

УДК 811'23:37.016

Doi 10.26456/vtfilol/2026.2.035

ПРИНЦИП ОПОРЫ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ СЛОВОМ УЧЕБНЫМ БИЛИНГВОМ

Н.О. Золотова

Тверской государственной университет, г. Тверь

Обсуждаются вопросы, связанные с организацией речемыслительной деятельности учебных билингов. Рассматривается психолингвистическая сущность внутренних опор, к которым прибегают обучаемые для облегчения себе задач овладения неродным языком. Связь внешних и внутренних опор раскрывается через психологические идеи А.Н. Леонтьева о двух формах деятельности – внешней и внутренней, которые не изолированы друг от друга, а постоянно переходят друг в друга посредством интериоризации и экстериоризации.

Ключевые слова: ментальный лексикон, учебный билингв, овладение иноязычным словом, медиативность, внутренние опоры и стратегии обучаемых, внешние опоры.

В общих чертах цель обучения неродному/второму/иностранному языку в системе образования сводится к тому, чтобы сделать этот язык пожизненным достоянием человека, необходимым ему в профессиональной деятельности и межкультурном взаимодействии. Востребованность индивидов, владеющих двумя и более языками в профессиональном поле, способствует укреплению статуса искусственного билингвизма во всем мире. Под искусственным двуязычием/билингвизмом понимается такой тип двуязычия, который формируется в условиях организованного обучения, то есть в учебной ситуации, а носитель такого типа билингвизма обозначается как учебный билингв.

К сожалению, результаты обучения второму языку часто не отвечают ожиданиям как преподавателей, так и обучаемых. При этом наличие такого явного преимущества условий формирования двуязычия, как системная презентация языковых явлений под руководством учителя-профессионала, вооруженного современными лингводидактическими методами – научно обоснованными способами организации процесса обучения иностранным языкам, оказывается недостаточным, чтобы привести к желаемым результатам.

Признание психической природы двуязычия позволяет переключить внимание на ментальные процессы, протекающие в голове у обучаемого, которые с психолингвистических позиций могут рассматриваться как «языковые контакты в индивидуальном сознании и подсознании» [2: 108].

Учет психической природы учебного билингвизма дает возможность взглянуть на многие знакомые проблемы методического характера в ином ракурсе, а именно с точки зрения обучающегося билингва. Несомненный интерес в этом отношении представляет сопоставление опыта методистов и лонгитюдные наблюдения преподавателей-практиков с результатами психолингвистических экспериментов, где в качестве испытуемых выступают учебные билингвы – студенты, изучающие иностранный язык в рамках образовательной программы.

Известно, что особые сложности для обучающихся билингвов представляет усвоение иноязычных слов. К факторам, затрудняющим этот процесс, относят произносительные трудности и морфологическую сложность слов, подлежащих усвоению, недооценку семантических возможностей полисемии и омонимии, мнимую прозрачность идиом, метафоризацию и стилистические нюансы и т.п. Названные факторы свидетельствуют о разнообразии причин, вызывающих трудности для усвоения слов изучаемого языка. Разные степени «трудности» для усвоения слов изучаемого языка обсуждаются в работе [9: 93-94].

Методическая типологизация таких слов не снимает проблему для обучаемого, в ментальном лексиконе которого слова второго языка не могут не взаимодействовать со словами первого, родного языка, а также с разнообразными неязыковыми знаниями индивида.

В работах исследователей Тверской психолингвистической школы изучение ассоциативных связей между словами с целью выяснения принципов организации лексической компетенции индивида проводятся с 1970-х годов. В этом отношении остается актуальной проблема медиатора, опосредующего доступ к слову, в том числе, к слову неродного языка и тому, что стоит за ним в сознании индивида.

Медиативность как качество психической реальности является центральным понятием культурно-исторической психологии и означает включенность всех психических актов в культурный контекст жизни и деятельности индивида. На теорию опосредования в развитии высших психических функций и, более широко, в развитии человека, созданную Л.С. Выготским, опираются современные исследования в области психологии развития, психологического диагностирования, психологической педагогики, теории двуязычия, психолингвистики и других областей знания, связанного с изучением становления и функционирования языка человека.

К классу медиаторов – средств опосредования – наряду с орудиями труда, действиями, артефактами, знаками, символами, мифами и т.п. и культурой в целом относится слово. В динамической модели «слово – действие – образ», предложенной В.П. Зинченко, слово рассматривается как одна из трех равноправных вершин наряду с действием и образом [5]. В зависимости от решаемой задачи, любая из

вершин может занимать позицию медиатора по отношению к двум другим. Это означает, что слово может опосредовать (организовывать) действие и образ, а образ – слово и действие. Такая подвижность позволяет преодолеть жесткое разделение на «внутреннее» и «внешнее»: слово является точкой пересечения мышления и практики. Идеи В.П. Зинченко созвучны концепции А.А. Залевской о двойственной медиативной функции слова, благодаря которой человек имеет доступ к упорядочению собственного внутреннего мира и к тому, что связывает его с социумом [3: 167- 168].

