

## ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО СЛОВА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Н.О. Золотова, И.В. Дьякова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье обсуждается проблема интеграции иноязычного слова в ментальный лексикон учебного билингва. Рассматривается соотношение терминов и понятий, принятых для описания этого процесса в теории учебного двуязычия. Обосновывается возможность оценки уровня освоенности иноязычного слова с помощью психолингвистических методик измерения знания слова и экспериментов с носителями учебного билингвизма.

**Ключевые слова.** учебный билингвизм, ментальный лексикон, словарь учебного билингва, освоение иноязычного слова, усвоение слова, овладение словом изучаемого языка, шкала знания слова.

Исследования проблемы объема лексикона изучающих иностранный язык в учебной ситуации и способы его расширения и углубления обсуждаются в терминологии и понятийной системе, принятых в теории учебного двуязычия. Часто одними и теми же терминами обозначаются различающиеся процессы, связанные с вхождением иноязычного слова в лексикон учебного билингва.

Обратим внимание на такое терминологическое сочетание как «освоение словаря/лексики», соответствующее «*vocabulary acquisition*» в англоязычной традиции, с помощью которых в работе [7] обозначается «более широкий круг явлений, чем те, которые мы подразумеваем, говоря об изучении лексики или обучении лексике» [цит. раб.: 6]. Этот более широкий охват обусловлен, по мнению автора, с одной стороны, включением всех ситуаций, в которых происходит расширение лексикона человека, а не только учебной; с другой – учётом различных по степени сознательности и целенаправленности механизмов такого расширения [цит. раб.].

В англоязычной литературе по двуязычию принято разграничивать изучение, или выучивание посредством волевых усилий (*learning*) и «схватывание» (*acquisition*) как спонтанный процесс в естественной культурно-языковой среде, что также учитывается отечественными исследователями.

Сложнее обстоит дело с описанием процесса «присвоения» иноязычного слова учебным билингвом, интегрирования языковой единицы изучаемого языка в ментальный лексикон. Этот процесс может управляться разными механизмами, в результате действия которых образуются отличающиеся продукты.

Известно, что дефицит слов для осуществления коммуникативной деятельности на изучаемом языке представляет собой типичную проблему, с которой сталкивается обучаемый в учебной среде, оторванной от иноязычной культуры. Любое взаимодействие с текстом, начиная с просмотра железнодорожного расписания, «проглатывания» детектива и заканчивая чтением художественного произведения англоязычного автора, также требует

достаточного объема словаря. В связи с этим вопрос пополнения словаря неродного языка и связанная с ним проблема усвоения иноязычного слова остается актуальной.

В исследованиях И.Л. Медведевой подробно рассматриваются гипотезы усвоения иноязычного слова с опорой на работы Р. Стернберга и других авторов, признающих стратегическую природу усвоения лексики при чтении на иностранном языке ([6] и др.).

Автор уделяет специальное внимание одному из «классических» исследований, на которое принято ссылаться при доказательстве эффективности имплицитного усвоения новых слов в процессе чтения на родном, а также иностранном языке. Это исследование представляет собой эксперимент, проведённый с носителями английского языка на материале романа Энтони Бёрджесса «Механический апельсин» [12]. И.Л. Медведева подвергает сомнению ценность этого исследования и приводит убедительные аргументы, касающиеся, прежде всего, материала, с которым работали испытуемые. В этом качестве выступили слова молодежного сленга *nadsat* – набора новых обозначений для хорошо известных понятий, несущих основную понятийную нагрузку произведения.

Таким образом, само обращение к роману Э. Бёрджесса как материалу для исследования процессов имплицитного усвоения новых слов в процессе «просто чтения» расценивается как методологически спорный шаг, поскольку: а) неологизмы, использованные в романе, были нетипичными неологизмами (переводами слов ядра лексикона); б) текст романа во многих случаях содержал дефиниции и переводы неологизмов, т.е. был в этом отношении функционально ближе к учебному изданию, нацеленному на обучение новым словам, чем к художественному произведению, предназначенному для легкого чтения; в) процесс усвоения новых слов не мог оставаться имплицитным, ибо сам текст романа постоянно выводит неологизмы в «окно сознания»; г) данные слова не могли игнорироваться в процессе чтения, так как являлись ключевыми словами для понимания романа [6].

Перечисленные критические замечания распространяются и на другие исследования, выполненные в русле этой парадигмы, однако для нас больший интерес представляет наблюдение автора, связанное с отсутствием чёткого разделения понятия «идентификация значения нового слова в процессе понимания текста» и «запоминание нового слова в процессе понимания текста».

