

RU

## Снижение уровня лексической аттриции при обучении иностранным языкам: теоретические проблемы исследования

Елисейкина М. И., Куприна Т. В.

**Аннотация.** Цель исследования - выделить основные факторы, обуславливающие истощение лексики иностранного языка при обучении иностранным языкам. В статье рассматривается лексическая аттриция L2 с различных аспектов, позволяющих понять, что влечет за собой забывание лексики, а именно представлены фонологические, морфологические и семантические особенности забывания слов; дается обзор основных теоретических положений ведущих зарубежных и отечественных исследователей этого явления. Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей истощения словарного запаса с точки зрения лингвистической репрезентации, что может способствовать разработке методики обучения лексическому составу иностранного языка. В результате исследования определяются стратегии поиска нужного слова в ментальном лексиконе при обучении иностранным языкам.

EN

## The Problem of Foreign Language Vocabulary Attrition: Theoretical Aspects

Eliseykina M. I., Kuprina T. V.

**Abstract.** The paper reveals the basic factors that lead to foreign vocabulary attrition. The article considers phonological, morphological and semantic aspects of L2 lexical attrition, reveals the causes of this phenomenon, summarizes the views of domestic and foreign researchers on this issue. Scientific originality of the study lies in the fact that the authors analyze lexical attrition process taking into account the specificity of its linguistic manifestation, which contributes to developing vocabulary teaching methodology. The research findings are as follows: the authors identify the most efficient strategies to memorize foreign language vocabulary.

### Введение

Актуальность. Одной из основополагающих тем в исследовании иностранных языков является изучение лексики. Лексика, как наиболее значимый лингвистический компонент обучения иностранным языкам, способствует лучшему овладению навыками чтения, аудирования, письма и говорения (Zhang, Li, 2011, с. 144). В этой связи важной научной проблемой для прикладной лингвистики в системе высшей школы представляется выявление причин и условий, определяющих процесс истощения (аттриции) лексики изучаемого языка.

В тех случаях, когда лексическая аттриция была проанализирована, выдвинуты различные противоречивые утверждения:

- истощение лексики L2 является распространённым явлением среди студентов, приводящим к сокращению общего словарного запаса (Cohen, 1986; Wei, 2014);
- потеря словарного запаса может быть минимальной (Кörpke, 2007, с. 11);
- истощение продуктивных навыков может включать трудности с воспроизведением слов и неуверенность в уровне используемой оценочной лексики;
- лексическая аттриция характеризуется потерей семантических различий и снижением способности использования иностранного языка (Ecke, 2004);
- изменение лексического значения слов влечет за собой не только увеличение полисемии и общего использования терминов, но и изменение в обозначении, коннотации и диапазоне применения слов (Leyew, 2003).

Анализ работ современных отечественных авторов продемонстрировал наличие интереса к различным аспектам потери языковых навыков. В. А. Соколова (Соколова, 2005), В. А. Воропаева (Воропаева, 2019), И. В. Аксенов (Аксенов, 2021) анализируют методы и стратегии запоминания лексики иностранного языка. А. А. Залевская (Залевская, 2009), Н. А. Забелина (Забелина, 2011) рассматривают усвоение лексики иностранного языка в искусственной среде (учебный билингвизм) как фактор забывания. Т. В. Ахутина (Ахутина, 2007), Т. Н. Ушакова (Ушакова, 2005), Б. Аджиева (Аджиева, 2016), Т. И. Доценко, Ю. Е. Лещенко (Доценко, Лещенко, 2013) обращают внимание на организацию лексической памяти и семантическую связь слов между собой. Но механизмы и факторы забывания лексики в овладении иностранным языком еще слабо изучены.

Исследования, посвященные запоминанию и забыванию вербальной информации, практически не уделяют внимания истощению словарного запаса иностранного языка, несмотря на важность лексикона во многих сообществах для языковой самоидентификации (Groot, Hell, 2005; Schmid, Mehotcheva, 2012; Weltens, Cohen, 1989), что определяет актуальность темы исследования.

В процессе исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить и обобщить теоретический опыт отечественных и зарубежных лингвистов в области запоминания и забывания языкового материала;
- проанализировать фонетические, морфологические и семантические особенности истощения лексики иностранного языка;
- определить стратегии поиска нужного слова в ментальном лексиконе, необходимые для обучения лексическому составу иностранных языков.

