

УДК 372.881.1

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ЧЕЧЕНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Хасиева М.Г.

Чеченский государственный университет, Грозный, e-mail: marina.khasieva@mail.ru

В статье обоснованы когнитивные и учебные стратегии овладения иноязычной лексикой учащимися национально-русскими билингвами на основном этапе средней общеобразовательной школы. По результатам анкетирования, проведенного на предмет развития стратегий, было отмечено, что обучающиеся используют как основные стратегии (стратегии памяти, когнитивные стратегии, компенсаторные стратегии), так и вспомогательные (метакогнитивные, эмоциональные, аффективные, социальные). В качестве основополагающей выделена ассоциативная стратегия, так как она является ключевой, поскольку связана с фрагментами действительности и личностным смыслом. При разработке модели формирования лексической компетенции чеченско-русских билингвов используется метод учёта особенностей родного языка обучающихся, их опыт и стратегии овладения первым неродным (русским) языком, что предполагает не только изучение определенной лексической единицы, но и соответствующего ей смыслового наполнения, обусловленного воплощенным в речевом общении концептом лингвокультуры.

Ключевые слова: билингв, чеченско-русский билингвизм, гипоним, гипероним, интериоризация, стратегия, ассоциативные стратегии, когнитивные стратегии, компенсаторные стратегии, сенсбилизация

STRATEGIES OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BY LEARNERS IN A CHECHEN-RUSSIAN BILINGUALISM

Khasieva M.G.

Chechen State University, Grozny, e-mail: marina.khasieva@mail.ru

The article substantiated cognitive and learning strategies of mastering a foreign language vocabulary by bilingual learners on the main stage of secondary school. According to the results of the survey conducted on the issue of development of strategies, it was noted that students used both main strategies (memory strategies, cognitive strategies, compensatory strategies) and auxiliary (metacognitive, emotional, affective, social). Associative strategy has been highlighted, as the key, one as it is connected with fragments of reality and personal meaning. When designing the model of forming lexical competence for teaching English to Chechen-Russian bilinguals one should consider native language of students, their experience and strategy of mastering the first foreign language that involves not only the study of a particular lexical item, but also its corresponding semantic content due to the concept of lingvoculture is implemented in oral speech.

Keywords: bilingual, chechen-russian bilingualism, hyponym, hyperonym, interiorization, strategy, associative strategies, cognitive strategies, compensatory strategies, sensitisation

Усвоение иностранного языка обучающимися национально-русскими билингвами в искусственных/учебных условиях вызывает ряд трудностей, препятствующих быстрому и адекватному овладению иноязычной лексикой. Воздействие знаний родного и русского языков на изучаемый иностранный (английский) язык является причиной интерференции контактирующих языковых систем в иноязычной речи билингва.

Известно, что каждый последующий неродной язык усваивается легче, поскольку обучающиеся опираются на предыдущий языковой опыт и используют усвоенные ранее когнитивные и учебные стратегии овладения языком. Данный фактор необходимо учитывать при разработке методического инструментария по обучению иноязычной лексике чеченцев-билингвов.

Для более точного понимания проблемы мы обратились к рассмотрению понятия «стратегия», которое в психоаналитических трудах определяется как бессознательная

программа действия. В философском словаре представлен многокомпонентный состав понятия «стратегия», который включает в себя и понятие планирования, и понятие проектирования действий, и определенный концептуально-теоретический компонент, но программные и теоретические схемы в разветвлении этого понятия оказываются подчиненными реализации стратегии; отдельные фигуры или схемы могут меняться местами или трансформироваться, но при этом общая направленность действия остаётся неизменной [8].

В аспекте рассматриваемой темы интерес представляет классификация стратегий в зарубежной лингводидактике. Так, Р. Оксфорд выделяет следующие стратегии:

1) основные: стратегии памяти, основанные на мыслительных механизмах (группировка, ассоциация, структурирование, создание логических связей, использование звуков, образов и др.); когнитивные стратегии (приемы дедуктивного и индуктивного

умозаключения, анализа и аргументации и др.); компенсаторные стратегии (предугадывание, преодоление трудностей путем использования невербальных средств, опоры на родной язык, использование синонимов, перефразирования и др.);

2) вспомогательные стратегии: метакогнитивные (определение целей и задач своей учебной деятельности, планирование, самоконтроль и самооценка, организация работы); эмоциональные, аффективные (умение владеть собой, умение самоорганизоваться, контролировать свои эмоции); социальные (умение задавать уточняющие и корректирующие вопросы, умение проявить толерантность к другой культуре и т.д.) [7, 58].

