

УДК 37.025.6

DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-133-146

## ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО И НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

**Лосева Н. В., Макаренко Н. Н.**

*Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации  
19454, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Актуальность.** Для выполнения учебных задач студенты полагаются на использование электронных средств связи, в результате чего электронные ресурсы зачастую подменяют собой основные интеллектуальные функции, в частности функцию памяти. В связи с этим исследование трансформации мнемической способности учащихся в эпоху цифровых технологий представляется актуальной задачей.

**Цель.** Выявить и сравнить объём произвольного и непроизвольного запоминания новой информации у изучающих иностранный язык на учебных занятиях.

**Методы.** Основным методом стал педагогический эксперимент, состоящий из обучающего этапа и последующего тестирования. При обработке результатов тестирования использовались методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения экспериментальных данных.

**Научная новизна/теоретическая и/или практическая значимость.** Настоящее исследование вносит вклад в изучение факторов, влияющих на мнемическую активность обучающихся в условиях цифровизации образования. Теоретическая значимость заключается в аналитическом переосмыслении фактора произвольности в организации процесса запоминания нового материала обучающимися. Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике для активизации процесса запоминания новой лексики на занятиях по иностранному языку, а также для разработки дидактических приёмов, нацеленных на повышение мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся.

**Результаты.** Проведённый эксперимент показал, что конкретная установка на запоминание существенно повышает объём воспроизводимой информации, тем самым подтвердив определяющую роль мотивации в протекании мнемических процессов. Были выявлены определённые закономерности, регулирующие точность воспроизведения новой лексики.

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, память, мнемическая способность, произвольное и непроизвольное внимание, мотивация, системно-деятельностный подход

## A CASE STUDY OF VOLUNTARY AND INVOLUNTARY MEMORIZATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

**N. Loseva, N. Makarenko**

*Moscow State Institute of International Relations  
pr. Vernadsky, 76, Moscow, 119454, Russian Federation*

### **Abstract**

**Relevance.** To perform educational tasks, students rely on electronic means of communication. As a result, an electronic resource often replaces the main intellectual functions, in particular, the mne-

monic function. For this reason, the study of the transformation of the students' mnemonic ability in the era of digital technologies is an urgent task.

**Aim.** To identify and compare the amount of voluntary and involuntary memorization of new information among the foreign language learners in the classroom.

**Methods.** The main method was a pedagogical experiment consisting of a training stage and subsequent testing. When processing the test results, methods of analysis, comparison and generalization of experimental data were used.

**Theoretical and practical significance of the research.** This research contributes to the study of the factors influencing the mnemonic activity of students in the context of the digitalization of education. The theoretical significance lies in the analytical rethinking of the arbitrariness factor in the organization of the process of memorizing new material by students. The practical significance is due to the fact that the results of the study can be used in pedagogical practice to activate the process of memorizing new vocabulary in a foreign language class, as well as to develop didactic techniques aimed at increasing motivation and stimulating the cognitive activity of students.

**Results.** The experiment showed that a specific goal to memorization significantly increases the volume of reproducible information, thereby confirming the decisive role of motivation in the course of mnemonic processes. Certain patterns were identified that regulate the accuracy of the new vocabulary reproduction.

**Keywords:** foreign language teaching, memory, mnemonic ability, voluntary and involuntary attention, motivation, system-actional approach

## ВВЕДЕНИЕ

Новый контекст, в котором протекает сегодня образовательная и учебная деятельность, характеризуется в первую очередь глубоким проникновением новых технологий как в повседневную жизнь, так и в академическую практику. Гаджет, который постоянно находится под рукой у студента, становится неременным атрибутом его учебной работы. При этом мы всё чаще констатируем, что мобильный телефон или планшет из простого средства коммуникации и источника информации превращается в цифровое alter ego студента, которому последний делегирует всё больше важных интеллектуальных функций, и прежде всего функцию памяти. «Нет необходимости запоминать. Нужно знать, где посмотреть». Подобного рода высказывания студентов, которые мы слышим довольно часто, отражают новый тренд в работе с информацией. Такой рода подход во многом разумен и оправдан, когда речь идёт о решении конкретных прагматических задач, связанных именно с обработкой информации, но не с систематическим построением нового знания. К сожалению,

проблема заключается именно в том, что в своей учебной деятельности студент зачастую не видит разницы между информацией и структурированным знанием. В последнем случае применение прагматического подхода, продиктованного стремлением не перегружать собственную память, а вместо этого делать ставку на память компьютера, приводит к катастрофическим результатам.