Теоретической базой данного исследования послужили работы ведущих ученых-лингвистов М. Шмид (Schmid, Mehotcheva, 2012), В. Велтенса и А. Коена (Weltens, Cohen, 1989), Б. Копке (Köpke, 2007), А. Коена (Cohen, 1986), которые изучают лингвистические и экстралингвистические особенности аттриции второго (иностранного) языка, изучаемого в высшем учебном заведении (аттриция по типу L2 или FL). Работы И. В. Аксенова (Аксенов, 2021), Дж. Атчисона (Aitchison, 2012), В. А. Соколовой (Соколова, 2005), У. Марслена-Уилсона (Ford, Marslen-Wilson, Davis, 2003; Marslen-Wilson, Zhou, Ford, 1996), П. Нэйшена (Nation, 2001), Д. Милтона (Milton, 2009), С. Ноутбума (Nootboom, Vermeulen, 2000) посвящены выявлению эффективных механизмов усвоения, запоминания и воспроизведения иноязычной лексики, причин и условий «языковой устойчивости».

Для реализации намеченной цели и выполнения задач использовались следующие методы: теоретический анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по избранной теме; сравнение и обобщение полученной в ходе исследования информации. Характер исследования обусловил необходимость использования междисциплинарного подхода к проблеме аттриции иностранного языка. В ходе исследования использовалось большое количество зарубежных источников по проблеме запоминания и забывания лексики.

Практическая значимость исследования. В то время как языковая аттриция изучалась в основном в западных контекстах, в России этот феномен появился относительно недавно, особенно в высших учебных заведениях. Полученные теоретические данные могут помочь в продвижении знаний в отношении аттриции и изучения английского языка как иностранного, в разработке эффективных методов запоминания лексики, которые предотвращают и минимизируют истощение словарного запаса.

## **Теоретические исследования в области запоминания и забывания языкового материала**

Многие исследователи рассматривают забывание как продукт интерференции, появляющийся при взаимодействии различной информации, хранящейся в памяти (Забелина, 2011). Теория интерференции предполагает, что способность запоминать может быть нарушена проактивным вмешательством или будущим обучением – ретроактивное вмешательство. И активная, и ретроактивная интерференция максимальны, если два разных ответа связаны с одним и тем же стимулом. Другими словами, при активном вмешательстве прошлый опыт препятствует воспроизведению более позднего опыта, а при ретроактивном вмешательстве последующий опыт препятствует отзыву прошлого опыта. Так, если вы знаете английский и вам сложно изучать французский язык, это связано с проактивным вмешательством, и если, с другой стороны, вы не можете вспомнить английские эквиваленты французских слов, которые вы сейчас запоминаете, то это пример обратной интерференции.

Ретроактивное вмешательство объясняет, почему люди забывают некоторые из своих первых языков при изучении второго. Ретроактивная интерференция является наибольшей, когда новое обучение напоминает предыдущее обучение. Б. Аббот (Цит. по: Gubrin, 2015) обнаружил, что ретроактивное вмешательство может происходить двумя способами: расходы психических усилий во время периода хранения; изучение материала, подобного оригинальному материалу.

Американский лингвист А. Коен (Cohen, 1986, с. 144) анализирует различные механизмы и процессы забывания лексики, освоенной в контексте. Первый процесс называется «конкуренцией ответов» (response competition), при которой все ассоциации памяти остаются неизменными, но одна доминирует и подавляет другую. В этом случае нужная ассоциация блокируется и, следовательно, является недоступной, хотя она не стирается из памяти. Второй процесс рассматривается как «ассоциативная потеря навыков и знаний» (associative unlearning), в которой тренировка новых интерферирующих единиц стирает предыдущие ассоциации с тем же стимулом. В первом случае словарный запас забывается, но не исчезает окончательно. Во втором процессе лексика забывается и теряется.

Определить, какой процесс является причиной забывания конкретного слова, задача сложная. Исследователи памяти и забывания предполагают, что большая часть недоступной лексики на самом деле остается доступной, для ее восстановления необходима только соответствующая стимуляция. Каковы же способы определения того, что недоступная лексика все еще доступна? Используются следующие способы для определения доступности лексики:

- побудить учащегося использовать стратегию поиска, чтобы активизировать память и вернуть слово;
- дать учащемуся задание, в котором используются сознательные ассоциативные стратегии, призванные облегчить запоминание слов, а затем оценить эффект использования таких ассоциаций с течением времени.

Как отмечают специалисты, изучение лексики подразумевает непрерывный процесс – от приобретения минимальных знаний до овладения высоким уровнем мастерства (Butterworth, 1989; Nation, 2001). В исследованиях методики преподавания иностранного языка Пол Нейшн (Nation, 2001) указывает, что эффективное изучение лексики включает в себя определение того, что нужно знать о слове. Это называется информационной нагрузкой слова и зависит от того, как слово связано со знаниями первого языка и уже имеющимися знаниями второго или других языков.

