dentro de los límites de su carácter, y la exposición más allá de estos límites se ignora;
2. el lenguaje tiene un efecto inverso, todo lo creado por los pueblos en el pasado se refleja en el individuo en el presente; la individualidad de la persona y la identidad de la lengua son similares debido al hecho de que la fuente de influencia en ellos es la misma, pero la identidad de la persona no puede sostenerse a este último;
3. las características individuales pueden dar a los idiomas un nuevo carácter, pero la capacidad misma es solo una parte del carácter del lenguaje;
4. en el lenguaje siempre hay una mezcla de la naturaleza de la lengua y los rasgos adquiridos por el lenguaje del carácter de la nación.

Ideas de V. Humboldt se desarrollaron aún más en el siglo XX y se reflejaron en la teoría de la relatividad lingüística de E. Sapir (Sapir, 1921) y B. Whorf (Whorf, 1956).

Estos científicos llamaron la atención sobre **la influencia recíproca del idioma y de la nación y de su interacción.** Por ejemplo, declararon la influencia de ciertos intereses de las personas en la composición de su vocabulario léxico, así como el hecho de que el lenguaje desempeña un papel determinante en la percepción de los hablantes nativos. L.A Lipilina, de acuerdo con este punto de vista, declaró (Lipilina, 1998, P. 48): **"vemos, escuchamos y percibimos el mundo en general de esta manera, y no de otra manera principalmente porque nuestra elección de interpretarla está predeterminada por los hábitos lingüísticos de nuestra sociedad; desmembramos la naturaleza en la dirección sugerida por nuestra lengua materna"**.

Según la teoría de la relatividad lingüística, **la percepción misma del mundo y la sistematización, la estructura de la experiencia humana está determinada en gran medida por los sistemas léxico-gramaticales del lenguaje.**

Las características de la estructura de las lenguas se reflejan en las costumbres de los pueblos, en el sistema de sus criterios, en el idioma, y predetermina el desarrollo cultural y espiritual de la población. El marco de la imagen del mundo limita el pensamiento y la cosmovisión. Según B. Whorf, el sistema del lenguaje no solo permite la reproducción de pensamientos, sino la formación de las ideas mismas (Whorf, 1956).

En el siglo XX A. Wierzbitskaya hizo algunos ajustes a la teoría de la **relatividad lingüística**, presentando sus propias ideas en problemas de la conexión mutua del idioma y el carácter nacional. Cada lengua, según su teoría, forma simultáneamente su propio universo

lingüístico y ofrece datos sobre propiedades de carácter nacional. Sepir y Whorf argumentaron que la concepción del mundo de las personas tal vez no fuera compatible. Wierzbitskaya argumenta que esta visión del mundo se puede comparar en la traducción con los primitivos semánticos. Según sus ideas, hay un conjunto de unidades semánticas universales en el lenguaje que no pueden dividirse en componentes más pequeños (Wierzbitskaya, 2017).

En los años 30 del siglo XX, las ideas de Humboldt fueron desarrolladas por el investigador europeo Y.L. Weisberger. Según su concepto, **la percepción del mundo de una persona está mediada por el prisma de su lengua materna**. Desde su punto de vista, el lenguaje es una etapa intermedia entre la realidad y el sujeto que la conoce, y por lo tanto, todos los hablantes nativos forman una manera de pensar similar, y como resultado, se crea la base de la comunicación de las personas. Una visión del mundo, como representación del mundo, y la forma de pensar se generan en el proceso lingüístico de la creación del mundo, la cognición del mundo a través del lenguaje (Weisberger, 2001).

En los años 1960-1980, los investigadores ampliaron la teoría de la relatividad lingüística con nuevos conceptos:

- A. de acuerdo con la hipótesis de la extensión funcional de Hymes, reconoce el papel de los **factores sociales en la influencia del lenguaje y su uso** (Hymes, 1975);
- B. la hipótesis de la relatividad ontológica de Quine destaca las diferencias en la ontología del conocimiento del mundo como la razón de desajustes lingüísticos del mundo (Quine, 1996);

L. A. Lipilina señala (Lipilina, 1998, P. 49): "es importante aclarar que no es necesario elevar la especificidad absoluta de la imagen del mundo, incluso en vista de la existencia de diferencias en las pinturas lingüísticas, ya que todas reflejan la misma realidad".

A finales de 1970, hubo una nueva ola de interés en el tema de la imagen lingüística del mundo en la lingüística rusa, después de la participación de filósofos en este tema, en particular G. A. Brutyan, que introdujo el concepto de imagen lingüística del mundo (Brutyan, 1974). En las últimas décadas, ha aparecido una gran cantidad de obras dedicadas a varios aspectos de la **imagen del mundo y su interpretación lingüística**, esto se debe principalmente a una mayor atención a la dirección antropocéntrica en la lingüística rusa.

Las funciones principales de la **imagen lingüística del mundo** en la vida de los hablantes nativos son explicativas, interpretativas y reglamentarios (Olshansky, 2003). Una imagen común y holística del mundo es una combinación de imagen conceptual y lingüística del mundo.

La imagen conceptual del mundo en la conciencia humana son los elementos de la realidad circundante, fijados en forma de nociones con la participación de todas las formas de conciencia. Es una capa profunda de comprensión del mundo, surge y se forma en el proceso de la paz y la cosmovisión y ayuda a navegar en la realidad circundante (Lipilina, 1998).

La imagen conceptual del mundo está llena de conceptos: los conceptos de conciencia y conocimiento científico, que reflejan generalmente las cualidades, condiciones y los objetos del mundo real. En el proceso de procesamiento de la experiencia de vida, se forma una imagen conceptual del mundo.

La imagen conceptual del mundo es una imagen holística de la realidad, sirve como base para la integración de las áreas de la vida humana. Representa la imagen ideal de la realidad e

incluye el conocimiento objetivo de los fenómenos y su actitud emocional, que subyace a los valores de la imagen axiológica del mundo.

A nivel personal, se forma un modelo de lenguaje axiológico, depende de los resultados del pensamiento del individuo. El cuadro de valores se presenta como elementos de las categorías de evaluación, llenos de cierto contenido conceptual. Todos estos elementos forman una **imagen holística del mundo de un hablante nativo** como un modelo conceptual estereotipado de la realidad, modificado de acuerdo con la experiencia de la vida.

Una imagen del mundo es una estructura de múltiples capas ordenada jerárquicamente con múltiples niveles interconectados. Toda la civilización humana tiene una imagen universal inherente del mundo, que demuestra la similitud en la percepción del mundo por parte de todas las personas.

Los factores espirituales en el desarrollo de las civilizaciones son de naturaleza sistémica y modelan formas de percibir la realidad para las naciones y los pueblos. Así pues, la religión suele predeterminar las actividades cotidianas, los valores y el modo de vida, que son las principales orientaciones del desarrollo cultural.

El siguiente nivel de la imagen conceptual del mundo puede llamarse el modelo de la realidad en un determinado período histórico y **la imagen regional del mundo asociada a él.** Es común a los pueblos unidos por una religión y una tradición, a menudo viviendo en estrecha proximidad entre sí. La imagen lingüística de un pueblo individual está formada por la imagen *nacional del mundo*. Con el tiempo, esta imagen del mundo se está convirtiendo en una fuente de conocimiento para la visión mundial del pueblo, y en ella se centra la experiencia histórica del conocimiento de la realidad de la gente.

Un idioma no es más que una fuente de información inestimable, a partir de la cual se puede determinar la estructura de la autoconciencia de sus hablantes, así como la semántica de sus componentes individuales. Dos idiomas diferentes no solo representan una designación diferente de un tema, sino que reflejan diferentes visiones de ese tema, una visión de la realidad, a través de la conciencia del pueblo. De acuerdo con estas disposiciones, cada nación individual tiene su propia imagen del mundo, que forma las relaciones entre los portadores del idioma y tipo de actitud ante la realidad y sus componentes, incluyéndose a sí misma, como la parte del sistema. La imagen del mundo determina las normas del comportamiento humano.

Cuando se identifican las pautas fundamentales de pensamiento de los diferentes grupos de personas, los datos sobre el idioma se convierten en el factor más importante. Las peculiaridades de la comprensión del mundo de una persona pueden ser reveladas a través del estudio de la semántica y la forma interna de las unidades de lenguaje inherentes a esta o aquella nación. De esta manera, es posible identificar arquetipos culturales -prototipos culturales históricos, ideas sobre el lugar del hombre en el mundo, el hombre mismo, que no han perdido su importancia en la cultura moderna del pueblo. La preponderancia en la expresión léxica de ciertas unidades del lenguaje permite descubrir los principales elementos cognitivos y axiológicos que componen la especificidad nacional y las características del lenguaje (Vendina, 1998).

Las tradiciones religiosas, fortalecidas en la vida de los pueblos de Europa, se han convertido en la guía moral de los hablantes de un número considerable de hablantes de lenguas europeas. El historiador R. Ensor afirma que la cultura y la historia de Gran Bretaña solo pueden considerarse desde la perspectiva de la fe cristiana (Ensor, 1936).

Además de los **cuadros lingüísticos universales**, regionales y nacionales del mundo, existe una imagen individual del mundo, condicionada por la pertenencia a una cultura distinta y los cambios que se producen en el proceso de adquisición de experiencia. Esta imagen se forma a través de medios universales y específicos para implementar representaciones.

La imagen conceptual del mundo no puede permanecer constantemente igual. El significado de las categorías conceptuales de un idioma cambia bajo la influencia de los fenómenos extralingüísticos. Las condiciones cambiantes de la existencia de hablantes nativos conducen a la expansión de las categorías conceptuales humanas con nuevas características prototípicas, lo que dicta la necesidad de cambiar su conjunto en diferentes períodos de desarrollo de la comunidad lingüística.

La imagen conceptual del mundo sirve como base para la imagen lingüística del mundo. Los campos semánticos de concepto de palabras almacenan información sobre el mundo, formando un tesoro del idioma.

La imagen lingüística del mundo se forma sobre conceptos que han adquirido una expresión lingüística, por lo tanto detrás de cada signo lingüístico se almacena el contenido conceptual.

La característica más importante de la imagen lingüística del mundo es su **antropocentricidad. El ser humano es el sujeto de una imagen lingüística del mundo dentro de la cual se sistematizan y verbalizan los fenómenos del mundo circundante.** Desde el punto de vista lingüístico, el cuadro lingüístico del mundo se presenta como un universal, cuyo contenido está lleno de categorías conceptuales de espacio, tiempo, calidad, cantidad, acción, razones inherentes a todas las personas. Estas categorías forman la base de la imagen lingüística del mundo.

La **estructura semántica del vocabulario** del lenguaje mantiene las peculiaridades nacionales de la visión del mundo de cada pueblo. A través de la palabra se transmite la experiencia histórica de la comunidad lingüística.

Hay dos tipos de imágenes de lenguaje del mundo: el cotidiano y el científico. Estos patrones pueden tener diferencias significativas en su composición causadas por los procesos de avance de la ciencia.

Al mismo tiempo, el lenguaje absorbe no solo los nuevos conocimientos adquiridos, sino también los más antiguos, una vez que existieron entre los hablantes. El lenguaje codifica el conocimiento primario sobre el mundo y el hombre. Con el desarrollo del lenguaje, una persona no siempre puede darse cuenta del significado original del material lingüístico de la lengua materna. Entonces, por ejemplo, la palabra estafador se forma a partir de lexema moshna, y disparar a partir de una flecha.

A medida que la sociedad se desarrolla, también se desarrolla un conjunto de medios lingüísticos de hablantes nativos. El estado de la sociedad se refleja en el lenguaje. El lenguaje, siguiendo a la sociedad, se adapta a las condiciones cambiantes.

La característica más importante de la imagen lingüística del mundo de hoy ha sido la capacidad de efectuar cambios rápidos, movilidad, flexibilidad. Según E. S. Kubryakova, hay cinco tendencias principales en la formación de la imagen lingüística del mundo en el mundo moderno:

1. Un modelo simple del mundo da paso a uno más complejo, que se ve facilitado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. A diferencia de los tiempos antiguos, ahora el mundo aparece ante el hombre como la encarnación de varios mundos posibles;
2. Las cargas funcionales cambian en los métodos tradicionales de nominación, por ejemplo, en derivación semántica, préstamos y formación de palabras;
3. Los lexemas existentes se utilizan cada vez más para nombrar un nuevo fenómeno, el papel de la nominación secundaria es cada vez mayor;
4. Crece el papel del vocabulario expresivo;
5. La complejidad de la visión del mundo aumenta rápidamente, lo que lleva a la traducción de significados a través de complejos sistemas de designación y dominios (Runova, 2007, P. 20).

Los procesos de revitalización lingüística están teniendo lugar en la actual imagen lingüística rusa del mundo. L. A. Nesterovskaya define estos procesos con el término resemético, con las siguientes características:

A. Muchas unidades léxicas recuperan sus valores originales, libres de la sustitución semántica. Así, durante mucho tiempo la palabra "favorable" tuvo un matiz irónico, ahora ha vuelto a su significado original;

B. Del conjunto léxico desaparecen los sellos lingüísticos de la época anterior;

También existen efectos negativos, aumenta el papel de la ciencia en la sociedad y, como resultado, aumenta el uso de términos científicos que han perdido sus propiedades terminológicas, el lenguaje atrae elementos de jerga, lenguaje coloquial, difumina los límites de los significados de las palabras, este proceso puede conducir a la pérdida de la riqueza nacional del idioma y a la pérdida de la cultura. El vocabulario del idioma extranjero se está tomando prestado muy activamente, desplazando a los equivalentes rusos.

El papel de la imagen lingüística del mundo en las actividades de traducción es ambiguo. Comprender la imagen lingüística del mundo es el elemento más importante desde un punto de vista cognitivo para estudiar algunas características de traducción. Esto permite resolver con éxito los problemas de traducción en el vocabulario específico nacional. En la obra "Ideas claves de la imagen lingüística rusa", A. A. Zaliznyak y I.B. Levontina declaran que (Zaliznyak, 2005, P. 123): "la vulgaridad es una de las palabras rusas intraducibles más famosa". Pero A. V. Pavlova, a su vez, expresa una opinión diferente:

*“La práctica de traducción, sin embargo, demuestra lo contrario: la palabra vulgaridad se traduce exactamente de la misma manera que cualquier otra palabra del idioma ruso que tenga una estructura semántica ramificada (es decir, la semántica de la palabra se descompone en un gran número de semas). En los textos solo se actualizan algunas de estas semas y casi nunca se actualiza completamente toda la estructura semántica. Las afirmaciones sobre la intraducibilidad o la traducción incompleta de los lexemas dados, se basan en un evidente malentendido. Por supuesto, si miramos las posibilidades de traducción en los diccionarios bilingües, **podemos llegar a la conclusión de que tal o cual lexema no es traducible.** Pero las traducciones se llevan a cabo a nivel de textos, y no a nivel de diccionarios, sobre todo con ayuda de los diccionarios bilingües tan limitados. Solo en los textos las palabras actualizan su significado y adquieren lo que comúnmente se llama significado. Y*

siempre se traducen solo significados.” (Pavlova, 2011, URL: <http://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/als/article/view/376>).

Por lo tanto, **la imagen lingüística del mundo forma la percepción del mundo de una persona y afecta la actividad del traductor.** La imagen lingüística del mundo desempeña un papel importante en la capacidad de una persona para comprender la realidad circundante y a sí misma a través de un lenguaje que preserve la experiencia social e histórica.

2. Definición de las habilidades humanas

La **habilidad es el despliegue de las funciones mentales de percepción, memoria, pensamiento, etc.**, se realiza mediante un sistema funcional concreto, el mecanismo de este proceso está definido por conceptos fisiológicos. Las habilidades son atributos de sistemas funcionales que desempeñan diferentes funciones mentales. Estos sistemas tienen una propiedad a través de la cual se puede realizar una función mental.

Hay muchas clasificaciones diferentes de habilidades. Así, las capacidades naturales, que están condicionadas por la biología y conectadas con las inclinaciones, y habilidades específicas como resultado de la interacción social humana.

Las habilidades específicas de una persona, a su vez, se dividen en **cuatro pares: habilidades intelectuales superiores generales y especiales, habilidades teóricas y prácticas, habilidades educativas y creativas, y habilidades temáticas e interpersonales.**

Las habilidades comunes son las habilidades que determinan el éxito de una persona en todas las actividades y la comunicación.

Las habilidades especiales son habilidades que determinan el éxito de una persona en actividades y comunicación específicas. Habilidades especiales se desarrollan a partir de las inclinaciones. Estos incluyen habilidades matemáticas, lingüísticas, creativas, etc.

Las habilidades teóricas caracterizan la capacidad de una persona para pensar de forma abstracta.

Las habilidades prácticas se refieren a acciones prácticas específicas, al trabajo práctico.

Las habilidades de aprendizaje son responsables del éxito del aprendizaje del individuo, de la asimilación del conocimiento y de la formación de cualidades individuales.

Las habilidades creativas están asociadas con el éxito de la generación de obras de cultura material y espiritual, nuevas ideas.

Las habilidades interpersonales son responsables de la comunicación, la interacción con las personas a través del habla.

Las habilidades temáticas están relacionadas con el dominio de la naturaleza, la técnica, los signos, las imágenes artísticas.

Los estudios modernos muestran que todos los sistemas sensoriales del recién nacido están funcionando y casi de inmediato están listos para estudiar y conocer la realidad circundante. En base a esto, se puede suponer que las habilidades ya existen en los recién nacidos.

La cuestión de las habilidades generales y especiales es una de las más complejas en la teoría psicológica de las habilidades. Y, a pesar del hecho de que una persona está dotada de habilidades desde el nacimiento, no se supone que la naturaleza de una persona establezca habilidades separadas para diferentes tipos de actividades. Por lo tanto, cualquier actividad es dominada por una persona sobre la base de las habilidades generales desarrolladas durante la realización de una actividad específica. **Las habilidades específicas no son más que habilidades generales desarrolladas bajo los requisitos especiales de la actividad realizada.**

Cualquier actividad realizada por una persona puede descomponerse en una secuencia de procesos cognitivos individuales. La actividad implica la percepción, la **memorización, la representación, la comprensión, la toma de decisiones**, etc. En tal caso, los procesos cognitivos actuarán como acciones psicológicas separadas que pueden convertirse en una actividad en sí mismas si existe una tarea específica.

El desarrollo de la capacidad puede representarse como el desarrollo de un sistema que realiza una función mental específica: la **sistemagénesis**. El paradigma de los componentes de este sistema debe coincidir principalmente con el sistema funcional de trabajo, pero el contenido de los componentes específicos variará según la capacidad.

La peculiaridad de tal sistema es que tiene una propiedad natural dirigida a realizar una función mental específica y se manifiesta en mecanismos funcionales. Esta propiedad natural es esencial para alcanzar el objetivo. En la actividad profesional, se utilizan conocimientos, habilidades en lugar de propiedades naturales.

El desarrollo de habilidades asociadas con la implementación de un tipo específico de actividad humana ocurre, en primer lugar, debido a la intelectualización de los principales procesos cognitivos, la participación de los procesos intelectuales en la implementación de los principales procesos cognitivos: percepción, memoria, imaginación, representación. Pero, en el caso de la actividad intelectual, a ellos se suman los procesos de toma de decisiones, la compilación de secuencias y algoritmos de actividad, la formación de criterios.

Las habilidades en la realización de una actividad específica proporcionan al sujeto, la persona que realiza la actividad, la información necesaria para lograr el objetivo, la ejecución de las tareas. La información se basa en las necesidades actuales. Las habilidades proporcionan la interacción necesaria con el mundo exterior para lograr el objetivo.

Las habilidades proporcionan la percepción del mundo exterior de acuerdo con el requisito de la actividad y la comprensión de la realidad, su inclusión en el mundo interno de una persona, su experiencia mental, equipaje cognitivo.

Una cuestión importante es la **proporción de las cualidades innatas y habilidades de una persona**. Dado que las habilidades son propiedades de los sistemas funcionales, el cerebro, y los componentes de estos sistemas son las neuronas y los circuitos neuronales. Las características de tales circuitos neuronales forman cualidades especiales. **Numerosos estudios han demostrado que la actividad, la capacidad de trabajo, la regulación no arbitraria y arbitraria, las habilidades mnemotécnicas, etc., dependen de las propiedades del sistema nervioso, y las capacidades verbales y no verbales dependen de la calidad de la interacción y la especialización de las divisiones cerebrales.** Las cualidades comunes se denominan propiedades generales del sistema nervioso y características específicas de la organización del cerebro humano.

Entonces, V. D. Shadrikov declara que las habilidades no se forman a partir de cualidades innatas. Las habilidades, dijo, son propiedades de los sistemas funcionales, cualidades del sistema y las cualidades innatas son propiedades de los componentes de esos sistemas. **A medida que el sistema se desarrolla, sus propiedades también cambian**, lo que determina tanto los elementos del sistema como las relaciones entre ellos. En las propiedades de todo el sistema, se pueden distinguir las propiedades de sus componentes. Las cualidades generales y especiales pueden considerarse como las cualidades sistémicas.

Sin embargo, las cualidades innatas también se pueden caracterizar como programas genéticos que determinan el desarrollo de los sistemas funcionales del cerebro. Las habilidades no se forman sobre la base de las cualidades innatas, las cualidades innatas participan en el proceso de gestión del desarrollo de sistemas funcionales. Esto se evidencia por los resultados de un **estudio de gemelos en una investigación de Minnesota**, que demostró que la capacidad y la inteligencia y, en menor medida, los indicadores de personalidad, están sujetos a la mayor heredabilidad.

Tal estructura de paradigma, en la que las habilidades se consideran propiedades de los sistemas funcionales que implementan funciones mentales individuales, brinda la oportunidad de revelar el lugar de las habilidades en toda la estructura de la psique humana. Los aspectos principales de la psique son: la capacidad de reflejar el mundo objetivo, la imagen subjetiva de este mundo y sus experiencias. Las habilidades cumplen la función de reflejar y transformar la realidad tanto en el mundo físico como dentro de la conciencia misma. Las habilidades son una cualidad básica de la psique, especifican la propiedad general del cerebro para reflejar la realidad, relacionándola con funciones cognitivas específicas. Las habilidades poseen una estructura compleja que refleja la organización del cerebro, las conexiones y la naturaleza de actividad de las funciones mentales.

Debido a que las habilidades son propiedades de los sistemas funcionales, están relacionadas con los procesos cognitivos, ya que los procesos mentales se relacionan con los mismos sistemas fisiológicos y determinan su funcionamiento. Como señaló L. M. Wecker, las características finales de los procesos mentales se pueden describir en términos de propiedades y relaciones de objetos reales, lo que permite **determinar las características de productividad de las funciones mentales, las capacidades humanas** (Wecker, 1998). Esto realmente identifica habilidades y procesos cognitivos. Así, V. D. Shadrikov y N. P. Anisimova formaron su propia clasificación de habilidades sobre la base de la división tradicional de los procesos cognitivos, complementando las características de las habilidades con las propiedades y la calidad de los resultados de los procesos cognitivos (Shadrikov, 2007).

3. Los procesos cognitivos

Anteriormente, la inteligencia humana se correlacionaba exclusivamente con la capacidad de comprender, aprender, pensar y recordar, pero el desarrollo de la psicología cognitiva ha llevado a la expansión de esta lista con atención, creatividad, percepción, reflexión, resolución de problemas y habla. Cabe señalar que los procesos cognitivos no son idénticos a las capacidades, sino que están convergiendo parcialmente con ellos.

Los psicólogos cognitivos distinguen procesos cognitivos básicos y complejos. Los procesos cognitivos básicos o inferiores incluyen:

1. sensación y percepción que surgen de los efectos de los estímulos en los sentidos de una persona;

2. atención: la asignación de información importante en el flujo general;
3. memoria: permite codificar, almacenar y recuperar información.

Los procesos cognitivos superiores son:

1. inteligencia o intelecto es un conjunto de habilidades que pueden resolver diversos problemas;
2. el pensamiento es responsable de tomar decisiones, razonar;
3. el lenguaje permite producir y percibir palabras y sonidos, formular y transmitir información.

Los procesos cognitivos humanos están dirigidos a obtener un conocimiento objetivo del mundo. L. M. Wecker propuso distinguir dos grupos de procesos, el primer grupo proporciona a la persona información sobre el mundo circundante en diferentes niveles, y el segundo grupo organiza el conocimiento adquirido a lo largo del eje, es decir, el tiempo psicológico (Wecker, 1998).

Así, L. M. Wecker distingue:

1. los procesos cognitivos en sí mismos;
2. procesos transversales.

El investigador distingue tres procesos cognitivos propiamente dichos de acuerdo con los tres niveles de complejidad de los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, el nivel más simple implica la obtención de conocimiento sobre las propiedades individuales de un objeto particular en el mundo, y el proceso que le corresponde se llama sentimiento. De hecho, esta sensación es un reflejo de las propiedades individuales de los objetos reales. Algunos investigadores no perciben el sentimiento como un proceso separado, lo consideran como resultado de la influencia humana, pero alrededor de este mismo proceso se forma uno de los problemas más importantes de la ciencia cognitiva -problema psicofísico, el problema de transformar los resultados del trabajo cerebral en sensaciones subjetivas y experiencia consciente.

Una persona formada ve la realidad circundante no como un conjunto de propiedades, sino como objetos separados. Por lo tanto, los sentimientos de una persona no es el principal proceso cognitivo de la cognición, sino que se convierte en un proceso que le da a la persona una visión holística imaginaria de la realidad que la rodea. Las imágenes son la segunda forma de reflexión que le da a una persona el conocimiento del mundo. El proceso mismo de construir una imagen como resultado de la influencia en los sentidos de objetos o fenómenos físicos se llama percepción. A este nivel, la contribución subjetiva de una persona y su conocimiento es importante. La percepción nace en el cruce de la obtención de información de la realidad y su comparación con la experiencia personal, por lo que las personas aprenden y distinguen los objetos.

A menudo, la sensación y la percepción no son suficientes para construir una imagen completa y holística, esto sucede cuando una persona no puede realizar directamente la interacción necesaria con un objeto para conocer completamente sus características. Por ejemplo, si hay un objeto fuera del alcance de una persona, como una pelota, el sujeto puede utilizar otros objetos del mundo circundante para llegar a ella con un palo, por ejemplo. Es decir, la persona simula la interacción de los objetos de la realidad en la conciencia, para luego aplicar el modelo en la práctica. El proceso responsable de construir tales modelos se llama

pensamiento. Pero el pensamiento no sólo es responsable de reflejar las conexiones y relaciones entre los objetos de la realidad. El pensamiento humano permite resaltar las propiedades esenciales de los objetos, dicha reflexión es siempre generalizada y puede aplicarse a otras clases de fenómenos. El pensamiento implica la presencia de ciertos medios de cognición, por lo que este proceso es mediado. Sin embargo, una definición tan amplia del pensamiento no es adecuada para la ciencia cognitiva y, por lo tanto, el pensamiento se presenta aquí como un proceso de resolución de problemas, eliminando los conflictos y las discrepancias entre las condiciones en que se encuentra una persona y las necesidades humanas.

Los procesos transversales incluyen procesos de estructuración del conocimiento a lo largo del eje temporal psicológico y, según los tres elementos de ese eje, se distinguen tres procesos que se estudian en la ciencia cognitiva.

El pasado psicológico incluye el proceso de memoria, el proceso de capturar, almacenar y extraer alguna experiencia. El presente psicológico implica un proceso de atención, selección y retención de algún material. La complejidad del futuro psicológico, dirigido a aquellos objetos y fenómenos que una persona nunca ha sentido o percibido antes. Estos procesos se definen como procesos de imaginación. Estos son los procesos de construcción de imágenes de objetos con los que no se ha encontrado una persona. El proceso de la imaginación puede subdividirse en imaginación recreativa, asociada a la transformación de los conocimientos ya conocidos, una combinación de ellos de una manera nueva. La imaginación también puede crear algo fundamentalmente nuevo, algo que nunca sucedió, la imaginación creativa es responsable de ello.

Por lo tanto, se puede concluir que para organizar todos los procesos cognitivos de procesos de aprendizaje, es necesario guiarse por dos estructuras de procesos. Por un lado, es la estructura de la concreción y la reflexión abstracta del mundo circundante, por lo que, la sensación y la percepción se dirigen a la interacción con objetos y fenómenos específicos, mientras que el pensamiento se dirige a las interacciones abstractas. Por otro lado, es el eje del tiempo psicológico a lo largo del cual se alinean la memoria, la atención y la imaginación. Es importante señalar que todos estos procesos interactúan entre sí de una forma u otra, por lo que es imposible estudiarlos de forma aislada.

Además, partiendo de las ideas de V.D. Shadrikov de que las capacidades son un atributo de los sistemas funcionales responsables de los procesos mentales concretos que, a su vez, realizan las funciones mentales, es posible llegar a la conclusión de que los procesos cognitivos no son idénticos a las capacidades. Por lo tanto, la clasificación de los procesos cognitivos no puede ser utilizada para la clasificación de las habilidades, pero podemos construir la nuestra sobre esta base:

1. habilidades innatas básicas;
 - A. capacidad de percepción;
 - B. capacidad de atención;
 - C. habilidades mnemotécnicas;
2. habilidades específicas de procesos cognitivos superiores;
 - A. capacidades intelectuales;

- B. habilidades de pensamiento;
- C. capacidad de la imaginación;
- D. capacidades de representar;
- E. habilidades del habla.

Se merecen mención especial las habilidades psicomotoras, que pueden pertenecer a ambas subcategorías. En general, la mayoría de las habilidades psicomotoras pertenecen a procesos cognitivos superiores, ya que su formación y desarrollo depende de las actividades realizadas por la persona, sin embargo, algunas de estas habilidades pueden aplicarse a las básicas, por ejemplo, los bebés recién nacidos pueden nadar independientemente en el agua, aunque ésta capacidad desaparece con el tiempo.

Todas las habilidades anteriores, con la excepción de las psicomotoras, están involucradas de una forma u otra en el proceso de traducción.