По убеждению А.А. Жученко, для достижения положительных результатов в обучении иностранному языку чеченско-русских билингвов важно выявлять, какие приемы и действия учащиеся используют при овладении неродным (русским) языком, на какие стратегии можно опираться и какие стратегии нужно развивать для более эффективного овладения иностранным языком. Между эффективностью обучения и владением обучающимися необходимыми стратегиями учения существует тесная взаимосвязь [3].

В процессе обучения иностранным языкам И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд и др. считают необходимым проводить анкетирование обучающихся с целью выявления уровня развития способности использовать учебные стратегии (приемы учения). Следует определить уровень развития метакогнитивных стратегий (умение организовать свое обучение), когнитивных стратегий (умение учиться использовать эффективные приемы учения), социоаффективных стратегий (умение взаимодействовать в группе и с учителем) [1].

Результаты анкетирования, проведенного на предмет развития стратегий у учащихся – чеченско-русских билингвов (основной этап общеобразовательной школы) при овладении лексическим материалом показывают, что учащиеся используют ассоциации, группировку, создают логические связи (стратегии памяти); проводят анализ, сопоставляя изучаемые лексические единицы с чеченскими и русскими (когнитивные стратегии); пытаются предугадать значение слова, опираются на родной и русский языки для преодоления трудностей (компенсаторные стратегии) [5, 42]. При овладении и пользовании словом учащиеся моделируют операции, опираясь на предыдущий языковой опыт.

Наиболее часто наблюдается использование учащимися ассоциативных стра-

тегий. Считается, что индивидуальная память – это хранилище ассоциаций, а их возникновение и разрушение лежит в основе процессов обучения. На основании анализа ассоциативных полей и механизмов ассоциирования происходят не только исследования внутреннего лексикона человека и изучаются механизмы порождения и восприятия речи. Е.И. Горошко полагает, что детальное изучение ассоциативной структуры памяти является необходимым для разработки теории речевой деятельности на родном и иностранных языках.

На основе понимания принципов группировки слов в ассоциативные поля и путей воспроизведения лексических единиц в единство их формы и значения оказывается возможным прогнозировать эффективность запоминания слов при предъявлении их в различных комбинациях учащимся и давать определенные рекомендации в отношении введения и тренировки новой лексики в процессе обучения иностранному языку. В методологии преподавания иностранных языков метод свободных ассоциаций используется для исследования особенностей запоминания иноязычных слов и выявления путей поиска их в памяти [2]. Изучение стратегии ассоциативного поведения обучающихся в родном языке и ее влияния на второй язык в процессе его изучения является одной из первостепенных задач при обучении иностранным языкам, поскольку стратегии ассоциативного поведения монолингвов и билингвов позволяют более детально установить характер влияния этой стратегии на овладение вторым неродным языком и наоборот, и выявить некоторые условия разрушения и генерализации моделей ассоциативных связей при взаимодействии языков в условиях учебно-го билингвизма [4, 153].

Лингвистические исследования семантических полей чеченско-русского билингва в плане сопоставления ассоциативных полей в чеченском и русском языках показывают, что их структуры несколько отличаются друг от друга. Связи в ассоциативных полях, составленных на чеченском языке, обусловлены национальными ценностями, традициями и обычаями, то есть имеют этническую составляющую. Ассоциативные поля, составленные на русском языке, по своей структуре являются более стереотипными.

Наблюдения показали, что при овладении иноязычным словом ассоциативные стратегии являются ключевыми, поскольку ассоциативные реакции связаны с фрагментами действительности и личностный смысл закрепляется в памяти учащегося как одна из ассоциаций. Опыт ассоцииро-

вания при овладении русскими лексическими единицами переносятся на процесс овладения англоязычной лексикой, то есть проявляются сходные ассоциативные реакции. Этот феномен А.А. Залевская объясняет тем, что слово имеет значение не само по себе, а только в силу того, что оно возбуждает определенные психические образы в сознании индивида [4, 252].