Способы использования медиаторов определяются как свойствами материала, из которого состоит медиатор, так и их функциональным назначением. В психолингвистическом контексте, если слово-медиатор предоставляет вход в ментальный лексикон, то вербальные (и невербальные) опоры направляют поиск процессов узнавания и идентификации целевой единицы, активируя множество ассоциативных связей, чтобы достигнуть субъективного переживания знания (понимания) значения этой единицы.

В педагогической ситуации речь идет о внутренних опорах, которые, в отличие от внешних, самостоятельно вырабатываются индивидом «для себя», представляя собой когнитивный ресурс обучаемого, базирующийся на его вербальном и невербальном опыте, а также ранее сформированных навыках. К категории внутренних опор можно отнести опору на родной язык (и другой изучаемый язык, субъективно ощущаемый индивидом как хорошо освоенный), знакомые элементы слова, графический и фонетический облик слова, признаки и признаки признаков, внутреннюю форму, образ, ситуацию и т.п. Внутренние опоры, к которым прибегают обучаемые, формируют стратегии, направленные на облегчение освоения иноязычного слова, функционирующие на разных уровнях осознанности.

В многочисленных психолингвистических экспериментах, проводимых на факультете ИЯ и МК Тверского государственного университета с профильным обучением иностранному языку, зафиксировано постоянное обращение к родному языку при идентификации иноязычных стимулов. Активность проявления «следов» родного языка в количественном отношении преобладает у студентов, изучающих английский на младших курсах, т.е. зафиксирована прямая зависимость использования опор на родной язык при опознании вербального стимула от уровня владения английским (см., например: [10].) Это хорошо согласуется с общим принципом изучения иностранного языка в искусственной среде, а именно с тем фактом, что в основе познавательной деятельности при обучении неродному языку лежит алгоритм осознания родного языка. В целом, опора на родной язык как стратегия овладения вторым языком может быть одним из

проявлений базового психического процесса опоры на уже имеющееся знание для облегчения усвоения нового знания [2: 102].

Например, взаимодействие родного и изучаемого языков раскрывается на уровне «межъязыковых реакций», которые квалифицируются И.В. Новиковой как «опоры на внутреннюю форму слова как промежуточный элемент ассоциирования», например, INDIGNATION – *индиго – джинсы*; COMFORTABLE – *камфора – масло*; ENTERTAINING – *Интернет-сайт, ресурс* и т.п. [10]. В рассмотренных примерах выбранная испытуемыми опора приводит к некорректному результату, т.е. ошибке. Ценность ошибочного опознания стимула заключается не в регистрации факта отклонения от нормы, а в его психолингвистическом статусе показателя степени успешности процесса овладения изучаемым языком и выявлении особенностей промежуточного языка испытуемого.

Рассматривая преодоление лексической неоднозначности учебными билингвами, В.М. Беляева [1] установила, что испытуемые – студенты, изучающие английский на профильном направлении, при дефинировании предъявленных стимулов – английских существительных с более чем одним значением без контекста – в качестве приоритетной опоры использовали перевод или «псевдоперевод», то есть опору на родной язык. Аналогичная картина была зафиксирована в эксперименте М.В. Карцовой, в ходе которого большинство студентов-билингвов «распаковывали» англоязычные контаминанты с опорой на знания родного русского языка и культуры [7].

Интерес представляют также результаты эксперимента, проведенного Е.Е. Мининой под нашим руководством. В ходе анализа ответов испытуемых было установлено, что студенты-лингвисты, изучающими английский, французский и немецкий языки в качестве профильных дисциплин, идентифицируют латинские слова-стимулы с опорой на родной язык через установление соответствия предъявляемого стимула лексеме в родном языке испытуемых, которая является заимствованием из латыни, т.е. словом-интернационализмом. Так, несколько участников эксперимента, работая со словом SONOROUS и выделив в нем компонент SONOR-, опознали его как *сонорный*, термин, вероятно, усвоенный ими в курсе теоретической фонетики. В одной из анкет испытуемый при работе со словом FILIAL графически показал, что оно состоит только из корневой морфемы и добавил подпись: *интернациональное слово*, давая понять, что в его сознании оно существует как некий «эталон», общее для нескольких языков слово, без объяснений причины этой «интернациональности» [6].