4. La influencia de los procesos cognitivos en la traducción

En una forma de comunicación verbal como la traducción, además de la aplicación de los sistemas lingüísticos, sus reglas, normas y diferencias, **los mecanismos cognitivos de percepción, comprensión, memoria, expresión, motivación y transformación del pensamiento desempeñan un papel importante (Bosova, 2002).**

El aspecto cognitivo de la traducción se expresa en el proceso de expresar los mismos pensamientos en diferentes idiomas, es el proceso de pensamiento particular, el proceso de pensamiento cognitivo, que está relacionado con la cuestión de la relación entre el lenguaje y el pensamiento (Bosova, 2002).

Es importante señalar que la comprensión del significado de los textos se presenta como un sistema de conceptos que se crea en la mente del traductor, teniendo en cuenta los procesos inconscientes. Los componentes del sistema son los significados de las palabras del texto. Los conceptos en sí mismos también se dividen en otros conceptos y se relacionan con el resto del sistema (Pavilenis, 1983).

La traducción como un tipo de actividad del habla es un proceso comunicativo que implica un proceso cognitivo, porque al crear un nuevo texto, el traductor debe crear estructuras cognitivas con el fin de conocer la situación, el análisis cognitivo de la situación.

Los investigadores dividen los procesos cognitivos de la actividad del habla del traductor en tres niveles. El nivel psicológico general, que incluye procesos tales como la percepción, la memoria y la comprensión, específicamente la actividad, entre los que se encuentran la regulación de la actividad del habla, la atención, la predicción de la información de aprendizaje y la síntesis predictiva del habla, el nivel específico de la traducción incluye, en el caso de **la interpretación: la recodificación, la comprensión, la descompresión**, etc. Las características distintivas de los procesos cognitivos involucrados en el proceso de traducción son la combinación de la percepción del habla y la síntesis del habla en un proceso común, el uso de diferentes medios lingüísticos para reformular el mismo pensamiento, el tema de la actividad de traducción es el pensamiento ajeno, se asume la posesión del habla interna y externa al mismo tiempo (Zimnyaya, 1978).

Las características específicas de las operaciones del habla necesarias durante la traducción se reflejan en el tipo psicológico del traductor. Entonces, según los investigadores, los traductores son más propensos a la introspección y al uso de formulaciones precisas, tienen una memoria a largo plazo más desarrollada, la forma principal de percibir la información por tales traductores es visual, los traductores son más lentos y reflexivos. Los intérpretes suelen ser abiertos, relajados al expresar sus pensamientos, inclinados a la empatía, la principal forma de percibir la información para ellos - a través de la audición, los intérpretes han desarrollado reacciones, intuición del lenguaje, tienden a aproximarse a las formulaciones (Petrova, 2006). **El traductor de un texto escrito se basa en la reflexión - encontrar conexiones entre la experiencia pasada y una situación específica (Bogin, 1984). La actividad del intérprete se asocia con una mayor atención, un alto nivel de uso de la memoria y la previsión.** Es importante señalar que existe una **correlación directa entre el nivel de capacidad de predicción y el bagaje cognitivo del traductor**, cuanto más amplia sea la experiencia, más éxito tendrá la búsqueda de opciones de traducción adecuadas y equivalentes. Dado que la traducción está dirigida al destinatario, el traductor también debe analizar y prever las necesidades de los destinatarios.

La traducción se genera en el proceso de las decisiones interpretativas del traductor, llevadas a cabo durante la percepción del texto original. Los investigadores identificaron los siguientes elementos de acción del habla: la programación, la verbalización de las declaraciones a través del habla interna, el desarrollo de estas declaraciones para encontrar una forma externa y la comparación de la intención del autor y el resultado de la traducción. Estas etapas son específicas del traductor:

1. la actividad del traductor tiene como objetivo transmitir las intenciones de los autores de los textos traducidos;
2. la programación del dicho se basa en la forma original;
3. la traducción se lleva a cabo en el proceso de cambiar alternativamente de un idioma a otro.

La generación de la traducción depende del nivel de desarrollo del mecanismo de síntesis preventiva del traductor: la capacidad de mantener un programa complejo de declaraciones en la mente. La síntesis preventiva es importante para revelar las intenciones del autor, así como para seleccionar las unidades léxicas y construcciones sintácticas apropiadas (Zhinkin, 1964). La memoria del traductor juega un papel importante en este proceso. El papel de la memoria a largo plazo se debe a la necesidad de una recurrencia constante del bagaje cognitivo. La memoria a corto plazo se requiere para correlacionar la nueva información obtenida durante el proceso de traducción con la experiencia del traductor, otra función importante es centrarse en los puntos clave del texto original. La cantidad de memoria y la intensidad de su trabajo están determinadas por la necesidad de memorizar, durante el proceso de interpretación, largos tramos del discurso. Las características de atención tales como concentración, estabilidad, focalización y velocidad de cambio entre objetos también juegan un papel importante.

La lingüística cognitiva entiende la traducción como la formación de significado al pasar del texto original al habla interna y la combinación de conceptos actualizados por el texto original con los significados de las unidades del lenguaje (Minchenkov, 2007). El traductor debe ser capaz de ver el significado expresado por las palabras de un idioma y transmitirlo por medios de otro idioma. E. S. Petrova, por ejemplo, afirma que la traducción sólo es posible después de la percepción y comprensión del texto original; según ella, la traducción se basa en la estructura conceptual del texto de origen. Al mismo tiempo, el traductor busca hacer que el

texto de la traducción, generado sobre la base de la idea creada en su propia mente del significado del texto transmitido, sea comprensible para el receptor. Por lo tanto, la comprensión del traductor del significado del texto original le permite transmitirlo a través de estructuras sintácticas y modelos gramaticales que difieren según el idioma.

Además de los tipos tradicionales de razonamiento lógico, la inducción y la deducción, el traductor también puede guiarse por el tercer tipo propuesto por CH. Piers-abducción. La abducción implica aceptar la hipótesis como dada para expresarla a través de conocimientos ya conocidos por el traductor (Minchenkov, 2007). Por lo tanto, utilizando este método, el traductor ve el equivalente sólo como una posible expresión de las ideas del autor, que puede ser seleccionado o rechazado en base a una búsqueda posterior. A. G. Minchenkov, basándose en el concepto de D. Kirali sobre el carácter simultáneo y no lineal del procesamiento del estímulo del lenguaje, define la traducción como un proceso de habla que implica una búsqueda de pensamiento abductivo, con la generación concomitante de nuevos pensamientos, asociaciones y conexiones lógicas. Como resultado de la abducción, el traductor encuentra las opciones de solución más satisfactorias (Minchenkov, 2007).

V. N. Komissarov afirma que la traducción es heurística o incluso intuitiva en todas sus etapas, la traducción está asociada con una elección secuencial de opciones (Komissarov, 1994). En el proceso de selección, el traductor se basa en complejos procesos cognitivos relacionados con diferentes tipos de conocimiento. Así, la intuición de la traducción es uno de los aspectos de la competencia del traductor (Komissariov, 1996). M. J. Zwilling afirma que el proceso de traducción es una mezcla de acciones estrictas y lógicas e intuitivas-heurísticas, competencias predictivas del traductor. La proporción de acciones lógicas y heurísticas depende de la situación de traducción específica, en caso de que el traductor no esté presionado, realiza la traducción a través de operaciones lógicas.

Los investigadores se enfrentan al desafío de las diferencias culturales en el proceso de conceptualización del mundo en diferentes personas. Sus sistemas cognitivos, las imágenes del mundo, difieren entre sí en formas de conceptualizar el mundo que les rodea (Lakoff, 2017). Las diferencias en la separación cognitiva de diferentes pueblos y culturas son visibles tanto a nivel léxico como gramatical. Por lo tanto, en inglés y en ruso hay diferentes maneras de transferir las categorías de totalidad, colectividad. Por ejemplo, a flock of birds, a schools of fish, a wolf pack: todas estas expresiones se traducen al ruso con la ayuda del lexema manada-manada de pájaros, manada de peces, manada de lobos, posibles variantes -bandada de pájaros, cardumen de peces.

Para resolver con éxito esos problemas relacionados con el desajuste lingüístico del mundo, un traductor debe ser capaz de estructurar la información por canales no verbales y verbales, prestando atención a las formas de conceptualizar la información tanto en la cultura del destinatario como en la del receptor. La personalidad lingüística del traductor debe tener un amplio espacio cultural y cognitivo individual, el deseo de obtener y asimilar nuevos conocimientos de diferentes áreas de conocimiento, la capacidad de distinguir información nueva, a menudo implícita, basada en el análisis del material lingüístico y extralingüístico en el proceso de traducción. Una característica importante del traductor debe ser no sólo un rico vocabulario, sino también un mecanismo cognitivo ágil que perciba y absorba cualquier conocimiento. Por lo tanto, es especialmente importante y necesario formar la personalidad lingüística del traductor como portador no solo de la imagen nativa del mundo, sino también como portador de la imagen del mundo de una lengua extranjera.

La identidad lingüística de un intérprete es de particular interés en la comunicación intercultural.

Y. Karaulov afirma que una personalidad lingüística contiene componentes psíquicos éticos, sociales y de otro tipo introducidos a través de un lenguaje; distingue tres niveles de una personalidad lingüística:

1. Nivel cognitivo. En este nivel, se forma una imagen del mundo, es la parte principal de la personalidad lingüística del traductor.
2. El nivel semántico-gramatical proporciona capacidad de la persona para dominar el idioma.
3. El nivel pragmático prevé actividades directas de habla (Karaulov, 1987).

El estudio de la personalidad lingüística en la ciencia cognitiva corresponde a la dirección antropocéntrica general del desarrollo, la lingüística cognitiva se dirige cada vez más al estudio del papel del individuo en la actividad del habla.

Los investigadores lingüísticos han llegado a la conclusión de que los procesos cognitivos juegan un papel importante en el proceso de enseñanza de la traducción. De acuerdo con las disposiciones de la lingüística cognitiva, la actividad del habla es operada por estructuras cognitivas creadas por un individuo en el proceso de obtener información verbal y no verbal.

El nivel cognitivo es uno de los componentes más importantes del pensamiento humano, el pensamiento, a su vez, representa el punto más alto de la actividad creativa de la personalidad del lenguaje.

El intérprete realiza la traducción en las condiciones complejas de la comunicación intercultural, en la interacción directa de los hablantes de diferentes idiomas.

En la lingüística cognitiva moderna, la personalidad lingüística del intérprete actúa como mediador entre los comunicadores en un entorno intercultural (Minyar-Beloruhev, 1980). En este tipo de comunicación, la actividad de intérprete actúa como un elemento central.

Las principales características del intérprete son: dominio de la norma del lenguaje literario, normas estéticas y comunicativas, comprensión y conformidad con las normas estilísticas de género de este texto, amplio margen léxico, confianza en sí mismo (Kushnina, 2010).

En la interpretación consecutiva, el discurso del intérprete es bilingüe. El intérprete interactúa con otros sujetos, portadores de diferentes culturas e idiomas. Hay un diálogo de idiomas, todos los componentes de los cuales son bilingües.

El bilingüismo del discurso obliga al traductor a convertirse en bilingüe, pero sus competencias profesionales no se limitan al dominio de dos idiomas.

El bilingüismo es un sistema complejo que implica no solo dos sistemas lingüísticos, sino también la capacidad de usarlos. Este sistema refleja los significados y los valores contextuales, pero lo más importante es que incluye conceptos generales y una imagen del mundo. Ambos idiomas operados por el traductor tienen su propia composición de vocabulario y gramática, ambos sirven como una herramienta para formar y transmitir pensamientos en el proceso de comunicación.

Conocimientos del idioma extranjero para un intérprete no es suficiente; el intérprete debe tener la capacidad de transmitir, re-codificar sistemas en el proceso de habla.

Los signos lingüísticos tienen una semántica cultural, y por lo tanto el uso de un idioma en el discurso empuja al traductor a acumular y manejar factores tales como la semántica específica de las unidades léxicas de los diferentes idiomas, el desajuste de los significados, el desajuste de las imágenes del mundo, las diferencias en la división de la realidad, las diferencias en el entorno comunicante.

Con la comprensión del idioma, el intérprete debe entender qué signos lingüísticos y sus combinaciones son aceptados y utilizados por una comunidad lingüística, cómo marcar temas y fenómenos de la misma manera que los hablantes nativos.

El equilibrio en el carácter del bilingüismo del intérprete se determina en la medida en que se ha establecido la coherencia lingüística de la lengua, la fraseología y los niveles gramaticales (Komisarov, 2002).

Además, para garantizar el éxito de la traducción, el intérprete debe tener la capacidad de llevar registros de traducción. Sobre la base de los registros de traducción, el intérprete genera el texto de la traducción, lo que implica la capacidad del intérprete de formar habilidades léxicas de análisis del significado del texto, de resaltar los elementos semánticos clave del texto, así como de formar habilidades para crear un sistema estructurado de registros, destacando las relaciones temáticas y retóricas y la lógica del enunciado (Alikina, 2010).

El intérprete desarrolla sus actividades profesionales en el marco de estilos oficiales y extraoficiales, y en cualquier caso pueden manifestarse emociones, incluso negativas. El intérprete no debe interferir en situaciones de conflicto, pero es responsabilidad del intérprete crear un estado de ánimo general positivo. El intérprete debe saber y ser capaz de traducir todos los registros de comunicación, pero debe evitar el vocabulario estilísticamente reducido. La habilidad principal del intérprete debe ser la traducción en registros neutrales y oficiales.

El papel de la personalidad lingüística del intérprete en la comunicación intercultural es sumamente importante por lo que el intérprete necesita mejorar constantemente sus aptitudes profesionales para poseer las competencias y los conocimientos necesarios

5. Conclusión

Las habilidades de una persona se forman a partir de las cualidades innatas, pero no están determinadas por ellos. Una persona puede desarrollar sus habilidades en el proceso de realizar una actividad específica.

Las habilidades son un atributo de los sistemas funcionales responsables de procesos mentales específicos, que a su vez realizan funciones mentales. La capacidad lingüística de una persona es una de las funciones mentales y, como el resto de las funciones mentales, se desarrolla sobre la base de cualidades innatas bajo la influencia de los factores externos.

El proceso de pensamiento es generar y operar, y las habilidades de pensamiento consisten en la capacidad de generar y operar pensamientos. La mayoría de las cualidades de la mente no se reducen a las características de la productividad de la actividad, sino de las características del mayor nivel de conciencia.

Epílogo

En este trabajo sobre intervención de las habilidades innatas y adquiridas en el proceso de traducción/interpretación, analizamos los materiales científicos de la lingüística cognitiva, la psicolingüística, la psicología y otras ciencias y, sobre su base, estudiamos la cuestión de la influencia de las habilidades en la traducción/interpretación.

Hemos logrado nuestros objetivos. Bien, hemos determinado el impacto de los procesos cognitivos innatos y adquiridos en la traducción e interpretación y, sobre la base de las clasificaciones existentes, hemos formulado nuestra propia clasificación de las capacidades implicadas en el proceso de traducción.

Hemos formulado las siguientes hipótesis como parte de nuestra investigación:

- 1. La hipótesis de que un traductor puede mejorar la calidad de la traducción al desarrollar y mejorar sus habilidades.**
- 2. Que un traductor puede compensar la falta de cualidades innatas mediante el desarrollo de habilidades.**

En el curso de nuestro trabajo, confirmamos estas hipótesis. Así pues, la primera hipótesis se confirmó sobre la base de la investigación del desarrollo de los procesos del habla y el lenguaje, así como del impacto de las habilidades en la actividad profesional. Hemos identificado y clasificado las habilidades que intervienen en el proceso de traducción y los métodos de cómo pueden mejorarse. **Por ejemplo, las habilidades mnemotécnicas tienen un impacto muy fuerte en el proceso de traducción**, lo que significa que su desarrollo mejorará la calidad de la traducción.

La segunda hipótesis también fue confirmada. La confirmación se logró mediante la investigación de la elaboración de desarrollo de cualidades innatas en el curso de las actividades. Entonces, por ejemplo, una persona que no tenga una audición absoluta puede desarrollar habilidades musicales en el curso de la actividad musical.

En este estudio, hemos examinado los procesos cognitivos y las capacidades mentales como la percepción, la atención, las capacidades mnemotécnicas, intelectuales, razonamiento, capacidades de imaginación, capacidades de habla y capacidades psicomotoras.

Consideramos que este trabajo resulta novedoso y es de interés científico no sólo para los estudiantes de traducción, sino también para psicólogos y psicolingüistas. Así como para traductores profesionales, a quienes este trabajo puede servir como referencia para desarrollar sus habilidades profesionales, con el fin de que mejoren sus calidades y capacidades de traducción y/o interpretación. Ya que hemos expuesto que hay base científica para lograrlo.

Введение

На фоне влияния глобализации и неуклонного роста интереса к иностранным языкам и культурам у русскоязычного населения, растёт и количество русских туристов

и предпринимателей за рубежом. Однако с ростом объемов коммуникации между носителями разных языков, как в повседневной жизни, так и во время деловых встреч и официальных мероприятий, растет и потребность в переводе. Для совершенствования качества перевода необходимо выявить и изучить различия между языками, в частности испанским и русским, и определить основные трудности, с которыми сталкиваются русскоязычные переводчики, работающие с испанским языком. Немалое воздействие на сознание переводчика оказывают когнитивные процессы, как врожденные, так и приобретенные. Данная работа в некоторой степени опирается на работу Опачановой Анастасии, 2013г. “*Procesos cognitivos en la interpretación (memoria vs. Manejo de cambio de turnos, toma decisiones vs. Polisemia) en el par de lenguas ruso-español*”.

Главную цель данного исследования мы определили следующим образом: определить влияние врожденных и приобретенных когнитивных процессов на письменный и устный перевод, в том числе и с/на испанский язык, осуществляемый русскоязычными переводчиками, и определить основные проблемы, с которыми сталкиваются русскоязычные переводчики в процессе работы, а также, на основе существующих классификаций, сформулировать собственную классификацию способностей, задействованных в процессе перевода. Для достижения поставленной цели было проведено исследование, основывавшееся на теоретической информации о когнитивных процессах и результатах практических анализов. Методологию данной работы составило эмпирическое исследование на основе анализа научного материала по темам когнитивной лингвистики, психолингвистики, психологии и ряда других наук.

В рамках данного исследования мы сформулировали несколько гипотез. Во-первых, гипотеза о том, что переводчик может повысить качество перевода путем развития и совершенствования способностей. Во-вторых, переводчик может компенсировать недостаточность задатков путем развития способностей. Для проверки данных гипотез мы провели исследование информации научной литературы. По результатам анализа данные гипотезы были подтверждены.

Ключевые слова: устный перевод, письменный перевод, межкультурная коммуникация, врожденные способности, приобретенные способности, когнитивные процессы, психические процессы.

1. Перевод

1.1 Определение перевода

Несмотря на то, что понятие перевод является ядром целой науки – переводоведения, однозначного и исчерпывающего определения данного термина как такового не существует.

В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой (2013, с. 305) перевод описывается как: “Сопоставление двух или нескольких языков с целью отыскания семантических соответствий между их единицами, обычно для двуязычной

лексикографии, для сопоставительных семантических исследований и т.п. 2. Передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка. 3. Отыскание в другом языке таких средств выражения, которые обеспечивали бы передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней и внешней), что необходимо в случае художественного текста”. В переводческом понимании второе определение является наиболее точным.

С.В. Тюленев определяет перевод (2004, с.10) как “вид языковой деятельности человека, в процессе которого благодаря специальной обработке исходного текста, существующего на одном языке, создается текст, репрезентирующий его на языке перевода. Следовательно, перевод – это такой вид устной или письменной вербальной деятельности человека, который может быть охарактеризован как би- или полилингвистический процесс, в результате которого создается текст, репрезентирующий оригинал на языке перевода”.

Л.С. Бархударов видит перевод, как (1975, с.5): “процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения”.

В.Н. Комиссаров утверждает, что перевод – это средство межъязыковой коммуникации. Он говорит (1990, с. 40): “Переводчик должен принимать во внимание характерные особенности автора сообщения (источника информации) и тех получателей (рецепторов) информации, для которых предназначалось это сообщение”. Именно определение перевода как средство межъязыковой коммуникации наиболее точно соответствует заявленной нами теме, а потому, в нашей работе мы будем опираться именно на него.

Л.В. Кушнина предлагает собственную авторскую синергетическую модель перевода, которую она называет переводческим пространством (Кушнина, 2009). Она трактует перевод как творческий синергетический процесс, привлекающий текст, языка, культуру, личность. Л.В. Кушнина определяет ядром переводческого пространства содержание и смысл текста. К периферии же относятся текстовые поля – культурологическое и фатическое.

1.2 Письменный перевод

Письменный перевод, это вид переводческой деятельности, который обычно классифицируется следующим образом:

1. Художественный перевод, один сложнейших видов перевода, предполагающий создание нового произведения, на основе оригинала, с сохранением авторского стиля. Он подразделяется на перевод текстов художественной литературы, перевод статей, перевод лирических текстов;
2. Технический перевод применяется для передачи научно-технической информации, его характеризуют такие черты, как нейтральность и точность. Технический перевод подразделяется на полный письменный, реферативный, аннотационный перевод, перевод заголовков;
3. Экономический письменный перевод направлен на перевод различных формальных документов, чаще всего контрактов;
4. Юридический, требующий от переводчика познаний в юриспруденции;

5. Медицинский письменный переводчик занимается переводом медицинской, фармакологической документации, научной медицинской литературы и т.д.

1.3 Устный перевод

Согласно И.А. Зимней, устный перевод – это сложный вторичный вид речевой деятельности, реализуемой в форме аудирования, переводческих записей, диалогового говорения с монологическими высказываниями (Зимняя, 1981). Этот вид перевода осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия, иноязычного общения людей для организации взаимодействия. В процессе устного перевода переводчик воспринимает знание, отношение, эмоциональную окраску, цель коммуникации, выраженные средствами одного языка, и передает их средствами другого.

Устный перевод требует от переводчика умения не только в сжатые сроки запоминать смысл слов автора текста и удерживать их в своем сознании, но и моментально переключаться между языками, задействованными в коммуникации.

Существует следующая классификация устного перевода:

1. Последовательный перевод. Он предусматривает, что оратор делает паузы между фрагментами речи, во время которых переводчик озвучивает перевод сказанного. Этот вид устного перевода сопровождается ведением переводчиком записей, отражающей, в сжатой форме, высказывание автора. Для этого переводчик пользуется переводческой скорописью. Последовательный перевод подразделяется на последовательный перевод с записью, пофразовый перевод, абзацно-фразовый перевод и зрительно-устный перевод – интерпретация с опорой на письменный текст оратора.
2. Синхронный перевод – относительно новый вид устного перевода. Один из сложнейших видов устного перевода, он предполагает перевод текста в реальном режиме, с небольшим отрывом от оратора. В эту категорию входит и нашептывание или шушотаж.
3. Особо выделяется в этой классификации перевод кино. Он объединяет в себе признаки как устного, так и письменного перевода.

Устный перевод требует от переводчика высокой стрессоустойчивости, хорошей дикции и отличной памяти.

1.4 Ошибки в процессе перевода

Согласно Н.К. Гарбовскому, переводчик совершает переводческие ошибки бессознательно, а причиной этих ошибок он видит недостаточную образованность переводчика. Общий вид типологии причин переводческих ошибок выглядит следующим образом:

1. Недостаточное владение языком оригинала текста.
2. Недостаточный багаж знаний, бедный когнитивный опыт. Он выражается в недостаточной осведомленности об окружающей действительности автора исходного текста.
3. Нечувствительность к имплицитной и эксплицитной системам смыслов, заложенных автором. Эти ошибки характеризуются непониманием того, что

сообщает автор о предмете. Эти ошибки связаны с когнитивным процессом внимания, а точнее, его недостатком.

4. Неспособность выявить особенности собственного стиля автора.

Ошибки возникают в процессе принятия переводчиком решений о переводе единиц ориентирования. Они могут проявляться неверным восприятием смысла или неправильным выбором языковых единиц для передачи этого смысла.

Н.К. Гарбовский предлагает следующую структуру переводческих ошибок:

1. Непонимание смыслов исходного текста и его элементов. Анализ переводных текстов дает понять, что немалую часть ошибок составляют именно эти, вызванные полным или частичным непониманием смысла оригинального текста. Они, в свою очередь, подразделяются на следующие ошибки:
 - А. Неверное восприятие прагматического аспекта оригинала. Нередко появлению этих ошибок способствует сложная внешняя форма высказываний, скрывающая намерения автора спровоцировать у публики ту или иную реакцию. Они связаны с использованием автором форм образной речи, метафор, аллегорий, фразеологических оборотов.
 - Б. Семантические ошибки – самый распространенный вид ошибок на герменевтическом этапе перевода. Выражаются в непонимании, либо ошибочном понимании переводчиком смысла простых и сложных понятий, а иногда и целых высказываний.
 - В. Синтаксические ошибки вызваны непониманием структуры взаимосвязей элементов высказывания.
2. Ошибки, вызванные непониманием переводчиком исходных смыслов текста, проявляются на любом уровне: уровне сложного понятия, уровне простого понятия, суждения и представления о предметной ситуации.
3. Ошибки на уровне знак – понятие происходят в процессе неправильных трансформаций. Так, переводчик ошибочно считает, что понятия и знаки исходного языка соответствуют друг другу, хотя это на самом деле не так.
4. Ошибки понимания на уровне знак – сложное понятие.
5. Ошибки на уровне знак – суждение вызваны невнимательным отношением к синтаксису оригинального высказывания.
6. Ошибки восприятия предметной ситуации. Правильная расшифровка предметной ситуации предполагает у переводчика наличие когнитивного багажа в сфере, описываемой или затрагиваемой в тексте. Так, переводчик может допустить ошибку в виде лакуны, попросту опустить важный элемент текста. Также, он может слепо калькировать текст оригинала, не воспринимая при этом смысл. Наконец, переводчик может подменить ситуацию, описанную в оригинальном тексте, своей собственной.

7. Ошибки в преувеличении системы смыслов происходят из-за недостаточного владения языком перевода.

8. Стилистические ошибки

Л.К. Латышев также предлагает собственную парадигму переводческих ошибок:

1. “Ложные друзья переводчика”
2. “ловушки внутренней формы”
3. “забытые значения” многозначных слов
4. “лексические иносказания”
5. несозвучные географические наименования (Латышев, 2000).

Стоит отметить, что и сам текст оригинала может стать источником помех, так он выделяет:

А. Оригинал как источник помех. Текст оригинала может содержать фонетические ошибки, сильный акцент, неправильное произношение, акцентологические ошибки. Автор текста может допускать лексические ошибки, ошибки в порядке слов, типичные механические ошибки - повторение лексических единиц, опечатки.

Б. Процесс перевода сам может послужить источником помех. Для осуществления перевода переводчик должен руководствоваться критериями адекватности и эквивалентности.

В. Нередко реципиент текста перевода может сам становиться источником помех, текст перевода должен быть адаптирован для него таким образом, чтобы возыметь такое же воздействие, как текст оригинала на его реципиентов.

2.Когнитивная наука как конвергентное знание

2.1 История когнитивной науки

Когнитивные науки составляют важнейшие части междисциплинарного комплекса NBIC-технологий (нано-, био-, информационные и когнитивные). Когнитивные науки в составе данного комплекса начали развиваться позже всех, однако, они представляют наибольшую сложность в составе данной парадигмы.

Когнитивная наука изучает познание начиная с Парменида и Платона. Философия нередко задавалась вопросами познаваемости мира, о равенстве мышления и бытия, источниках знаний, границах познания. Познание обусловлено онтологическими и социокультурными факторами, на сегодняшний момент выделены различные когнитивные практики в качестве моделей познания.

Среди таких практик в истории развивались концепции созерцательной модели познания, основанной на представлении о познании, как об отражении субъектом объекта. Репрезентативная модель познания предполагает структуру, в которой познание – это представление, а знание – не информационная копия объекта, а результат ментальной деятельности субъекта. Проективно-конструктивная модель познания характеризует его как особый вид деятельности по конструированию объекта. Герменевтическая модель познания предлагает рассматривать его как понимание,

интерпретацию, истолкование. Эволюционная эпистемология предполагает под познанием адаптационную жизнедеятельность.

В XX веке наука о изучении познания расширилась философией сознания и философией языка, а также междисциплинарными подходами, изучением познания начинают заниматься психологи, физиологи, кибернетики, лингвисты, социологи и этнографы. К 1950-м годам исследования когнитивных процессов заняли центральное место.

Современная когнитивная наука исторически формируется из трех направлений: когнитивной психологии, рассматривающей знание как процесс переработки информации, кибернетики и информатики, а также когнитивной лингвистики. Когнитивная революция стала возможной благодаря параллельно развивавшимся кибернетике, лингвистике и компьютерных наук.

Достижения в расшифровке генома человека повысили интерес к нахождению генетического базиса когнитивных функций и различий в них у людей. Когнитивная наука сблизилась с нейрофизиологией в изучении аффективно-мотивационных аспектов поведения. В то же время когнитивная лингвистика направила усилия на рассмотрение языка, как на основу изучения закономерностей работы мозга и сознания.

Современный этап развития когнитивной науки получил название нейросетевого, коннекционистского. Теперь исследования сознания не ограничиваются работой мозга, но включают в себя постоянное взаимодействие человека и его окружения. На этом этапе когнитивная система включает в себя мозг, тело, окружающую человека реальность. Важно отметить, что сознание не тождественно мозгу, а когнитивные процессы – это результат взаимодействия человека с реальностью. Коннекционистская модель отражает идеи о том, что функционирование сознания основывается на распознавании закономерностей, а не абстрактном логическом мышлении.

Компьютерное моделирование нейронных связей не дает точного отображения структуры функционирования сознания, оно не может отражать интуицию, эмоции, роль контекста в системе язык-мышление. Потому, человеческое сознание не может быть сведено к вычислениям. Кроме того, существуют свидетельства того, что мозг человека все еще подвержен эволюционному процессу. Все эти факторы подтолкнули Н. Хомского и К. Макгинн к заявлениям о том, что проблема связи мозга и сознания сложнее, чем может показаться, даже понимание этой проблемы сейчас является слишком сложной задачей для исследователей. Так, Т.В. Черниговская (2010, с.15) заявляет, что “следует возлагать надежды не на еще большее усложнение разрешающей способности техники, а на методологический и даже философский прорыв, который должен привести к возникновению новой мультидисциплинарной научной парадигмы”.