В этой связи хотелось бы вспомнить замечательную притчу об открытии египетским богом Тевтом (Тотом) письменности, рассказанную Сократом, из платоновского диалога «Федр». Её приводит, в частности, В. П. Зинченко [6, с. 234–235], говоря об опосредующих функциях памяти. Изобретатель письменности Тевт явился к Египетскому царю Тамусу, чтобы рассказать ему о своём открытии, уверяя, что нашёл средство для памяти и мудрости, которое следует передать всем египтянам. На что Тамус возразил ему, что, доверяясь письменам, люди перестанут упражнять память, а значит, станут доверять не своему уму, а внешним, посторонним знакам. Ученики Тевта будут лишь казаться многознающими, оставаясь невеждами, они

станут мнимомудрыми вместо мудрых. Руководствуясь этой логикой, очевидно, и сам Сократ никогда не фиксировал в письменной форме свои рассуждения.

Аналогия с сегодняшней ситуацией кажется вполне прозрачной. Неслучайно В. П. Зинченко с тревогой замечает, что «память в сознании людей почти перестала быть ценностью, а, соответственно, и целью. Она даже перестаёт быть собственным средством, т. к. её функции всё больше перекладываются на внешние средства деятельности, что лишает человека одного из важнейших источников саморазвития, каким является живая человеческая память» [6, с. 235]. Цифровая память, заменяющая память человека, даёт ему иллюзию знания, но не способствует развитию его интеллекта. Сегодня, анализируя всё произошедшее, мы можем с облегчением констатировать, что опасения царя Тамуса всё же не оправдались. Письменность и много позднее книгопечатание не подавили интеллектуального потенциала человечества, а, напротив, способствовали распространению и развитию науки. Точно так же и компьютерные технологии вряд ли превратят людей в бездумных рабов «компьютерного монстра». И тем не менее появление этого нового мощного фактора требует его всестороннего осмысления и существенной коррекции дидактических стратегий.

Практика преподавания иностранных языков показывает, что студенты испытывают большие сложности с запоминанием нового языкового материала, в частности новой лексики. «У нынешних студентов плохая память», – говорят преподаватели. Означает ли это, что мы имеем дело со снижением интеллектуальных способностей студентов? Думается, что такая постановка вопроса не отражает специфики глубинных трансформаций, происходящих в процессе учения и обучения. А причины изменений, затрагивающих процесс изучения иностранных языков, следует искать как в области психологии, так и в организации процесса

обучения, имея в виду прежде всего сферу мотивации и целеполагания.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

### **Цели и задачи исследования**

Представляется актуальной проблема трансформации мнемической способности студентов в новой цифровой реальности. Для попытки углублённого решения этой проблемы требуются совместные усилия психологов, нейрофизиологов, специалистов в области педагогики и методики обучения. Данное исследование имеет цель – рассмотреть конкретные проявления этого феномена в плане его воздействия на учебную работу студента и организацию учебного процесса со стороны преподавателя иностранного языка.

Не претендуя на хоть сколько-нибудь исчерпывающее описание указанного явления, авторы ставят задачу по результатам эксперимента выявить и сравнить объём произвольного и непроизвольного запоминания новой информации (новые слова на иностранном языке), установить, какие лексические единицы представляют наибольшую сложность для меморизации при наличии эксплицитно сформулированной установки на запоминание и при отсутствии таковой. Это позволит сделать некоторые выводы о роли учебной задачи и мотивации в переходе новой информации из кратковременной в долговременную память, а также, в более конкретном ключе, о повышении эффективности работы над лексикой на занятиях по иностранному языку.

### **Методология и методы исследования**

Основным методом исследования стал педагогический эксперимент, который проводился в три этапа. Первый этап был обучающим: студенты под руководством преподавателя выполняли определённую последовательность учебных задач, призванных ввести в лексикон обучающихся новые лексические единицы, поместив их

в широкий контекст, и активизировать их в ходе организованной на занятии дискуссии. Вторым этапом эксперимента заключался в тестировании студентов с целью определить количество запомненных единиц. На последнем этапе полученные в результате тестирования данные были сведены в таблицы, подвергнуты цифровой обработке и сравнению с данными контрольной группы.