Оба эти понятия часто используются для обозначения «усвоения слова», что приводит к известной путанице в терминах и подмене одного процесса другим. Понимание сводится к подбору значения для связной интерпретации предложения в контексте без дополнительного сознательного анализа признаков слова, в то время как собственно усвоение значения через анализ имеющихся контекстуальных опор должно включать использование некоторых процедур, составляющих сознательное заучивание лексики [цит. раб.].

Таким образом, усвоение слова предполагает актуальное сознание, которое переводится на другие уровни, «но может в любой момент быть актуализированным в качестве опоры для рефлексии и самокоррекции» [4: 19].

Соотношение понятий «знание слова» и «владение» словом также попадает в поле проблематики учебного двуязычия. Проводя аналогию с понятием «знание языка» (knowledge), при котором подразумевается осознанное применение грамматических правил, знание слова – это соотнесение ее словоформы с дефиницией в словаре. Продолжая аналогию с владением языком (proficiency) как способностью мобилизовать знание грамматических правил при выполнении определённых задач в определённых контекстах или ситуациях, владение словом – это способность его оптимального использования в коммуникативных и познавательных процессах.

В исследованиях, изучающих внутриязыковые трудности усвоения слов иностранного языка, фигурируют разнообразные факты, связанные с произношением, семантикой, морфологической сложностью и т.п., которые не просто систематизировать в силу противоречивых результатов наблюдений за языковым поведением обучаемых. Неосуществимость попыток описать все возможные факторы, затрудняющие усвоение иноязычного слова, вынуждает перевести обсуждение проблемы на другой уровень, связанный с пониманием того, что имеется в виду, когда говорят о «знании слова».

Так, англоязычные исследователи, ведущие наблюдения над процессами функционирования слова в условиях родного языка и учебного билингвизма, увязывают знание слова со многими другими знаниями. П. Нейшн, например, составил модель лексического знания, которая включает три уровня: форму, значение и употребление. В свою очередь эти три уровня подразделяются на девять подуровней или аспектов, знание которых проверяется на рецептивном и продуктивном уровнях соответственно. Таким образом, «парадигма словарного знания по Нейшну» – это знание восемнадцати лингвистических аспектов слова (подробно см. об этом: [9: 83]).

В представленной позиции обнаруживается влияние Дж. Ричардса, ранее предложившего модель знания слова, основанную на следующих восьми позициях: 1) носитель языка пополняет свой лексикон в течение всей жизни; 2) знать слово – значит представлять себе степень вероятности встречи с ним в устной и письменной речи и знать, какие слова могут оказаться рядом с ним в тексте; 3) знание слова включает знание ограничений на его использование в зависимости от особенностей функции и ситуаций; 4) знание слова предполагает знание его синтаксического поведения; 5) знание слова включает знание форм, от которых оно могло быть образовано, и его деривационных потенциалов; 6) знание слова предполагает знание ассоциативной сети между данным словом и другими словами в языке; 7) знание слова означает знание его семантического значения; 8) знание слова означает знание многих различных значений, ассоциируемых с данным словом [11: 83].

Специального внимания заслуживает подход к измерению значения слова американских исследователей Т. Парихахта и М. Веше [10], предложивших

процедуру измерения знания значения слов неродного языка американскими студентами. В основе этого подхода лежит предположение о том, что знание слова не является биполярным по своей природе, т.е. его невозможно определить по принципу «да/нет», но включает в себя несколько этапов, через которые слово проходит, прежде чем полностью интегрироваться в лексикон индивида. Таким образом, основной целью разработанной Т. Парибахтом и М. Веше шкалы (Vocabulary Knowledge Scale) является измерение лексического знания, нарастающего по уровням. В этой шкале «словарное знание» представлено в виде 5-ти сменяющих друг друга ступеней или уровней самооценки знаний слов студентами, от полного незнания (уровень 1) до способности использовать слово в предложении с грамматической и семантической точностью (уровень 5) [цит. раб.].

Потенциал рассмотренной шкалы был использован в исследовании [3] на материале лексики русского языка с целью выявления разных уровней освоенности слова языковым сознанием индивида. В результате проведенного исследования было установлено, что выбор стратегии идентификации значения слова зависит от его освоенности индивидом.