Таким образом, особая роль в изучении когнитивных процессов уделяется философии, которая должна не только выполнять интегрирующую и коммуникативную функцию, но и привести новое понимание, предложить новую постановку вопросов, которые могут привести к углублению знаний о функционировании сознания.

Междисциплинарность, или даже мультидисциплинарность когнитивной науки и исследований заключается в многодисциплинарности методов и перспектив практического использования. Когнитивная наука подталкивает исследователей не просто к изучению объекта на границе наук, а к созданию нового типа мышления – диалогового, коммуникативного. Интеграция исследований отражается в переходе от

изучения отдельных элементов системы к самой системе в целом, ко взаимодействию всей парадигмы составляющих. Декартовская структура мира, составляемая физическим и ментальным, предопределила разделение на гуманитарные и естественные науки. Однако, как реальность влияет на сознание, так и сознание может влиять на окружающий человека мир, а потому, рассмотрение когнитивной науки имеет смысл лишь при полной синергии всех наук. Междисциплинарная интеграция отражается в новом типе мышления, сложном мышлении, объединяющим функционирование познание и функционирование саморазвивающихся природных систем, что формирует своего рода систему систем. Если мышление есть часть реальности, значит исследование мышления нужно проводить с учетом мышления о мышлении. Новые представления о когнитивной науке предполагают, что сознание как целое не тождественно сумме частей его составляющих.

2.2 Когнитивная лингвистика

Когнитивная лингвистика прочно заняла свое место в современной науке о языке. Она возникла и развивалась на рубеже веков, что делает её относительно молодой наукой. Основы когнитивной лингвистики в России заложили В.Д. Демьянков и Е.С. Кубрякова. С их точки зрения язык – это когнитивный механизм, который играет роль в кодировании и трансформации информации (Кубрякова, 1996).

М.Н. Коннова определяет когнитивную науку как направление научных исследований, изучающее человеческий разум и мышление, а также связанные с ним мыслительные процессы и состояния (Коннова, 2012).

З.Д. Попова и И.А. Стернин заявляют (2007, с.19), что “когнитивная лингвистика изучает соотношение семем, их сочетаний, типовых пропозиций, нашедших выражение в языке, со сферой концептов (как денотатов, так и смыслов). В сферу смыслов когнитивная лингвистика выходит через лингвистику текста, располагающую средствами обнаружения имплицитных смыслов, лежащих в глубине текстов и не имеющих вербального выражения. Через анализ языковой семантики – в сферу концептов такова основная идея когнитивной лингвистики”.

Объект данной науки – когниция – это познавательная деятельность человека, а также явления и структуры, которые связаны с процессом познания. Когнитивная наука направлена на изучение такого феномена, как знание во всех аспектах, включая его получение, хранение, переработку и использование. Когнитивистика занимается изучением процесса мышления, когниции, а потому, она обладает как философскими, так и сугубо инженерными научными аспектами.

Главными проблемами когнитивистики являются вопросы о том, какими типами знания обладает человек, и о том, как это знание отражено в сознании человека, как человек получил это знание и каким образом его использует.

М.Н. Коннова определяет несколько характерных черт когнитивистского направления:

1. обращение к исключительно сложным ментальным процессам, присущим человеку как разумному существу
2. междисциплинарность исследований. Так, когнитивная наука объединяет все дисциплины, связанные с изучением строения и работы мозга человека. Она задействует одновременно традиционные фундаментальные науки и новые теории (Коннова, 2012).

Изначально когнитивная лингвистика возникла из когнитивной науки как исключительно прикладная дисциплина, направленная на компьютерное моделирование процессов человеческого мышления. В рамках этого направления изучаются способы взаимодействия когнитивных и языковых структур, создаются модели структур знания, лежащих в основе значения конкретной языковой единицы, определяется роль знаний в системе представлений о человеке.

Наиболее значительный вклад в становление когнитивной лингвистики внесли:

А. Психология. Когнитивная лингвистика переняла у данной науки понятие о концептуальных и когнитивных моделях. Функционирование языка базируется на психологических механизмах, так как язык – это важнейшее звено в накоплении и сохранении категоризации опыта, получаемого в результате взаимодействия человека с окружающим его миром, знания. В основе опыта лежит память человека и восприятие, потому изучение когниции и языка невозможно без принятия во внимание особенностей процесса восприятия, перцептивного процесса, исследуемого в рамках психологии.

Б. Лингвистическая типология и этнолингвистика позволили выявить общие черты в структурах языка, что позволяет сделать вывод об общем характере когнитивных процессов.

В. Нейролингвистика послужила источником информации о том, что язык лежит в основе познания ментальной деятельности мозга.

Нейролингвистика – это научная дисциплина, занимающаяся изучением внутренних мозговых процессов, лежащих в основе речевой деятельности человека. Эта наука рассматривает речь в её взаимосвязи с человеческим познанием. (Савостьянов, 2013). Она направлена на изучение вопросов восприятия и генерации речи устной или письменной, усвоения и применение родного или иностранного языка, а также квазизыковой символики. А.Н. Савостьянов и Д.Е. Пальчунов утверждают, что нейролингвистика входит в состав более общей дисциплины – психофизиологии, которая направлена на изучение влияния физиологических процессов организма на поведение и мышление человека. Когнитивная нейролингвистика, в свою очередь, изучает роль речевых функций в процессе накопления, хранения, переработки и использования знаний.

Как и многие другие науки, когнитивная нейролингвистика уходит своими корнями в философию. Ранние этапы развития этой науки основывались на донаучных, сугубо спекулятивных истоках, которые позволяли сформировать основные проблемы, стоящие перед исследователями, и наметить основные возможные пути решения. Базой когнитивной нейролингвистики служат философия языка и познания первой половины XX в., а также сравнительное языкознание.

Однако, из-за большого количества противоречащих друг с другом идей, порожденных философией языка и сравнительным языкознанием, послужили причиной развития разнородных научных теорий, что, в свою очередь, вылилось в широкий спектр разнообразных подходов, существующих в современной нейролингвистике.

Существенное влияние на лингвистику в целом и на нейролингвистику в частности стал структурализм – сложная смесь философских идей и научных исследований, направленных на понимание устройства социальных феноменов (Апресян, 1966). Таким феноменом является и человеческий язык. Здесь просматривается очевидная связь с идеями Фердинанда де Соссюра и его структурной лингвистикой (Де Соссюр, 2004).

Согласно положениям структурной лингвистики язык – это система элементов, связанных в некоторые структуры при помощи определенных отношений. У этих структур есть некоторое значение, они определенным образом связаны с объектами реального мира. Таким образом, значением слова является тот объект, на который оно указывает. Предмет структурной лингвистики составляет язык с точки зрения формального строения его самого и составляющих элементов.

Г. Благодаря культурологи была выявлена роль культуры в возникновении и функционировании концептов.

Д. Лингвистическая семантика подготовила основу для становления когнитивной лингвистики как сверхглубинной семантики в России.

Е. Сравнительно-историческое языкознание позволило выявить закономерности в когнитивных процессах, дало возможность рассмотреть развитие лексических совокупностей в единстве их отношений и взаимосвязей, а также установить закономерности этого развития.

А.А. Потебня в своих работах объяснял семантические изменения не только особенностями построения системы языка, но и общественно-историческим развитием народа, создавшего язык и являющегося его носителем (Потебня, 1913). Его вклад в науку подтолкнул лингвистов изучать исторические закономерности изменений общих разрядов мысли и семантического, лексико-грамматического состава и системы словообразования языка.

Одним из первых русских ученых, обративших внимание на системный характер отношений лексических единиц, стал Н.В. Крушевский. Основным принципом развития языка он назвал закон соответствия мира слов миру мыслей. Крушевский указал зависимость изменения представлений человека о действительности и изменения значения слов (Крушевский, 1883).

М.М. Покровский развил идеи Н.В. Крушевского, заявив, что изменения значений слов подчинены общим законам. Так, причина изменения значений слов кроется в изменении окружения людей и условий жизни, в которых существуют данные предметы и люди. Потому, наиболее полная картина исторического развития значений слова может открыться перед нами исключительно при рассмотрении его в широкой парадигме, в связи с другими синонимичными словами, принадлежащими к одному кругу представлений (Покровский, 1959).

В начале XX века данное направление развивал Г.Г. Шпет, он помог сформировать фундамент когнитивного направления лингвистики, он сконцентрировал философию языка и лингвокультурологию вокруг концептологического аспекта (Шпет, 1991).

Внешним фактором, подтолкнувшим к развитию когнитивной науки в России, стали труды зарубежных ученых. Однако российская когнитивная лингвистика была не лишена отличительных черт.

К концу XX века основными направлениями развития цивилизации стали наука и техника, они предопределили наиболее важные составляющие современной культуры. В современной когнитивной лингвистике можно заметить влияние релятивистского подхода.

Современные ученые выделяют несколько этапов развития когнитивной лингвистики:

1. Появление когнитивной грамматики в 1970-х годах, сам термин *Cognitive Grammar* впервые используется Д. Лакоффом и Г. Томпсоном в статье “Представляем когнитивную грамматику”.
2. Позже, в 1980-х, отдельные ученые начинают публиковать формально не связанные между собой работы, однако эти работы позволяют определить широкий спектр проблем когнитивной лингвистики, среди них стоит отметить “Метафоры, которыми мы живем” Дж. Лакоффа и М. Джонсона (1980), “Ментальные пространства” Ж. Фоконье (1985), “Основания когнитивной грамматики” Р. Лэнекера (1987).
3. Одним из важнейших этапов в становлении данной науки становится симпозиум 1989 года в Дуйсбурге, посвященный проблемам когнитивистики. На симпозиуме было принято решение сформировать Международную ассоциацию когнитивных лингвистов и подготовить журнал *Cognitive Linguistics* и серию монографий по этому направлению.
4. Первые учебные пособия по когнитивной лингвистике появляются уже в середине 1990-х годов: “Метафоры, которыми мы живем” Дж. Лакоффа и М. Джонсона (1980), “Ментальные пространства” Ж. Фоконье (1985), “Основания когнитивной грамматики” Р. Лэнекера (1987).
5. Отдельно стоит отметить начало развития когнитивной лингвистики в России. Это произошло в 1980-х годах. В 1988 году был опубликован 23-й том серии “Новое в зарубежной лингвистике”, он был посвящен именно проблемам когнитивной лингвистики. В 1996 году Е.С. Кубрякова опубликовала “Словарь когнитивных терминов”.

Появление когнитивной лингвистики стало характеризоваться как эволюция в тенденциях описания языковых явлений, произошел переход формально-структурной тенденции к новым аспектам понимания языка и мышления. Но даже, несмотря на столь радикальные перемены, объект исследований остается прежним – языковые явления, а предмет – когниция. Предметная область лингвистики расширилась и направила внимание ученых на новые вопросы речемыслительной деятельности человека, позволила взглянуть на сложившиеся ранее представления о языке под другим углом (Манерко, 2007).

М.Н. Коннова утверждает, что (Коннова, 2012, с. 12): “современная когнитивная лингвистика изучает природу, усвоение и использование языкового знания”, а потому, в ее рамках исследуются преимущественно:

1. виды и типы знаний, представленных в языковых знаках, и механизмы извлечения из знаков знаний, т.е. правила интерпретации (когнитивная семантика и прагматика);

2. законы, которые регулируют их функционирование, условия возникновения и развития данных законов
3. соотношение языковых знаков и отражаемых ими культурных реалий

Современная российская когнитивная лингвистика имеет два основных направления, занимающихся разработкой двух типологий единиц, входящих в концептуальную систему человека. Так, к первому направлению относятся исследования способов конфигурации концептуального содержания, а ко второму – работы по содержательной специфике и областях применения единиц концептуальной системы.

Оба эти направления базируются на понятии концепта – содержательной единицы сознания, функцией которой является хранение и передача знаний о мире средствами языка. Концепты являются основой для категорий, которые использует сознание человека в мыслительных операциях (Болдырев, 2007).

Наиболее актуальными темами современной когнитивной лингвистики стали процессы производства и понимания естественного языка, языковое выражение понятийных структур и их выражение, когнитивно-семантические категории и отражение временно-пространственных отношений в структуре языка. На основе вышеперечисленного в российской когнитивной лингвистике центральное положение занимают направления: функциональная прагмалингвистика, когнитивная ономазиология, когнитивно-коммуникативное терминоведение, когнитивные ономазиология, фразеология и лексикография (Манерко, 2007).

Из наиболее известных американских и европейских исследователей когнитивной лингвистики можно отметить Ч. Филлмора, занимавшегося вопросами фреймовой семантики, Р. Лэнекер, Л. Талми, изучавшие проблемы когнитивной грамматики, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Тернер с исследованиями по концептуальной метафоре, а также Д. Герартс, А. Барселона, Р. Дирвен, Г. Раден из-за вклада в развитие концептуальной метонимии.

В России идеи когнитивной лингвистики развиваются не менее активно. Вопросами данной науки занимаются Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, В.З. Демьянков, Н.Н. Болдырев и многие другие исследователи.

Из-за относительной молодости данной дисциплины, в ней еще нет окончательно сформированного терминологического аппарата и изучаемых единиц, предмет и задачи науки пока не имеют окончательно сформировавшейся трактовки, потому нередко внутри науки возникают разногласия о методах и направлениях (Виноградов, 2007).

Основными задачами современной когнитивной лингвистики называют:

1. исследования роли языка в познании и осмыслении окружающего мира;
2. изучение влияния языковых знаний на процессы получения, переработки и передачи информации о мире;
3. получение представления о процессах концептуализации категоризации знаний, описание способов и средств языковой категоризации и концептуализации констант культуры;
4. изучение универсальных концептов в составе концептосферы и описание этой системы;
5. изучение языковой картины мира (Маслова, 2004, с. 24-25).

В российской когнитивной лингвистике настало время для подведения итогов исследований и выработки основных направлений для последующего развития данной дисциплины.

2.3 Культурная нейронаука

Культурная биология или культурная нейронаука это одно из самых быстроразвивающихся направлений когнитивных исследований. Это направление появилось на стыке когнитивной антропологии, изучающей универсалии и культурно-специфические особенности познания, и исследования мозга.

Культурная нейронаука основывается на представлениях о пластичности мозга человека. Мозг постоянно перестраивается и меняется в зависимости от полученного опыта. Потому можно сделать предположение о том, что культурные практики и тип культуры влияют на особенности работы мозга человека. Эти положения основываются прежде всего на таких теоретических положениях, как гипотеза о коэволюции генов и культуры – носители определенного генотипа создают культурные практики, а сами эти культурные практики могут приоритизировать определенные гены и носители таких генов, в таком случае, становятся более типичными представителями культуры, определять ее развитие. На основе данных представлений можно сделать вывод о том, что мозг создается культурой и создает её сам.

В современной культурной нейронауке есть две крупных линии исследований - исследования особенностей когнитивных процессов представителей восточной и западной культур, и изучение влияния на мозг культурных практик, способов обучения, профессиональной деятельности.

Так, исследователи пришли к выводу, что у представителей восточных культур мышлений определяется контекстом, а у представителей западных культур – конкретными объектами. Представитель западной культуры легче воспринимает изменения в главном конкретном объекте на фоне, восточной – изменениями на самом фоне. Представитель западной культуры склонен категорировать объекты по существенным признакам, в ряду объектов курица – корова – сено он чаще объединит курицу и корову, так как они являются одушевленными, живыми объектами, представитель же восточной культуры объединит корову и сено, так как они находятся в одном контексте.

Предполагается, что такие особенности наследуются из культурных практик, в которые вовлечены представители соответствующих культур.

Во второй линии исследований, изучающей влияние на мозг культурных практик, образовательных особенностей и профессиональной деятельности, в рамках культурной нейронауки получают более конкретные и четкие результаты.

Так, в португальском исследовании изучалось влияние грамотности и школьного обучения на работу мозга. В рамках этого исследования сравнивались когнитивные процессы португальских девушек из сельской местности, из одних и тех же семей, и схожего возраста, грамотные и неграмотные, в силу культурных практик, в результате которых старшие девушки в семье не обучались в школе, потому что должны были помогать в ведении домашнего хозяйства. В процессе решения речевых задач – повторение несуществующих лексических единиц родного языка, у двух групп подопытных активировались разные зоны мозга. Исследователи предположили, что грамотные раскладывают услышанные слова на звуки, как результат школьного

образования, а неграмотные пытаются сравнить слово с другим словом родного языка и процесс поиска соответствий оказывается труднее. Они пришли к выводу, что особенности образования отражаются на работе мозга при выполнении задач.

Исследования с использованием структурной томографии мозга показывают, что сама структура мозга может меняться под влиянием профессионального опыта. Так, исследователь Элеонор Магуайр, выявила, что мозг лондонских таксистов перестраивается под влиянием профессионального опыта, у них увеличиваются задние отделы гиппокампа, но уменьшаются передние (Maguire et al., 2000).

Когнитивная нейронаука продолжает развиваться. На данном этапе несомненен факт того, что мозг человека обладает высокой пластичностью. Не только мозг создает культуру, но и сама культура подталкивает мозг работать, опираясь на неё.

2.4 Концепт

В рамках когнитивистики, этнолингвистики, антропологии языка, лингвокультурологии основной единицей ментальности определяется концепт.

Концептуализация и категоризация входят в основу познания и когнитивных способностей человека. Познавательная деятельность человека, когниция, направлена на получение информации о мире, формирование и развитие способности ориентироваться в этом мире, исходя из полученного опыта. Что, в свою очередь, требует от человека умение выявлять, сравнивать, отождествлять и различать явления и предметы.

Концептуализация и категоризация представляет собой деятельность по классификации, но цели и результат у них различаются. Е.С. Кубрякова подчеркивает (Кубрякова, 1996, с.93), что концептуализация имеет целью выделить минимальные содержательные единицы опыта, а категоризация – объединить схожие или тождественные понятия в категории.

Концептуализация – это процесс осмысления информации, формирования явлений и предметов в виде концептов. Большая часть таких концептов выражается значениями конкретных лексических единиц, что позволяет хранить и передавать знания от человека к человеку.

Знания человека о мире хранятся в обобщенном виде. Из-за особенностей памяти, человек не может удержать в голове всю характеристику объекта, а потому, знания о нем хранятся в виде категории. Это и предопределяет понятие категоризации.

Категоризация – это процесс разделения объектов и явлений мира на отдельные категории, группы, классы. Однако, категоризация, одновременно, выступает и частью процесса познания, соотносении объектов и событий с определенной категорией. Это одна из важнейших функций человеческого сознания (Болдырев, 2001).

Картину мира составляют концепты разного уровня сложности, формируемые разными способами. Для обозначения частей концептов картины мира когнитивная лингвистика оперирует понятиями концептуальной области или концептосферы.

Концепты – это идеальные абстрактные единицы, которые использует человек при мышлении. Концепты выражают полученные знания в виде небольших единиц знания.

Содержание концепта отражает сведения о предметах, и свойствах, а также о явлениях и отношении человека к ним. Концепт не стоит спутать с понятием, которое

отражает общие признаки, концепт же, может отражать любые признаки предмета, не только самые важные. Концепт – это полный набор знаний об объекте, его признаках и культурно обоснованного знания о нем. Концепт – это результат обыденного познания, а понятие – результат теоретических построений (Болдырев, 2001).

Важно отметить, что окончательно вопрос о содержании термина концепт еще не решен, в российской лингвистике он представляется как общее представление, понятие и синкретичная единица мышления, представляющая нерасчлененное отражение о факте окружающего мира (Чесноков, 2010). Здесь он представляется в составе схемы предмет - ощущение - восприятие - представление - понятие. Также, нередко концепт представляется сигнификатом, означаемым, собственно значением или смыслом. Концепт также может быть отражен как система, включающая означаемое, обозначающее и означающее, он может быть этимолоном слова или даже словом-концептом.

Концепты формируются в процессе обучения, миропознания человека, основные способы этого:

1. на основе чувственного опыта, через органы чувств. Так, зрительный образ создается при взгляде на предмет;
2. в результате взаимодействия человека с предметом, в процессе предметно-практической деятельности;
3. в процессе экспериментально-познавательной и теоретико-познавательной деятельности – эксперименты и решения;
4. на основе мыслительной деятельности, по результатам умозаключений, рассуждений, т.е. в процессе взаимодействия уже знакомых концептов;
5. в процессе вербального и невербального общения, при разъяснении одним человеком концепта другому.

Нередко вышеперечисленные способы дополняют друг друга. Сформировать наиболее полное знание о предмете или явлении возможно лишь при совмещении этих способов. Потому многие концепты, в частности научные, усваиваются намного легче, если был приведен пример явления (Болдырев, 2001).

Эта же причина стоит за повышенной сложностью в разъяснении абстрактных концептов, воображаемы концепты. Также, концепты, передаваемые заимствованными терминами или лексикой, нуждаются в разъяснениях на родном языке.

Восприятие мира человеком происходит в виде целостных образов. Потому, многие концепты изначально появляются на предметно-образной, чувственной основе, в виде определенного эмпирического образа предмета или явления. Такие концепты всегда достаточно узки и нередко отражают собственный опыт человека. Образы шифруют концепты в единицы, наиболее удобные для использования, предоставляющие доступ к содержанию. В процессе расширения концепта за счет новых знаний, эти образы продолжают формировать наиболее наглядное представление концепта в сознании.

Концепт обладает подвижной структурой. Это обусловлено его активным участием в процессе мышления – концепт постоянно активен при мышлении, он сталкивается с другими концептами, проявляется и функционирует.

У любого концепта есть ядро, а сам концепт представляет собой многогранную структуру. Ю. С. Степанов выделяет три уровня в структуре концепта:

1. активный поверхностный слой является также частью общенационального концепта, он формируется на основе точки сознания, от которой исходят ассоциативные векторы;
2. пассивный глубинный слой включает дополнительные признаки и воспринимается не всеми членами языкового сообщества;
3. внутренняя форма концепта, которая не осознается носителями в повседневной жизни (Степанов, 2007).

2.5 Фрейм и лакуна

Одним из наиболее распространенных концептов является фрейм, которыми занимается одно из ответвлений когнитивной лингвистики – фреймовая семантика.

Ч. Филлмор впервые предложил концепцию фреймов в 1970-х годов. Изначально Филлмор вкладывал в понятие сугубо языковой смысл, он называл фреймом систему выбора языковых средств, ассоциируемых с типовыми ситуациями. Однако позже понятие фрейма обрело когнитивное определение, так, фрейм – это когнитивная структура, чье знание ассоциируется с концептами, отражаемыми словами (Филлмор, 1988). Сам термин используется для выражения структурированных концептов с выделенными элементами и их взаимоотношениями.

В современной науке фрейм имеет следующие определения:

1. согласно Т.А. ван Дрейку и В. Дреслеру фрейм – единица знания, базирующаяся на определенном концепте и содержащая информацию всех черт концепта в рамках одной культуры (Ван Дрейк, 1989);
2. Ф. Унгерер и Х.-Й. Шмидт описывают его как когнитивную модель, отражающую знания и мнения, относящиеся к конкретным ситуациям (Ungerer, 1997);
3. Дж. Тейлор утверждает, что фрейм – структура знания, которая объединяет ассоциативно связанные с языковой формой области (Taylor, 2003).

Фреймовая семантика направлена на изучение и обоснование связи лингвистической и энциклопедической информации в создании номинативных единиц.

Сама теория фреймов была создана, в основном, для того, чтобы разрешить проблему зависимости языкового значения от опыта человека. Для понимания этой теории необходимо изучить различия в отношении к контекстуальной обусловленности значения лексических единиц между структурализмом и фреймовой семантикой.

Семантические системы для каждого языка обладают своеобразными свойствами. Среди экстралингвистических причин такой неоднородности семантических систем могут служить отличия в понятийных системах и самих понятиях народов, вызванные несопадением в материальной и духовной жизни народов. Несмотря на то, что фундаментальные условия жизни у людей и народов по большей части равны, у них присутствуют собственные, присущие только одной языковой общности реалии культуры, истории и быта, и в случае отсутствия аналогов в другой культуре, возникают лакуны. Различия в понятийных системах могут отражаться на семантических системах, для восполнения таких пустот используют заимствования.

Внутриязыковые же причины своеобразия семантических структур не связаны с различиями в процессах мышления. Так, наличие естественной зависимости или сходных черт между знаком и понятием не является обязательным, а потому, не существует строгих правил распределения понятий-значений среди знаков и специфично для каждого языка. Эта произвольность отражается в структуре полисемии, так, в русском языке существительное нос может означать как часть тела человека - pose, так и часть судна - bow.

Понятия могут быть специфически разведены по языковым единицам, однако и сами единицы относятся к разным уровням структуры языка.

Понятия могут комбинироваться по-разному в зависимости от языка, в одном значении единицы языка могут быть собраны несколько менее сложных понятий. Потому, языки со схожими наборами понятий могут отличаться по комбинаторике, а значит и значениями, и целыми семантическими системами. Например, русское слово твердить может быть переведено на английский язык как: to repeat over and over again.

Границы имплицитного и эксплицитного значения слов значительно различаются в разных языках. Семантические системы разных языков отличаются плотностью семантических средств.

Если не существует четкой границы внутри объекта, язык самостоятельно их очерчивает, например, в русском языке у радуги есть семь цветов, вместо шести, как она представляется в большей части мира.

Все вышеперечисленное составляет проблему лакунарности в межъязыковой коммуникации. Само понятие лакуны – предмет противоречий в когнитивной лингвистике. Лакуны выражаются в расхождении мышлений народов. Лакуны всегда возникают как ситуации непонимания при неудаче в межкультурной коммуникации. Она может появляться на межличностном уровне в виду различий в когнитивном багаже знаний индивидов. Именно язык определяет картину мира определенной языковой общности, но он же является и причиной появления барьеров, порождающих лакуны. Исследователи обращают все больше внимания лакунам, они начинают использовать их в качестве общеупотребительного термина, обозначающего пустоту на семантической карте языка. Важный вклад в этой области сделал В.Л. Муравьев, разработавший классификацию лакун на основе французского языка (Муравьев, 1980), Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина выявили феномен лакунарности и описали способы элиминирования лакун (Сорокин, Марковина, 1989), Ю.Н. Караулов обозначил причины возникновения лакун (Караулов, 2014) и многие другие.

Исследователи полагают, что лакуны возникают в результате возникновения проблем с универсалиями в мировоззрении, культуре и языке (Караулов, 2014, с. 360,). С точки зрения психолингвистики, феномен лакунарности возникает в случае несоизмеримости картин мира и концептов.

2.6 Роль языка в процессе концептуализации

Язык есть один из важнейших инструментов концептуализации мира. Во-первых, язык позволяет человеку воспринимать большое количество информации, и, во-вторых, язык обеспечивает сведение всей информации, полученной по другим каналам восприятия, в единую структуру, обобщить её. Язык выступает механизмом

объединения чувственного опыта, предметно-практической и умственной деятельности. Язык предоставляет доступ к любым концептам, независимо от способа их формирования.

Для непосредственного формирования концептов язык не требуется, он необходим для трансляции их концептов. Язык — это инструмент обмена информацией в процессе общения, человек вербализует концепты с помощью языка. Одним из важнейших предметов когнитивной лингвистики являются способы языкового выражения концептов.

В российской науке термин концепт впервые был использован С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 году (Аскольдов-Алексеев, 1928, с.4). Он определил данный термин как “мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты растение, справедливость, математические концепты)”.

Е.С. Кубрякова определяет концепт как оперативную единицу памяти, концептуальной системы и языка мозга, элементарной частицей знания.

Оболочка языка может отражать концепты на лексическом, грамматическом, фонетическом уровне и в виде фразеологических систем.

Язык и концепт могут взаимодействовать согласно следующим видам:

1. слово и концепт могут иметь полное соответствие, такой вид соответствия присущ устойчивым образам;
2. слово и концепт могут иметь частичное соответствие в силу различного характера типов концептов. Так, эмоционально-оценочные и предметные концепты актуализируются разными способами;
3. у концепта может не быть однословной репрезентации. Чем сложнее концепт, тем более длинная форма вербализации используется для его описания, к примеру, абстрактные понятия;
4. у концепта может не быть никакого конкретного словесного выражения в виду отсутствия необходимости в его существовании. Например, в языковой картине мира русскоговорящего человека отсутствует английский концепт *privacy*, поэтому он может передаваться словами *уединенность*, *секретность*, но конкретного языкового выражения в русском языке для него не существует.
5. порой концепт представляется возможным передать исключительно с помощью целого текста или ряда текстов, так, концепты *русская душа* и *британский юмор* можно объяснить крайне развернутым вербализованным способом, для их выражения требуется осмысление большого числа образов.

Помимо лексических концептов, информация может закрепляться в виде грамматических концептов. Грамматические концепты формируются при осознании отношений между предметами и явлениями мира и их характеристик.

Грамматические концепты передают часть непосредственно языковых знаний и обладают различными когнитивными основаниями. С учетом специфических черт формирования и структуры выделяется несколько типов элементарных грамматических концептов:

1. Грамматические концепты могут носить сугубо формальный характер и иметь исключительно лингвистическую основу. Так, в русском языке происходит согласование в роде, числе и падеже.
2. Порой грамматические концепты с более сложной структурой в силу своей связи с неязыковыми общими понятиями отражают само знание этих понятий и способов их представления. Так, в русском, французском, испанском языках существует концепт грамматического рода, например, *la luna* (Исп., ж.р.). К этому типу также относятся средства синтаксической связи и средства выражения категории определенности.
3. Наиболее сложные грамматические концепты требуют знания общих понятий. Они предполагают определенную интерпретацию общих, неязыковых концептов посредством некоторых относительных понятий, к примеру, концепт грамматического времени или синтаксический концепт.

Многомерный характер синтаксических концептов выражается в выражении знаний языкового и неязыкового характера. Н.Н. Болдырев заявляет, что (Болдырев, 2001, с.43): во-первых, они отражают знание, содержащееся в некоем грамматическом концепте, а во-вторых, в знание в виде суждения об окружающей реальности.