Эксперимент проводился в естественных условиях, в привычной для студентов учебной обстановке и в рамках обычно применяемых в университете методологических подходов. Основой обучения иностранному языку в университете сегодня является системно-деятельностный подход, ставящий во главу угла приобретение профессионально-значимых компетенций в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. При этом овладение лингвистическими компетенциями (в частности, обогащение активного словарного запаса) воспринимается как важная, но не самостоятельная задача. Лингвистические компетенции ценны не сами по себе, а как средство реализации экстралингвистических коммуникативных задач. Системно-деятельностный подход к преподаванию языка органично сочетается в вузовской практике с культурологическим подходом, который нацелен на поддержание интереса обучающихся к истории, культуре, традициям и современным тенденциям страны изучаемого языка. Основные принципы этих подходов соблюдались при планировании эксперимента.

Метод обучающего эксперимента зачастую подвергается критике, т. к. в нём сложно соблюсти правило одинаковых условий для всех участников исследования. Однако же безусловным достоинством метода является именно естественная среда, в которой находятся испытуемые и которая определяет модель их поведения, полностью повторяющая то, как студенты привыкли воспринимать и фиксировать информацию на обычных учебных

занятиях. Об их участии в эксперименте студенты были информированы только перед вторым, тестовым этапом.

Таким образом, избранный нами метод, по нашему мнению, наилучшим образом подходит для того, чтобы подтвердить или опровергнуть эмпирические выводы преподавателей об изменениях в мнемической деятельности студентов, которые основываются на эмпирических наблюдениях.

### **Теоретические основания исследования**

Базовые механизмы человеческой памяти довольно подробно изучены в отечественной и зарубежной психологии. Учёными было доказано, что физиологическую основу памяти составляют нервные волокна, связывающие нервные клетки в определённые структуры. «Сочетания нейронов создают физиологическую основу образов, возникающих во всех участках коры в результате деятельности мозга» [16, с. 94].

В соответствии с критерием длительности хранения в психологии принято выделять кратковременную (оперативную) и долговременную память. Предполагается, что кратковременная память непосредственно обслуживает деятельность индивида. Т. П. Зинченко, ссылаясь на Д. Вулдриджа, описывает этот процесс как последовательный ряд панорам или кадров, возникающих в мозгу человека и угасающих в момент появления следующего кадра, «и только мозговой механизм концентрации внимания отбирает какую-то часть полученной информации для более длительного хранения» [7, с. 47]. Таким образом, кратковременная / оперативная память «отличается малой ёмкостью и кратковременностью сохранения образов» [7, с. 78]. Если информация не была переведена из кратковременной памяти в долговременную, её можно считать безвозвратно утраченной.

Важно, что кратковременная память избирательна в отношении формы и со-

держания запоминаемого: «восприятие содержания речи более устойчиво и долговечно по сравнению с той формой выражения, в которой она воспринимается» [16, с. 151]. Ограниченность объёма кратковременной памяти ( $7 \pm 2$  единицы) приводит к постоянному вытеснению формы «отработанных» элементов, в результате чего освобождается место для новых элементов сообщения. Эта особенность представляется принципиально важной в преподавании иностранных языков, где форма сообщения зачастую не менее важна, чем его содержание. Если не создаются условия для концентрации на форме и переноса её из кратковременной памяти в долговременную, форма языкового знака не закрепляется в сознании.

Однако, как напоминает А. А. Залевская, бинарное деление на кратковременную и долговременную память во многом условно. Выделяя именно дидактический аспект функционирования памяти, Залевская указывает, что «выучивание связано со вторичной памятью» [5, с. 83], под которой понимается, очевидно, некий переходный этап между кратковременной и долговременной памятью. Во вторичной памяти материал сохраняется дольше, чем в кратковременной, но если он не актуализируется, то постепенно стирается. Полное же освоение материала связано с включением «третичной» памяти, где знание не утрачивается, но хранится неопределённо долгое время. Только после перехода из вторичной в третичную память выученное можно считать окончательно освоенным. Заметим, что проблемы, с которыми мы сталкиваемся сегодня в дидактическом процессе, могут быть связаны именно с нарушением перехода из вторичной памяти в третичную, иначе говоря, в долговременную память.

Выделяют также произвольную и непроизвольную формы памяти. Непроизвольная память возникает в отсутствие специальной установки на запоминание. Если же человек ставит перед собой специальную задачу запомнить некоторый

материал с целью дальнейшего использования или воспроизведения, можно говорить о произвольной памяти. При этом непроизвольная память, как правило, в меньшей степени фиксируется на форме воспринимаемых элементов и в большей степени на их содержании. Принципиально отличается место этих двух видов памяти в структуре познавательной деятельности. «Произвольная форма памяти, для которой характерна сознательная установка субъекта на будущее воспроизведение, выполняет в структуре познавательной деятельности организующую функцию, направляя все познавательные процессы на достижение мнемической цели. Непроизвольная форма памяти включена в структуру целенаправленной деятельности как способ достижения познавательных или практических целей» [7, с. 45].