Ассоциативные реакции учащихся чеченско-русских билингвов при овладении неродным языком возникают следующим образом:

– по контрасту: *klayn* – *laьржа* (белый – черный, *white* – *black*); *дикалла* – *вон* (добро – зло, *good* – *evil*); *дика* – *вон* (хороший – плохой, *good* – *bad*); *dexa* – *доца* (длинный – короткий, *long* – *short*);

– на основе переноса: *Iamo* – *урокаиш* (учить – уроки, *to learn* – *lessons*); *цамгар* – *больница* (болезнь – больница, *illness* – *hospital*); *язде* – *кехат* (писать – письмо, *to write* – *a letter*); *таса* – *буьрка* (бросить – мяч), *лакха* – *эшар* (петь песню);

– на основе соподчиненности: *хьехархо* – *дешархо* (учитель – ученик, *teacher* – *pupil*); *командир* – *солдат* (*салти*) (*командир* – *солдат*, *commander* – *soldier*); *полицейски* (*палисстаг*) – *водитель* (*полицейский* – *водитель*, *policeman* – *driver*); *лор* – *лазархо* (врач – больной);

– на основе расширения: *диван* – *мебель* (*диван* – *мебель*, *sofa* – *furniture*); *дитт* – *хьун* (дерево – лес, *tree* – *wood*); *урам* – *гIала* (улица – город, *street* – *city*); *бениг* – *сурсаташ* (хлеб – продукты);

– на основе сужения: *хасстьомаиш* – *помидор* (овощи – помидор, *vegetables* – *tomato*); *духар* – *хеча* (одежда – брюки, *clothes* – *trousers*); *цветы* – *роза* (*зезагаиш* – *розан*); *внешность* – *лицо* (*сибат* – *юьхь*).

Проанализировав лингводидактическую литературу и обобщив данные эксперимента, мы разработали такую систему обучения стратегиям по овладению чеченцами – билингвами иноязычной лексикой, в основе которой лежат следующие принципы.

1) учёт особенностей родного (чеченского) языка;

2) опора на предыдущий языковой опыт – изучение русского языка;

3) создание базы для комплексно-процессуального усвоения лексики английского языка;

4) ориентация на сформированные ранее в процессе обучения учебные стратегии билингвов;

5) использование ассоциативных стратегий.

Вполне очевидно, что одним из основополагающих в билингвальной аудитории является принцип учёта особенностей

родного языка, который последовательно реализуется на всех занятиях по обучению английскому языку.

В частности, при изучении полисемии использовались упражнения сопоставительного характера, которые позволили выявить типологические и специфические свойства обоих языков. Анализируя аналогии словосочетаний «ложный слух», «неприятная весть», «неприятный разговор» в чеченском и английском языках, учащиеся сделали вывод о том, что в качестве опорного слова во всех трёх словосочетаниях используется слово – «хабар»: *харц хабар* (ложный слух), *ирча хабар¹* (неприятная весть), *ирча хабар²* (неприятный разговор).

Работая с английскими лексемами, учащиеся определили, что словосочетание «ложный слух» имеет в английском языке синонимичные аналоги «*a false rumor/canard*». Что касается словосочетаний «неприятная весть» и «неприятный разговор», то они переводятся типологически аналогичными: *unpleasant news* (неприятный разговор), *unpleasant conversation* (неприятный разговор). Обращает на себя внимание то, что *весть* переводится как «*news*».

Если мы возьмём чеченский глагол «тодан», употребляемый в разных значениях:

1) *убрать* (*мотт тобан* – *убрать постель*);

2) *улучшить* (*болх тобар* – *улучшить работу*);

3) *чинить* (*маиен таян* – *чинить машину*);

4) *приготовить* (*меттиг таян* – *приготовить место*);

5) *ремонттировать* (*цIено тадан* – *ремонттировать дом*), увидим, что данный глагол, имеющий в разных словосочетаниях разные классные показатели (-б, -д, -я), но идентифицируемый как один и тот же глагол, в русском языке переводится разными лексемами.

Аналогичное явление было отмечено учащимися и в английском языке: *to make a bed* – *убрать постель*, *to improve methods of work* – *улучшить работу*, *to fix a machine* – *чинить машину*, *to get ready a place* – *приготовить место*, *to repair a house* – *чинить дом*.

Наряду с указанным выше принципом используется также принцип опоры на предыдущий языковой опыт, в данном случае подразумевается изучение русского языка. Так, при изучении антонимии, синонимии, омонимии в английском языке использовались теоретические сведения, полученные учащимися на уроках русского языка.

Решение проблемы эффективного обучения лексике мы видим в том, что обучающий процесс, а именно предъявление, организация тренировки и контроля

за употреблением лексических единиц соответствовал общим когнитивным закономерностям. Вслед за А.В. Щепиловой модель обучения лексической компетенции мы рассматриваем в трех этапах: этап концептуализации, этап интериоризации и этап тренировки [6].