3. Картина мира

3.1 Понятие картины мира

Для более глубокого изучения влияния когнитивных процессов на деятельность переводчика нам потребуется оперировать таким понятием, как картина мира. Само это понятие пришло в когнитивную лингвистику из философии, оно является базовым понятием для изучения взаимоотношений между человеком и миром, между языком и мышлением. Так, современные гуманитарные науки понимают картину мира как систематизированное целостное учение о мире, отражающее интеллектуально-культурный уровень развития общества на определенной ступени (Бархатова, 2000).

З.Д. Попова и И.А. Стернин утверждают (Попова, 2007, с. 37): “Под когнитивной картиной мира понимается ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного отражения действительности в процессе мышления”.

Следует отличать ее от языковой картины мира, которая является ничем иным, как совокупностью знаний о мире, зафиксированных в языке определенного языкового сообщества на определенном историческом этапе.

Идеи о том, что язык человека определяет его мировоззрение и отражает мировосприятие, были сформулированы В. Гумбольдтом в XIX веке. Ряд положений учений Гумбольдта о взаимодействии языка и нации до сих пор не утратили своей значимости:

1. язык сохраняет собственную индивидуальность, присущую его характеру, даже несмотря на постоянное воздействие; язык допускает свободное использование в границах своего характера, а воздействие за этими рамками игнорируется;
2. язык имеет обратное действие, все созданное народами в прошлом отражается на индивиде в настоящем; индивидуальность человека и

индивидуальность языка аналогичны из-за того, что источник воздействия на них один и тот же, однако индивидуальность человека не может противостоять последней;

3. отдельные особенности могут придавать языкам новый характер, но сама способность есть лишь часть характера языка;
4. в языке всегда есть смесь характера языка и черт, приобретенных языком от характера нации.

Идеи В. Гумбольдта получили дальнейшее развитие в XX веке и были отражены в теории лингвистической относительности Э. Сепира (Sapir, 1921) и Б. Уорфа (Whorf, 1956).

Эти ученые обратили внимание на взаимное влияние языка и нации, на их взаимодействие. Так, они заявляли о влиянии определенных интересов людей на состав их лексического словаря, а также о том, что язык играет определяющую роль в восприятии носителей. Л.А. Липилина, соглашаясь с этой точкой зрения, заявляла (Липилина, 1998, с. 48): “Мы видим, слышим и вообще воспринимаем мир именно так, а не иначе главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества; Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком”.

Согласно теории лингвистической относительности само восприятие мира и систематизация, структуризация опыта человека в большой степени определяется лексико-грамматическими системами языка.

Особенности строения языков отражаются в обычаях народов, в системе их взглядов, языка и предопределяет культурное и духовное развитие народа. Рамки картины мира ограничивают мышление и мировоззрение. Согласно Б. Уорфу, система языка не просто позволяет воспроизводить мысли, она формирует сами идеи (Whorf, 1956).

В XX веке А. Вежбицкая внесла некоторые коррективы в теорию лингвистической относительности, представила собственные идеи в проблемы взаимной связи языка и национального характера. Каждый язык, согласно её теории, одновременно образует собственную языковую вселенную и предлагает данные о свойствах национального характера. Сепир и Уорф заявляли о том, что мировоззрение отдельных народов может оказаться несовместимым, А. Вежбицкая же утверждает, что его можно сопоставить при переводе с помощью семантических примитивов. Согласно её идеям, в языке существует набор универсальных семантических единиц, которые невозможно разложить на меньшие составляющие (Вежбицкая, 2017).

В 30-х годах XX века идеи Гумбольдта развивал европейский исследователь Й.Л. Вайсбергер. Согласно его концепции, восприятие мира человеком происходит через призму его родного языка, опосредованно. С его точки зрения, язык – это промежуточный этап между реальностью и субъектом, познающим ее, а потому у всех носителей языка формируется сходный образ мышления, и как следствие, создается основа общения людей. Мировоззрение, как представление о мире, и образ мышления порождаются в языковом процессе мирозидания, познания мира через язык (Вайсбергер, 2001).

В 1960-1980-е годы исследователи расширили теорию лингвистической относительности новыми концепциями:

А. согласно гипотезе функциональной дополнительности Хаймса, признает роль социальных факторов в воздействии на язык и его использование (Хаймс, 1975);

Б. гипотеза онтологической относительности Куайна выделяет различия в онтологии знаний о мире как причину несовпадения языковых картин мира (Куайн, 1996);

Л.А. Липилина отмечает (Липилина, 1998, с. 49): “важно уточнить, что не стоит возводить в абсолют специфичность картины мира, даже в виду существования различий в языковых картинах, так как все они отражают одну и ту же реальность”.

В конце 1970-х годов прошла новая волна интереса к теме языковой картины мира в российской лингвистике, после привлечения философов к данному вопросу, в частности Г.А. Брутяна, который ввел понятие языковая картина мира (Брутян, 1974). В последние десятилетия появилось большое количество работ, посвященных различным аспектам картины мира и ее языковой интерпретации, это вызвано, в первую очередь, повышенным вниманием к антропоцентрическому направлению в российской лингвистике.

Основными функциями языковой картины мира в жизни носителей языка являются объяснительная, она же интерпретативная, и регулятивная (Ольшанский, 2003). Общая, целостная картина мира – это объединение концептуальной и языковой картины мира.

Концептуальной картиной мира в сознании человека называют элементы окружающей реальности, зафиксированных в виде понятий при участии всех форм сознания. Это глубинный слой миропонимания, он возникает и формируется в процессе миродействия и мировоззрения и помогает ориентироваться в окружающей действительности (Липилина, 1998).

Концептуальную картину мира наполняют концепты – понятия сознания и научного знания, которые обобщенно отражают качества, состояния, предметы реального мира. В процессе обработки жизненного опыта формируется концептуальная картина мира.

Концептуальная картина мира – это целостный образ действительности, она служит базой для интеграции областей жизнедеятельности человека. Она представляет идеальный образ реальности и включает в себя объективные знания о явлениях и эмоционального отношения к ним, лежащее в основе ценностей аксиологической картины мира.

На личностном уровне формируется аксиологическая языковая модель, она зависит от результатов мышления индивида. Картина ценностей представляется в виде элементов оценочных категорий, наполняемых определенным концептуальным содержанием. Все эти элементы формируют целостную картину мира одного носителя языка как стереотипную концептуальную модель реальности, измененную в соответствии с жизненным опытом.

Картина мира – это иерархически упорядоченная многослойная структура с несколькими взаимосвязанными уровнями. Всей человеческой цивилизации присуща универсальная картина мира, которая свидетельствует о сходстве в восприятии мира всеми людьми.

Духовные факторы в развитии цивилизаций носят системообразующий характер, они формируют способы восприятия реальности для наций и народов. Так, религия нередко предопределяет повседневную деятельность, ценности и образ жизни, основные направления развития культуры.

Следующим уровнем концептуальной картины мира можно назвать модель реальности в определенный исторический период и связанная с ним *региональная картина мира*. Она присуща народам, объединенным одной религией, традициями, нередко проживающими в непосредственной близости друг от друга. Языковую картину отдельного народа формирует *национальная картина мира*. С течением времени эта картина мира становится источником знания для мировидения народа, в ней сосредотачивается исторический опыт познания реальности народом.

Язык являет собой не что иное, как источник неоценимых сведений, на базе которых может определяться структура самосознания носителей этого языка, а также семантика отдельных его составляющих. Два разных языка не просто представляют разное обозначение одного предмета, но отражают различные видения этого предмета, видение реальности, через сознание народа. Согласно этим положениям, у каждого отдельного народа есть собственная картина мира, формирующая отношения носителей тип отношения к реальности и ее составляющим, включая себя самого, как часть системы. Картина мира определяет нормы поведения человека.

При выявлении фундаментальных моделей мышления у различных групп людей, важнейшим фактором становятся данные о языке. Особенности миропонимания человека можно выявить через изучение семантики и внутренней формы языковых единиц, присущих тому или иному народу. Таким образом можно выявить культурные архетипы – исторические культурные первообразы, представления о месте человека в мире, самом человеке, которые не утратили свое значение в современной культуре народа. Перевес в лексической выраженности тех или иных единиц языка позволяет обнаружить главные когнитивные и аксиологические элементы, составляющие национальную специфику, особенности языка (Вендина, 1998).

Религиозные традиции, укрепившиеся в жизни народов Европы, стали нравственным ориентиром носителей немалого количества носителей европейских языков. Историк Р. Энзор утверждает, что культура и история Британии могут быть рассмотрены лишь с позиции христианской веры (Ensor, 1936).

Помимо общечеловеческой, региональной и национальных языковых картин мира существует индивидуальная картина мира, обусловленная принадлежностью к отдельной культуре и изменениями, происходящими в процессе обретения опыта. Эта картина формируется через универсальные и специфические средства реализации представлений.

Концептуальная картина мира не может постоянно оставаться неизменной. Значение понятийных категорий языка изменяется под влиянием внеязыковых явлений. Изменчивые условия существования носителей языка приводят к расширению понятийных категорий человека новыми прототипическими характеристиками, что диктует необходимость изменения их набора в разные периоды развития языкового сообщества.

Концептуальная картина мира служит основой для языковой картины мира. Семантические поля слов-концептов хранят информацию о мире, образуя тезаурус языка.

Языковая картина мира формируется на концептах, которые обрели языковое выражение, потому за каждым языковым знаком хранится концептуальное содержание.

Важнейшей чертой языковой картины мира является ее антропоцентричность. Человек есть субъект языковой картины мира внутри которой систематизируются и вербализуются явления окружающего мира. С точки зрения лингвистики языковая картина мира представляется как универсалия, чье содержание наполнено понятийными категориями пространства, времени, качества, количества, действия, причины, присущими всем людям. Эти категории формируют основу языковой картины мира.

Семантическая структура словарного состава языка хранит национальные особенности мировосприятия отдельным народом. Через слово передается исторический опыт языкового сообщества.

Существуют два типа языковых картин мира: обыденная и научная. Эти картины могут иметь значительные различия в своем составе, вызванные процессами развития науки.

При этом язык вбирает в себя не только вновь полученные знания, но и более старые, когда-то существовавшие у носителей. В языке закодированы первичные знания о мире и человеке. С развитием языка человек не всегда может осознать исконный смысл языкового материала родного языка. Так, например, слово мошенник образовано от лексемы мошна, а стрелять – от стрелы.

По мере развития общества развивается и набор языковых средств носителей. Состояние общества отражается в языке. Язык, вслед за социумом приспосабливается к меняющимся условиям.

Наиважнейшей чертой языковой картины мира в современности стала способность к стремительным переменам, подвижность, гибкость. Согласно Е.С. Кубряковой существует пять основных тенденций формирования языковой картины мира в современном мире:

1. простая модель мира сменяется более сложной, чему способствует развитие науки и техники. В отличие от древних времен, сейчас мир предстает перед человеком как воплощение различных возможных миров;
2. изменяются функциональные нагрузки в традиционных способах номинации, например, в семантической деривации, заимствованиях и непосредственно словообразовании;
3. существующие лексемы все чаще используются для наименования нового явления, растет роль вторичной номинации;
4. растет роль экспрессивной лексики;
5. стремительное усложнение представлений о мире, что приводит к трансляции смыслов через сложные системы и домены обозначений (Рунова, 2007, с. 20).

В современной российской языковой картине мира происходят процессы языкового возрождения. Л.А. Нестеровская определяет эти процессы термином ресемантизация, ей характерны следующие черты:

А. многие лексические единицы заново обретают исходные значения, освобождаются от семантических подмен. Так, долгое время слово благоверный обладало ироничным оттенком, сейчас к нему вернулось первоначальное значение;

Б. из лексического набора пропадают языковые штампы предыдущей эпохи;

Негативные последствия также существуют, увеличивается роль науки в жизни общества, а вследствие, расширяется употребление научных терминов, утративших терминологические свойства, в язык привлекаются элементы жаргона, просторечия, размываются границы значений слов, этот процесс может в конечном итоге привести к потерям национального богатства языка, к утрате культуры. Чрезвычайно активно заимствуется иноязычная лексика, вытесняя русские эквиваленты.

Роль языковой картины мира в переводческой деятельности неоднозначна. Понимание языковой картины мира является важнейшим элементом с когнитивной точки зрения для изучения некоторых переводческих особенностей. Это позволяет успешно разрешать проблемы при переводе в национально-специфичной лексике. В труде “Ключевые идеи русской языковой картины мира” А.А. Зализняк и И.Б. Левонтина заявляют, что (Зализняк, 2005, с. 123): “пошлость – одно из самых известных непереводаемых русских слов”. Но А.В. Павлова, в свою очередь, высказывает иное мнение:

“Переводческая практика, однако, доказывает противоположное: слово пошлость переводимо ровно настолько же, насколько переводимо любое другое слово русского языка, имеющее разветвленную семантическую структуру (то есть семантика слова разложима на большое количество сем). В текстах происходит актуализация лишь некоторых из этих сем и практически никогда не бывает так, чтобы актуализировалась полностью вся семантическая структура. Утверждения о непереводаемости или неполной переводаемости приведенных лексем базируются на явном недоразумении. Конечно, если судить о возможностях перевода по двуязычным словарям, то можно прийти к мнению о непереводаемости той или иной лексемы. Но переводы осуществляются на уровне текстов, а не на уровне словарей, да еще и столь ограниченных по объему и по своим возможностям, как словари двуязычные. Только в текстах слова актуализируют свое значение и приобретают то, что принято называть смыслом. А переводятся всегда только смыслы.” (Павлова, 2011, URL: <http://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/als/article/view/376>).

Так, языковая картина мира формирует мировосприятие человека и влияет на деятельность переводчика. Языковая картина мира играет главную роль в способности человека понимать окружающую реальность и самого себя через язык, хранящий общественно-исторический опыт.

3.2 Перевод метафор под влиянием картины мира

Проблема перевода метафор и идиом очень остро стоит при рассмотрении влияния языковой картины мира на деятельность переводчика. Проблема перевода метафор в художественном тексте является одной из наиболее сложных и важных, так как передача эмоционально окрашенных образов направлена на воздействие на воображение читателя. Перевод метафоры связан с целым рядом лингвистических, литературоведческих, культурологических и философских проблем.

Д.Э. Розенталь в своем словаре лингвистических терминов пишет (Розенталь, 1976, с.117): “метафора - употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений”. Опускание метафоры может привести к непониманию читателем смысла всего текста. Питер Ньюмарк описал ряд приемов, которыми пользуются переводчики при переводе метафор:

1. Происходит сохранение метафорического образа, в случае если он понятен и близок носителям другого языка.
2. Оригинальная метафора заменяется метафорой-эквивалентом.
3. Метафора переводится сравнением.
4. Метафорический образ сохраняется с добавлением поясняющей информации.
5. Метафора переводится перефразированием (Шикалов, 2010).

Уже в первом приеме заметно, что совпадение элементов языковых картин мира положительно отражается как на простоте перевода, так и на его качестве. Различные метафоры – авторские и языковые – имеют различные способы передачи на другой язык. Перевод языковых метафор предусматривает поиск клише, наиболее частых аналогов в переводящем языке, авторские же метафоры рекомендуется переводить максимально близко к оригиналу.

Питер Ньюмарк выделяет пять типов метафор: стертая, обычная, адаптированная, недавняя и оригинальная (Шикалов, 2010).

Стертыми метафорами он называет метафоры, фигуральный характер которых уже не ощущается. Они нередко встречаются в описании пространства и времени, они выражаются лексическими единицами, обозначающими части тела, природные явления, астрономические абстрактные понятия. Так, к примеру, *at the foot of the mountain* в английском языке и у подножья горы в русском – это скрытые метафоры. Но не всегда такие метафоры могут быть переведены дословно.

Обычная метафора является эффективным способом описания конкретного или абстрактного понятия, оказывает эмоциональное воздействие на читателя и обладает эстетической наполненностью. Их перевод может вызывать затруднения у переводчика, метафора может быть устаревшей или употребляться узким кругом лиц, отдельным языковым сообществом. Так, английская идиома *There's no such thing as a free lunch* можно перевести как “*Бесплатный сыр бывает только в мышеловке*”. Но с повышением сходности образов в метафорах повышается и эквивалентность перевода.

Адаптивными метафорами Ньюмарк называет авторские метафорические окказионализмы. Эти конструкции требуют максимального адаптирования при переводе под носителя языка реципиента.

Недавние метафоры – это метафорические неологизмы, распространенные в языке текста оригинала. Так, например, французское *suif* может переводиться на русский как пьяный, поддатый. Некоторые метафорические неологизмы обозначают новые понятия. Переводчик должен руководствоваться принципами перевода неологизмов для передачи их на другом языке, к примеру, английский *headhunter* переводится калькированием – хедхантер.

Оригинальные метафоры, согласно Ньюмарку, - это индивидуально-авторские метафоры, которые используются автором индивидуально и не распространены в повседневной речи носителей языка оригинала. Их требуется передавать максимально близко к тексту оригинала, порой даже дословно, для сохранения индивидуального стиля автора. Однако, если в оригинальной метафоре содержится элемент, который может оказаться непонятным для реципиента, стоит адаптировать его под читателя.

Важно понимать все факторы, влияющие на способы перевода метафор, и, что еще важнее, влияющие на восприятие текста перевода реципиентом. В самых затруднительных случаях переводчик может прибегнуть к неметафорическому объяснению.

В переводе метафор у переводчика могут возникнуть затруднения, вызванные отсутствием адекватного эквивалента в языке перевода, однако всегда можно найти прием, который позволит максимально точно передать смысл метафоры.

4. Врожденные и приобретенные способности человека

4.1 Определение способностей

К.К. Платонов определяет способности как свойства человеческой личности, лежащие в основе успешного осуществления той или иной деятельности (Платонов, 1972). Стоит отметить, что способности человека не лежат в одной плоскости с знаниями, умениями и навыками. Способности проявляются в быстроте, глубине и прочности овладения деятельностью, а также являются внутренними регуляторами для приобретения навыков.

Российский исследователь В.Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции и имеют собственный уровень выраженности и проявляются в своеобразии освоения деятельности (Шадриков, 2007).

Стоит отметить, что человек рождается с незавершенным строением функциональных систем, отвечающих за отдельные психические функции. Эти системы окончательно формируются в процессе взросления, в культурной среде, потому они становятся способными решать проблемы, возникающие в культурной среде человека. Способы и формы поведения живых организмов ограничены их морфологией, и входят в системы активности, как заявляет Г. Дженнингс. Так, в систему активности человека не входит возможность летать, как у птиц, однако человек может безгранично расширять радиус системы активности посредством инструментов и орудий труда (Выготский, 1983).

В.Д. Шадриков отмечает, что сфера активности человека расширяется не только за счет орудий труда, но и адаптивного поведения, строящиеся на базе психических функций, вытеснивших инстинкты. Помимо базовых потребностей человек обладает и

духовными, и социальными потребностями. Так, формирование таких потребностей есть самый важный аспект воспитания.

Также, В.Д. Шадриков утверждает, что возможности человека возрастают по мере развития способностей, формируемых в процессах распределения исторически обусловленных способностей, заключенных в предметах и способах деятельности.

Б.М. Теплов предлагает получение понятия способностей через рассмотрение проблемы одаренности. Он заявляет, что, например, музыкальная одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность занятия музыкальной деятельностью. Такими способностями могут быть музыкальность, воображение, качество зрительных образов и другие. Таким образом, музыкальность не сводится к одной музыкальности, а связана с другими качествами личности.

В составе своей позиции по вопросу врожденности музыкальности, он формулирует основные теоретические положения:

1. Врожденными являются не способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются (Теплов, 1985, с. 42).
2. Любые способности могут быть развиты в процессе воспитания и обучения.
3. Способности человека зависят от врожденных задатков, но они являются результатом воспитания и обучения.
4. Проблема способностей – это, в первую очередь, качественная проблема. Важно не то, насколько развиты способности человека, а то, какой характер они имеют, и, следовательно, каким образом стоит их развивать.

В.Д. Шадриков, в противовес первому положению заявляет, что оно относится скорее к одаренности, а не к способностям. Так, абсолютный музыкальный слух является врожденной способностью. Более того, если новорожденный не обладает способностями, то каким образом он может выстроить отношение с миром?

С.Л. Рубинштейн особо выделял проблему развития способностей. Он заявлял, что развитие человека это и есть развитие его способностей, а не овладение знаниями, умениями и навыками.

Он утверждал, что задатки не составляют в целом одаренность человека, они есть лишь компонент системы, определяющей одаренность личности. С его точки зрения, способности должны включать в себя различные психические свойства и качества. Задатки же, это врожденные предпосылки развития способностей. Сами способности, согласно С.Л. Рубинштейну (Рубинштейн, 2000, с. 26): “синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности”. В отличие от навыков, способности – это результат закрепления психических процессов, которые регулируют действия и деятельность. Исследователь добавляет, что все специальные способности человека есть часть общей способности к освоению культуры и развитию.

С.Л. Рубинштейн предложил собственную модель структуры способностей: свойства высшей нервной деятельности и характер генерализации отношений, операции и деятельность, выполняемые исторически, основные отношения конкретной предметной области, на которых базируются соответствующие операции. Исследователь

полагал, что основой умственных способностей человека становятся индивидуальные качества процессов анализа и генерализации.

Стоит отметить, что В.Д. Шадриков заявляет, что вряд ли можно говорить о способности как о способности к определенной деятельности (Шадриков, 2007). Он описывает способность как конкретное проявление психической функции - мышления, чувства, ощущения или интуиции.

Психический или когнитивный процесс характеризуется тем, что его итоговые параметры не могут быть сформулированы так же, как их воспринимает орган чувств. Также, чувственные процессы невозможно почувствовать, когнитивный процесс открывает человеку свойства объекта, но не процесс трансформации чувственного восприятия в образ объекта. Человек не может воспринимать восприятие, но он способен построить образ предмета на его основе. Можно сказать, что чувства от органов восприятия поступают в черный ящик, который, в свою очередь, передает в сознание образ, состоящий из фреймов. Психические процессы характеризует также их свободная активность.

Способность – это проявление психических функций восприятия, памяти, мышления и т.д., она реализуется конкретной функциональной системой, механизм этого процесса определен физиологическими понятиями. Способности – это атрибут функциональных систем, выполняющих различные психические функции. Эти системы обладают свойством, посредством которого могут выполнять психическую функцию.

Существует множество различных классификаций способностей. Так, по происхождению выделяют природные способности, которые обусловлены биологией и связаны с задатками, и специфические способности, проявляющиеся в результате социального взаимодействия человека.

Специфические способности человек, в свою очередь, подразделяются на четыре пары: общие и специальные высшие интеллектуальные способности, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные.

Общими способностями являются способности, определяющие успешность человека во всех видах деятельности и общения.

Специальные способности – это способности, которые определяют успешность человека в конкретных видах деятельности и общения. Специальные способности требуют развития из задатков. К ним относятся математические, лингвистические, творческие способности и т.д.

Теоретические способности характеризуют способности человека к абстрактному мышлению.

Практические способности относятся к конкретным практическим действиям, к практическому труду.

Учебные способности отвечают за успешность обучения индивида, на усвоение знаний, формирования отдельных качеств.

Творческие способности связаны с успешностью порождения произведений материальной и духовной культуры, новых идей.

Межличностные способности отвечают за общение, взаимодействие с людьми через речь.

Предметные способности связаны с освоением природы, техники, знаками, художественными образами.

Современные исследования показывают, что все сенсорные системы новорожденного функционируют и почти сразу становятся готовы к изучению и познанию окружающей реальности. Основываясь на этом, можно предположить, что способности существуют уже у новорожденных.

Вопрос об общих и специальных способностях является одним из наиболее сложных в психологической теории способностей. И, несмотря на то, что человек от рождения наделен способностями, природой человека не предполагается закладывание отдельных способностей для разных видов деятельности. Потому, любая деятельность осваивается человеком на основе общих способностей, развиваемых в процессе выполнения конкретной деятельности. Специфические способности есть не что иное, как общие способности, развитые под особые требования выполняемой деятельности.

Любая деятельность, совершаемая человеком, может быть разложена на последовательность отдельных когнитивных процессов. Деятельность предполагает восприятие, запоминание, представление, осмысление, принятие решений и т.д. В таком случае, реализация когнитивных процессов будет выступать в качестве отдельных психологических действий, которые способны сами становиться деятельностью, если существует конкретная задача.

Развитие способности может быть представлено, как развитие системы, совершающей конкретную психическую функцию – системогенез. Парадигма составляющих данной системы должна в основном совпадать с парадигмой функциональной системы трудовой деятельности, но содержание конкретных компонентов будет различаться в зависимости от способности.

Особенность такой системы состоит в том, что она обладает природным свойством, направленным на выполнение определенной психической функции и проявляющимся в функциональных механизмах. Такое природное свойство является важнейшим условием достижения поставленной цели. В профессиональной деятельности вместо природных свойств используются знания, умения и навыки.

Развитие способностей, связанных с выполнением конкретного вида деятельности человека происходит, в первую очередь, благодаря интеллектуализации основных когнитивных процессов, привлечении интеллектуальных процессов в выполнение основных когнитивных процессов: восприятие, память, воображение, представление. Но, в случае с интеллектуальной деятельностью, к ним добавляются процессы принятия решения, составления последовательностей и алгоритмов деятельности, формирования критериев.

Способности при выполнении конкретной деятельности обеспечивают субъект – человека, выполняющего деятельность, информацией, необходимой для достижения поставленной цели, выполнения задач. Информация формируется на основе актуальных

потребностей. Способности обеспечивают необходимое взаимодействие с окружающим миром для достижения цели.

Способности обеспечивают восприятие внешнего мира в соответствии с требованием деятельности и понимание реальности, его включенность во внутренний мир человека, его ментальный опыт, когнитивный багаж.

Для диагностики и изучения способностей субъекта деятельности В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина предложили метод развертывания интеллектуальной деятельности. Индивидуальная мера выраженности мнемических способностей выражается в скорости запоминания и воспроизведения, объеме, точности и т.д., - это результат становления системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Так, например, развертывание мнемической деятельности позволит повысить ее продуктивность посредством включения мнемических операций в процесс запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

В случае, если для запоминания субъекту отводится малое количество времени и использование системы мнемических операций не представляется возможным. В этом случае субъект будет стремиться к непосредственному запечатлению с использованием функциональных механизмов, а продуктивность запоминания будет свидетельствовать о характеристиках мнемической способности субъекта. Успешное запоминание с использованием функциональных механизмов можно считать одним из показателей уровня развитости мнемических способностей.

С увеличением времени на запоминание, у субъекта будет расти эффективность запоминания, это происходит благодаря использованию мнемической деятельности, операционных механизмов запоминания. Переход субъекта на новую стратегию запоминания отличает второй показатель уровня развития мнемических способностей человека. Увеличение времени на запоминания позволяет субъекту расширить спектр используемых мнемических действий, их общее количество также отражает уровень развития мнемических способностей.

Уровень развития мнемических способностей выражается не только в качественном составе данной деятельности, но и тем, насколько человек владеет умением совершать мнемический действия. Само умение использовать их также может послужить характеристикой уровня развития мнемической деятельности. Помимо этой характеристики, сама успешность запоминания, составляемая объемом, точностью и скоростью, также может служить характеристикой развития этих способностей.

Таким образом можно выделить такие показатели развития мнемических способностей человека:

1. Продуктивность функциональных механизмов – успешность запоминания и воспроизведения при опоре на функциональные механизмы человека. Согласно В.Д. Шадрикову, процесс запоминания и воспроизведения, основанный на функциональных механизмах, представляет собой до деятельный этап, который может быть описан как процесс запечатления и

- непосредственного воспроизведения стимула. Он заявляет, что запоминание с помощью функциональных механизмов начинается с осознанной организации получаемой информации.
2. Время включения операционных механизмов обратно пропорционален уровню развития мнемических способностей человека, но зависит также от сложности поступающей информации.
 3. Набор применяемых способов запоминания и воспроизведения – это качественная и количественная характеристика операционных механизмов запоминания. Он включает широту и глубину памяти, возможные взаимодействия при запоминании и определяется уровнем развития способностей человека, процедурой диагностирования и характером экспериментального материала.
 4. Умение субъекта управлять процессом запоминания. С появлением операционных механизмов характер контроля становится иным, более тонким.
 5. Эффективность мнемической деятельности, выполняемой с использованием системы всех механизмов: функциональных, операционных и регулирующих. В таком случае производительность, качество и надежность запоминания будут более высокими.

Одним из сложнейших вопросов психологической теории способностей остаются специальные способности и пути их формирования. Принято считать, что специальные способности это есть общие способности, которые приобрели определенные черты под влиянием требований выполняемой деятельности.

Изучением данного вопроса занималась О.А. Таллина, которая сформулировала проблему на примере музыкальных способностей человека: является ли музыкальное звуковысотное восприятие отдельным видом музыкальных способностей или в его основе лежит общечеловеческая способность звуковысотного различения?

Для выяснения этого ею были проведены две серии экспериментов: в первой звуковые интервалы были представлены испытуемым вне лада, а во второй серии – в ладу, остальные характеристики звуков оставались прежними. Различие заключалось в том, что во второй серии интервалы строились на ступенях мажорного лада.

В опытах участвовало три группы испытуемых: первая группа не имела опыта музыкальной деятельности, вторая имела музыкальный опыт, но не музыкальное образование, а третья имела значительный опыт музыкальной деятельности.

Анализ результатов эксперимента привел к выводам о том, что с опытом музыкальной деятельности растет значение фактора оперативности ладовой характеристики и снижаются значения общей способности звуковысотного восприятия. Иными словами, роль общей способности звуковысотного восприятия происходит у испытуемых без музыкального опыта, значимость роли звуковысотного восприятия снижается с получением такого опыта. Так, можно предположить, что общие способности человека могут быть развиты, или, даже компенсированы навыками и умениями, приобретенными в ходе выполнения конкретной деятельности.

В базе познания природы, создания инструментов, разработки технологий лежат интеллектуальные способности действующего, как результат познания он устанавливает истину. Духовные же способности направлены на познание других людей, они действуют внутри духовного состояния человека и формируют духовную картину мира.