Характеризуя механизмы непроизвольного и произвольного запоминания, нейропсихологи выделяют, применительно к первому типу, два вида стимулов: простые (такие как одна физическая характеристика – цвет, форма) и сложные, тесно связанные с личным опытом (например, пережитые эмоции), реакция на которые активизирует определённую группу нейронов [20, р. 137]. Произвольное запоминание, как предполагает французский исследователь Ж.-Ф. Лашо, становится более прочным, если ставить кратковременные задачи и ясно формулировать практические цели [20, р. 140].

Значимым является выделение в общем блоке долговременной памяти декларативной и процедурной составляющих. Декларативное знание представляет собой вербально-смысловой конструкт, в то время как процедурный блок «включает программы действий по использованию декларативного знания для продуцирования и восприятия речи – механизмы речевосприятия и речепорождения» [18, с. 49]. В соответствии со схожими критериями некоторые исследователи выделяют

ют имплицитный и эксплицитный виды памяти [9, с. 9].

Для понимания функционирования механизмов памяти в процессе обучения крайне важно оценить способы и модальности её включения в деятельность индивида. Крупнейшими российскими психологами Л. С. Выготским, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия была разработана деятельностная теория памяти, благодаря чему, как отмечает Т. П. Зинченко, «стало возможным исследование не только результатов запоминания, но и самой деятельности запоминания, её внутреннего строения» [7, с. 32]. При этом память может быть в одних случаях всего лишь инструментом познания действительности, в других же случаях мнемическая деятельность является самодостаточной, имеет собственные цели и более или менее осознанные механизмы их реализации. Иначе говоря, акт запоминания может быть как опосредующим, так и опосредованным, а иногда и тем и другим одновременно.

Важным выводом исследований, проведённых в рамках деятельностного подхода, стала констатация того факта, что «в кратковременной зрительной памяти запечатлевается и хранится вся предъявленная информация, но для более длительного хранения некоторой части информации, т. е. для передачи её в оперативную или долговременную память, необходимо осуществление специальных действий» [7, с. 34]. Отсутствие же подобных действий приводит к стиранию информации из памяти. Для педагогического процесса важно, чтобы действия, направленные на удержание информации и переноса её в долгосрочное хранение, имели осознанный и целенаправленный характер. Очевидно, что, сделав сознательное усилие, сформировав установку на фиксацию материала, его можно удержать на неопределённо долгое время. Речь при этом идёт как о закреплении декларативного знания, так и о фиксации процедур. И то и другое может быть со-

знательно закреплено при наличии соответствующей мотивации.

Отечественные психологи (П. К. Анохин, В. Г. Асеев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе и др.) рассматривали мотивационную сферу как важнейшую составляющую деятельности человека [4, с. 219; 10]. Мотив входит в структуру личности, соотносясь со всеми её компонентами (характером, эмоциональной сферой, психическими процессами). Мотивы являют собой более высокий уровень регуляции поведения, нежели уровень влечений и потребностей, и обеспечивают его системность и целостность [11, с. 59]. В связи с этим В. Г. Леонтьев выделял следующие функции мотива: побуждающую, регулирующую, структурирующую, селективную, когнитивную и целемоделирующую. Другие исследователи выделяют также стимулирующую, контролирующую и защитную функции мотива [17, с. 2].

Из всего сказанного вытекают два важных вывода. Во-первых, мотив неразрывно связан с целью деятельности. Совокупность мотивов организует и задаёт ей нужный вектор. Мотив является «системообразующим признаком деятельности» [2, с. 13]. Во-вторых, поступки человека предваряются мыслительным процессом, в результате которого принимается какое-либо решение. Мотив приводит это решение в исполнение.

В зависимости от вида деятельности мотивы располагаются в разных соотношениях друг к другу, но для достижения цели должны друг друга уравновешивать. Такой регулирующий активность человека механизм В. Г. Леонтьев называет «механизмом динамического равновесия» [11, с. 55].

В каждой конкретной ситуации складывается своя иерархия мотивов, определяющая наиболее подходящее ситуации поведение.