Таким образом, владение запасом слов подразумевает рецептивный и продуктивный контроль устных и письменных форм слов, грамматических схем и словосочетаний, в которых могут встречаться слова, частоты применения слов в определенном контексте, а также концептуальные и ассоциативные значения, связанные со словами. Если у носителей языка существуют пробелы в использовании слов из рецептивного и продуктивного словарного запаса, то неносителям изучаемого языка сложно овладеть даже небольшой частью лексики.

Теоретически каждый контакт учащегося с новым словом может усилить его знания о слове. Это зависит от силы восприятия, внимания, которое уделяется слову, и индивидуальных особенностей обучающегося. Некоторые слова закрепляются в словарном запасе в результате простого контакта, без каких-либо сознательных усилий со стороны учащегося заучить конкретные слова, в то время как другие слова требуют значительных усилий. Сознательные усилия по закреплению новой лексики в памяти могут включать заучивание и ассоциативные техники. Заучивание – вариант высшей точности воспроизведения при произвольном запоминании, которое подразумевает «систематическое, планомерное, специально организованное запоминание с применением определённых приёмов» (Ремизова, 2010, с. 170). В учебном процессе используется особенно часто. Воспроизведение словесного материала без понимания его смысла – не логическое, а механическое заучивание, которое ведет к запоминанию отдельных частей материала без опоры на смысловую связь между ними. Материал, который запоминается механически, без достаточного понимания, подвержен более быстрому забыванию.

Использование ассоциаций для запоминания основано на том, что хорошо знакомо и понятно человеку на уровне восприятия сущностей. Ассоциативная техника позволяет с минимальными затратами для себя запомнить нужную информацию. К основным ассоциативным техникам относятся:

- структурная ассоциация – анализ слова в соответствии с его корнем, аффиксами и склонениями как способ понять его значение;
- семантическая ассоциация – анализ синонимов с целью построения взаимосвязанных понятий, группировка слов по тематической группе или типу глагола, связь слова с предложением, в котором оно было найдено, или с другим предложением;
- мнемоническая ассоциация – создание когнитивной связи между незнакомым словом на иностранном языке и его переводом с помощью когнитивного посредника.

Если продолжается контакт со словом, ожидается, что способность распознавать и использовать лексику будет улучшаться, пусть даже постепенно. Но когда контакт со словом значительно сокращается или прекращается, контроль над словом может быть временно или навсегда утрачен. Как было сказано выше, забывание словарного запаса происходит, когда путь восстановления слова блокируется или слово фактически выпадает из памяти.

Такое забывание может касаться только определенных характеристик слова. П. Нейшн (Nation, 2001) выделил шестнадцать характеристик, любая или несколько из которых могут быть забыты (см. Таблицу 1). Наиболее явное – забывание концептуального или денотативного значения слова, его устной или письменной формы. Также существует забывание синтаксических ограничений, которые язык накладывает на слово при его употреблении в связном тексте устной или письменной речи. Часто бывает так, что блок памяти, который хранится, может быть не словом, а выражением двух или более слов, например, когда слова изучаются как часть идиоматического выражения “on the one hand”.

Поскольку запоминание лексики требует больших усилий, чем распознавание, можно сделать вывод, что продуктивный словарный запас будет забыт быстрее, чем рецептивный. Исследования М. Шмид (Schmid, Mehotcheva, 2012) продемонстрировали, что отсутствие контакта с языком и использование изучаемого языка влияют гораздо хуже на запоминание лексики, чем на распознавание.

Таким образом, запоминание и забывание языкового материала зависят, во-первых, от времени, в течение которого информация хранится в памяти. Во-вторых, качественное кодирование гарантирует, что соответствующие воспоминания будут найдены и извлечены. Предшествующий и последующий опыт обучения (ретроактивное и проактивное вмешательство) взаимосвязаны и могут неблагоприятно влиять на настоящее обучение. Периодичность и частота использования лексики имеют решающее значение для поддержания низкого порогового уровня активации и сохранения доступности. Соответственно, человек, который не может произнести слово, все равно сможет его распознать и понять. Личное отношение к обучению и мотивация являются одним из центральных факторов, влияющих на запоминание и забывание языкового материала,

так как студенты могут прилагать сознательные усилия по закреплению новой лексики и использовать разные стратегии запоминания.