Важным является вопрос о соотношении задатков и способностей человека. Поскольку способности являются свойствами функциональных систем – мозга, а составляющими этих систем становятся нейроны и нейронные цепи. Характеристики таких нейронных цепей формируют специальные задатки. Многочисленные исследования показали, что активность, работоспособность, произвольная и непроизвольная регуляция, мнемические способности и т.д. зависят от свойств нервной системы, а вербальные и невербальные способности зависят от качества взаимодействия и специализации отделов мозга. Общими задатками называют общие свойства нервной системы и специфику организации мозга человека.

Так, В.Д. Шадриков заявляет, что способности не формируются из задатков. Способности, по его словам, являются свойствами функциональных систем, системными качествами, а задатки – свойствами компонентов этих систем. По мере развития системы меняются и ее свойства, которые определяют, как элементы системы, так и связи между ними. В свойствах целой системы можно выделить свойства ее составляющих. Общие и специальные задатки можно рассматривать как системные качества.

Однако задатки можно характеризовать и как генетические программы, которые определяют развитие функциональных систем мозга. Способности не формируются на основе задатков, задатки участвуют в процессе управления развитием функциональных систем. Об этом свидетельствуют результаты изучения близнецов в миннесотском исследовании, которое показало, что наибольшей наследуемости подвержены способности и интеллект, и, в меньшей мере, личностные показатели.

Такое строение парадигмы, в котором способности рассматриваются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, предоставляет возможность выявить место способностей во всей структуре психики человека. Главными аспектами психики являются: свойство отражать объективный мир, субъективный образ этого мира и переживания. Способности выполняют функцию отражения и преобразования действительности как в физическом мире, так и внутри самого сознания. Способности – это базовое качество психики, они конкретизируют общее свойство мозга отражать реальность, относя его к конкретным когнитивным функциям. Способности обладают сложной структурой, которая отражает организацию мозга, связи и деятельностный характер психических функций.

Поскольку способности являются свойствами функциональных систем, они связаны с когнитивными процессами, поскольку психические процессы относятся к тем же физиологическим системам и определяют их функционирование. Как отмечал Л.М. Веккер, конечные характеристики психических процессов могут быть описаны терминами свойств и отношений реальных объектов, что позволяет определить характеристики продуктивности психических функций, способностей человека (Веккер, 1998). Это фактически отождествляет способности и когнитивные процессы. Так, В.Д. Шадриков и Н.П. Анисимова сформировали собственную классификацию способностей на основе традиционного деления когнитивных процессов, дополнив характеристики способностей свойствами и качеством результатов когнитивных процессов (Шадриков, 2007).

В настоящее время наиболее распространенными являются классификации:

1. Классификация ощущений по источникам В. Вундта, в нее входят физические, механические и химические ощущения. С.Л. Рубинштейн расширил эту классификацию выделив механические, акустические,

термические и оптические виды ощущений. Данный подход не получил дальнейшего развития.

2. Классификация по свойствам рецепторов, предполагающая соотнесение органа чувств и конкретного рецепторного поля. В рамках данной классификации выделяются interoцептивные, proprioцептивные и exteroцептивные, подразделяющиеся в свою очередь по пространственному признаку на контактные и дистантные.
3. Классификация по качественной специфике состоит из зрительных – хроматических и ахроматических – ощущений, слуховых – ощущение тембра, высоты, силы звука, вестибулярных, тактильных, болевых, температурных, мышечно-суставных, осязательных, обонятельных, вкусовых и органических. Помимо них существуют промежуточные ощущения – вибрационные. Все ощущения обладают характеристиками, основные из них:

А. пространственная локализация объекта;

Б. длительность ощущения;

В. интенсивность ощущения;

Г. эмоциональная составляющая ощущения.

Главным показателем продуктивности ощущения является скорость его возникновения, дифференцированность – тонкость ощущений, скорость дифференцирования, устойчивость уровня чувствительности.

4.2 Способности восприятия

Б.Г. Ананьев заявляет, что ощущение и восприятие стоит рассматривать как две разные части процесса чувственного познания (Ананьев, 1968). Однако стоит отметить, что каждое ощущение может существовать и как самостоятельная форма отражения, потому стоит рассматривать их как самостоятельные процессы.

Восприятие — это отражение предметов и явлений через их свойства, воздействующие на органы чувств. Виды восприятия делятся по роли доминирующего органа восприятия на зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое, а по форме существования материи - восприятие времени, движения, пространства.

Таким образом, большинство видов восприятия связаны только с особенностями внешних объектов. Потому особый интерес представляют исследования зрительного и осязательного восприятия.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что ведущими свойствами восприятия являются:

1. предметность, выраженная в соотношении образа восприятия и конкретных объектов реальности;
2. константность – особенность перцептивной системы, направленная на сохранение относительного постоянства формы, размеров и цвета объектов в меняющихся условиях;
3. целостность – способность получать полный, целостный образ;
4. осмысленность – создание представления об образах на основе предыдущего опыта;

5. обобщенность – включение отдельных объектов в общее целое, класс объектов;
6. избирательность – свойство выбирать конкретные объекты на фоне других.

Эти свойства, присущие в той или иной степени всем когнитивным процессам, характеризуют процесс восприятия. Однако в процессе восприятия существуют расхождения между индивидами, вызванные некоторыми особенностями: объем восприятия – количество воспринимаемых за одну фиксацию объектов, точность – соответствие образа и объекта реального мира, полнота – уровень такого соответствия, быстрота – количество времени, необходимого для адекватного восприятия, эмоциональная окрашенность. В.Д. Шадриков утверждает, что именно эти свойства могут выступать в качестве мер продуктивности восприятия (Шадриков, 2007).

Способности восприятия позволяют переводчику преобразовывать аудиальное, в случае с устным переводом, и визуальное при письменном, воздействие на систему восприятия для дальнейшей обработки соответствующими функциональными системами. Целостный осмысленный образ, порождаемый восприятием в ходе устного и письменного перевода, играет важную роль в выявлении смыслов текста. Апперцепция – зависимость восприятия от предыдущего опыта может придать глубины и осмысленности образу, получаемому человеком в конкретный момент, что может облегчить восприятие, так, обширный когнитивный запас способствует восприятию.

И.М. Румянцева в “Психологии речи и лингвопедагогической психологии” пишет:

“Ощущения иногда называют каналами восприятия: по ним информация о внешнем мире и внутренних состояниях человека поступает в его мозг, предоставляя человеку возможность впитывать эту информацию и ориентироваться в окружающей среде. Нередки факты, когда дети, в раннем детстве помещенные в закрытые стены дома ребенка или узкую кроватку больницы и лишенные возможности видеть, слышать, обонять и осязать краски, звуки, запахи и предметы большого внешнего мира, начинали резко отставать от своих сверстников в своем психическом развитии. У взрослых же людей в подобном случае изоляции могут развиваться психические расстройства, они могут впасть в состояние сна или апатии. Хорошо известно, например, что такое явление, как световая депривация – нехватка солнечного света вследствие долгой зимы или иной причины, может вызвать состояние депрессии.

Для того, чтобы восприятие окружающего мира было полным, ярким, насыщенным, для того, чтобы мозг питался новой информацией, наши каналы восприятия нужно постоянно «прочищать» и расширять. Особенно необходимо это становится во взрослом и пожилом возрасте, когда начинает наблюдаться естественный процесс сужения этих каналов.” (Румянцева, 2012, с. 114-115).

Исследователь предлагает развивать восприятие посредством специальных тренингов, совмещающих различные чувства восприятия. Так, одним из них является упражнение, направленное на ассоциацию музыкального произведения и цвета, а возможно и на синестезию чувств. Хорошо развитые способности восприятия окажут положительное воздействие на процесс перевода.

4.3 Память и мнемические способности

Памятью обозначается запоминание, сохранение и воспроизведение когнитивного опыта человека. П.П. Блонский предложил разделить память на четыре вида в

зависимости от особенностей объекта или явления, запоминания и воспроизведения: двигательная – память различных движений и лежащая в основе порождения трудовых навыков, эмоциональная – память чувств, образная – память образов восприятия органов чувств, словесно-логическая – вербальная память (Блонский, 1964). В зависимости от вида деятельности, в процессе которой происходит запоминание и воспроизведение, память выполняет произвольную и произвольную деятельность. При этом произвольная активность памяти выражается в отсутствии заранее обозначенной цели и специальных приемов запоминания. По способу запоминания выделяются механическая и смысловая память, опирающаяся на ассоциации, отражающих важнейшие характеристики предметов. По продолжительности запоминания выделяют оперативную – обслуживающую конкретные осуществляемые действия, кратковременную и долговременную память.

Память составляют процессы запоминания, которые делятся на запечатление, произвольное запоминание и произвольное запоминание; сохранения – удержание информации в памяти; и воспроизведение на нескольких уровнях – узнавание, собственно воспроизведение и припоминание.

Различия в процессах памяти вызывают расхождения в объеме памяти – количестве успешно запомненного материала, точности запоминания и воспроизведения информации, прочности запоминания – максимальной длительности хранения информации, скорости запоминания – времени, затрачиваемом на запоминание, мобилизационной готовности памяти – умения быстро и без затруднений извлекать из памяти необходимую информацию.

Работа памяти перекликается со всеми основными психическими процессами – ощущением, восприятием, вниманием, мышлением, воображением, эмоциями и чувствами, а также она тесно сопряжена с речью. Речь сама включает в себя механизмы памяти, она одновременно и символична, и, в силу того, что является психическим процессом, образна. Связь памяти с восприятием, мышлением, воображением, речью, эмоциями отражается в видах памяти. Так, например, люди, которые способны достаточно точно запоминать и воспроизводить различные звуки, например, речевые или музыкальные, обладают хорошей слуховой памятью.

Хорошая зрительная память встречается у людей с эйдетическим восприятием и подразумевает наличие у индивида хорошо развитого воображения. Это может быть крайне полезно для воспроизведения по памяти больших отрывков письменного текста, достаточно представить страницу и содержимое само расположится в нужном порядке. Этот вид памяти можно развить путем применения приемами визуализации.

Развитие мнемических способностей посредством инструментария мнемотехники, например, метод мест, позволит значительно увеличить объем памяти, что важно для переводчика.

4.4 Представление

Представление — это образ объекта, не воздействующего на органы чувств в данный момент. Выделяются два типа представления по происхождению: порождаемые памятью, воспроизводящей уже знакомую информацию, на основе воображения и на основе мышления. По степени обобщения объективной реальности представления могут разделяться на единичные, общие и схематизированные. Чаще всего используется классификация представления по зависимости от анализатора – зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, обонятельные и т.д. Пространственные представления

отличаются формой и положением объектов, существуют плоскостные и трехмерные – стереометрические – представления. По содержанию деятельности представления подразделяются художественные, математические, технические, географические и иные.

В свете рассмотрения нами когнитивного процесса представления следует упомянуть классификацию образов Ж. Пиаже, который предложил классификацию образов по структуре: репродуктивные - кинетические и преобразующие, антиципирующие, которые воспроизводят новые события и предметы – кинетические и преобразующие. В российской психологии образы различают по обобщенности, способам формирования и направления функционирования.

Основными показателями продуктивности представлений являются яркость, как степень сходности вторичного образа и результата отражения свойств объекта, точность образов – соответствие образа и ранее воспринимаемого объекта, детальность образа.

4.5 Способности воображения

В современной психологии не существует точного и однозначного определения понятия воображение. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что основными чертами процесса воображения являются преобразование представлений, отражающих реальность, и создание на этой основе новых представлений, приведение образов в новое сочетание.

Главнейшей особенностью воображения можно назвать то, что этот процесс обязательно протекает в наглядной форме, хотя порождаемые образы не имеют оригинала в реальности, такие образы невозможно получить ни эмпирическим, ни логическим путем. В процессе воображения сознание человека оперирует образами предметов, явлений, ситуаций, обстоятельств, и, согласно некоторым исследователям, мысли и идеи. Воображение опирается на процесс представления. Некоторые ученые не рассматривают воображение как отдельный психический процесс.

Воображение подразделяется на активное и пассивное, они различаются степенью сознательности в отношении человека к действительности. В состав пассивного воображения входят преднамеренное и непреднамеренное, а в активное – творческое и воссоздающее. По временной направленности воображение состоит из ретроспективного воображения, непосредственно-включенное в деятельность, и воображение, направленное на будущее. По характеру возникновения образов выделяют конкретное и абстрактное воображение. По виду деятельности – техническое, музыкальное, лингвистическое и т.д.

Л.М. Веккер предложил собственную классификацию воображения, в которую он включил сенсорно-перцептивное воображение, которое, в свою очередь включает в себя зрительное, слуховое, двигательное, пространственное и другие виды, эмоциональное воображение (Веккер, 1998). Особо в ряду выделяется оперативное воображение – активное взаимодействие образов воображения в процессе деятельности.

Показателями эффективности воображения являются новизна, оригинальность и осмысленность переработки данных опыта, широта образов, тип оперирования образами, характеризуемы изменениями положения и структуры объекта.

Воображение составляет часть механизмов восприятия, памяти, мышления и речи, но является при этом отдельным психическим процессом. Воображение составляет основу образного и творческого мышления.

Развитие воображения способствует речи – речевые образы, подкрепленные воображением, становятся ярче и богаче, а значит, намного легче закрепляются в памяти. Воображение также подкрепляет процесс формирования речи.

Репродуктивное воображение – важнейший вид воображения для профессионального переводчика, поэтому, его развитие представляет необходимость для переводчика. Переводчик должен учиться выстраивать образ на основе его известных характерных черт, он должен выстраивать новый текст на основе оригинального.

4.6 Способности внимания

Внимание по своей сути является не столько отдельным психическим процессом, сколько определенной стороной психических процессов, оно отражает направленность и сосредоточенность сознания на объекте, которые требуют повышенной сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности.

Важнейшими функциями внимания выступают отбор конкретных воздействий и удержание деятельности до достижения цели. Внимание регулирует и контролирует деятельность человека.

Виды внимания принято различать по объекту психической активности – сенсорно-перцептивный, интеллектуальный, двигательный и эмоциональный. По активности человека в организации внимания существуют произвольные, непроизвольные и послепроизвольные виды внимания. По характеру направленности они делятся на внешненаправленное внимание и внутреннее.

Свойства внимания составляют сосредоточенность – способность абстрагироваться от внешних раздражителей, объем внимания – количество объектов, на которые обращается внимание, распределение внимания – способность выполнять несколько задач одновременно, переключение внимания – скорость переключения между установками и условиями выполнения задач конкретной деятельности, устойчивость внимания, оперативная подвижность.

Продуктивность внимания человека оценивается через анализ времени переключения, объема работы, выполняемого за единицу времени и точности переключения.

Человеческое внимание селективно, человек воспринимает лишь те предметы и явления, которые привлекли его внимание в конкретный момент. Потому профессиональный переводчик должен уметь абстрагироваться от внезапных изменений обстановки, привлекающих внимание, а соответственно и препятствующих выполнению качественного перевода. Помимо резких изменений в окружении на внимание влияют настроение, чувства и эмоции, порой они препятствуют непредвзятому переводу, что, безусловно, крайне негативно отражается на переводе.

Важным элементом внимания является интерес, однако в профессиональной переводческой деятельности он обусловлен объективными факторами – желанием предоставить качественный перевод и получить за него вознаграждение, потому в переводе интерес не является значительным фактором.

Развитие внимания может происходить за счет волевого усилия, концентрация внимания подразумевает высокую сосредоточенность. В 2015 году компания Microsoft провела исследование, в результате которого выяснила, что современный средний

человек теряет концентрацию уже через восемь секунд. Поэтому, переводчику обязательно необходимо развивать внимание, грамотно его распределять и концентрировать. Внимание – отправная точка для восприятия и памяти.

4.7 Психомоторные способности

Изучение проблем психомоторики в современной психологии не столь распространено, как масштаб изучения многих других проблем. Психомоторика, как правило, определяется как объективация всех форм психического отражения определяемыми ими движениями.

Анализ особенностей психомоторики был совершен еще в русле психотехники, тогда были выделены такие особенности психомоторики человека, как статическая координация, от которой зависят дрожание пальцев и рук, динамическая координация, моторная активность, соразмерность движений, направление движения, составление энграмм движений, одновременные движения, ритм, темп, тонус мышц, сила, энергия движений. Стоит отметить, что последние являются скорее физиологическими свойствами движений.

К.К. Платонов предпринял попытку классифицировать психомоторные процессы, так, исследователь выделил: сенсомоторные процессы, идеомоторные и произвольные моторные действия. Сенсомоторные процессы, в свою очередь подразделяются на простые сенсомоторные реакции, сложные сенсомоторные реакции и сенсомоторную координацию. Продуктивность простых сенсомоторных реакций оценивается по времени, а сложные сенсомоторные реакции и координацию по скорости, точности и вариативности (Платонов, 1972).

Мы же представим структуру способностей согласно представлениям В.Д. Шадрикова. Психомоторные функции характеризуются в основном траекторией - формой, направлением и объемом движений, скоростью, темпом и силой движений.

В своем труде “Ментальное развитие человека” В.Д. Шадриков заявляет:

“Устанавливая связь психических процессов и психических функций, мы решаем две задачи: во-первых, даем содержательное наполнение понятию «психический процесс», во-вторых связываем свойства психических процессов и способностей.

Психическая функция реализуется определенной функциональной системой, сформировавшейся в процессах филогенеза для реализации определенной функции. В связи психической функции и функциональной системы отражается методологический принцип единства структуры и функции. Это единство выступает как одна из сторон фундаментального принципа «психофизического единства». В области изучения функциональных систем, реализующих отдельные психические функции к настоящему времени накоплен огромный материал, составивший отдельную область познания – «нейропсихологию».

Так как способности являются свойством функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, а психические познавательные процессы отражают процессуальный аспект функциональных систем, то становится очевидной связь способностей и психических познавательных процессов. В основе и тех и других лежат функциональные системы, обеспечивающие познание окружающего мира и самого себя. Характеризуем же мы их по итоговым показателям процесса познания. При этом, при характеристике познавательных

процессов на первое место выступают качественные показатели (например: целостность, осмысленность, избирательность, константность и др. восприятия), а при характеристике способностей обращается внимание на количественные характеристики (полноту, точность, быстроту восприятия). В реальности, и свойства познавательных процессов и способности дают в своем единстве целостное понимание познания, обогащая взаимно друг друга. Например, избирательность восприятия отсылает нас при характеристике способностей восприятия к личностным качествам человека. Связь способностей и познавательных процессов проливает свет на ментальное развитие человека.” (В.Д.Шадриков Ментальное развитие человека, Москва, 2007, с. 55-56).

4.8 Языковая и речевая способности

Наиболее распространенным понятием языковой способности является психолингвистическое определение. Так, А.А. Леонтьев определяет его как “психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком” (Леонтьев, 1970). Исследователь И.М. Румянцева дополняет его уточнением, что, поскольку человек овладевает языком и речью одновременно, уместно говорить и о развитии речевой способности (Румянцева, 2012).

Язык и речь очень тесно связаны – речь осуществляется исключительно с опорой на язык. Язык, усваиваемый от социального окружения человека, после усвоения становится частью личности человека, его психики.

А. М. Шахнарович определяет языковую способность как многоуровневую иерархически организованную функциональную систему, которая формируется в психике носителя в процессе онтогенеза (Шахнарович, 1990).

Существует две точки зрения на природу языковой способности – западная, в основном американская, и российская – ранее советская. Первая предполагает, что языковая способность человека заложена в человеке еще при рождении и развивается вместе с развитием ребенка, а вторая считает ее социальным образованием, которое формируется в процессе общения. Обе точки зрения имеют рациональное основание. Более того, как заявляет И.М. Румянцева, исходя из них, предлагает третью точку зрения – языковая способность человека является одной из психических функций человека, и, как и остальные психические функции, развивается на основе задатков под воздействием внешних факторов.

И.М. Румянцева полагает, что закладывается языковая способность биологически и генетически, как заявлял Н. Хомский, однако формируется и развивается в социуме.

В разрезе генетической предопределенности способностей языка стоит рассматривать филогенез – историческое развитие и генетику – наследственность. Несмотря на то, что языковая способность развивается у всех людей по одним лекалам, различные люди овладевают языками с разной скоростью и качеством. Но важно отметить, что развитие этой способности происходит в процессе общения и обучения.

Так, И.М. Румянцева определяет языковую способность как психическую и психофизиологическую функцию человека, заложенную биологически и генетически, но формируемую и развиваемую социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека; функцию, обеспечивающую возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в

особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка (Румянцева, 2012).

Несмотря на то, что обычно о развитии способностей языка говорится лишь в парадигме освоения родного языка ребенком, можно предположить, что языковая способность принадлежит вообще человеку и может развиваться на протяжении всей жизни, ее развитие не заканчивается с созреванием человека. Потому, даже взрослый человек может овладеть иностранным языком.

А.М. Шахнарович полагает, что уровни языковой способности соответствуют уровням системы языка – фонетическому, лексическому, грамматическому, включающему словообразовательный и синтаксический (Шахнарович, 1990). И.М. Румянцева дополняет их просодическим уровнем, отвечающим за первичное восприятие речи. Этот уровень способности пронизывает все уровни языка, но не привязан ни к одному из них. Так, например, русскоговорящие, длительное время проживающие в США, начинают говорить с американской интонацией.

Языковая способность человека не может функционировать сама по себе, в отрыве от речи, потому, И.М. Румянцева вводит понятие речевой способности как внутреннего психофизиологического и психического механизма, обеспечивающего восприятие и продуцирование речи (Румянцева, 2012).

Речевая способность относится к языковой способности так же, как речь относится к языку. Они, по мнению И.М. Румянцевой, являются комплементарными. Языковая способность является неотъемлемой частью способности речевой.

Нельзя отрицать, что человек – это явление не только социальное, но и биологическое, его развитие и формирование во многом предопределяется генетикой. Потому, речь и речевые и языковые способности обладают и биолого-генетическим началом.

Таким образом, И.М. Румянцева определяет речевую способность как психическую и психофизиологическую функцию человека, основанная на биологическом и генетическом уровнях, но формируемая и развиваемая в социальном окружении на базе анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации функциональных систем. Это функция, которая обеспечивает возможность психики отражать и обобщать внешние речевые явления транскодируя их в удобоваримый внутренне-воспринимаемый код. Этот код включает не только систему языка, но и те коды, которые обладают психофизиологической, эмоциональной, психодинамической, когнитивной сущностью, коды, которые заставляют эту систему работать. Кратко, речевая способность позволяет человеку овладевать и владеть речью (Румянцева, 2012).

Речевая и языковая способности могут быть развиты у человека в процессе обучения языку или владению речью.

Языковая и речевая способности связаны с восприятием, порождением и пониманием речи у человека. А обучение иностранным языкам является именно процессом развития данных способностей.

4.9 Способности и интеллект

Понятие интеллекта было предложено в еще древности Цицероном, в переводе с латыни *intelligentia* означает способность понимать. Г. Спенсер выдвинул гипотезу о преимуществах нервно-психического развития, о развитии мышления из чувствования и о путях эволюции мышления. Он показал, что строение организма, физиологические отправления и психологическая деятельность обеспечивают существование организма. Интеллект является одновременно и общей и специальной способностью. Специальные способности, в свою очередь, это образования, которые относятся скорее к навыкам. Ж. Пиаже предложил Э. Клапареду свое определение способностей: способности — это то, что отличает двух индивидов с одинаковым умственным уровнем. Клапаред уточнил мысль Пиаже и заявил, что способности определяются не различием умственных уровней, а несовпадением в психологических профилях. Полное определение интеллекта исследователь выразил так: “Способность есть то, что отличает психический строй индивидов с точки зрения практической применимости, - притом, поскольку речь идет о специальных способностях, - независимо от различий в их умственном уровне”.

Клапаред отмечает, что способность подразумевает врожденность, и не стоит путать способности и приобретенные навыки. Потому он отмечает три важных аспекта способностей:

1. идея практического применения;
2. идея своеобразия;
3. 3 идея природного предрасположения.

И.М. Сеченов отмечал, что каждый познавательный процесс, связан с порождением мысли. А значит, чувственный познавательный процесс является одновременно и умственным процессом. Такой процесс влияет на интеллект индивида. Так, восприятие является одновременно и образом объекта, и предметной мыслью о его свойствах. Но у каждого человека этот образ формируется по-разному. Предметный интеллект отличается в качественном и количественном выражениях.

Интеллект — это системное проявление когнитивных способностей, для которых умственные способности являются общим фактором, оказывающим влияние на другие способности. Любая познавательная способность, облаченная в предметную мысль, вносит вклад в общий уровень интеллекта человека. Интеллект — это врожденное качество индивида.

В младенчестве и раннем детстве человек строит мысль с опорой на наглядные образы восприятия и памяти, он мыслит припоминая, в дальнейшем, на последующих этапах развития отвлеченное мышление развивается до таких уровней, что даже восприятие и память могут перейти в состав познавательного анализа и синтеза.

Умственные способности в деятельности выступают в двух функциях. Они выступают как операциональная составляющая других когнитивных функций и как непосредственно мыслительная способность для решения задач.

Помимо такого флюидного определения, выделяется кристаллизованный интеллект, который основывается на знаниях и информации, он связан с образованием и культурой.

Считается, что функциональные структуры мозга объединяются в функциональную систему, которая является природной основой интеллекта. Так,

третичные зоны задних отделов коры отвечают за значение слов, сложные грамматические и логические структуры и др. Интеллект есть свойство отмеченной суперсистемы мозга.

Все вышесказанное проясняет роль языка и речи в структуре интеллекта. На основе речи происходит формирование интеллектуальных алгоритмов поведения, речь – это регулятор интеллекта, посредством слова происходит анализ и синтез поступающей информации, речь есть орудие мышления, а также, поскольку речь есть орган общения, она становится механизмом интеллектуальной деятельности. Через свои физиологические механизмы речь интегрирована с функциональными системами экстрасенсорного восприятия и лобными долями коры головного мозга. Механизмы речи, а с ними и вербальные способности человека, подвержены влиянию общих и специальных способностей.

4.10 Интеллектуальные операции

В свете изучения ментального развития человека важным будет рассмотреть понятие интеллектуальных операций. Интеллектуальная операция – осознанные психические действия, коррелирующие с процессом познания и решением задач. Познание происходит посредством когнитивных процессов. Когнитивные процессы порождаются конкретными функциональными механизмами – ощущением, восприятием, памятью, мышлением. Оперативным механизмом когнитивных процессов является система приобретенных операций. В.Д. Шадриков характеризует операционные механизмы когнитивных процессов интеллектуальными операциями.

Г.И. Челпанов крайне точно описал взаимоотношения между логикой и психологией. Цель познания, как утверждает исследователь, лежит в постижении истины, которая постигается в процессе мышления. Психология изучает процесс мышления, то как и с использованием каких интеллектуальных операций она постигается. Логика направлена на исследование того, какие законы властвуют над мышлением, чтобы в итоге достичь истины.

Логика, как говорит Г.И. Челпанов, не занимается нахождением истины, а доказывает уже открытые. Логика определяет правила, с помощью которых могут быть открыты ошибки, и, как следствие, помогает избежать ошибок.

Интеллектуальные операции есть средство познания истины, а логика позволяет избежать ошибок.

Логика имеет деление на формальную и материальную. Согласно принципам логики, утверждение может быть материально истинным, если оно соответствует действительности. Формально истинное утверждение выводится из различных положений, когда верен способ соединения мыслей, но при этом, утверждение может даже не соответствовать действительности. Г.И. Челпанов приводит пример формальной и материальной истинности: все вулканы – горы, все гейзеры – вулканы. Из этих утверждений следует, что все гейзеры – горы, это формально истинное положение, но материально ложное (Челпанов, 2016).

Применяя законы логики для доказательства истинности утверждения необходимо помнить об истинности положений, которые нередко выступают как собственно знание, полученное через выполнение психологических операций.

4.11 Мышление

Термин мышление обычно определяется как опосредованное, обобщенное познание объективной реальности, процесс осознанного выражения действительности через ее свойства, связи и отношения, недоступные для чувственного восприятия. Процесс мышления направлен на получение, изъятие нового содержания, смысла из объекта.

Мышление традиционно подразделяется на три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. К наглядно-действенному мышлению относятся такие признаки, как постоянная связь с восприятием, оперирование воспринимаемыми объектами и связями, и неразрывная связь с прямым взаимодействием с объектами, возможность выполнить задачу без практических действий. Наглядно-действенное мышление занимается выявлением свойств объектов и явлений, неглубоко скрытых от непосредственного восприятия. Наглядно-образное мышление направлено на выполнение мышления с опорой на образный материал, важнейшими его элементами становятся зрительные, слуховые и двигательные образы. Словесно-логическое мышление функционирует в абстрактно-вербальной форме и осуществляется на основе логических операций с понятиями, в этом виде мышления слова выполняют функцию выражения образов.

По характеру связи с практикой принято различать практическое и теоретическое мышление. По роду связей и отношений можно выделить эмпирическое и теоретическое. Зарубежная психология признает также эмоциональное мышление, вызываемое побуждениями чувств. По параметру содержания труда, включающего в себя мышление, особо стоит техническое мышление.

Эффективность свойств мышления характеризуется такими особенностями, как гибкость мыслительных процессов, темпы развития мыслительных процессов, скорость протекания мыслительных процессов, самостоятельность – способность самостоятельно поставить и решить задачу, экономичность мышления – количество логических шагов, необходимых для нахождения закономерности, широта ума – способность оперировать мыслями в широком круге вопросов, глубина – умение предугадывать последствия и выявлять причинно-следственную связь, последовательность мысли – соблюдение строгого порядка в процессе мышления, критичность – способность выполнять строгую непредвзятую оценку.

Большинство качеств ума сводятся не к характеристикам продуктивности деятельности, а к свойствам сознания более высокого уровня.

В связи с тем, что мышление и речь теснейшим образом связаны между собой, необходимо развитие мышления в профессиональной деятельности переводчика. Речь выступает своеобразной оболочкой мысли. Т.В. Черниговская верно подчеркивает, что исчерпывающего понимания человеческого мышления достичь невозможно, так как составляющие части функциональной системы не дают представления об общей, исчерпывающей картине, сумма слагаемых не равна целому в случае с мышлением.