Мотивация представляет собой сложную структуру. В неё входит и то, что называется «наследственностью», и ин-

дивидуальный опыт человека. Сложно сказать, какова доля бессознательных реакций при принятии того или иного решения, поскольку человек действует в пространстве, окружён другими людьми и получает импульсы, которые активируют сферу бессознательного. В то же время система личностных смыслов направляет его энергию в нужное русло, заставляя двигаться к выбранной цели. Поддерживает и регулирует все эти процессы механизм динамического равновесия. «В мотивации человек осознаёт мотив и наделяет волевыми усилиями достижение цели» [12, с. 225].

В процессе обучения задействована значительная группа мотивов. Рассматривают три вида источников, влияющих на отношение к учёбе. Во-первых, это личные установки, стереотипы, интересы, влечения, идеалы. Во-вторых, это внутренние познавательные и социальные потребности. И, наконец, внешние требования и нормы поведения, необходимость соответствовать заданным условиям учебной деятельности.

Как известно, развитие познавательного интереса проходит три стадии [3, с. 93]. Сначала можно говорить о ситуативном интересе как реакции на новизну, неожиданность. Вторая стадия – это стадия формирования стабильного интереса к определённой предметной содержанию деятельности. Наконец, на последнем этапе познавательные интересы входят в систему ценностей личности, начинают определять цели.

Цели обучения в том виде, в котором их формулирует для себя студент, тоже образуют сложную структуру. Так, принято выделять краткосрочные цели – приобретение знаний, теоретических и практических, по определённой теме, далее по разделу в рамках одной учебной дисциплины. Среднесрочные цели включают в себя: усвоение знаний и умений по определённой дисциплине; закрытие сессии; переход на следующий курс. Среди долгосрочных целей выделяют сдачу

государственных экзаменов, получение диплома об окончании учебного заведения, овладение профессией [14, с. 252; 1, с. 96]. При этом в разной временной перспективе цели могут быть как внутренними по отношению к познавательной деятельности (усвоение и последовательное построение нового знания, приобретение необходимых компетенций, интеллектуальное развитие), так и внешними, формальными (одобрение преподавателя и соучеников, получение положительной оценки, соблюдение сроков подачи задания, сдача экзамена). При этом достижение как первых, так и вторых имеет личностное значение, влияет на самооценку, ощущение собственной успешности, создаёт позитивный фон обучения.

Качество обучения во многом зависит от способности студента выстраивать иерархию целей и гармонизировать их таким образом, чтобы внешние факторы не превалировали над внутренними, глубинными, содержательными. Если овладение учебным материалом из цели превращается в средство получения оценки, одобрения преподавателя и родителей, диплома и т. д., это приводит к отчуждению обучающегося от познавательного процесса.

В эпоху цифровизации педагоги столкнулись с необходимостью разработки таких методик, такого формата обучения, которые бы позволяли поддерживать на должном уровне интерес и мотивацию учащихся. Исследования, которые с этой целью проводились для изучения особенности познавательных процессов современных студентов, позволили выделить ряд дидактических приёмов для решения учебных задач [15, с. 105–106; 19, с. 206–208; 13, с. 104]. Наше исследование направлено на изучение взаимосвязи между учебной установкой и объёмом запоминаемой информации и представляет практическую ценность в плане разработки новых, действенных подходов к управлению учебной мотивацией.

### Организация исследования и ход работы

Исследование проводилось в ситуации учебного многоязычия и было направлено на изучение мнемической способности студентов и её связи с мотивацией на примере конкретной учебной ситуации.

Основной целью эксперимента стало определить и сопоставить объём произвольного и непроизвольного запоминания новой лексики на иностранном языке.

В исследовании приняли участие 44 студента факультета управления и политики МГИМО(У), изучающие французский язык на уровне B2. Материалом послужил репортаж французского канала *France 24* о демонтаже памятников историческим личностям, мотивированном тем, что эти личности принимали участие в политике расовой дискриминации.

Перед просмотром видео студентам предлагался комплекс заданий на детальное понимание сюжета. Работа с сюжетом предполагала два предъявления, ответы на вопросы и беседу по просмотренному видео с высказыванием студентами своего мнения по данной актуальной проблематике. Одним из заданий был список из 10 слов и выражений для перевода с русского на французский язык. Этот список слов и стал основой для дальнейшего исследования и анализа результатов.