На этапе *концептуализации* важно обеспечить обучающимся возможность наблюдать за образцами речи на иностранном языке и размышлять над функционированием лексических единиц. С этой целью предлагается использовать проблемно-поисковые технологии, которые соответствуют психолингвистическим закономерностям усвоения лексики и осуществляются посредством трех последовательных шагов:

1) сенсбилизация, мотивация – введение в тему, ситуацию общения;

2) привлечение внимание к новому материалу, решение проблемы отбора учащимися новых лексических единиц;

3) семантизация – раскрытие значений новых лексических единиц с помощью языковой догадки.

На данном этапе происходят следующие когнитивные процессы: мысленное представление того, что нужно запомнить; нахождение в лексическом материале объединяющего признака; соотнесение неизвестных признаков с известными, запоминание лексических единиц на уровне словосочетаний, а также на уровне предложений; группировка на сочетаемость; составление тематических рядов слов.

В связи с тем, что в отечественной теории и методике обучения языкам основополагающим является сознательно-практический метод, обычно на первый план выдвигаются когнитивные стратегии как наиболее близкие названному методу. Однако практика обучения английскому языку, а также констатирующей и обучающей эксперимент в 7–8 классах чеченской школы делают вполне очевидным то, что при усвоении английского языка наиболее эффективно применение ассоциативных стратегий, нацеленных на адаптацию ассоциативных реакций учащихся к условиям обучения: ассоциации по контрасту, на основе переноса, на основе соподчинённости, расширения и сужения. Чаще всего используются ассоциации по контрасту, так как противоположности лучше всего воспринимаются наиболее понятнее (ярко). Например: *белый – чёрный* имеют соотносительные пары в родном языке обучаемых (*Клайн – Гаржа*), а также в изучаемом ими английском языке (*white – black*). Аналогичным образом выявляются пары *добро – зло, высокий – низкий, тог-*

да – теперь, близко – далеко, нагревать – остудить, в чеченском языке (*дика – вон, лекха – лоха, хIета – хIинца, герга – гена, дождан – шелдан*), в английском языке (*good – evil, high – short, then – now, near – far, to heat – to cool*). Подобные примеры позволяют актуализировать основополагающие концепты, функционирующие во всех трёх языках. Лингводидактическое использование реакций на основе расширения взаимосвязано с анализом гиперо-гипонимических отношений в языке, занимающих во всех языковых системах приоритетное место. От гипонима к гиперониму выстраивается комплекс речевых упражнений, позволяющих привести в систему знания родного и русского языков, а также овладеть новыми лексическими единицами английского языка.

По принципу конверсии используются реакции на основе сужения, когда учащиеся от гиперонима переходят к целому ряду гипонимов. Аналогичные приёмы обучения применяются и в том случае, когда мы используем реакции на основе переноса, на основе соподчинённости, так на основе переноса выстраиваются практически все словосочетания.

Таким же образом рассматриваются примеры на основе соподчинённости: *хьехархо – дешархо (учитель – ученик, teacher – pupil); салти – командир (солдат – командир, soldier – commander); водителъ – палисстаг (водитель – полицейский, driver – policeman)*.

При обучении лексике учащихся-билингвов целесообразно использовать упражнения на основе сопоставления трех языков с опорой на контрастивно-сопоставительные таблицы.

Этап *интериоризации* определяется психолингвистическими закономерностями становления речевого умения (лексической компетенции) и заключается в организации преподавателем групп упражнений, соответствующих этим закономерностям. Для того чтобы воспользоваться знанием в коммуникации, обучающийся должен выработать собственную «программу действий». Построение такой программы предполагает экспериментальную проверку правильности своих представлений в конкретной речевой деятельности:

– идентификация ситуации, выбор адекватных речевых действий, алгоритм которых был определен при помощи преподавателя на первом этапе;

– выполнение упражнений;

– анализ своего речевого поведения, ретроактивное размышление о правильности своих действий.