Самым продуктивным видом мышления следует считать мышление творческое. Развитие творческого мышления обеспечивает эффективную работу всех когнитивных процессов, в том числе и речи. Поскольку творческое мышление обязательно включает в себя образность, то воображение также входит в его состав. Для формирования речи

очень важно развивать не только логическое, но и образное мышление. В качестве инструментов для развития данной способности И.М. Румянцева предлагает следующие упражнения:

“С целью развития данной способности применяется целая серия «сценических» упражнений, задачей которых является создание мини-спектакля с необычными героями в необычных обстоятельствах. Ученики делятся на группы по 3–4 человека и получают карточки: 1) с темой, на которую они должны придумать мини-спектакль (например, «Время – деньги»), 2) случайным набором ролей (например, актриса, астронавт, обезьяна, профессор лингвистики, психиатр, детектив и т. п.), а также 3) местом действия спектакля (например, Кокосовая ул. 33, психиатрическая клиника, кругосветное путешествие, борт летающей тарелки и т. п.); может быть задан также жанр спектакля (комедия, трагедия, детектив, боевик, детская сказка, опера и т. п.). Учащимся необходимо соединить все это в единое осмысленное, законченное действие и представить на сцене.

В качестве персонажей могут быть предложены реальные и литературные герои, которые не имели шанса встретиться в жизни или на страницах литературного произведения, например: Леонардо да Винчи и изобретатель Кулибин, П. И. Чайковский и Майкл Джексон, Скарлетт О’Хара и поручик Ржевский, Ассоль и Д’Артаньян и т. д. Обдумывание сюжета должно происходить в сжатых временных рамках, что стимулирует мыслительную деятельность” (Румянцева, 2012, с. 132-133).

Логическое мышление развивается за счет упражнений, в которых требуется найти существенные признаки объектов: например, можно предложить слово и несколько слов, имеющих к нему непосредственное отношение. Еще более подходящим для переводчика упражнения станет упражнение наподобие толкового словаря, когда требуется определить, дать понятие конкретным лексическим единицам.

4.12 Порождение мысли

Российский исследователь Иван Михайлович Сеченов подошел к проблеме порождения мысли одним из первых в мире. В процессе изучения трансформации ощущений в предметную мысль он обращает внимание на то, что переработка ощущений осуществляется функциональными механизмами человека. Также он отмечает, что объекты реальности сами по себе являются не случайным набором предметов, а взаимосвязанной структурой, со своими связями и зависимостями.

И.М. Сеченов определяет мысль как сопоставление двух и более объектов друг с другом в конкретном отношении или направлении. Потому, можно выделить следующие общие элементы мысли: раздельность объектов, сопоставление объектов между собой, направление сопоставления объектов.

В процессе анализа восприятия И.М. Сеченов утверждает, что все признаки и свойства предмета, воспринимаемые органами чувств, являются продуктом различных физиологических реакций восприятия. Исследования последних пятидесяти лет подтверждают это утверждение (Сеченов, 1903).

В процессе восприятия человеком одного и того же предмета в различных объективных и субъективных условиях, ребенок выделяет отдельные признаки и одновременно с этим воспринимает весь объект. В дальнейшей деятельности

воспроизведение предмета и его признаков одновременно становится предметной мыслью, в которой предмет, его свойства и отношения сами являются объектами. Раздельность объектов вызывается различиями в физиологических процессах восприятия. Таким образом, предметная мысль порождается от взаимодействия предмета с органами чувств, позволяющими одновременно воспринимать объект, его части и связывать их со следами в памяти, сопоставлять друг с другом.

Предметная мысль порождается уже на этапе процесса восприятия, памяти и представления – процессов, включающих мышление. Структура физиологических функциональных систем таких психических процессов позволяет анализировать и синтезировать информацию о мире.

Кроме того, способности, с точки зрения свойств функциональных систем, выполняющих различные психические функции и мышление как такой процесс, связаны и неотделимы. Невозможно определить сущность интеллекта, не прибегая к категории способностей.

Умственное развитие ребенка, называемое отвлеченным или символическим, состоит из нескольких этапов.

Первый этап направлен на наполнение отдельных чувственных образов и слияние в один усредненный, содержащий все детали. Такой образ формируется из смыслового объединения единичных образов через выявление наиболее важных черт объекта. Представление – усредненный результат восприятия отдельных ощущений. Представления порождаются при полном умственном и физическом анализе объектов и отношений. И.М. Сеченов заявляет, что такие представления есть символы первой инстанции (Сеченов, 1903).

Далее символизация мысли переходит от символов первой инстанции к отдельному образу во множестве неоднородных, но схожих объектов. Так, объект в сознании человека становится отдельно расчлененным образом объекта, лексической единицей, символическим изображением – символом второй инстанции.

Символами третьей инстанции являются понятия, объединяющие предельные случаи исходных чувственных форм. К примеру, в ряду дерево - куст – трава ребенок может осознать родство, но при использовании понятия растение чувственной формы у него нет. Понятие растение – символ для этого ряда, виртуальная форма.

При освоении отдельных понятий ребенок усваивает их в виде символов, а не в качестве умственных форм, потому такие понятия не наполнены мыслью.

Все вышесказанное о способностях и интеллекте самым непосредственным образом, показывает, что механизмы функциональных систем влияют на формирование понятий, а от способа формирования понятий зависит умственная форма данного понятия, а значит и эффективность его использования в структуре интеллекта. Понятие одновременно является и формой мысли - символом, и формой интеллекта.

В научных исследованиях символизация идет дальше. На четвертом этапе символизации происходит разрыв связи с ощущением. Абстракты данной категории настолько удалены от основания настолько, что чувственное ощущение в них почти не проявляется.

Рассмотрение проблемы интеллектуального мышления требует понимания процесса мышления. Большая часть умственных процессов состоит из последовательностей образов. В таком случае содержание мысли формируется содержанием всех образов, составляющих мысль. В случае, если в такой процесс включены понятия, то они не играют значительной роли и отличаются абстрактностью. Данный способ мышления может привести к практически и теоретически разумным выводам. Однако этот способ общения не есть мышление как таковое. Выводы, получаемые мышлением, не вызываются непосредственно конкретными образами, как это случается в последовательности мыслей простых ассоциаций. Эти выводы опираются на предшествующие образы через общие отвлеченные признаки, базирующихся на опыте и подвергаемые анализу. Мышление включает в себя анализ и отвлечение. В составе эмпирики происходят операции с целостными фактами, объектами, а в процессе мышления факт раскладывается на составные части, выделяется его атрибут. Такой атрибут являет собой существенную для конкретного человека сторону объекта, указывает на свойства объекта и на его связи.

Реальные объекты физического мира обладают огромным множеством самых разнообразных свойств, а потому, исчерпывающе полное познание объекта не представляется возможным. Человек может выявить отношение объектов. Большинство свойств носят функциональный характер. При рассмотрении объекта со стороны его свойств человек выделяет эти свойства в мышлении, проводит анализ объекта. Использование объекта в процессе деятельности подразумевает использование одного из его свойств, в отрыве от всех иных свойств. Из этого следует вывод, что базовыми интеллектуальными операциями вступают анализ и абстрагирование.

Сосредоточение внимания на некоторых свойствах объектов из всего многообразия их, позволяет человеку включать объект в процесс мышления. Человек был бы попросту неспособен включить в мышление все его свойства, это требует чрезмерно большого ресурса внимания. По этой причине, в определение, понятие объекта входит ограниченное количество её существенных характеристик. Из этого следует, что любое понятие наполняется различными свойствами в зависимости от человека. Речь и мышление многозначны даже в том случае, если мыслящие люди пользуются одними и теми же понятиями, это одна из причин различной продуктивности мышления у разных лиц.

Важно отметить, что свойства объекта – это объективная категория, поскольку они присущи всем объектам. Однако понятие существенных свойств носит терминологический характер, поскольку различные лица выделяют различные, требуемые именно ему, существенны свойства.

Знание свойств объектов и понятий одним человеком составляет его субъективный запас знаний. Продуктивность мышления характеризуется запасом знаний человека и способностью оперировать ими.

К тому же, для получения запаса знаний от человека требуется уметь выделять именно те свойства, которые наиболее необходимы ему на данный момент. Данную способность называют пронизательностью. Пронизательность характеризуется способностью к различению, которая зависит от накопленного когнитивного багажа, опыта в определенной сфере деятельности.

В.Л. Шкаликов совместно с В.Д. Шадриковым провели эксперимент изучения деятельности сварщиков, который подтвердил данные положения. В освоении

профессии сварщика формирование информационной основы деятельности представляет особую трудность. Главное место в основе занимает пламя электродной дуги. Пламя дуги обозначается различной яркостью и оттенком цвета. Это именно те свойства дуги, которые представляют наибольшее значения для человека, занимающегося электродуговой сваркой. Способность различать эти свойства позволяет, совместно с функциональными качествами, выявить основу профессиональной деятельности (Шадриков, 2007).

Проницательность предопределяет талант и гениальность в различных видах деятельности. Интерес и эстетическое чувство помогает человеку эффективнее применять проницательность, однако сама проницательность остается малоизученной областью психологии. Это вызвано ограниченностью процедур определения уровня интеллекта, которые не могут дать исчерпывающего ответа на вопрос о точном составе картины мира человека и его когнитивного багажа.

Человек, обладающий широкими интересами, обладает большими способностями, интерес будет способствовать проницательности, активируя соответствующие для деятельности свойства знаний.

Помимо практического и эстетического интереса анализу ситуации способствуют аналогии. Так, при рассмотрении группы сходных ситуаций, человек обнаруживает сходство элементов, выделяет их и сохраняет в сознании. Наиболее одаренные индивиды способны к мгновенной группировке и анализу, они способны обнаруживать свойства, недоступные другим людям. Способность к быстрому анализу и поиску сходств и свойств характеризует высокий интеллект, а в экстремальном выражении – гениальность.

Способность к различению способствует выделению свойств объектов. Данная способность проистекает из психофизических качеств человека на уровне ощущений – порога чувствительности и дифференциальных порогов чувствительности. Куда более сложны различия, проявляющиеся в свете приложения знаний об определенном объекте.

Различение можно также обозначить как выделение элементов в составе сложных структур. Человек может выделить свойство в ряду различных объектов с одинаковым свойством. В таком случае свойство становится абстрактом, приложимым ко многим объектам.

Определение свойств объектов способствует различным комбинациям, объединяющим свойства и объекты, такие объединения становятся мыслью, а значит, выделение отдельных свойств – это условие для появления мысли. Потому, анализ и синтез есть взаимосвязанные процессы, порождающие содержание мышления.

Мысль, будучи объединением отдельных свойств в одном объекте, или свойств различных предметов порождается ассоциациями. Наиболее простыми являются ассоциации по смежности. Соединение свойств может происходить по привычке, надобности, интересу и эмоциональному сходству.

Ассоциации по сходству являются более сложной категории ассоциаций. На первый план в таком случае выходит сходство в объектах мысли, которыми могут выступать абстракции, понятия – отвлеченные от объекта свойства. Аналогии и ассоциации являются одними из важнейших интеллектуальных операций.

Таким образом, можно сказать, что анализ - различение, синтез – ассоциация и поиск аналогий есть три комплекса интеллектуальных операций. Успешность их функционирования связана с когнитивным багажом человека и его проницательностью. Задача направляет процесс мышления по функциональному признаку, который определяется целью деятельности.

Память в процессе мышления позволяет человеку представить различные сведения, однако непосредственным выбором необходимой информации для конкретной деятельности должен заниматься сам мыслящий субъект. Никому заранее не может быть известно какая именно информация потребуется в конкретном случае. В произвольном потоке мыслей перед человеком всплывает различная информация – хранящаяся в когнитивном багаже, либо получаемая от органов чувств, в процессе восприятия.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что мышление соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и выявляет новые свойства через взаимосвязи. Мышление раскрывает сущность и свойства объектов. В процессе мышления человек обобщает существенные связи (Рубинштейн, 2000).

Во время решения задачи мыслящий субъект пользуется системой взаимосвязанных операций – сравнением, анализом, синтезом, абстракцией и обобщением. Все эти операции представляют одну сторону мышления – опосредование – раскрытие существенных связей.

Операции сравнения направлены на поиск сходных черт и различий предметов и явлений, а также их свойств. Сравнение – основа классификации и систематизации.

Интеллектуальная операция аргументирования кроется в поиске совокупностей взаимосвязанных суждений, которые приводятся в доказание истинности суждения, гипотезы, точки зрения или мнения. Аргументирование может быть осуществлено в краткой форме, в рамках отдельных аспектов, либо в развернутой форме – в виде суждений и умозаключений.

Установление связей – это интеллектуальная операция, лежащая в основе познания. Именно с выявления связей начинается познание. Обычно оно происходит в процессе выполнения предметно-практической деятельности. В таком случае они раскрываются как функциональные, влияющие на протекание процессов, качества объекта.

В науке связи сначала устанавливаются в виде гипотезы, а затем подтверждаются или опровергаются в ходе экспериментов. Связи, устанавливаемые человеком, отражают объективные связи между объектами реальности, людьми. Установление связей открывает дорогу для познания и понимания сущности явлений.

Интеллектуальная операция установления значений и смыслов связана с установлением связей. Значение устанавливается одновременно с процессом установления связи, связь устанавливается на основе ее функциональной значимости. Однажды выявленное значение, полученное в ходе деятельности может быть передано в обобщенной форме другим людям, и, как итог, приобрести значение для всех.

Интеллектуальная операция идентификации рассматривается как процесс эмоционального или иного приравнивания индивида с другими лицами или группой лиц.

Первичная идентификация происходит на бессознательном уровне, однако может переходить в разряд осмысленного интеллектуального процесса. Идентификация может быть направлена на самого мыслящего субъекта – самоидентификация, и на других людей – идентификация со стороны. Она предусматривает выявление качеств, позволяющих усвоить сходство.

Индукция – это вид общения, направленный на предугадание, ожидание результатов наблюдений, экспериментов, деятельности, поведения, на основе опыта или иных имеющихся знаний. Индукция описывает движение от частного к общему. На индукции строятся предположительные суждения – гипотезы.

Перечислительная индукция является самым распространенным видом этой интеллектуальной операции. Она заключается в том, что субъект делает вывод на основе предыдущего опыта, основанного на исследовании ряда объектов или явлений, и использует его по отношению к иным объектам или явлениям, в сходных условиях или обстоятельствах. Например, если n верно для всех наблюдавшихся случаев, то будет верно и для всех остальных сходных случаев.

Дедукция – обратный процесс индукции. В случае применения этой интеллектуальной операции происходит переход от общего к частному. Науки, основывающиеся на общих аксиомах, постулатах называют дедуктивными. Дедукция непосредственно связана с индукцией как операцией синтеза и анализа.

Интеллектуальная операция доказательства – это процесс установления истины. В широком смысле, доказательством является любая процедура установления истинности какого-либо суждения через логические рассуждения, либо через чувственное восприятие физических объектов и явлений, как и работают доказательства большинства эмпирических наук. Хотя все такие доказательства включают дедуктивные элементы – умозаключения, их можно считать индуктивными, поскольку в случае такого доказательства происходит переход от частных посылок к общим заключениям – индукция.

В узком смысле доказательство есть цепочка правильных умозаключений, исходящих от истинных посылок и ведущих к доказываемым тезисам.

Интеллектуальная операция интерпретации заключается в определенном толковании эмпирических данных, теоретических положений и придании им конкретной совокупности значений. Интерпретация – это связующее звено между научной теорией и реальным миром. Она связана с обобщением и важную роль в данной операции играет мера обобщения. Поиск корректной меры обобщения нередко становится трудной задачей для исследователя. Посредством интерпретации человек получает понимание изучаемого объекта или явления, его связь с реальностью. Интерпретация является инструментом научного моделирования.

Анализ и синтез плотно вплетены в предметно-практические действия ребенка. С первых месяцев жизни у него появляется стремление к овладению миром. Он пытается взять объект, повзаимодействовать, манипулировать с ним. Человек формируется через взаимодействие с объектами реального мира и другими людьми. В движении ребенок решает сложную двигательную задачу, овладевает моторными навыками, развивает способности и интеллект.

Анализ и синтез могут объединяться не только между собой, но и с операциями сравнения, сопоставления, абстрагирования и обобщения. Интеллектуальные операции объединяются в поведении и деятельности, такое объединение определяется объективными связями свойств реального мира, на основе функционального значения таких свойств.

На основе обобщения свойств и признаков предметов формируются понятия. А в формировании понятий немаловажную роль играет операция абстрагирования. Эта интеллектуальная операция предполагает мысленное отвлечение от конкретных свойств предметов и явлений, а также их отношений, и сосредоточение сознания на иных свойствах и отношениях. Эти операции лежат в основе одной из существенных характеристик абстрактного мышления.

Абстрагирование – необходимое условие создания различных понятий, без него невозможно увидеть суть объекта и выделить его существенные черты. Конкретный предмет может быть, как самостоятельным многогранным целым, так и стороной одного большего целого.

Характеристику мышления в процессе абстрактно-формальных задач сформулировал М. Дональдсон, так, согласно исследователю, ученик должен:

1. уметь выходить за рамки конкретики и решать задачи посредством операций с формальными системами мышления;
2. уметь пользоваться языком и мышлением в отрыве от всего. Он должен уметь направлять мыслительные процессы на самих себя, не просто говорить, а выбирать подходящую форму для высказывания, не только интерпретировать, но и сравнивать интерпретации;
3. иметь способность представлять себя самого;
4. владеть навыками манипулирования символами;
5. иметь способность к планированию, размышлять о будущих действиях как о последовательности, ведущей к достижению цели;
6. развивать способность переключать внимание на умственное действие с внешнего. Именно эта способность помогает осознанию внутренних явлений, способствует переключению мышления с реального лица на себя самого;
7. уметь справляться с проблемой многозначности лексических единиц (Donaldson, 2013).

Таким образом, осознанность и произвольность становятся главными условиями успешной познавательной деятельности, главная задача заключена в создании способности к саморефлексии. Стоит отметить, что данные условия присущи не только для учеников, но и для людей других возрастов и профессий.

4.13 Интеллектуализация образа

Одной из важнейших черт мышления является тот факт, что мысль отражает содержание объекта, существующего независимо от мысли. Каждая мысль отражает только одну отдельную сторону предмета и его отношений. Основной функцией мышления является познание действительности, в которую погружен мыслящий. Познание же начинается с процесса непосредственного восприятия действительности. Образ, включаемый в мышление, обычно трансформируется, наглядное содержание ровняется на адекватное выражение той интеллектуальной функции, которую он выполняет в процессе мышления, образ интеллектуализируется. Так, образ, используемый в решении конкретной задачи, наполняется функциональным

содержанием. Потому раскрываются новые связи, образ наращивает содержание мыслей, интеллектуализируется. Каждый образ производит трансформацию, после которой начинает обозначать что-то выходящее за рамки его наглядного содержания. Образы, находящиеся в контексте мысли, сообщают ту или иную информацию. Образ у мыслящего человека не остается за пределами мышления, этот образ становится носителем интеллектуального содержания.

Интеллектуализация способствует перемещению образа в разряд понятия, происходит переход от изображения к мысли, имплицитно хранящейся в образе. Человек оформляет мысли в форме знака, в виде которого выступают язык и речь. Чувственно-наглядный материал слова не имеет базового имплицитного значения, потому слово может стать носителем такого значения, пластическим носителем содержания мысли. Слова выступают сосудом для значения, выражаемого с их помощью.

Анализ, синтез, сравнение и обобщение играют непосредственную роль в процессе интеллектуализации в процессе использования образа в деятельности. Эффективность понятия в абстрактном мышлении определяется содержанием мыслей, стоящими за конкретными понятиями.

Понятие – продукт цепочки абстрагирования и отражения функциональных качеств объекта, потому оно имеет некоторые общие значения. В процессе деятельности понятие наделяется личностным смыслом, определяющим эффективность мышления человека. Люди могут оперировать одними и теми же понятиями, но думать при этом по-разному, с разной эффективностью.

Понятия, формирующиеся в процессе интеллектуализации, передаются определениями. Используемое одним человеком понятие должно быть понятным для всех. Потому требуется определить содержание понятия конкретной лексической единицы. Поскольку содержание понятия состоит из свойств и отношений, то содержание понятие передается через присущие понятию признаки. Определение – это результат процесса познания, отражаемый в существенных различиях, признаках объектов, либо в значениях понятия – содержания и границах.

Исследователи разделяют несколько видов определений: дескриптивные, описывающие объект предметно, наглядно, и, если это представляется возможно, всесторонне; реальные определения, они характеризуют сущность определяемого объекта; генетические, указывают на происхождение объекта либо способы его создания; конкретные, которые соотносят объект с его противоположностью; номинативные, они разъясняют значение слова и границы его употребления.

Умение использовать интеллектуальные операции определения крайне важны в обучении и научной деятельности. Но, как и в случае с другими операциями, определению требуется обучать специально.

Не все понятия могут иметь определение. В таком случае нужно использовать другие интеллектуальные операции: описание, характеристика, разъяснение посредством примера, сравнение, различение.

В процессе описания происходит перечисление внешних характеристик объекта, характеристика направлена на перечисление внутренних черт, разъяснение посредством примера используют в случае, если привести пример в конкретном случае проще, чем

дать строгое определение, сравнение – это установление сходства в определяемых объектах, а различие – установление различий.

Определения раскрывают содержание понятия. Однако существуют понятия неопределимости в силу простоты их содержания. К примеру, определение зеленый карандаш подразумевает, что человек уже знает, что такое зеленый цвет. Такие понятия формулируются на базе чистого восприятия без интеллектуализации – простые понятия. Сложные понятия, в отличие от них, содержат множество признаков, а потому, могут быть описаны.

Одной из основных интеллектуальных операций является суждение, в процессе которого, определяется связь между понятиями, суждение, выраженное в вербальной форме, называют предложением. Как правило, суждение подразумевает утверждение или отрицание чего-либо. Положение, которое заключено в суждении, может быть истинным или ложным в зависимости от того, насколько адекватно оно выражает убеждения человека. Суждение может выражать настоящие убеждения человека, но быть объективно ложным и наоборот. Между субъективным и объективным планами суждения нет равенства.

Суждения не могут выражать безусловную истину сами по себе. Из этого произрастает необходимость критиковать и проверять истинность суждения, применять мышление для определения этого. Мысленная работа над суждением называется рассуждением. Рассуждение подразделяется на два основных вида - обоснование и умозаключение. В обоих случаях суждение погружается в контекст, в систему суждений, в которой может быть установлена его истинность. Рассуждение может перейти в разряд обоснования, если оно вскрывает значение, обуславливающее его истинность. Умозаключением рассуждение становится в случае, если раскрывает из смыслов ту систему суждений, которая из них следует.

Умозаключение подразумевает выведение нового суждения из двух и более суждений. Умозаключение открывает путь к получению нового знания. Новое знание содержится в мышлении, связях объекта. Суждения, которые выступают вместилищем знаний, интеллектуализируются в процессе мышления по направлению к решаемой задаче и приобретают функциональное значение. Логика умозаключения способствует оформлению данного процесса.

4.14 Цель в процессе деятельности

Общественные потребности определяют нормативный результат деятельности. В ходе принятия человеком такого результата внешнее формирующее воздействие проходит через призму внутренних условий – мотивов и способностей человека, который осваивает деятельность, тогда нормативный результат деятельности становится субъективной целью действующего.

Человек осознает, в каком масштабе он должен выполнять требования к качеству результата, человек определяет субъективно приемлемый уровень достижений.

Профессиональная деятельность, независимо от ее направленности, имеет общественное значение. Результаты деятельности оцениваются, в первую очередь, с точки зрения его потребительской стоимости для общества. В большинстве случаев личностный смысл деятельности не совпадает с её общественным значением. Человек адаптирует нормативную цель в соответствии с личностным смыслом.

Человек выделяет параметры деятельности, несущие для него наибольший личностный смысл, в этом он опирается на такие параметры, как производительность, качество и надежность, а также на степень взаимовлияния производительности и качества.

Для целеобразования крайне важно установление количественной характеристики уровня достижений в деятельности. Оценка уровня достижений зависит от опыта человека в соответствующей области. Человек не может быть способен представить уровень своих возможностей, когда он приступает к освоению деятельности.

Формирование цели и уровня достижений – это сложный процесс, включающий в себя определение качественных и количественных характеристик цели, которые воспринимает действующий субъект, лично значимыми. Данный процесс характеризуется, в первую очередь, специфическими характеристиками деятельности, системами нормирования и оплаты труда, требованиями, а с другой стороны – личностными факторами. Цель уровня достижений также может выступать самостоятельным фактором, тогда она обретает черты квазипотребности.

Наибольшую важность в трансляции цели является правильное понимание цели человеком, в процессе обучения – учеником, в чем главная роль отводится языку. Потому, постановка цели должна быть оформлена понятным языком.

Современные исследователи сходятся во мнении, что важными в постановке цели задания в процессе обучения являются такие требования, как:

1. выяснить понимание лексических единиц, составляющих задание, определить, знает ли ученик значение всех слов поставленного задания;
2. выяснить понимание учеником контекста задания, понять осмысливает ли ученик задание так же, как и учитель;
3. выяснить понимание самого задания, удостовериться что у ученика нет искажения в восприятии задания на основе прошлого опыта;
4. выяснить соответствие цели задания картине мира ученика;
5. использовать аналогии, основанные на прошлом опыте ученика, при необходимости;
6. обратить внимание ученика на необходимость выполнения условий;
7. обратить внимание на противоречия задания и имеющихся данных;
8. помочь ученику выяснить то, какую дополнительную информацию он должен получить для выполнения задания;
9. выявить соответствие задания возможностям ученика.

Целью деятельности может выступать образ или задание в виде конечного результата.

В случае формирования образа результата, обозначение цели сводится к разработке соответствующего визуального ряда, представляющего процесс деятельности и результат. В таком случае механизм осуществления деятельности – подражание, с последующим осознанием составляющих.

Наибольшие трудности проявляются в том случае, если цель может быть дана лишь в форме задания. Задание должно формулироваться так, чтобы оно могло выполнить функцию цели – определить характер и способ деятельности.

Говоря о процессе порождения цели учебной деятельности, В.Д. Шадриков заявляет:

“Первоначально «цель – результат» выступает перед учеником в форме нормативного результата деятельности, который может быть представлен в форме образа или нормативного задания. В качестве нормативного результата могут выступать требования государственного стандарта качества образования, отнесённые к конкретному предмету. Стандарт задаёт как качественные, так и количественные параметры результатов научения. Это относится к знаниям, умениям и способностям ученика. Например, ученик должен уметь читать с определённой скоростью, решать задачи определённого типа, владеть определённой информацией. Однако степень овладения материалом, совершенство навыков могут быть различными. Стандарт задаёт минимальные требования.

Учебные достижения ведут к трансформации нормативной цели учебной деятельности. Она индивидуализируется как по содержанию образования, так и по способам освоения этого содержания. Индивидуализация цели является решающим шагом на пути индивидуализации нормативной деятельности. С индивидуализации цели начинается индивидуализация образовательной траектории. Личность ученика находит своё выражение в учебной деятельности. Ученик в полной мере получает возможность раскрыть свои способности

Индивидуализация цели – первый шаг на пути индивидуально – ориентированного учебного процесса. Нормативная цель превращается в субъективную цель деятельности, а ученик в полной мере становится субъектом учебной деятельности.

В процессе индивидуализации нормативной цели ученик определяется в поле учебных предметов, в уровне достижений по отдельным предметам и в способах деятельности. Прежде всего, ученик выделяет те параметры учебной деятельности, которые представляют для него большой личностный смысл. Выбор этот производится, прежде всего, в пространстве основных параметров: каково должно быть содержание образования, каков должен быть уровень учебных достижений, каков способ достижения субъективной цели.

В конкретных учебных навыках важно бывает определить временные условия выполнения учебных действий (скорость счёта, письма), точность следования образцу, разнообразие способов решения задач и др. Следует помнить, что при формировании ряда учебных навыков, например, письма, одновременные требования по скорости и точности приводят к торможению процесса формирования навыка. В таких видах деятельности предпочтение следует отдавать тому параметру, соблюдение требований к которому в меньшей мере оказывает негативное влияние на соблюдение другого параметра. В ряде случаев успешной оказывается стратегия с постоянной сменой приоритетов по отдельным параметрам результатов.

Существенным аспектом целеобразования является установление количественных показателей уровня достижений по отдельным аспектам деятельности. При этом следует отметить, что до начала деятельности ученику трудно определить субъективные возможности. И только реальные

продвижения к достижению нормативной цели позволяют определить субъективный уровень учебных достижений. Цель – уровень достижений – изменяется в зависимости от достигнутого результата и от усилий, которые ученик при этом затрачивает.

Исследования показывают, что на оценку уровня возможных достижений значительное влияние оказывает уровень притязаний личности, особенно на первых этапах деятельности.” (В.Д. Шадриков, 2007, с. 214-215).

Важным параметром, влияющим на процесс целеобразования, являются социальные факторы: положение ученика в группе, уровень достижений в парадигме общих достижений группы. Исследования показывают, что ученик ориентируется на среднегрупповой результат, на лучший результат в группе, на результаты ученика, ближайшего к нему по уровню и на личные показатели.

Если ученик показывает лучшие результаты в группе, то в зависимости от уровня притязаний он или старается еще больше оторваться от группы, либо снижает уровень академической активности.

Одним из последних этапов формирования цели становится создание критериев принятия решения о достижении цели деятельности. Представление о нормативной цели вначале представляется полем допустимых результатов. Нормативный результат трансформируется в фиксированную цель деятельности человека, этой цели соответствует конкретный результат – результат, соответствующий фиксированной цели.

Фиксированная цель описывается определенными качественными и количественными характеристиками в соответствии с теми параметрами, по которым проводится сравнение результата с нормативной целью. Такие характеристики становятся для человека эталонными и выступают критериями, по которым будет происходить принятия решений о достижении цели деятельности. Подобные критерии вырабатываются как для деятельности в целом, так и для отдельных действий.

С прохождением новых этапов обучения деятельности появляются новые критерии, они выстраиваются в сложную иерархию.