Все испытуемые были разделены на две группы. Первая группа (26 студентов) через два дня и *без предупреждения* получила задание перевести список слов, которые обсуждались на занятии, на французский язык. Испытуемые второй (контрольной) группы (18 студентов) получили то же задание также через два дня. Но эти испытуемые были *предупреждены* о необходимости переводить слова. Результаты проведённой работы в обеих группах были зафиксированы по каждой лексической единице и суммированы для

получения общего результата, отражающего объём запомненной информации.

Для испытуемых обеих групп речь шла о произвольном запоминании, поскольку учебная ситуация была организована таким образом, чтобы материал был разобран полностью и контролируемые слова были услышаны, переведены и употреблены в организованной дискуссии по проблематике передачи. А значит, было соблюдено необходимое условие сознательной установки на запоминание.

Другой особенностью эксперимента является сам тип материала: видеосюжет. Видеоряд, наличие постоянного комментария, фоновые виды – всё это создавало дополнительную сенсорную нагрузку.

Материал отличался актуальностью, высокой информативностью, носил страноведческий характер. Просмотр видеоролика сопровождался развёрнутой дискуссией, которая мотивировала студентов к употреблению новой лексики.

### Результаты исследования и их обсуждение

По результатам эксперимента в первой группе испытуемых, для которых не была эксплицитно сформулирована установка на долгосрочное запоминание, лексический материал закрепился лишь в объёме 46%.

Несмотря на интерес к обсуждаемой теме, отсутствие установки на запоминание дезактивировало созданную мотивационную структуру. Как следствие, материал слабо закрепился в долговременной памяти обучающихся.

Во второй группе учащиеся получили установку на запоминание, мнемическая деятельность продолжилась, а значит, продолжилась актуализация всех механизмов, ответственных за запоминание. В результате было запомнено в среднем 70% предъявленного материала.

В таблице 1 представлено общее число запомненных лексических единиц в двух группах (в процентном соотношении).

Таблица 1 / Table 1

**Объём произвольного и непроизвольного запоминания. Результаты эксперимента. Общее число правильных ответов / The amount of arbitrary and involuntary memorization. Experiment results. Total number of correct answers**

1-ая группа (без установки на запоминание) 26 человек	2-ая группа (с установкой на запоминание) 18 человек
46%	70%

*Источник:* данные авторов.

Рассмотрим теперь результаты по отдельным лексическим единицам. Таблица 2 отражает количество правильных ответов по каждой единице в процентном соотношении.

Полученные результаты показывают, что наибольшая точность воспроизведения демонстрируется при переводе слов, имеющих аналог с похожей или одинаковой акустической формой в английском

Таблица 2 / Table 2

**Результаты эксперимента. Число правильных ответов по отдельным лексическим единицам / Experiment results. Percentage of correct answers by lexical units**

	1-ая группа (без установки на запоминание) 26 человек	2-ая группа (с установкой на запоминание) 18 человек
1. déboulonner (снимать с пьедестала)	38%	60%
2. immortaliser (увековечивать)	46%	83%
3. rendre hommage (отдавать дань уважения)	38%	72%
4. rebaptiser (переименовывать)	54%	72%
5. traite négrière (работоторговля)	58%	60%
6. esclavage (рабство)	62%	95%
7. commémorer (чтить память)	46%	60%
8. déclencher la polémique (вызывать дискуссии)	23%	40%
9. porter le fardeau (нести бремя)	38%	72%
10. transparence (прозрачность)	92%	89%

*Источник:* данные авторов.

языке (прозрачность – *transparence*; увековечить – *immortaliser*). С недавних пор слово *транспарентность* как синоним *открытости* стало активно использоваться и в русском языке. Хотя оно и относится к книжному регистру, тем не менее оно всё чаще встречается в языке средств массовой информации, что могло стать дополнительным фактором, облегчающим запоминание.

Планку в 50% процентов (в группе без установки на запоминание) преодолело существительное *esclavage* (рабство) и номинальная группа *traite négrière* (работорговля), что может свидетельствовать о том, что ключевые лексические единицы, отражающие базовые смысловые элементы обсуждаемой тематики, всё же закрепились в 62 и 58% случаев соответственно. В контрольной группе эти результаты были ещё выше (90 и 60%).

Что же касается ключевых для данной проблематики глаголов *déboulonner* (снимать с пьедестала), *rebaptiser* (переименовывать) и *commémorer* (читать память), то, как показывают результаты, в первой группе эти единицы запомнились хуже (38%, 54% и 46% соответственно). Эти низкие показатели соответствуют общей тенденции к худшему запоминанию глаголов по сравнению с существительными. Касательно глагола *déboulonner*, такой низкий результат запоминания (38%) можно было бы объяснить тем, что семантическая форма этого слова в восприятии студентов ни с чем ассоциативно не связана. Но глагол *commémorer* с довольно прозрачным латинским корнем также был довольно плохо воспроизведён (46%).