**Таблица 1.** Шестнадцать характеристик слов, подверженных забыванию согласно П. Нейшену

ФОРМА	Устная форма	L Как звучит слово S Как произносится слово
	Письменная форма	R Как звучит слово W Как пишется слово
ПОЗИЦИЯ	Грамматические структуры	L/R Структуры, в которых встречается слово S/W Структуры, в которых слово используется чаще всего
	Словосочетания	L/R Слова, появляющиеся до/после словосочетаний S/W Слова, с которыми чаще всего используется слово
ФУНКЦИЯ	Частота использования	L/R Насколько распространённым является слово S/W Как часто следует использовать слово
	Корректное употребление в соответствии с контекстом	L/R Где это слово, вероятнее всего, будет использоваться S/W Где может быть использовано слово
ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА	Смысл слова	L/R Что означает слово S/W Другое слово, выражающее значение
	Ассоциации	L/R Другие слова, о которых это слово заставляет задуматься S/W Другие слова, которые можно использовать вместо этого слова

\* L = Аудирование, S = Говорение, R = Чтение, W = Письмо

Следует отметить, что исследования языковой аттриции обусловлены пониманием неоспоримой роли памяти в преподавании иностранного языка. Необходимо выстраивать процесс изучения иностранных языков, принимая во внимание факторы, влияющие на забывание и запоминание информации, чтобы обеспечить перевод и хранение необходимой языковой информации в долговременную память.

### **Фонетические, морфологические и семантические особенности истощения лексики иностранного языка**

Использование языка требует хранения в памяти многих сотен и тысяч слов, связанных с ними понятий и грамматических правил, а условием формирования коммуникативной компетентности и понимания английской речи является богатство лексического запаса субъекта. Процесс запоминания иностранных слов сложен и индивидуален, и, как показали проведённые исследования, он становится ещё более интересным, если его рассматривать в контексте лингвистических особенностей (Marian, Fausey, 2006, с. 1030).

Дж. Ким и М. Тафт (Kim, Taft, Davis, 2004, с. 190) в результате экспериментов выявили связь между фонологией и орфографией в лексической памяти человека. Взаимосвязь существует не только между лексическими единицами, графемами, фонемами, но и между морфемами и слогами (sublexical units). Таким образом, сублексические единицы активируются от орфографии к фонологии и наоборот (так называемый «Орфографическо-фонологическо-орфографический возврат»). На распознавание лексической единицы может сильно повлиять восприятие родственной лексики человеком в окружающей среде. В результате часто встречающийся фонологический вариант может глубоко укорениться в сознании человека и способствовать распознаванию лексики, сопоставляя фонологические характеристики с лексической формой.

В рамках модели, предложенной У. Марслен-Уилсоном (Ford, Marslen-Wilson, Davis, 2003), считается, что начало слова играет важную роль в процессе лексического поиска. Лексический доступ происходит, когда сенсорная информация сопоставляется с лексической. Был сделан вывод, что кодом доступа, активирующим лексическую информацию при распознавании слов в устной речи, являются первые несколько фонем, независимо от структуры слога, в то время как при распознавании печатных слов кодом доступа является первый (орфографически определенный) слог. Исследования по распознаванию слов доказывают, что психологически наиболее значимой частью любого слова является его начало. Существуют два вида доказательств: начало слова является наиболее эффективным сигналом для успешного запоминания или распознавания слова, а эффект от искажения начала слова гораздо сильнее, чем эффект от искажения последующих его частей (Cutler, Hawkins, Gilligan, 1985). В правильно произнесенных словах повышенное внимание к началу слова снижает вероятность некорректного восприятия на слух. Таким образом, начала реальных слов, независимо от структуры слога, являются более устойчивы к истощению, чем конечные части.

Опираясь на эти выводы, Марслен-Уилсон (Marslen-Wilson, Zhou, Ford, 1996) предложил распознавать слова на слух слева направо. Согласно этой концепции, начальные звуки речи в словах одновременно активируют группу слов с одинаковой начальной звуковой последовательностью, которые конкурируют друг с другом за распознавание. Эта группа слов продолжает оцениваться с учетом поступающего сенсорного сигнала, и уровень активации несопадающих слов постепенно снижается. При наличии сильных доказательств происходит выбор одного слова. Однако существует вероятность смешивания семантически разных слов с похожими начальными. Следуя утверждениям Марслен-Уилсона, можно предположить, что при распознавании слов слева направо последние части слов излишни.

Однако есть исследования, подтверждающие, что можно успешно распознавать слова, учитывая только окончание. Профессор Сиеб Д. Ноутбум (Nooteboom, Vermeulen, 2000) доказал, что 60% испытуемых могут успешно распознавать слова, учитывая только их последнюю часть. Этого невозможно было бы добиться, если слова были доступны из лексикона только в порядке слева направо. Таким образом, получается, что, хотя начало слова наиболее важно для распознавания слов, окончания слов также могут быть важны. Начальную и конечную позицию в словах говорящие запоминают легче. Они менее подвержены забыванию, чем медиальные сегменты. Это явление, называемое «эффектом края», свидетельствует о том, что начало слова является самой запоминающейся частью, окончание является более запоминающимся, чем середина слова.