Главной целью обучения является понимание. Существует несколько трактований понятия понимания. Во-первых, понимание – подведение под понятие. Также пониманием считается раскрытие сути объекта, однако, объект закрыт от человека, он не понимает его сущности. Пониманием может также являться процесс нахождения ответа на вопросы познающего, так, понимание является творческим процессом. Понимание текста – интерпретация его читателем на основе опыта. Пониманием также может быть процесс использования объекта, включения его в разнообразные связи. Понимание – процесс выявления значения и смысла объекта. Способность осмыслить и постигнуть знание также является пониманием.

Человек способен к пониманию других людей посредством диалога или сопереживания. Наука определяет понимание как освоение определенных правил и интерпретация. Важную роль в понимании играет деятельность, понимание через практику. Понимание может рассматриваться как процесс, результат, способность и средство усвоения знаний.

5. Развитие человека

5.1 Ментальное развитие человека

В рамках исследования способностей человека нас будет интересовать в первую очередь когнитивное и психосоциальное развитие человека, а не физическое. Процесс развития человека гетерохронный и неравномерный в этих трех областях развития. Развитие состоит из трех процессов: созревание, научение и социализация.

Созревание – генетически обусловленный этап развития. Он состоит из последовательности изменений внешнего вида и внутреннего состава организма.

Научение – обширный спектр процессов формирования опыта конкретного человека. Научение выступает важнейшим фактором в процессах развития способностей, что определяет процесс получения интеллектуальных операций и путей их использования в разных ситуациях.

Социализация – это процесс усвоения человеком конкретной системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация формируется на базе целенаправленного воздействия на человека – воспитания – и случайных процессов. Социализация проявляется во взаимодействии человека и его социального окружения.

Данные процессы взаимодействуют друг с другом в процессе развития. Созревание функциональных систем способствует научению, научение, в свою очередь формирует пути освоения интеллектуальных операций и алгоритмов их применения, социализация влияет на нравственные устои человека, формирующие жизненные цели и способы освоения деятельности, что, наконец, приводит к развитию способностей, требуемых для выполнения данной деятельности.

При рассмотрении психосоциального развития важно отметить такие понятия как критический период и готовность. Критический период – отрезок времени, за который фактор среды приводит к изменениям в развитии. Готовность – период времени, за который внешние воздействия приводят к наилучшему научению, однако, в отличие от критического периода, такое научение происходит и за пределами периода готовности, но с меньшей результативностью.

Когнитивное развитие человека начинается с преднатального периода, когда оно еще обусловлено генетикой. На двадцать четвертой неделе развития плода у него появляется электрическая активность мозга. На седьмом месяце происходит быстрое развитие мозга с локализацией сенсорных и моторных центров.

Познавательные способности новорожденного ограничены, но развиваются с большой скоростью. Психологическая наука лишь начинает узнавать о способностях и умениях новорожденных. Новорожденные обладают чрезвычайно высокой способностью к научению.

Исследования ученых указывают на то, что в период до двух лет происходит стремительное когнитивное развитие младенца. Завершается становление функциональных физиологических систем, которые обеспечивают восприятие реальности. Важно, что становление это происходит в конкретной культурной среде, взаимодействии с объектами. Образы предметов реальности интеллектуализируются. Почти с самого рождения младенцы оценивают почти все, что они видят и слышат с

точки зрения возможного использования. С развитием моторного развития возможности взаимодействия возрастают, что приводит к последующей интеллектуализации образа. Уже трехмесячные дети воспринимают форму и размер предмета. Младенцы тянутся за маленькими предметами, а за большими только следят взглядом. Младенцы способны различать мужчин и женщин, в 7-8 месяцев они способны отличать живые существа от механизмов, в 9 месяцах начинают понимать сходства и различия объектов. Младенцы возрастом в год обладают представлением о емкости, к примеру, чашке. Во время развития сенсомоторных способностей у младенца развиваются различные формы памяти. Ребенок способен запомнить звуки и движения. Результаты экспериментов показали, что дети уже в возрасте двух месяцев способны хранить в памяти зрительные впечатления, а пятимесячные даже способны различать орнаментальное изображение через 48 часов после первичного восприятия, а фотографии человеческого лица даже через два месяца, что дает основания полагать, что младенцы владеют кратковременной и долговременной памятью.

Г. Крайг полагает, что, возможно, дети рождаются с уже готовыми нейронными структурами, которые позволяют им воспринимать некоторые категории объектов таким же образом, как и взрослые (Крайг, 2004).

5.2 Языковое развитие

Последующий импульс интеллектуальному развитию ребенка придает языковое развитие. С рождения дети включаются в процесс общения, научаются сообщать родителям о потребностях. В возрасте около года они становятся способны произнести первое слово, примерно к полутора годам они уже способны объединять слова, а к двум годам они уже знают более ста слов и способны к ведению разговора. Несмотря на малый лексический запас младенца и грамматическую недостаточность, интуитивное понимание языка детьми впечатляет.

Язык предполагает использование символов с целью передачи информации. Овладение языком - трудный, но естественный процесс. Данное достижение характеризует обширный потенциал человеческих возможностей как никакое иное.

Г. Крайг пишет, что в современной науке рассматриваются три важнейших аспекта: содержание, форма и употребление. Содержание относится к значению, имплицитному смыслу сообщения. Форма – специфические символы выражения содержания. Употребление – процесс социального обмена между людьми (Крайг, 2004).

В последние десятилетия немало исследований было направлено на изучения того, как ребенок осуществляет переход от лепета к многообразию форм речи взрослого. Несмотря на непрекращающиеся разногласия по данному вопросу, исследователи, в большинстве своем, сходятся во мнении, что четыре важнейших компонента этого процесса составляют: подражание, подкрепление, врожденные языковые структуры и когнитивное развитие.

Так, подражание позволяет ребенку выучить первые слова на слух. Таким образом формируется большая часть словарного запаса младенца. Но способ освоения ребенком синтаксиса не имеет однозначного и простого объяснения. Некоторые фразы ребенок строит, подражая другим, но некоторые грамматические формы являются порождением его разума. Даже когда взрослые начинают имитировать детскую манеру речи или пытаются исправлять ошибки ребенка, дети продолжают использовать собственные конструкции, которые никак не могли быть им усвоены посредством копирования.

Подкрепление имеет очень сильное влияние на научение. Младенцы воспринимают реакцию социального окружения на их попытки заговорить. Улыбка, эмоциональное выделение факта того, что ребенок пытается заговорить в определенной степени, способствуют научению, так ребенок будет пытаться повторять те слова, которые помогли ему достичь желаемого результата. Однако то, как он усваивает синтаксис невозможно объяснить лишь принципом подкрепления, а подавляющее большинство того, что произносят дети – оригинально.

Лингвист Ноам Хомский представил теорию врожденных языковых структур, он убежден, что человек уже с рождения наделен ментальной структурой, необходимой для овладения языком. Механизм овладения языком, как он заявляет, позволяет детям избирательно обрабатывать получаемую языковую информацию и формулировать порождающую грамматику, в соответствии с которой они создают язык. Младенец, когда он слышит речь других людей, бессознательно разбивает ее на составляющие, и на основании услышанного формируют грамматические правила. Данный процесс разбит на ряд стадий, сначала дети усваивают одни формы, а вслед за ними – другие (Хомский, 1972).

Теория врожденных языковых структур помогает объяснить способность к созданию языка любыми народами, а также способность передать этот язык следующим поколениям.

Ряд теорий освоения языка выделяет главным фактором связи между овладением языком и развивающимися понятиями, и отношениями ребенка – когнитивное развитие. Основные грамматические структуры отсутствуют у ребенка в начале развития и развиваются постепенно. Потому, исследователи когнитивного подхода заявляют, что усвоение грамматических структур происходит на основе предшествующего когнитивного развития. Для того, чтобы речевая структура появилась у ребенка, он должен усвоить её понятие. В возрасте 1-4 года дети активно создают собственную грамматику, приближаясь к полной грамматике взрослых. Но в любом возрасте дети способны выразить лишь те понятия, которые они уже осмыслили.

Языковое развитие направлено на научение использованию устной речи ребенком, усвоение значения слов и правил грамматики. Языковое развитие – непрерывный процесс, начинающийся с младенчества и продолжающийся в раннем детстве. Но многие изменения в реальности происходят одновременно, дети во время развития не ждут окончания одного процесса для того, чтобы начать другой.

Процесс овладения языком ребенком обычно подразделяется на три периода: дословесный период, период появления первых слов и период двухсловных предложений.

Дословесный период начинается с рождения и продолжается примерно до достижения ребенком возраста в год. Мозг младенца способен выполнять функции распознавания предметов и событий еще до обретения ими способности к порождению речи.

Первые голосовые реакции новорожденных – это хныканье. Через три или четыре недели после рождения они трансформируются в резкие отрывистые звуки – зачатки лепета. Эти первые звуки не имеют функции речи. Но уже в возрасте 2-3 недель дети начинают вслушиваться в звуки, а в возрасте 2-3 месяца начинают осознавать связь звуков голоса и присутствия взрослого. Таким образом, трехмесячные дети начинают

искать глазами взрослого, услышав звуки речи, что можно характеризовать как зачатки речевого общения.

В возрасте 3-4 месяцев круг звуков, произносимых ребенком, расширяется, потому, что ребенок начинает бессознательно подражать речи взрослых, сначала это происходит в интонационном и ритмическом планах. Лепет ребенка расширяется певучими гласными,логами, которые образуют повторяющиеся слоги.

После шести месяцев у ребенка появляются элементы реального речевого общения. Вначале, у ребенка появляются специфические реакции на жесты взрослого, сопровождаемые словами. На вопрос родителя: “Где мама?” ребенок начинает искать её в пространстве глазами. Ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет и лексические единицы, которые его выражают.

Начальное понимание слов ребёнком происходит в действенных или эмоциональных ситуациях. Нередко оно происходит во время совместного взаимодействия ребёнка и взрослого с каким-либо объектом. Но первые слова, воспринимаемые ребёнком, крайне своеобразно воспринимаются его сознанием. Потому, для ребёнка это еще не может являться настоящим языком.

В ходе первого года жизни дети усваивают невербальные аспекты коммуникации во время общения с родителями. Дети учатся подавать знаки, соблюдать очередность реплик во время ведения диалога, использовать жесты и обращать внимание на выражение лица собеседника. В процессе игр родители создают ребёнку условия, очень подходящие для раннего усвоения языка. К году дети начинают проявлять интерес не только к родителям, но и к другим людям, даже незнакомым, в этом возрасте ребёнок способен реагировать на различные эмоциональные проявления взрослых.

Период появления первых слов наступает примерно в конце первого года. Изначально активный лексический запас ребёнка пополняется только из немногих отдельных слов, но к середине второго года жизни данный процесс ускоряется. К двухлетнему возрасту, предложения из двух и более слов начинают превалировать над отдельными словами. Стоит отметить, что индивидуальные темпы речевого развития существенно различаются.

Вне зависимости от географического места рождения ребенка первыми высказываниями его станут отдельные слова, в подавляющем большинстве случаев существительные, обозначающие людей, предметы и животных. Исследователи в области психолингвистики полагают, что несмотря на ограничения в порождении речи, дети способны понимать целые предложения, а ранняя однословная речь младенца является холофразной – одиночные слова выражают целый комплекс, систему идей ребенка. Потому смысл однословных высказываний в большой степени зависит от контекста, в который погружен ребенок.

Из-за того, то в общении с детьми каждая семья использует различные лексические единицы, процесс языкового развития очень индивидуален, запас первых слов разных детей сильно различается. Но все такие слова можно разделить на категории: имена и названия – существительные, означающие людей и предметы, они занимают значительную часть словаря младенца. Помимо них ребенок использует слова, выражающие отношения. Индивидуальный стиль речи ребенка определяет то, какие именно слова и категории слов употребляет ребенок. Исследователь Кэтрин Нельсон

выделяет референтный стиль – стиль существительных и экспрессивный стиль, опирающийся, в первую очередь, на глаголы и местоимения.

Ранняя речь ребёнка произрастает из доречевых жестов, посредством которых ребёнок передает сообщения взрослым. Первые слова ребёнка являются социальными, так как он пытается повлиять на окружающих этими словами. Позже, в процессе развития речи, на стадии отдельных слов, те же самые категории слов ребёнок использует для выражения собственных мыслей.

К концу второго года жизни большинство детей становится способным к связыванию слов между собой. Вначале попытки такого связывания включают два слова, обозначающих разные понятия, уже на этой стадии проявляются первичные правила синтаксиса.

В двухсловных предложениях дети часто допускают опущения слов, но при этом всегда используют определенный порядок слов. Высказывания детей возрастом 2-3 лет содержат только наиболее значимые слова, а второстепенные при этом не употребляются.

Даже не обладая широким словарем и обширным синтаксисом, дети способны передавать значения через жесты, интонации и контекста.

Языковое развитие, происходящее в младенчестве, служит основой для расширения лексического запаса ребёнка, освоения сложной грамматики, употребления языка для социального воздействия и развития способности к коммуникации.

Стоит отметить, что младенец рождается с достаточно развитыми функциональными системами, а поскольку, вслед за В.Д. Шадриковым, мы определяем способности, как свойства функциональных систем, отвечающих за отдельные психические функции, можно утверждать, что ребёнок рождается уже обладающим некоторыми способностями.

К концу третьего года жизни манипулятивные способности ребёнка достигают высокого уровня. К шести годам дети становятся способны выполнять словесные инструкции.

Когнитивное развитие происходит путем повышения продуктивности психических функций, важную роль в этом играет мышление. К двум годам у ребёнка начинают формироваться процессы символической репрезентации, заключающейся в способности использовать одни объекты для репрезентации других. Важнейшим фактором в этом процессе выступает язык, слово замещает другие объекты. Использование символов расширяет возможности мышления, помогает освободить мышление от привязки к контексту.

Процесс мышления – это порождение и оперирование мыслями, а мыслительные способности заключаются в умении порождать и оперировать мыслями.

Исследователи, проводившие анализ проблем когнитивного развития детей, пришли к выводу о том, что развитие способностей связано с освоением когнитивных схем, которыми пользуется ребёнок. В познавательной деятельности ребёнка важную роль играют его переживания. Конкретные элементы моторного, когнитивного и психосоциального развития взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

5.3 Развитие способностей

Главные направления развития способностей связаны с созреванием и развитием функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции, чьими свойствами являются способности. Они связаны с научением интеллектуальным операциям, созданием операционных механизмов способностей, с управлением способностями, выраженном в сознательном применении операций. Эти направления могут быть связаны с получением способностей черт оперативности, приспособления к условиям деятельности и с контролем нравственных устоев личности.

Способности человека развиваются за счет выполнения им конкретной учебной, трудовой или игровой деятельности. Оно происходит за счет расхождения необходимого уровня способностей для выполнения деятельности и имеющимся уровнем развития способностей человека.

Г.А. Стюхина провела исследование, направленное на выявление путей развития мнемических способностей у детей. Результаты данного исследования показали, что важнейшим фактором развития способностей является тонкое приспособление операционных механизмов к деятельности. Развитие мнемических способностей происходит посредством овладения операционными механизмами, а с возрастом количество используемых операций и частота их применения возрастает. Как результат приспособления к условиям деятельности операционные механизмы обретают оперативный характер. Формирование оперативности операционных механизмов есть самый сложный процесс их развития.

Опираясь на исследования звуковысотного слуха А.Н. Леонтьева, можно сделать вывод о том, что процесс формирования оперативности механизмов выражен в тонком приспособлении органов чувственного восприятия к особенностям воспринимаемых объектов.

Подводя итог из вышесказанного, можно прийти к умозаключению о том, что развитие способностей, как процесс представляет собой развитие функциональной системы, который реализует конкретную психическую функцию в системе ее составляющих и связей. Это также процесс развития операционных механизмов, развития оперативности функциональных и операционных механизмах. Процесс овладения когнитивными способностями посредством рефлексии и овладения операционными механизмами в парадигме конкретных психических функций.

Профессиональные способности подчиняются данным правилам. В.Д. Шадриков провел исследование развития способностей токарей. Данные, полученные в результате исследования, показали, что в процессе деятельности происходит рост абсолютных показателей способностей, а изменения в их развитии гетерохронны и неравномерны. В процессе освоения деятельности происходит смена доминирующих способностей. Вариативность уровней развития конкретных способностей, кроме долговременной вербальной памяти и моторной памяти, снижается с увеличением уровня профессиональных навыков.

Рассматривая развитие способностей, В.Д. Шадриков выделяет три главных фактора культурной детерминации:

“Во-первых, необходимо подчеркнуть тот факт, что ребенок, в отличие от животного, рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности. Функциональные системы, реализующие

психические функции - вызревают в течение длительного постнатального периода. Этот процесс вызревания детерминируется средой жизнедеятельности. Функциональные системы изначально формируются как культурные "второй природой", созданной человеком.

Во-вторых, развитие способностей детерминируется социальными формами деятельности.

В-третьих, развитие способностей детерминируется индивидуальными ценностями. Именно эти индивидуальные ценности и смыслы будут определять качественную специфику способностей, от них будет зависеть, что увидит и запомнит человек" (Шадриков, 2007, с. 241).

Способности развиваются в процессе выполнения деятельности на базе общих способностей. Развитие способностей происходит за счет развития операционных механизмов, приспособления к требованиям и условиям деятельности, формирования определяющих критериев достижения цели, правил и алгоритмов выполнения конкретных действий. Так способности действующего человека формируются из общих способностей.

Важно отметить, что в процессе обучения школьники разного возраста стараются запомнить материал, прежде всего, за счет повторения и ассоциаций, что подчеркивает их роль в мышлении, но с возрастом роль ассоциаций снижается, поскольку их вытесняют другие интеллектуальные операции.

Также, некоторые исследования указывают на то, что способности человека во многом определяются уровнем интеллектуальных операций, уровнем владения интеллектуальными операциями, который не передается от родителей к детям, одни интеллектуальные операции могут использоваться для широкого ряда задач, а также, что случайное формирование интеллектуальных операций не помогает развитию способностей ребенка. На основе этого можно предположить, что развитие способностей человека в решении различных задач можно повысить за счет целенаправленного формирования интеллектуальных операций, что и подтвердило исследование путей формирования интеллектуальных операций восприятия Т.Н. Соболевой (1999) и Т.Х. Хасяевой (1997). Эффективность восприятия изучалась на материале репродукций художественных картин. В качестве интеллектуальных операций были выбраны: сканирование, перекодирование и структурирование.

Предварительные испытания показали, что дети 8-9 лет пользуются приемом неупорядоченного сканирования в процессе восприятия. Детей 6 лет обучали приемам упорядоченного сканирования и формировали алгоритм использования интеллектуальных операций, который включал определение первичного смысла изображения, деление изображения на смысловые составляющие посредством структурирования, выделение первостепенных и второстепенных элементов, операция структурирования, установление связей элементов, выявление основного смысла изображения, основанное на перекодировании и структурировании.

В экспериментальной группе, где специально развивали интеллектуальные операции, возросло число деталей, которые воспринимали испытуемые, уменьшилось время, необходимое на восприятие. Во время предварительного тестирования навыками упорядоченного сканирования в группе владели 13,3% испытуемых, по результатам итогового тестирования способами упорядоченного сканирования владели уже почти все

100%. Исследования показали, что интеллектуальные операции требуют специального обучения.

На основе способностей развиваются интеллектуальные качества человека. Качества личности и способности, опираясь друг на друга, формируют процесс системогенеза индивидуальности.

6. Когнитивные процессы человека

6.1 Когнитивные процессы и их характеристики

Ранее интеллект человека соотносили исключительно со способностью понимать, обучаться, думать и запоминать, однако развитие когнитивной психологии привело к расширению этого списка вниманием, креативностью, восприятием, размышлением, решением задач и речью. Стоит отметить, что когнитивные процессы не тождественны способностям, но отчасти перекликаются с ними.

Когнитивные психологи выделяют базовые и сложные когнитивные процессы. К базовым или низшим когнитивным процессам относят:

1. ощущение и восприятие, возникающие из воздействия стимулов на органы чувств человека;
2. внимание – выделение важной информации в общем потоке;
3. память, которая позволяет кодировать, хранить и восстанавливать информацию.

Высшие когнитивные процессы составляют:

1. ум или интеллект – совокупность способностей, позволяющая решить различные задачи;
2. мышление отвечает за принятие решений, рассуждение;
3. речь, позволяющая производить и воспринимать слова и звуки, формулировать и передавать информацию.

Познавательные процессы человека направлены на получение объективных знаний о мире. Л.М. Веккер предложил выделить две группы процессов, первые дают человеку сведения об окружающем мире на разных уровнях, а вторая группа организует полученные знания вдоль оси т.е. психологического времени (Веккер, 1998).

Так, Л.М. Веккер различает:

1. собственно познавательные процессы;
2. сквозные процессы.

Исследователь выделяет три собственно познавательных процесса в соответствии с тремя уровнями сложности получаемых знаний. Так, самый простой уровень предусматривает получение знаний об отдельных свойствах конкретного предмета мира, а процесс, который ему соответствует называют ощущением. Собственно, ощущение это и есть отражение отдельных свойств объектов реальности. Некоторые исследователи не воспринимают ощущение как отдельный процесс, они рассматривают его как результат воздействия человека, однако вокруг именно этого процесса сформирована одна из важнейших проблем когнитивной науки – психофизическая проблема, проблема превращения результатов работы мозга в субъективные ощущения и сознательный опыт.

Сформированная личность видит окружающую реальность не как набор свойств, а как отдельные объекты. Потому, ощущения для человека не является основным когнитивным процессом познания, им становится процесс, дающий человеку образное целостное представление об окружающей действительности. Образы – вторая форма отражения, которую дает человеку знание о мире. Сам процесс построения образа в результате воздействия на органы чувств физических объектов или явлений называется восприятием. На этом уровне важным является субъективный вклад человека, его знаний. Восприятие рождается на стыке получения информации из реальности и сопоставления с личным опытом, так люди узнают и различают объекты.

Нередко ощущения и восприятия оказывается недостаточно для построения полного и целостного образа, это случается, когда человек не может непосредственно выполнить необходимое взаимодействие с предметом, чтобы во всей полноте узнать его характеристики. Например, если вне поле досягаемости человека находится нужный ему объект, к примеру мяч, человек может использовать другие объекты окружающего мира, чтобы достать его, палкой, например. Т.е. человек моделирует взаимодействие объектов действительности в сознании, чтобы впоследствии применить модель на практике. Процесс отвечающий за построение таких моделей называется мышлением. Но мышление отвечает не только за отражение связей и отношений между объектами реальности. Мышление человека позволяет выделить существенные свойства объектов, такое отражение всегда носит обобщенный характер и может быть приложено к другим классам явлений. Мышление предусматривает наличие определенных средств познания, потому этот процесс является опосредованным. Однако столь широкое определение мышление не подходит для когнитивной науки, а потому, мышление тут представляется как процесс решения задач, устранения конфликтов и несоответствий условий в которых находится человек и требованиями человека.

К сквозным процессам относятся процессы структурирования знания по оси психологического времени, и, в соответствии с тремя элементами, находящимися на этой оси, выделяют три процесса, которые изучает когнитивная наука.

К психологическому прошлому относится процесс памяти, процесс запечатления, хранения и извлечения некоторого опыта. Психологическое настоящее предусматривает процесс внимания, процесс отбора и удержания некоторого материала. Сложность психологического будущего, направленного на те объекты и явления, которые человек еще никогда не ощущал, не воспринимал. Эти процессы определяются как процессы воображения. Это процессы конструирования образов объектов, с которым человек не сталкивался. Процесс воображения может подразделяться на воссоздающее воображение, связанное с преобразованием уже известных знаний, сочетания их по-новому. Воображение может также создавать что-то принципиально новое, то, чего никогда не было, за это отвечает творческое воображение.

Таким образом, можно сделать вывод, что для организации всех когнитивных процессов познания требуется руководствоваться двумя структурами процессов. С одной стороны, это структура конкретности и абстрактности отражения окружающего мира, так, ощущение и восприятие направлены на взаимодействие с конкретными предметами и явлениями, в то время, как мышление направлено на абстрактные взаимодействия. С другой стороны, это ось психологического времени, вдоль которой выстроены память, внимание и воображение. Важно отметить, что все эти процессы так или иначе взаимодействуют друг с другом, а потому их изучение в отрыве от остальных не представляется возможным.

Также, основываясь на идеях В.Д. Шадрикова о том, что способности есть атрибут функциональных систем, отвечающих за конкретные психические процессы, которые, в свою очередь реализуют психические функции, можно сделать вывод о том, что когнитивные процессы не тождественны способностям. Таким образом, нельзя использовать для классификации способностей классификацию когнитивных процессов, но на ее основе мы можем выстроить собственную:

1. базовые врожденные способности:
 - А. способности восприятия;
 - Б. способности внимания;
 - В. мнемические способности;
2. специфические способности высших когнитивных процессов:
 - А. способности интеллекта;
 - Б. способности мышления;
 - В. способности воображения;
 - Г. способности представления;
 - Д. способности речи.

Особо стоит отметить психомоторные способности, которые могут относиться к обеим надкатегориям. В целом, большинство психомоторных навыков принадлежат к высшим когнитивным процессам, так как их формирование и развитие зависит от выполняемой человеком деятельности, однако, некоторые такие способности могут относиться и к базовым, например, новорожденные дети могут самостоятельно плавать в воде, хотя эта способность со временем у них пропадает.

Все вышеперечисленные способности, за исключением психомоторных, так или иначе задействованы в процессе перевода.

6.2 Влияние когнитивных процессов на изучение иностранного языка

Врожденные когнитивные способности играют важную роль в развитии сознания человека. Центральное место в переводческих способностях человека занимает знание иностранного языка. Наиболее лингвистически одаренные индивиды имеют большие успехи в переводческой деятельности. Лингвистическая одаренность –повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на иностранном языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка (Румянцева, 2006).

Многие ученые, работающие в области науки, связанной с вопросами развития языковой личности, признают, что способности к иностранным языкам у человека могут быть многогранны и неоднозначны.

Согласно М.К. Кабардову, языковые способности формируются из коммуникативных и когнитивных способностей, которые отражают тип овладения иностранным языком. Именно от коммуникативных способностей зависит

эффективность взаимодействия и взаимопонимание в процессе коммуникации, они составляют качество и количество обмена информацией, восприятия и понимания в процессе общения. Когнитивные способности – способности накапливать и систематизировать информацию, вычленять языковые закономерности аналитическим путем. К когнитивным способностям относятся гностические, познавательные умения, которые связаны с специфичными чертами внимания, мышления и памяти, восприятие и понимание знаков, а также умения создавать и оформлять мысли, способность понимать лексико-грамматические аспекты языков (Кабардов, 2001).

Джон Б. Кэрролл и Стэнли Сапон определили четыре группы когнитивных способностей, которые лежат в основе успешного изучения иностранного языка:

1. Фонетическое кодирование, или *phonetic coding ability*, - перцепция иноязычных звуков, звукоформ слов и выражений, а также сохранение их в долгосрочной памяти и воспроизведение.
2. Грамматическая чувствительность, *grammatical sensitivity* – умение выявлять грамматические отношения в иностранном языке и понимать значение грамматики в выражении и переводе.
3. Механическая ассоциативная память, *rote associational*, направлена на усвоение большого количества связей между лексическими единицами и их значениями.
4. Индуктивная способность, *inductive ability*, - это универсальная когнитивная способность вычленять и выводить правила (Carroll, 1993).

В виду вышеперечисленного, можно сделать вывод, что способности к иностранным языкам складываются из уровня когнитивных способностей, речевого интеллекта, предрасположенности к продуктивной и репродуктивной речевой деятельности. Ученые, в большинстве своем, считают, что полная неспособность к иностранному языку это крайне редкое явление.

6.3 Влияние когнитивных процессов на перевод

В таком виде речевой коммуникации как перевод, помимо реализации языковых систем, их правил, норм и различий, немаловажную роль играют когнитивные механизмы восприятия, понимания, памяти, выражения, мотивации и реформирования мыслей (Босова, 2002).

Когнитивный аспект перевода выражается в процессе выражения одних и тех же мыслей на разных языках, именно особый мыслительный процесс, когнитивный процесс мышления, связан с вопросом взаимоотношения языка и мышления (Босова, 2002).

Важно отметить, что понимание смыслов текстов представляется как система концептов, создающаяся в сознании переводчика с учетом бессознательных процессов. Компонентами системы становятся смыслы слов текста. Сами концепты также делятся на другие концепты и связан с остальными концептами системы (Павиленис, 1983).

Перевод как вид речевой деятельности является коммуникативным процессом, который включает когнитивный процесс, потому что при создании нового текста, переводчик должен создавать когнитивные структуры с целью познания ситуации, когнитивного анализа ситуации.

Исследователи делят когнитивные процессы речевой деятельности переводчика на три уровня. Общепсихологический уровень, к которому относятся такие процессы, как

восприятие, память и осмысление, специфически деятельностные, среди которых есть регуляция речевой деятельности, внимание, прогнозирование усваиваемой информации и предиктивный синтез речи, специфический переводческий уровень включает в себя, в случае с устным переводом: перекодирование, компрессию, декомпрессию и т.д. Отличительными особенностями когнитивных процессов, задействованных в процессе перевода, являются объединение речевой перцепции и речевого синтеза в один общий процесс, использование различных языковых средств для переформулирования одной и той же мысли, предметом переводческой деятельности является чужая мысль, предполагается владение внутренней и внешней речью одновременно (Зимняя, 1978).

Специфические черты речевых операций, необходимых при переводе, отражаются на психологическом типе переводчика. Так, по мнению исследователей, письменные переводчики более склонны к интроспекции и использованию точных формулировок, у них более развита долгосрочная память, основной способ восприятия информации такими переводчиками – зрительный, письменные переводчики более медлительны, вдумчивы. Устные переводчики чаще всего открыты, непринужденны в выражении мысли, склонны к эмпатии, ведущий способ восприятия информации для них – через слух, у устных переводчиков развита реакция, языковая интуиция, они склонны к приблизительным формулировкам (Петрова, 2006). Переводчик письменного текста опирается на рефлексию – нахождение связей между прошлым опытом и конкретной ситуацией (Богин, 1984). Деятельность устного переводчика сопряжена с повышенным вниманием, высоким уровнем задействования памяти, прогнозированием. Важно отметить, что существует прямая зависимость уровня способностей к прогнозированию от когнитивного багажа переводчика, чем обширнее опыт, тем более успешным будет поиск подходящих адекватных и эквивалентных вариантов перевода. Поскольку перевод ориентирован на реципиента, переводчик также должен анализировать и прогнозировать потребности получателей перевода.