М.Ю. Сидорова также рассматривает знание слова как градуальную комплексную категорию. Автор понимает под этим знание не только лексемы, но и особенностей (ограничений) ее употребления, включая функционально специализированные значения и умение «переключаться» между ними в зависимости от контекста [7].

Таким образом, знание слова с точки зрения пользующегося им индивида моделируется как неоднородная структура, в которой вычленяются уровни, соответствующие той или иной «глубине» знания слова, на основании чего можно делать вывод о степени его освоенности индивидом.

При этом отметим, что знание слова как словарной единицы изучаемого языка автоматически не обеспечивает владение этим словом, то есть не гарантирует способности индивида осуществлять при его посредстве успешную коммуникативную и познавательную деятельность.

Похоже, что основной причиной неполного, недостаточного владения словом является факт его получения из словаря. Такое слово – еще «мёртвое» слово, в терминах М.М. Бахтина, лишённое социальной своей природы, препарированное и зафиксированное лексикографом, приготовленное с целью пассивного понимания, для которого характерно «отчётливое ощущение момента тождества языкового знака, т.е. вещносигнальное восприятие его и в соответствии с этим – преобладание момента узнания» [1: 67]. Речь идет о таком понимании слова, «активный ответ на которое заранее и принципиально исключён» [цит. раб.: 66].

Принцип словарного описания слова может быть образно охарактеризован как «семантическая пытка слова, из которого выпитать ничего нельзя» [8: 301].

Подобное описание, построенное на строгих логических основаниях, часто «не проясняет, а усиливает невнятность слова»: ... (слово) «умирает в

своей дефиниции и не может умереть, как будто претерпевая ад бесконечного самоповтора, “отсрочку” означаемого как муку означивания» [цит. раб.]. Следы этой «муки» остаются в усваиваемом слове, что не способствует «активному ответу», т.е. пониманию как ориентации в контексте. Дело, в лучшем случае, ограничивается опознанием лексической единицы.

На ощущение «неловкости и тяжеловесности, производимое многими примерами толкования слов в лингвистических словарях», указывал еще С.Д. Кацнельсон, объясняя это тем, что «в естественном процессе обучения языку мы усваиваем такие слова путем “наглядного определения”». В нашем уме слова эти хранятся как элементарные единицы, не требующие пояснений [5: 22]. По мнению исследователя, «степень доступности вещи и способ ознакомления с нею» играет существенную роль при раскрытии содержания слова. Поэтому, рассматривая толкование *ели* в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова, автор отмечает, что оно несколько подавляет своей научностью: «крупное, вечнозелёное хвойное дерево конусообразной формы с длинными чешуйчатыми шишками», тогда как пояснение таких слов, как *бамбук* и *баобаб* не производит такого впечатления (ср. соответственно: «тропический древовидный злак с очень крепкой, внутри полый древесиной» и «гигантское тропическое дерево с очень толстым стволом») [цит. раб.]. Все дело в том, по мнению С.Д. Кацнельсона, что о ели мы узнаем очень рано, нередко ведя наше знакомство с ней от новогодней ёлки, тогда как о тропических растениях в наших широтах узнаём гораздо позже. Многие в определении ели (вечнозелённость, конусообразность формы, чешуйчатость шишек) представляется нам более сложным, чем сам по себе предмет. Но такие же элементы в определении бамбука (тропический, древовидный, полая древесина) нас не смущают и представляются нам вполне уместными. Вряд ли, однако, точно так же воспримет определение бамбука житель Сухуми, имевший возможность рано познакомиться с данным растением с помощью «наглядного определения» [цит. раб.: 22–23].

Приведённый пример иллюстрирует ограниченность словарного слова, знание которого приравнивается к знанию факта, когда обучаемый готов переводить слово с одного языка на другой, воспроизводить дефиницию слова, приводить с ним примеры. Однако при этом оно пока не является средством доступа ни к его индивидуальной базе знаний, переживаний, оценок, мнений и т.п., ни к коллективному знанию и шире – культуре. В этом случае еще рано говорить об усвоении, точнее о-СВОЕ-нии иноязычной единицы, о получении ею статуса «достояния индивида» (А.А. Залевская), или о «совпадении с родным словом его жизни» (М.М. Бахтин).

Предлагается рассматривать понятие *освоения* слова изучаемого языка в качестве суперординатного понятия по отношению к *овладению* и *усвоению*, координированных друг с другом как понятий одного уровня.