Глагольные сочетания, включающие глаголы широкой семантики *rendre hommage*, *porter le fardeau*, также оказались среди единиц, представляющих сложность для запоминания (38% для обеих единиц в первой группе, 72% – в контрольной группе).

Хуже всего в обеих группах было воспроизведено выражение *déclencher la*

*polémique* (23% в первой группе и 40% во второй). Этот результат может быть связан с тем, что у этого выражения со значением «вызывать дискуссии» существует довольно много синонимов, знакомых студентам, поэтому в переводе они предпочли использовать уже известные им словарные единицы, что в целом свидетельствует о действии «закона экономии» при усвоении новой лексики: студенты не стремятся обогатить свой словарный запас «избыточными», по их мнению, эквивалентами уже знакомых лексем.

Эксперимент подтвердил наши эмпирические наблюдения, которые показывают, что, когда студенты поглощены интересным содержательным материалом, они уделяют недостаточно внимания языковым средствам. И при отсутствии эксплицитной установки на запоминание форма подавляется содержанием. При необходимости ведения дискуссии из памяти извлекается в первую очередь более ранний вариант, студент стремится решить коммуникативную задачу наиболее простыми из доступных средств. В этой ситуации явно сформулированная установка на долгосрочное запоминание помогает интенсифицировать обогащение активного словаря.

Таким образом, результаты эксперимента доказывают существенное различие объёмов произвольного и непроизвольного запоминания новой лексики на занятии по иностранному языку (70% и 46% соответственно). Следовательно, отсутствие установки на запоминание снижает эффективность учебной работы студента, напротив, перспектива контроля создаёт для студентов значимую внешнюю мотивацию, существенно повышающую объём запоминания.

По сложности запоминания отдельные лексические единицы в основной и контрольной группах ранжируются одинаково. Наибольшую сложность представляют глаголы размытой семантики. Глаголы в целом запоминаются хуже, чем существительные. Лексические единицы,

являющиеся синонимами уже известных и хорошо усвоенных слов, слабо закрепляются в памяти. Важным фактором, облегчающим запоминание, является прозрачность семантической формы слова. Но, несмотря на то, что студенты обеих групп испытывали одинаковые сложности, результат по количеству правильных воспроизведений существенно различался (например, 38 и 72% правильных ответов для выражения *porter le fardeau*). А это означает, что в процессе работы над лексикой иностранного языка не стоит делать ставку на произвольное запоминание. Активные формы работы, мотивирующие учебные задачи, актуальность предъявляемого материала сами по себе не обеспечивают необходимого баланса между содержанием и языковой формой. Наличие же чётко сформулированной установки на запоминание активизирует мнемическую активность и существенно повышает объём усвоенного лексического материала.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На наш взгляд, проблемы с запоминанием учебного материала (и в частности иноязычной лексики) во многом связаны с излишней концентрацией студентов на конкретных, сиюминутных целях в ущерб долгосрочным познавательным целям. При этом «сиюминутными» мы называем не только внешние формальные цели (получение оценки), но и о вполне содержательные учебные задачи (подготовка доклада, написание эссе). Сегодня, когда актуальными являются коммуникативный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, а учебная работа строится как совокупность учебных задач (проблемных вопросов, проектов, ролевых игр, творческих заданий), профессионально и практически ориентированных, студент всё больше воспринимает язык как средство, но не как цель своей учебной работы. Ведь электронные помощники всегда под рукой, чтобы заполнить лексические про-

белы и подсказать более или менее адекватные средства для решения конкретной задачи. При этом, естественно, включается установка на запоминание необходимого вокабуляра, но она остаётся актуальной только до конца выполнения задачи. После же её решения использованные средства уже не нужны и могут быть стёрты из памяти. Опыт педагогической работы подсказывает, что расчёт на неосознанное запоминание лексики в процессе выполнения проблемного творческого задания практически никогда не оправдывается. Наоборот, чем больше студент поглощён содержательной стороной работы, тем меньше внимания уделяется языковым средствам её решения и тем слабее установка на запоминание. И результаты проведённого нами исследования подтверждают этот вывод.