Русский язык	Чеченский язык	Английский язык
Город Грозный	Грозни – гIала	Grozny-City
Мечеть «Сердце Чечни»	«Нохчий Чоьн дог» цIе йолу маьждиг	The mosque «The heart of Chechnya»
Ледовый Дворец	Шан гIала	The glacial Palace
Музей Ахмад-Хаджи Кадырова	Кадыров Ахьмад-Хьажин цIарах музей	The Akhmad- Khadzhi Kadyrov,s Museum
Стадион «Ахмат-Арена»	Ахьмад – Хьажи Кадырован цIарах стадион	The Stadium «Akhmat-Arena»
Центр Моды «Фирдоуз»	«Фирдоз» цIе йолу модан юкъ	The centre of Fashion «Firdaws»
Большие часы «Олимп-2»	«Олимп-2» цIе йолу доккха сахьт	The big clock «Olymp-2»
Развлекательный центр «Грозный – Сити»	«Грозни-Сити» цIе йолу самукъа-даккхаран юкъ	The amusement centre Grozny-City

На данном этапе происходит запоминание, перевод в долговременную память и постепенное развитие умения употреблять новую лексику в соответствии с коммуникативными задачами.

Третий этап тренировки обучающихся в применении речевых умений предполагает непосредственное включение обучающихся в речевую деятельность. Для этого этапа характерно применение личностно-ориентированных методик и технологий: проблемно поисковых, игровых, сценарно-контекстных, проектных и пр. Их выбор зависит от особенностей изучаемого материала, методических предпочтений преподавателя, возрастных и познавательных особенностей обучающихся. Для данного этапа характерно:

- аутентичность текстов;
- интеркультурная направленность;
- использование комплексных коммуникативных заданий;
- взаимосвязь нескольких видов речевой деятельности.

На данном этапе происходит развитие и совершенствование лексической компетенции в применении новых лексических единиц, где речевые действия учащихся с лексическим материалом организованы «иерархически»: от продукции в четко заданных пределах до творческой продукции. Упражнения на этапе тренировки нацелены на решение коммуникативных задач на базе усвоенных слов, преодоление нехватки слов; быстрое решение коммуникативных задач в разных видах речевой деятельности. Этап тренировки продуктивных умений в видах речевой деятельности совпадает с совершенствованием лексической компетенции.

Несомненно, что данная модель должна использоваться с определенными вариациями, вызванными особенностями условий обучения.

Список литературы

1. Бим И.Л., Вайсбурд М.Л., Грачева Н.П., Лытаева М.А., Щепилова А.В. Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностранные языки) // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 2–7.

2. Горошко Е.И. Использование метода свободных ассоциаций в психолингвистике. 29.03.2008. – URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=77> (дата обращения: 21.03.14).

3. Жученко А.А. Как научиться преодолевать трудности. Несколько практически советов молодым преподавателям 2001. URL: <http://www.hse.spb.ru/science/publications/zhuchenko-trudnosti.phtml> (дата обращения: 29.03.14).

4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 543.

5. Салихова Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. 10.02.19. – Уфа, 2007 – 42 с.

6. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М., 2003. – 485 с.

7. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 87 p.

8. Философский словарь. – 2009Ф URL: www.onlinedics.ru (дата обращения: 02.02.14).

References

1. Bim I.L. Vaysburd M.L. Gracheva N.P., Lytaeva M. and, Schepilova A.V. Recommendations about the organization of preprofile training of school students with orientation to a philological profile (foreign languages) / Foreign languages at school., 2003, no. 6, pp. 2–7.

2. Goroshko E.I. Peas use of a method of free associations in psycholinguistics (2008), Available at: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=77> (accessed 21 March 2014).

3. Zhuchenko A.A. As to learn to overcome difficulties. A little practical advice to young teacher (2001), Available at: www.hse.spb.ru/science/publications/zhuchenko-trudnosti.phtml (accessed 29 March 2014).

4. Zalevskaya A.A. Psycholinguistic researches. Text: Chosen works. M.: Gnozis, 2005. 543 p.

5. Salikhova E.A. Modeling of processes of mastering and using psychological structure of a word meaning at bilingualism: Avtoreferat. doc. Phil of sciences. 10.02.19. Ufa, 2007. 42 p.

6. Schepilova A.V. Communicative-cognitive approach to teaching French as a second language. M., 2003. 485 p.

7. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 87 p.

8. Filosofskij slovar. Available at: www.onlinedics.ru (accessed 2 February 2014).

Рецензенты:

Овхадов М.Р., д.фил.н., профессор, заведующий кафедрой общего языкознания, Чеченский государственный университет, г. Грозный;

Жеребило Т.В., д.п.н., профессор кафедры общего языкознания, Чеченский государственный университет, г. Назрань.

Работа поступила в редакцию 28.12.2014.