В экспериментах Дж. Девлина и Х. Джемисон (Devlin, Jamison, Matthews et al., 2004) окончания слов служили лучшей подсказкой, чем средняя часть слова, а перестановка букв в конце слова нарушала процесс распознавания лексики больше, чем перестановка букв в середине слова. Однако при чтении, когда слово полностью представлено в пространстве, распознающий вряд ли будет обращать внимание на все части слова. Учитывая, что вероятность некорректного восприятия на слух происходит реже в окончаниях слова, чем на середине, Дж. Атчисон (Aitchison, 2012, с. 143) предложил общую ритмическую схему, которая неразрывно связана со звуками. Слова, имеющие общее одинаковое начало, окончание и похожий ритмический рисунок, группируются вместе. С одной стороны, схожие по звучанию слова помогают вспомнить друг друга, с другой стороны, они могут соревноваться за выбор и подвергаться забыванию. Связь между аттрицией и фонологическими характеристиками слова была исследована Д. Веем (Wei, 2014).

Вопрос о морфологической структуре ментального лексикона давно является спорной темой в психолингвистике и нейролингвистике. Однако можно утверждать, что сосуществуют две модели доступа к ментальному лексикону (поморфемный и цельнословный). В первой модели целое слово является лексической единицей хранения и доступа. Каждое морфологически уникальное слово имеет свою собственную форму в ментальном лексиконе. Вторая модель представляет отдельные морфемы в качестве единицы хранения или доступа. В таких моделях каждая морфема в языке (корень, аффикс) имеет свою собственную форму (Butterworth, 1989).

Согласно исследованиям М. Шмид и Б. Копке (Köpke, 2007), доказательства лексического истощения сложно идентифицировать. Они утверждают, что утрата содержательных морфем слова предшествует утрате неправильных форм, классификации слов, падежей, служебных слов, а также алломорфных вариаций. Однако эта гипотеза практически не имеет подтверждающих статистических данных.

Распознавание слов может осуществляться с помощью морфологической идентификации. Кросс-лингвистические исследования морфологии показали, что существует неравномерность в типе предпочитаемой аффиксации. Языки, которые должны были бы предпочесть суффиксы префиксам, так и делают, но языки, которые должны были бы предпочесть префиксы суффиксам, также демонстрируют тенденцию к суффиксации. Другими словами, независимо от других структурных соображений существует общее предпочтение суффиксальной морфологии (Cutler, Hawkins, Gilligan, 1985, с. 731). Важно отметить, что суффиксы и безударные префиксы подвержены истощению, в то время как слова с похожими окончаниями (особенно если они одинаково произносятся) легко перепутать. Морфологические особенности представляют собой значительное явление истощения в распознавании слов.

Ментальный лексикон как подсознательная конструкция человеческого разума отвечает за построение межсловной корреляции лексических единиц. Слова могут вызывать разные смыслы в сознании людей. Исследования, посвященные феномену ассоциации слов, направлены на изучение ассоциаций слов путем сравнения отличительных характеристик определенного количества образов с точки зрения ментального лексикона и психолингвистики. Словарный запас постепенно развивается путем организации информации о словах в лексическую сеть связанных слов в ментальном лексиконе. Экспериментальным исследованием словесных ассоциаций занимается Дж. Атчисон (Aitchison, 2012). Он различал основные лексическо-ассоциативные связи:

- координационная – представление, соответствующее слову, воспроизводит другое, с которым оно обыкновенно находится во внешней связи (дом – окно);
- коллокационная – представление, соответствующее слову, воспроизводит другое, с которым эти слова запоминаются в форме коллокаций (устойчивых словосочетаний);
- суперординационная – одно слово обобщает и семантически включает в себя другое;
- синонимическая – близкие по значению слова, которые реализуют семантические функции замещения, глубоко укоренились в сознании человека.

Каждое слово имеет множество связей, в результате которых образуется множество ассоциативных реакций. Наиболее распространенная ошибка при выборе слова происходит, когда говорящий заменяет семантически родственное слово на то, которое он хотел сказать (Aitchison, 2012). При распознавании слов учащиеся склонны смешивать синонимы, а также слова, которые координационно и суперординационно связаны.

Другие исследования (Kousta, Vigliocco, Vinson et al., 2011; Vigliocco, Della Rosa, Vinson et al., 2014) показали, что эмоции играют важную роль в приобретении лексики иностранного языка. Авторы утверждают, что в ментальном лексиконе носителей неродного языка аффективные ассоциации наблюдаются чаще, чем координационные и коллокационные связи. Существует аффективный элемент, который представляет определенный визуальный образ, эмоциональную реакцию или личный прошлый опыт. Это показывает, что учащиеся развивают словесные связи или ассоциации в соответствии с эмоциями, отношением, глубоким впечатлением и сильными воспоминаниями.