Опоры такого рода можно трактовать как индивидуальные ориентиры обучаемого, которые являются основой для выработки стратегий, направленных на достижение цели (идентифицировать слово,

понять текст, построить высказывание и т.п.). Иначе говоря, функция опоры в плоскости механизмов работы сознания формирующегося билингва сводится к навигации по «живому мультимодальному гипертексту», пока не будет достигнут «уровень достаточного семиозиса» [4].

Экспликация таких ориентиров затруднена в силу их функционального характера и специфического кодирования, к тому же доступна непосредственному наблюдению только в экспериментальной ситуации. В задачи преподавателя входит помочь осмыслить собственные действия обучаемых по выбору той или иной опоры. Другими словами, преподаватель должен организовать метаязыковую деятельность обучаемых через рефлексивность над собственными действиями с языком.

В отличие от внутренних опор внешние представляют собой материальные предметы, материализованные стимулы, которые помогают организовать речевую деятельность и, в частности, работу со словом на начальном этапе овладения иностранным языком в школе. В этом контексте опоры – это педагогические и культурные инструменты, позволяющие обучаемому строить высказывания в учебной билингвальной ситуации, когда автоматических навыков, как в родном языке, еще нет.

В качестве такой внешней опоры при обучении лексическому аспекту иностранного языка может служить наглядный материал, выполняющий разные функции, в том числе и наглядную семантизацию. Психологическая сущность наглядности заключается в том, что она является «как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями» [8: 286].

Кроме наглядности при обучении иностранному языку в качестве внешних опор могут также выступать ключевые слова, план, конспект или тезисы (текстовые опоры), вводные слова, клише или подсказки учителя (вербальные маркеры), а также реакции собеседника, его мимика и встречные вопросы (социальный контекст).

Связь внешних и внутренних опор раскрывается через психологические идеи А.Н. Леонтьева о двух формах деятельности – внешней и внутренней, которые не изолированы друг от друга, а постоянно переходят друг в друга посредством интериоризации и экстериоризации. Эти идеи развиваются А.А. Леонтьевым применительно к педагогической ситуации, а именно, к ситуации формирования учебного билингвизма [8]. Внешние опоры в отличие от внутренних, которые вырабатывает сам обучаемый, предлагаются ему преподавателем и направлены на снятие нагрузки на память и стимуляцию высказывания. При этом важно понимать, что избыток внешних опор может приводить к торможению развития внутренних

механизмов, т.е. мешать интериоризации, препятствовать превращению во внутреннюю схему действия, способную стать внутренней опорой.

Представляется, что грамотная оценка роли внешних и внутренних опор в организации речемыслительной деятельности учебных билингвов открывает оптимальные пути к обучению иностранному языку, обеспечивающие максимально высокий результат при рациональных затратах времени и усилий.

Список литературы

1. Беляева В.М. Стратегии преодоления лексической неоднозначности в условиях учебного билингвизма: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.02.19. Тверь: Тверской государственный университет, 2015. 19 с.
2. Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: Монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2009. 144 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. 2-е изд. испр. и доп. М: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.
4. Залевская А.А. Что там, за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2014. 328 с.
5. Зинченко В.П. Шепот раньше губ, или что предшествует эксплозии детского языка. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n2/chp_2008_n2_Zinchenko.pdf (дата извлечения 21.03.2026).
6. Золотова Н.О. Латинский язык в становлении русско-английского билингвизма // Сборник науч. трудов международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике». Тверь, 2026. С. 140 – 146.
7. Карцова М.А. Особенности доступа к контаминированным образованиям в ментальном лексиконе // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2019. № 2 (61). С. 238 – 244.
8. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.
9. Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. 111 с.
10. Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфного слова при учебном двуязычии: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.19. Тверь: Тверской государственный университет, 2011. 158 с.

Об авторе:

ЗОЛОТОВА Наталия Октябровна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова 33); e-mail: Zolotova.NO@tversu.ru

THE PRINCIPLE OF SUPPORT IN FOREIGN LANGUAGE WORD ACQUISITION BY EDUCATIONAL BILINGUAL

N.O. Zolotova

Tver State University, Tver

The article discusses issues related to the organization of verbal and cognitive activities in educational bilinguals. It examines the psycholinguistic essence of internal supports used by learners to facilitate the process of mastering a non-native language. The connection between external and internal supports is revealed through A.N. Leontiev's psychological ideas regarding two forms of activity – external and internal. These forms are not isolated from each other but are in a state of constant transition through the processes of interiorization and exteriorization.

Keywords: *mental lexicon, educational bilingual, foreign language word acquisition, mediativity, internal supports and learner strategies, external supports.*

About the author:

ZOLOTOVA Nataliya Otyabrevna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Theory of Language, Translation and French Philology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova 33); e-mail: Zolotova.NO@tversu.ru

Статья поступила в редакцию 19.02.26
Подписана в печать 19.03.26

© Золотова Н.О., 2026