Перевод порождается в процессе интерпретационных речемыслительных решений переводчика, осуществляемых при восприятии исходного текста. Исследователи выделили следующие элементы речевого действия: программирование, вербализация высказываний с помощью внутренней речи, развитие этих высказываний до обретений внешней формы и сопоставление замысла автора и результата перевода. Эти этапы обладают собственной спецификой у переводчика:

1. деятельность переводчика направлена на передачу интенций авторов переводимых текстов;
2. программирование высказывания основывается на исходной форме;
3. осуществление перевода происходит в процессе попеременного переключения с одного языка на другой.

Порождение перевода зависит от уровня развития у переводчика механизма упреждающего синтеза – умения сохранять в сознании сложную программу высказывания. Упреждающий синтез важен для раскрытия интенций автора, а также для выбора подходящих лексических единиц и синтаксических конструкций (Жинкин, 1964). Немаловажную роль в этом процессе играет память переводчика. Роль долговременной памяти обусловлена необходимостью постоянной рекурсии к когнитивному багажу. Краткосрочная же память требуется для соотнесения новой информации, полученной в процессе перевода с опытом переводчика, еще одной важной её функцией является фокусирование внимания на ключевых моментах текста оригинала. Объем памяти и интенсивность её работы определяется необходимостью

запоминать, в процессе устного перевода, продолжительные отрезки речи. Такие характеристики внимания, как сосредоточенность, устойчивость, концентрация, скорость переключения между объектами, также играет немаловажную роль.

Когнитивная лингвистика понимает перевод как формирование смысла при движении от исходного текста к внутренней речи и совмещение концептов, актуализованных исходным текстом, со значениями единиц языка (Минченков, 2007). Переводчик должен уметь видеть смысл, выраженный словами одного языка, и передавать его средствами другого языка. Е.С. Петрова, к примеру, заявляет, что перевод возможен лишь после восприятия и осознания исходного текста, перевод, по ее словам, строится на концептуальной структуре исходного текста. При этом переводчик стремится сделать текст перевода, порождаемым на основе созданного в собственном сознании представления о смысле передаваемого текста, удобоваримым для реципиента. Так, понимание переводчиком смысла исходно текста позволяет передать его с помощью синтаксических структур и грамматических моделей, различающихся в зависимости от языка.

Помимо традиционных типов логических рассуждений – индукции и дедукции, переводчик может руководствоваться и третьим типом, предложенным Ч. Пирсом – абдукцией. Абдукция предполагает принятие гипотезы как данное для выражения её с помощью уже известных переводчику знаний (Минченков, 2007). Так, руководствуясь этим методом, переводчик видит эквивалент лишь как возможный вариант выражения идей автора, который может быть выбран или отвергнут на основе дальнейшего поиска. А.Г. Минченков, опираясь на концепцию Д. Кирали о симультантном, а не линейном характере обработки языкового стимула, определяет перевод как речемыслительный процесс, предполагающий абдуктивный мыслительный поиск, с сопутствующим порождением новых мыслей, ассоциаций и логических связей. В результате абдукции переводчик находит наиболее удовлетворительные варианты решений (Минченков, 2007).

В.Н. Комиссаров утверждает, что перевод носит эвристический или даже интуитивный характер на всех своих этапах, перевод связан с последовательным выбором вариантов (Комиссаров, 1994). В процессе выбора переводчик опирается на сложные когнитивные процессы, связанные со знаниями разного рода. Так, интуитивность перевода это одна из сторон компетенции переводчика (Комиссаров, 1996). М.Я. Цвиллинг утверждает, что процесс перевода есть смесь строгих и логичных действий и интуитивно-эвристических, предиктивных компетенций переводчика. Соотношение логических и эвристических действий зависит от конкретной переводческой ситуации, в случае, если на переводчика не оказывается давление, он совершает перевод посредством логических операций.

Исследователи сталкиваются с проблемой культурных различий в процессе концептуализации мира у разных людей. Их когнитивные системы, картины мира, отличаются друг от друга способами концептуализации окружающего мира (Лакофф, 2017). Различия в когнитивном разделении разных народов и культур видны как на лексическом, так и на грамматическом уровне. Так, в английском и русском языках существуют разные способы передачи категорий совокупности, собирательности. Например, a flock of birds, a school of fish, a wolf pack – все эти выражения переводятся на русский язык с помощью лексемы стая – стая птиц, стая рыб, стая волков, возможны варианты косяк птиц, косяк рыб.

Для успешного решения подобных, связанных с несовпадением языковых картин мира, проблем, переводчик должен уметь структурировать информацию из невербальных и вербальных каналов, уделяя внимание способам концептуализации информации как в культуре адресата, так и в культуре адресанта. Языковая личность переводчика должна обладать широким индивидуальным культурно-когнитивным пространством, стремлением к получению и усвоению новых знаний различных областей знаний, умением выделять новую, нередко имплицитную, информацию, основываясь на анализе лингвистического и экстралингвистического материала в процессе перевода. Важными чертами переводчика должны стать не только богатый речевой запас, но и подвижный когнитивный механизм, воспринимающий и усваивающий любые знания. Потому, особо остро стоит необходимость сформировать языковую личность переводчика как носителя не только родной картины мира, но и картины мира иностранного языка.

Языковая личность переводчика представляет особый интерес в сфере межкультурной коммуникации.

Ю. Караулов заявляет, что языковая личность вмещает в себя психические этические, социальные и другие компоненты, внедряемые через язык, он различает три уровня языковой личности:

1. Когнитивный уровень. На этом уровне формируется картина мира, это главная часть языковой личности переводчика.
2. Семантико-грамматический уровень предусматривает умения личности владеть языком.
3. Прагматический уровень предусматривает непосредственную речевую деятельность (Караулов, 1987).

Изучение языковой личности в когнитивной науке соответствует общему антропоцентрическому направлению развития, когнитивная лингвистика все чаще обращается к изучению роли человека в речевой деятельности.

Исследователи-лингвисты пришли к выводу, что в процессе обучения переводу важную роль играют когнитивные процессы. Согласно положениям когнитивной лингвистики, речевая деятельность – это оперирование когнитивными структурами, создаваемыми индивидом в процессе получения вербальной и невербальной информации.

Когнитивный уровень это одна из важнейших составляющих мышления человека, мышление, в свою очередь, представляет собой высшую точку творческой активности языковой личности.

Устный переводчик осуществляет перевод в комплексных условиях межкультурной коммуникации, в непосредственном взаимодействии носителей разных языков.

В современной когнитивной лингвистике языковая личность переводчика выступает в роли посредника между коммуникантами в условиях межкультурного взаимодействия (Миньяр-Белоручев, 1980). В этом виде коммуникации деятельность переводчика выступает центральным элементом.

Основными характеристиками устного переводчика являются: владение нормой литературного языка, эстетическими и коммуникативными нормами, понимание и

соответствие жанрово-стилистическим нормам данного текста, обширный лексический запас, отсутствие самоуверенности (Кушникова, 2010).

При устном последовательном переводе дискурс переводчика является билингвальным. Переводчик взаимодействует с другими субъектами, носителями разных культур и языков. Происходит диалог языков, все компоненты которого носят билингвальный характер.

Билингвальность дискурса вынуждает переводчика самому становиться билингвом, однако профессиональные компетенции его не ограничиваются владением двумя языками.

Билингвизм – это сложная система, которая включает в себя не только две языковые системы, но и умение использовать их. Эта система отражает смыслы и ситуативные значения, но, что более важно, она включает в себя общие представления и картину мира. Оба языка, которыми оперирует переводчик, обладают собственным словарным составом и грамматикой, оба служат инструментом для формирования и передачи мыслей в процессе общения.

Одного знания иностранного языка для переводчика недостаточно, от него требуется уметь совершать трансляцию, перекодирование систем в процессе речевой деятельности.

Языковые знаки обладают культурной семантикой, а потому, использование того или иного языка в речи подталкивает переводчика к накоплению и руководствованию такими факторами, как специфика семантики лексических единиц разных языков, несовпадение значений, несовпадение картин мира, различия в членении реальности, различия окружения коммуникантов.

С пониманием языка к переводчику должно прийти понимание того, какие языковые знаки и их сочетания приняты и используются тем или иным языковым сообществом, как обозначать предметы и явления так же, как и носители.

Баланс в характере билингвизма переводчика определяется тем, насколько сформированы переводческие соответствия на лексическом, фразеологическом и грамматическом уровнях (Комиссаров, 2002).

Также, для обеспечения успешности перевода, переводчик должен владеть умением вести переводческие записи. На основе переводческих записей устный переводчик порождает текст перевода, что предполагает умение переводчика формировать лексические навыки смыслового анализа текста, выделять ключевые смысловые элементы текста, а также формировать умения создавать структурированную систему записей, выделяя тема-рематические отношения и логику высказывания (Аликина, 2010).

Устный переводчик осуществляет профессиональную деятельность в рамках официального и неофициального стилей, и в любом случае могут проявляться эмоции, в том числе и негативные. Переводчик не должен вмешиваться в конфликтные ситуации, но на его плечах лежит ответственность за создание общего позитивного настроения. Переводчик должен знать и уметь переводить все регистры общения, но избегать при этом стилистически сниженную лексику. Основным умением переводчика должен стать перевод в нейтральном и официальных регистрах.

Роль языковой личности переводчика в межкультурной коммуникации чрезвычайно важна, потому, ему необходимо постоянно совершенствовать профессиональные навыки, чтобы обладать необходимыми компетенциями и знаниями.

7. Языковая интерференция

7.1 Понятие интерференции в языке

Одной из главнейших причин ошибок переводчика в профессиональной деятельности является феномен языковой интерференции – влияния одного языка на другой, применение норм одного языка, чаще всего родного, в другом языке. Как было указано ранее, две основные проблемы перевода составляют: правильное понимание текста и полная, точная передача текста средствами другого языка.

А.Л. Пумпянский обозначил основные причины, приводящие к ошибкам, на основе этих проблем. Так, он выделяет следующие причины: убежденность в однозначности слов и грамматических форм, смешение графического облика слова, ошибочное применение аналогии, перевод слов более конкретными значениями, чем они фактически обладают, неумение находить значение иностранных слов на родном языке, незнание общих черт научно-технического материала и способов его передачи (Пумпянский, 1997).

Наиболее распространенные виды интерференции в специальном переводе составляют звуковая, орфографическая, грамматическая лексико-семантическая и стилистическая.

В случае со звуковой интерференцией, например, в русском языке слово *офис* закрепилось в значении контора, канцелярия, но в английском оно имеет и другие значения. Так, И.С. Рогова в статье “Явление интерференции при переводе специального текста” приводит пример:

“The Office of Constable

While in the internal organization of a force constable is the name for a man in the lowest rank, all police officers (except the Commissioners) are constables, that is, they hold the office of constable.

Вариант I. Офис констебля. В то время как во внутренней организации сил констебль – имя человека в самом нижнем звании, все полицейские офицеры (за исключением комиссаров) являются констеблями, т.е. они занимают офис констебля.

Вариант II. Служба констебля. Пока во внутренней организации полицейских сил констебль представляет собой имя человека в самом низком звании, все полицейские офицеры (за исключением комиссаров полиции) являются констеблями, т.е. занимают офис констебля.” (Рогова, 2010, с. 290).

Но стоит заметить, что оба перевода не удовлетворяют требованиям эквивалентности и адекватности из-за феномена звуковой интерференции, слова *office* и *constable* в первом случае транслитерированы: *офис констебля* и *служба констебля* – неверные варианты. В данном контексте лексема *office* переводится как должность. Также, звуковой интерференции подверглось словосочетание *police officers*, переводимое на русский просто как *полицейские*.

Орфографическая интерференция приводит к ошибкам исключительно в письменном переводе, так, например: *apreal* – переводится как апелляция, вместо правильного – апелляция, или *applaud* - аплодировать.

Грамматическая интерференция отражается на уровне морфем. Она вызвана, чаще всего, незнанием правил словообразования языка. И.С. Рогова приводит еще один пример: *The drone is an unmanned vehicle* – радиоуправляемый самолет - беспилотная машина. Интерференция в данном предложении проявилась на морфемном уровне, *unmanned* – беспилотный, без людей, но точный перевод в данном случае: *an unmanned vehicle* – беспилотное средство.

Лексико-семантическая интерференция происходит в том случае, если переводчик не понял контекст, либо, когда контекст отсутствует вообще. Например: *He worked at his shop, repairing radios and TV sets*. В данном случае *shop* не магазин, а мастерская. Правильным переводом является: Он работал в своей мастерской, ремонтируя радиоприемники и телевизоры. Неправильный выбор синонима может также вылиться в ошибку на основе лексико-семантической интерференции. К примеру, в военном контексте выражение *offensive actions* будет переведено как наступательные действия, а в юридическом – оскорбительные действия.

Незнание реалий, лакуны, иногда служат причиной данного вида интерференции. Так, если в Англии *county* – графство, то в США это округ и *county court* нужно перевести как суд графства в Англии и суд округа штата, если речь идет о США.

Стилистическая интерференция вызваны несоблюдением специфики словоупотребления и сочетаемости слов. Так, И.С. Рогова предлагает рассмотреть такой пример: *The enemy is advancing in the northern direction*. В случае с художественным текстом данное предложение будет переводиться – враг движется в северном направлении, в военном контексте – противник наступает по северному направлению.

Так, на примере интерференции видно, как языковые и речевые способности, развивающиеся в процессе становления личности, могут негативно влиять на качество перевода. Для того чтобы избежать подобных ошибок переводчик должен владеть правилами переводящего языка, понимать смысл и выявлять контекст перевода. Правильное понимание смысла текста зависит от уровня способностей восприятия, а значит, повышение этого уровня позволит избежать ошибок в понимании имплицитного значения текста.

Когнитивная и языковая картина мира становятся причинами языковой интерференции. Переводчик должен видеть различия в картине мира автора и реципиента текста и уметь нивелировать эти различия, не допуская интерференции со стороны собственной картины мира.

8. Вывод

Способности человека формируются из задатков, но не определяются ими. Человек может развивать свои способности в процессе выполнения конкретной деятельности. Способности есть атрибут функциональных систем, отвечающих за конкретные психические процессы, которые, в свою очередь реализуют психические функции. Языковая способность человека является одной из психических функций человека, и, как и остальные психические функции, развивается на основе задатков под воздействием внешних факторов. Процесс мышления – это порождение и оперирование мыслями, а мыслительные способности заключаются в умении порождать и оперировать мыслями. Большинство качеств ума сводятся не к характеристикам продуктивности деятельности, а к свойствам сознания более высокого уровня.

Заключение

В данной работе, посвященной проблеме влияния врожденных и приобретенных способностей на процесс перевода, мы проанализировали научные материалы когнитивной лингвистики, психолингвистики, психологии и других наук и на их основе изучили вопрос влияния способностей на перевод.

Нами были достигнуты поставленные цели. Так, мы определили влияние врожденных и приобретенных когнитивных процессов на письменный и устный перевод, а также, на основе существующих классификаций, сформулировали собственную классификацию способностей, задействованных в процессе перевода.

В рамках исследования мы сформулировали следующие гипотезы:

1. Гипотеза о том, что переводчик может повысить качество перевода путем развития и совершенствования способностей.
2. Переводчик может компенсировать недостаточность задатков путем развития способностей.

В ходе работы нами были подтверждены данные гипотезы. Так, первая гипотеза была подтверждена на основе исследований развития речевых и языковых процессов, а также влияния способностей на профессиональную деятельность. Нами были выявлены и классифицированы способности, влияющие на процесс перевода и пути их совершенствования. К примеру, мнемические способности очень сильно влияют на процесс перевода, а значит их развитие позволит повысить качество перевода.

Вторая гипотеза была также подтверждена. Подтверждение было достигнуто путем изучения исследований развития задатков в процессе деятельности. Так, например, не имеющий абсолютного слуха человек, может развить музыкальные способности в ходе музыкальной деятельности.

В данном исследовании нами были изучены такие когнитивные процессы и психические способности человека, как способности восприятия, способности внимания, мнемические способности, способности интеллекта, способности мышления, способности воображения, способности представления, способности речи и психомоторные способности.

Данная работа может представлять новизну и научный интерес у студентов не только переводческого направления, но и у психологов и психолингвистов. Также, профессиональные переводчики могут опираться на данную работу для развития своих профессиональных навыков, качества перевода и переводческих способностей.

Conclusión

Las habilidades de una persona se forman a partir de las cualidades innatas, pero no están determinadas por ellos. Una persona puede desarrollar sus habilidades en el proceso de realizar una actividad específica.

Las habilidades son un atributo de los sistemas funcionales responsables de procesos mentales específicos, que a su vez realizan funciones mentales. La capacidad lingüística de una persona es una de las funciones mentales y, como el resto de las funciones mentales, se desarrolla sobre la base de cualidades innatas bajo la influencia de los factores externos.

El proceso de pensamiento es generar y operar, y las habilidades de pensamiento consisten en la capacidad de generar y operar pensamientos. La mayoría de las cualidades de la mente no se reducen a las características de la productividad de la actividad, sino de las características del mayor nivel de conciencia.

Epílogo

En este trabajo sobre intervención de las habilidades innatas y adquiridas en el proceso de traducción/interpretación, analizamos los materiales científicos de la lingüística cognitiva, la psicolingüística, la psicología y otras ciencias y, sobre su base, estudiamos la cuestión de la influencia de las habilidades en la traducción/interpretación.

Hemos logrado nuestros objetivos. Bien, hemos determinado el impacto de los procesos cognitivos innatos y adquiridos en la traducción e interpretación y, sobre la base de las clasificaciones existentes, hemos formulado nuestra propia clasificación de las capacidades implicadas en el proceso de traducción.

Hemos formulado las siguientes hipótesis como parte de nuestra investigación:

- 1. La hipótesis de que un traductor puede mejorar la calidad de la traducción al desarrollar y mejorar sus habilidades.**
- 2. Que un traductor puede compensar la falta de cualidades innatas mediante el desarrollo de habilidades.**

En el curso de nuestro trabajo, confirmamos estas hipótesis. Así pues, la primera hipótesis se confirmó sobre la base de la investigación del desarrollo de los procesos del habla y el lenguaje, así como del impacto de las habilidades en la actividad profesional. Hemos identificado y clasificado las habilidades que intervienen en el proceso de traducción y los métodos de cómo pueden mejorarse. **Por ejemplo, las habilidades mnemotécnicas tienen un impacto muy fuerte en el proceso de traducción**, lo que significa que su desarrollo mejorará la calidad de la traducción.

La segunda hipótesis también fue confirmada. La confirmación se logró mediante la investigación de la elaboración de desarrollo de cualidades innatas en el curso de las actividades. Entonces, por ejemplo, una persona que no tenga una audición absoluta puede desarrollar habilidades musicales en el curso de la actividad musical.

En este estudio, hemos examinado los procesos cognitivos y las capacidades mentales como la percepción, la atención, las capacidades mnemotécnicas, intelectuales, razonamiento, capacidades de imaginación, capacidades de habla y capacidades psicomotoras.

Consideramos que este trabajo resulta novedoso y es de interés científico no sólo para los estudiantes de traducción, sino también para psicólogos y psicolingüistas. Así como para traductores profesionales, a quienes este trabajo puede servir como referencia para desarrollar sus habilidades profesionales, con el fin de que mejoren sus calidades y capacidades de traducción y/o interpretación. Ya que hemos expuesto que hay base científica para lograrlo.

Список литературы

1. Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press.
2. Donaldson, M. (Ed.). (2013). A study of children's thinking. Routledge.
3. Ensor, R. C. K. (1936). England, 1870-1914 (Vol. 14). Clarendon Press.
4. Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(8), 4398-4403.
5. Pavlova, A. (2011). Переводимость в переводоведении и лингвокультурологии. *Acta Linguistica*, 5(2), 3.
6. Sapir, E. (1921). An introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace.
7. Taylor, J. R. (2003). Cognitive grammar.
8. Ungerer, F., & Schmid, H. J. (1997). An Introduction to Cognitive Linguistics. Vol. 1.
9. Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality: selected writings of... (Edited by John B. Carroll.).
10. Аликина, Е. В. (2010). Введение в теорию и практику устного последовательного перевода. Учебное пособие.
11. Ананьев, Б. Г. (1968). Человек как предмет познания. Изд. Leningradskogo universiteta.
12. Апресян, Ю. Д. (1966). Идеи и методы современной структурной лингвистики.
13. Аскольдов-Алексеев, С. А. (1928). Концепт и слово-Русская речь. Новая серия.
14. Баранов, А. Н. (2001). Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: около 9,000 терминов. "Азбуковник".
15. Бархатова, О. Н. (2000). Западноевропейская средневековая христианская картина мира. Благовещенск: Изд-во БГПУ.
16. Бархударов, Л. С. (1975). Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Международные отношения.
17. Блонский, П. П., & Смирнов, А. А. (1964). Избранные психологические произведения. Просвещение.
18. Богин, Г. И. (1984). Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов.
19. Болдырев, Н. Н. (2016). Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Directmedia.
20. Босова, Л. М. (2002). Когнитивные основы перевода. Как вида межкультурной коммуникации. Языковое бытие человека и этноса, (5).
21. Брутян, Г. А. (1974, April). Язык и картина мира. In *Proceedings of the XVth World Congress of Philosophy* (Vol. 3, pp. 325-327).
22. Вайсбергер, Й. Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем./Вступ. ст. и коммент. ОА Радченко.
23. Ван Дейк, Т. А. (1989). Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс.
24. Вежбицкая, А. (2017). Понимание культур через посредство ключевых слов. Litres.
25. Веккер, Л. М. (1998). Психика и реальность: единая теория психических процессов (р. 1). М.: Смысл.
26. Вендина, Т. И. (1998). Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). Индрик.
27. Виноградов, В. А. (2007). Вступительное слово при открытии круглого стола «Концептуальный анализ языка: современные направления исследования». Концептуальный анализ языка: современные направления исследования.

28. Выготский, Л. С. (1996). История развития высших психических функций. Психологическая наука и образование, 1(2), 5-8.
29. Жинкин, Н. И. (1964). О кодовых переходах во внутренней речи. Вопросы языкознания, 6, 26.
30. Зимняя, И. А. (1978). Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности. Вопросы теории перевода, (127), 37-49.
31. Зимняя, И. А., & Ермолович, В. И. (1981). Психология перевода. М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Горького.
32. Игна, О. Н. (2012). «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам. Вестник Томского государственного педагогического университета, (10 (125)).
33. Кабардов, М. К. (2001). Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход). Москва, 354.
34. Караулов, Ю. Н. (1987). Караулов, Ю. Н., Русский язык и языковая личность.
35. Караулов, Ю. Н. (2010). Общая и русская идеография.
36. Комиссаров, В. Н. (1990). Теория перевода.
37. Комиссаров, В. Н. (1994). Когнитивные аспекты перевода. Перевод и лингвистика текста. –М.: ВЦП, 7-22.
38. Комиссаров, В. Н. (1996). Интуитивность перевода и объективность переводоведения. Вып.: Язык, поэтика, перевод. (сб. научн. тр. МГЛУ вып. № 426 под. ред. Нерознак ВП). –М, 91-99.
39. Комиссаров, В. Н. (2002). Современное переводоведение. М: ЭТС.
40. Коннова, М. Н. (2012). Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. Балтийский федер. ун-т им. Иммануила Канта. -Изд. 2-е, перераб.
41. Крайг, Г., Бокум, Д., Прохоренко, Т. В., & Маслов, А. (2004). Психология развития. Питер.
42. Крушевский, Н. В. (1883). Очерк науки о языкѣ. Типография Императорскаго Университета.
43. КСКТ-Кубрякова, Е. С., Демьянков, В. З., Панкрац, Ю. Г., & Лузина, Л. Г. (1996). Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 9.
44. Куайн, У. (1996). Онтологическая относительность. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада, 117-129.
45. Кубрякова, Е. С. (2009). В поисках сущности языка. Вопросы когнитивной лингвистики, (1).
46. Кубрякова, Е. С., Позднякова, Е. М., Виноградов, В. А., Болдырев, Н. Н., & Демьянков, В. З. (2007). Концептуальный анализ языка: современные направления исследования.
47. Кушнина, Л. В. (2009). Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства.
48. Кушнина, Л. В., & Силантьева, М. С. (2010). Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства. Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, (6).
49. Лакофф, Д. (2017). Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. Litres.
50. Латышев, Л. К. (2000). Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС.
51. Левонтина, И., Шмелев, А., & Зализняк, А. (2017). Ключевые идеи русской языковой картины мира. Litres.
52. Леонтьев, А. А. (1970). Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка, 314-370.

53. Липилина, Л. А. (1998). Когнитивные аспекты семантики метафорических инноваций (на материале существительных, появившихся в современном английском языке за последние 30 лет): дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 1998.
54. Манерко, Л. А. (2007). Современные тенденции развития отечественной когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика: новые проблемы познания: сб. науч. тр./под ред. ЛА Манерко, 30-38.
55. Марковина, И. Ю., & Сорокин, Ю. А. (1989). Способы элиминирования лакун. Текст как явление культуры, 162-182.
56. Маслова, В. А. (2004). Когнитивная лингвистика. Минск.
57. Минченков, А. Г. (2007). Когниция и эвристика в переводческой деятельности. Издательство: Антология.
58. Миньяр-Белоручев, Р. К. (1980). Общая теория перевода и устный перевод. Военное издат. Мин. обороны СССР.
59. Муравьев, В. А. (1980). Проблемы возникновения этнографических лакун:(Пособие по курсу типологии русского и французского языков). Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та.
60. Ольшанский, И. Г. (2003, April). Концептуальные признаки и когнитивные синонимы как фрагмент картины мира. In Филология и культура: материалы IV Междунар. науч. конф. –Тамбов: Изд-во ТГУ им. ГР Державина (pp. 6-8).
61. Павиленис, Р. И. (1983). Проблема смысла: Современный логико-функциональный анализ языка. М.: Мысль, 286, 8.
62. Петрова, Е. С. (2006). Автокоррекция переводчика и принцип дистанцирования. Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина, (2), 83-89.
63. Платонов, К. К. (1972). Проблемы способностей. Наука.
64. Покровский, М. М. (1959). Избранные труды по языкознанию. М.: Изд. АН СССР, 3-170.
65. Попова, З. Д., & Стернин, И. А. (2007). Когнитивная лингвистика.
66. Потенбня, А. А. (1913). Мысль и язык. Язык и народность. О национализме.
67. Пумпянский, А. Л. (1968). Чтение и перевод английской научной и технической литературы: Лексика, грамматика, фонетика, упражнения. Наука.
68. Рогова, И. С. (2010). Явление интерференции при переводе специального текста. Записки Горного института, 187.
69. Розенталь, Д. Э., & Теленкова, М. А. (1976). Словарь-справочник. М.
70. Рубинштейн, С. Л. (2000). Основы общей психологии/Рубинштейн С. Л.–СПб. Питер.
71. Румянцева, И. М. (2012). Психология речи и лингвопедагогическая психология. Учебное пособие.
72. Румянцева, М. В. (2006). Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования (Doctoral dissertation, Санкт-Петербургский государственный университет).
73. Рунова, Н. В. (2006). Когнитивные основы образования новых метонимических значений существительных (на материале английского языка). Калининград. -247 с.
74. Савостьянов, А. Н., & Пальчунов, Д. Е. (2013). Когнитивные исследования и нейролингвистика: современное состояние и перспективы дальнейших исследований. Вестник Томского государственного университета, (368).
75. Сеченов, И. М. (1903). Элементы мысли. ред. журн." Научное слово".

76. Соболева, Т. Н. (1999). Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста. Автореф. канд. дис. М, 221, 1.
77. Соссюр, Ф. (2004). де. Курс общей лингвистики/Фердинанд де Соссюр; [Пер. с французского АМ Сухотина, под редакцией и с примечаниями РИ Шор]. М.: Эдиториал УРСС.
78. Степанов, Ю. С. (2007). Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 248.
79. Теплов, Б. М. (1985). Педагогика//Избранные труды (в 2-х томах). М.: Акад. пед. Наук.
80. Тюленев, С. В. (2004). Теория перевода.
81. Филлмор, Ч. (1988). Фреймы и семантика понимания. Новое в зарубежной лингвистике, 8.
82. Хаймс, Д. Х. (1975). Два типа лингвистической относительности. Новое в лингвистике, 7, 18-37.
83. Хасаева, Т. Х. (1997). Развитие мнемических способностей у детей младшего школьного возраста. Автореф. канд. Дисс. ... канд. психол. наук.
84. Хомский, А. Н., Городецкий, Б. Ю., Звегинцев, В. А., & Раскин, В. В. (1972). Язык и мышление. Моск. унив.
85. Челпанов, Г. И. (2016). Учебник логики. Directmedia.
86. Черниговская, Т. В. (2010). Если зеркало будет смотреться в зеркало, что оно там увидит (к вопросу об эволюции языка и сознания). Когнитивные исследования. М.: Институт психологии РАН, 14.
87. Чесноков, П. В. (2010). Концепт и текстама. In Наука о языке и Человек в науке: Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции. Т1 Таганрог (р. 286).
88. Шадриков, В. Д. (2007). Ментальное развитие человека. Аспект Пресс.
89. Шахнарович, А. М. (1990). Языковая способность [Электронный ресурс]. Лингвистический энциклопедический словарь/под ред. ВН Ярцевой. –Москва: Советская энциклопедия.
90. Шикалов, С. В. (2010). Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка. СВ Шикалов – URL: <http://www.thinkaloud.ru/science/shiknewmark.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – (Дата обращения 30.01. 2017).
91. Шпет, Г. Г. (1991). Герменевтика и ее проблемы. Контекст. Литературнотеоретические исследования. – М.: Наука, 215-255.