Паркин, Левинсон и Фолкард (Parkin, Lewinsohn, Folkard, 1982) провели тесты на ассоциации и припоминание слов при условии отсроченного запоминания. Они сообщили, что эмоциональные слова были подвержены

эмоциональному торможению и запоминались значительно хуже, чем нейтральные слова в тестах на немедленное припоминание, в то время как эмоциональные слова запоминались лучше в тестах на отсроченное припоминание. А. Дин и Калдвел-Харис (Auçiçegi-Dinn, Caldwell-Harris, 2004) впервые доказали эффект эмоциональной памяти слов L2 в тестах на припоминание и распознавание, используя материалы с несколькими категориями слов. Для дальнейшего изучения этой темы они (Auçiçegi-Dinn, Caldwell-Harris, 2009) повторили эксперимент и добавили к нему задания на разных уровнях обработки лексики, а именно: оценка эмоциональной интенсивности, подсчет буквенных особенностей, перевод и ассоциация слов, задание на неожиданное припоминание. Их результаты утверждали, что эффекты эмоций действуют в L2 при обработке лексики, а положительные или отрицательные слова более устойчивы к истощению L2, поскольку они имеют больше эмоциональных связей по сравнению с нейтральными словами.

Не только лексика более подвержена аттриции, чем грамматика или фонетика, но и различные части речи в разной степени подвержены забыванию. Исследование, проведенное А. Коеном (Cohen, 1986), показало, что существительные более подвержены истощению по сравнению с другими частями речи. Но Л. Росс (Ross, 2002), Д. Милтон (Milton, 2009), Т. Алхарти (Alharthi, 2012), сравнивая относительную уязвимость существительных и глаголов L2, обнаружили, что существительные запоминаются лучше, чем глаголы, что не согласуется с данными А. Коена. В их исследованиях существительные оказались более устойчивыми к истощению, чем глаголы и прилагательные. Х. Марефат и А. Рухшад (Marefat, Rouhshad, 2007) рассмотрели проблему истощения прилагательных в английском языке и представили доказательства того, что в L2 лексическое истощение глаголов происходит быстрее, чем существительных и прилагательных.

Таким образом, слова с похожими звуками подвержены аттриции. В области фонологии делается вывод, что средние сегменты слов, слова со сходным началом, слова со сходным общим ритмом более уязвимы к забыванию. Кроме того, в области морфологии авторы утверждают, что суффиксы и безударные приставки подвержены истощению, в то время как слова с похожими окончаниями легко перепутать. Что касается семантического представления лексического истощения, исследователи утверждают, что участники склонны смешивать синонимы, антонимы и слова, которые связаны эмоционально, т.е. эмоции связаны с забыванием. Человек быстро забывает эмоционально нейтральные слова, не имеющие для него большого значения.

### **Стратегии поиска нужного слова в ментальном лексиконе при обучении иностранным языкам**

При обучении иностранным языкам методы запоминания относятся к «набору операций, используемых учащимся для кодирования целевого языка и хранения его в своей долгосрочной памяти для последующего поиска» (Корниевская, 2012, с. 13). Зачастую студенты, изучающие иностранный язык, а также носители языка прибегают к умственной визуализации письменной формы слова при попытке сохранить его в долговременной памяти или извлечь из нее. Что делать в случае, если «обучающийся – аудиал», или если «обучающийся – визуал» не знает написание слова?

На основе анализа фонологических, морфологических, семантических особенностей забывания и запоминания лексики авторы данной статьи предлагают преподавателям и студентам использовать следующие стратегии поиска нужного слова в ментальном лексиконе:

- 1) рифма, то есть когда мы храним, а затем извлекаем слово, основанное на рифме, которую оно имеет с другим уже известным нам словом;
- 2) начальный звук, когда мы пытаемся запомнить слово, сначала пытаемся запомнить звук, с которого оно начинается, что заставляет наш мозг помнить следующие звуки;
- 3) словосочетание, слово можно запомнить, сначала вспомнив другое, с которым эти слова запоминаются в форме устойчивого выражения;
- 4) грубые противоположности, то есть слово можно запомнить, сначала вспомнив простую противоположность, которую мы уже узнали;
- 5) другие семантические особенности, это ассоциация слов с именами животных, цветов, ароматов;
- 6) контекст возникновения, который хранит или извлекает слово;
- 7) часть речи, то есть когда классифицируются записи ментального словаря в таких категориях, как существительное, глагол;
- 8) написание, когда запоминается начальная или конечная часть слова в попытке извлечь его.