Обсуждая способы воздействия на механизмы усвоения иноязычного слова сошлёмся на сформулированные М.М. Бахтиным «здоровые методы обучения живому иностранному языку», сущность которых сводится, в

частности, к тому, «чтобы знакомить обучаемых с каждой языковой формой лишь в конкретном контексте и в конкретной ситуации». Говоря иначе, «форма должна усвоиться не в абстрактной системе языка как себетождественная форма, а в конкретной структуре высказывания как изменчивый и гибкий знак» [1: 63– 64].

Критерием эффективности усвоения иноязычного слова является его встраивание в систему разнообразных связей с другими единицами ментального лексикона, обогащение его семантических связей, что позволяет такому слову выступать в качестве средства доступа к другим словам ментального лексикона и фрагментам образа мира индивида. Отпечатки разнообразных высказываний, следы текстов, которые несёт в себе живое иноязычное слово, обеспечивают его эмоциональную значимость для индивида, что влияет и на личностное самоощущение обучаемого. Это, в свою очередь, также создаёт условия для приобретения словом статуса «своего» – освоенного иноязычного слова, способного функционировать в ментальном лексиконе наравне с родным.

Немаловажной является характеристика самого процесса освоения лексики и его отличия от обучения/изучения лексики как процесса «постоянного, не прекращающегося в течение всей жизни носителя языка и не сводимого к добавлению в активный и/ или пассивный словарь новых единиц» [7: 6].

Обозначенный процесс можно рассматривать в контексте более широкого процесса – постижения языка, которое трактуется как «форма языкового развития личности, сопровождающего социальное развитие и не прекращающегося по достижении биологически понимаемой языковой зрелости» [2: 44–45].

Таким образом, уровень освоения словаря учебного билингва на конкретном этапе изучения иностранного языка может оцениваться при помощи обращения к психолингвистическим методикам измерения знания слов и экспериментам, нацеленным на выявление спектра актуальных связей предъявляемого слова-стимула с другими единицами ментального лексикона носителя учебного билингвизма.

### Список литературы

1. Бахтин М.М. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке // Антропологистика: Избранные труды (Серия «Психолингвистика»). М.: Лабиринт, 2010. 255 с.
2. Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. М. 1983. С. 44–65.
3. Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании: степени освоенности слов носителем языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2005. 19 с.
4. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.

5. Кацнельсон С.Д. Отношение лексического значения к понятиям формальным и содержательным // *Общее и типологическое языкознание*. Ленинград: Изд-во «Наука», Ленингр. отделение, 1986. С. 20–25.
6. Медведева И.Л. «Знание» слов и понимание текста на Я2 // Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста: Коллективная монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. С. 142–173.
7. Сидорова М.Ю. Освоение словаря: ситуации и механизмы. М.–Таллинн: Издательство Некоммерческая организация «Пушкинский институт», 2018. 256 с. URL: <https://studylib.ru/doc/6342769/m-yu-sidorova-osvoenie-slovary-a--situacii-i-mehanizmy-> (дата обращения: 11.10.2023).
8. Эпштейн М.Н. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.
9. Nation I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge University Press, 2013. 613 p.
10. Paribakht T. & Wesche M. *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in L2 vocabulary acquisition // Second Language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Pp. 174–200.
11. Richards J. The role of vocabulary teaching // *TESOL Quarterly*. 1976. Vol. 10. №1. Pp. 77–89.
12. Saragi T., Nation I., Meister G. *Vocabulary learning and reading // System*. 1978. Vol. 6. Pp. 70–78.

## SECOND LANGUAGE WORD ACQUISITION AS A SUBJECT MATTER OF PSYCHOLINGUISTICS

**N.O. Zolotova, I.V. Dyakova**

Tver State University, Tver

The article discusses the problem of integrating a second language word into the mental lexicon of an educational bilingual. The correlation of terms and concepts adopted to describe this process in the second language acquisition theory is considered. The possibility of assessing the level of mastery of a second language word using psycholinguistic methods of measuring word knowledge and experiments with the bearers of educational bilingualism is substantiated.

**Key words:** educational bilingualism, mental lexicon, educational bilingual's vocabulary, second language word incorporation, mastering the word, second language word acquisition, vocabulary knowledge scale.

*Об авторах:*

ЗОЛОТОВА Наталия Октябревна – доктор филологических наук, заведующий кафедрой теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, *e-mail*: Zolotova.NO@tversu.ru

ДЪЯКОВА Ирина Викторовна – аспирант кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, *e-mail*: 11ira11@mail.ru