Комбинация этих стратегий может играть важную роль при попытке сохранить или извлечь изученную лексику.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

К числу факторов, непосредственно влияющих на истощение лексики иностранного языка, современные исследователи относят: предыдущий языковой опыт субъекта, особенности языковой среды его деятельности, периодичность и частоту использования лексики, «разорванный» или менее частый контакт с языком. Выявлена зависимость продуктивности запоминания лексики от предлагаемого стимульного материала, мотива

и структуры деятельности. Таким образом, преподавателям необходимо презентовать новую лексику в контексте, так как это побуждает учащихся контекстуализировать слова и закреплять их в долговременной памяти. Успех обучения во многом зависит именно от первой презентации и восприятия языкового материала, от того, насколько прочно языковая информация будет введена в память учащихся.

Выявленные фонетические и морфологические особенности лексической аттриции позволяют сделать заключение, что преподавателям следует больше внимания уделять правильному употреблению, произношению и образованию слов при обучении иностранным языкам. Во время подготовки к занятиям требуется определять низкочастотные слова и давать возможность студентам практиковаться в их использовании, потому что быстрее всего забываются сложные или длинные слова. Для сохранения и переноса информации в долгосрочную память при разработке языкового материала преподавателям необходимо учитывать семантические особенности забывания лексики. Это поможет учащимся выработать смысл, рисуя аналогию, фиксируя явные ассоциативные связи между новой информацией и их предыдущими знаниями.

Лексические знания более подвержены истощению, чем другие аспекты языка, такие как грамматика или фонетика. Наиболее распространенными проявлениями истощения лексики являются трудности доступа к лексике. Предлагаемые в данном исследовании стратегии поиска нужного слова в ментальном лексиконе при обучении иностранным языкам обеспечат процесс доступа и идентификации лексики. Это значит, что соответствующие воспоминания будут найдены и извлечены из памяти. Данные стратегии будут способствовать разработке методики обучения лексическому составу иностранного языка.

Эмоциональные состояния и слова, вызывающие положительную или отрицательную реакцию, запоминаются лучше, чем эмоционально-нейтральные слова. Следовательно, перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении влияния эмоциональной памяти на лексическое истощение иностранного языка. Учитывая, что количество исследований языковой аттриции довольно мало, необходимы повторные эксперименты, чтобы проверить результаты и улучшить понимание проблемы лексической аттриции.

#### Источники | References

1. Аджиева Б. Э. Особенности формирования механизмов памяти при обучении устному переводу // Энергия науки: сборник VI Международной научно-практической интернет-конференции студентов и аспирантов. Ханты-Мансийск: Югорский гос. ун-т, 2016.
2. Аксенов И. В. Системы рекомендательного характера как эффективное средство запоминания иностранных слов // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73. Ч. 1.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. СПб.: URSS, 2007.
4. Воропаева В. А. Использование приёма синквейн на занятиях по английскому языку в условиях аграрного вуза // Наука и образование. 2019. Т. 2. № 2.
5. Доценко Т. И., Лещенко Ю. Е. Универсальные структуры и их функции в ментальном лексиконе билингва // Труды СПИИРАН. 2013. № 2 (25).
6. Забелина Н. А. Психоллингвистические методы исследования забывания // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2011. № 1.
7. Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009.
8. Корниевская С. И. Доступ к слову при устном продуцировании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия: автореф. дисс. ... к. филол. н. Тверь, 2012.
9. Ремизова С. В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 1 (71).
10. Соколова В. А. Формирование у студентов эффективных механизмов усвоения иноязычной лексики // Вузовская наука - региону: материалы Третьей всероссийской научно-технической конференции. Вологда: ВоГТУ, 2005.
11. Ушакова Т. Н. Структуры языка и организация речевого процесса // Язык. Сознание. Культура: сб. науч. тр. / под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М., 2005.
12. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. 4th ed. L.: John Wiley & Sons, 2012.
13. Alharthi T. Vocabulary attrition of Saudi EFL graduating at Jeddah Teachers College. Unpublished doctoral dissertation, University of Essex, Colchester, UK, 2012.
14. Ayçiçeği-Dinn A., Caldwell-Harris C. Bilinguals' recall and recognition of emotion words // Cognition and Emotion. 2004. Vol. 18. № 7.
15. Ayçiçeği-Dinn A., Caldwell-Harris C. Emotion-memory effects in bilingual speakers: A level-of-processing approach // Bilingualism: Language & Cognition. 2009. Vol. 3.
16. Butterworth B. Lexical access in speech production // Lexical representation and process / ed. W. Marslen-Wilson. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
17. Cohen A. Forgetting Foreign-Language Vocabulary // Language attrition in progress / eds. B. Weltens, K. de Bot, T. van Els. Dordrecht, Netherlands: Foris, 1986.
18. Cutler A., Hawkins J., Gilligan G. The suffixing preference: A processing explanation // Linguistics. 1985. Vol. 23.
19. Devlin J. T., Jamison H. L., Matthews P. M., Gonnerman L. Morphology and the internal structure of words // Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. 2004. Vol. 101. № 41.

20. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review // *International Journal of Bilingualism*. 2004. Vol. 8.
21. Ford M., Marslen-Wilson W. D., Davis M. H. Morphology and frequency: Contrasting methodologies // *Morphological structure in language processing* / eds. R. H. Baayen, R. Schreuder. Berlin - N. Y.: Mouton de Gruyter, 2003.
22. Groot de A. M. B., Hell J. G. van. The Learning of Foreign Language Vocabulary // *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. N. Y.: Oxford University Press, 2005.
23. Gubrin T. Enlivening the Machinist Perspective: Humanizing the Information Processing Theory with Social and Cultural Influences // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 197.
24. Kim J., Taft M., Davis C. Orthographic and phonological links in the lexicon: When lexical and sublexical information conflict // *Reading and Writing*. 2004. Vol. 17.
25. Kousta S. T., Vigliocco G., Vinson D. P., Andrew M., Del Campo E. The representation of abstract words: Why emotions matter // *Journal of Experimental Psychology. General*. 2011. Vol. 140. № 1.
26. Köpke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society // *Studies in bilingualism* / eds. B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert. Amsterdam: Benjamins, 2007. Vol. 33. Language attrition: Theoretical perspectives.
27. Leyew Z. The Kemantney language. A sociolinguistic and grammatical study of language replacement. *Kuschitische Sprachstudien* 20. Köln: Rüdiger Koppe, 2003.
28. Marefat H., Rouhshad A. Second language attrition: Are different nouns equally likely to be lost? // *Porta Linguarum*. 2007. Vol. 8.
29. Marian V., Fausey C. M. Language-dependent memory in bilingual learning // *Applied Cognitive Psychology*. 2006. № 20.
30. Marslen-Wilson W. D., Zhou X., Ford M. Morphology, modality, and lexical architecture // *Yearbook of Morphology* / eds. G. Booij, J. van Marle. Dordrecht: Kluwer, 1996.
31. Milton J. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
32. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
33. Nooteboom S. G., Vermeulen K. Heads and tails of Dutch spoken words: An experiment on the relative contribution of word beginnings and endings to word recognition // *Proceedings of the Berkeley Conference on Dutch Linguistics: The Dutch Language at the Millennium* / eds. T. F. Shannon, J. P. Snapper. 2000.
34. Parkin A. J., Lewinsohn J., Folkard S. The influence of emotion on immediate and delayed retention: Levinger & Clark reconsidered // *British Journal of Psychology*. 1982. Vol. 3.
35. Ross L. The role of word class in the attrition of school-learned French: Are nouns or verbs more likely to be lost? *Dissertation*. N. Y.: Hofstra University, 2002.
36. Schmid M. S., Mehotcheva T. H. Foreign language attrition // *Dutch Journal of Applied Linguistics*. 2012. № 1 (1).
37. Vigliocco G., Della Rosa P., Vinson D., Devlin J., Kousta S. T., Cappa S. F. The neural representation of abstract words: The role of emotion // *Cerebral Cortex*. 2014. Vol. 24.
38. Wei J. Selectivity of Second Language Attrition // *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. Vol. 4. № 8.
39. Weltens B., Cohen A. D. Language attrition research: An introduction // *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. № 11.
40. Zhang B., Li C. Classification of L2 vocabulary learning strategies: Evidence from exploratory and confirmatory factor analyses // *RELC Journal*. 2011. Vol. 42. № 2.

#### Информация об авторах | Author information

**RU**

**Елисейкина Марина Игоревна<sup>1</sup>**

**Куприна Тамара Владимировна<sup>2</sup>**, к. пед. н., доц.

<sup>1,2</sup> Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

**EN**

**Eliseykina Marina Igorevna<sup>1</sup>**

**Kuprina Tamara Vladimirovna<sup>2</sup>**, PhD

<sup>1,2</sup> Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg

<sup>1</sup> [m.eliseykina@mail.ru](mailto:m.eliseykina@mail.ru), <sup>2</sup> [tvkuprina@mail.ru](mailto:tvkuprina@mail.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 12.07.2021; опубликовано (published): 29.10.2021.

**Ключевые слова (keywords):** лексическая аттриция; забывание; запоминание; распознавание слов; иностранный язык; lexical attrition; forgetting; memorization; identification of words; foreign language.