Ни в коей мере не отрицая эффективности коммуникативного и системно-деятельностного подходов, мы хотели бы, применительно к иностранному языку, заострить внимание на недостаточной разработанности вопроса о соотношении прагматической и познавательной мотивации, целей и средств в рамках этих подходов. И если тот факт, что знание актуализуется и закрепляется в деятельности, не вызывает сомнений, то вопрос о том, какие именно элементы знания закрепляются в ходе решения тех или иных задач, складываются ли эти элементы в систему, остаётся дискуссионным. Новые педагогические практики, безусловно, представляют собой разумную альтернативу зазубриванию. Однако же отсутствие специальной установки на выучивание и ставка на произвольное запоминание также себя не оправдывают. Результаты данного исследования подтверждают необходимость мотивировать студентов на осознанную и осмысленную работу над запоминанием, развивать их умение осуществлять контроль над мнемическими процессами. Безусловно, вопрос о том, каким образом следует выстраивать иерархию учебных целей и мотивов,

чтобы структурные элементы иностранного языка (в том числе его лексическая составляющая), которые являются средством решения конкретных краткосрочных учебных задач, сохраняли своё место в системе долгосрочных целей обучения,

нуждается в дальнейшей глубокой проработке в теоретическом и практическом ключе, что предполагает большие перспективы для дальнейших исследований.

*Дата поступления в редакцию 15.06.2023*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антропянская Л. Н. Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков // Язык и культура. 2021. № 54. С. 94–112. DOI: 10.17223/19996195/54/6.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологических исследований. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1984. 103 с.
3. Волкова С. Л. Проблема развития познавательного интереса студентов к иностранному языку // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2010. № 1. Т. 3. С. 89–99.
4. Горская Н. Е. Теоретические подходы к исследованию структуры мотивации личности // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 1 (96). С. 217–221.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 382 с.
6. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Москва: Гардарики, 2002. 431 с.
7. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 320 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1983. 207 с.
9. Косилова М. Ф. ИмPLICITная и EXPLICITная память – их роль в изучении иностранного языка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 9–14.
10. Леонтьев А. Н. Потребности. Мотивы. Эмоции // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва: ЧеРо, 2002. С. 57–65.
11. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 446 с.
13. Мухортова Е. А. Виды памяти и их развитие у студентов неязыкового вуза в процессе иноязычной подготовки // Вестник Финансового университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 1 (12). С. 101–105. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-с-101-105.
14. Низамова Ч. И., Добротворская С. Г. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 250–257.
15. Николаенко В. М. Развитие познавательных способностей студентов поколения Z // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2021. № 3 (11). С. 103–108. DOI: 10.52170/2618-7949\_2021\_11\_103.
16. Общее языкознание / Н. Б. Мечковская, Б. Ю. Норман, Б. А. Плотноков, А. Е. Супрун. Минск: Вышэйшая школа, 1983. 456 с.
17. Прядехо А. Н., Прядехо А. А. Мотивы обучения как средство повышения эффективности учебного процесса // Вестник Брянского государственного университета. 2013. № 1. С. 55–60.
18. Уланович О. И. Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 1 (9). С. 44–51.
19. Цыренова В. Б., Лумбунова Н. Б. Управление учебной мотивацией студентов в условиях цифровизации // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 203–209. DOI: 10.17223/15617793/470/24.
20. Lachaud J.-P. Le cerveau et les apprentissages // L'attention. Nathan: MDI Editions, 2018. P. 127–153.

## REFERENCES

1. Antropyanskaya L. N. [Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education]. In: *Yazyk i kul'tura. Tomskii gosudarstvennyi universitet* [Language and culture. Tomsk State University], 2021, no. 54, pp. 94–112. DOI: 10.17223/19996195/54/6.
2. Asmolov A. G. *Lichnost' kak predmet psihologicheskikh issledovaniy* [Personality as a subject of psychological research]. Moscow, Moscow University Press, 1984. 103 p.
3. Volkova S. L. [The problem of developing students' cognitive interest in a foreign language]. In: *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* [Pushkine Leningrad State University Journal], 2010, no. 1, vol. 3, pp. 89–99.
4. Gorskaya N. E. [Theoretical approaches to the study of personality motivation structure]. In: *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Irkutsk State Technical University], 2015, no. 1 (96), pp. 217–221.
5. Zalevskaya A. A. *Vvedenie v psiholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 1999, 382 p.
6. Zinchenko V. P. *Psihologicheskie osnovy pedagogiki* [Psychological foundations of pedagogy]. Moscow, Gardariki Publ., 2002. 431 p.
7. Zinchenko T. P. *Pamyat' v eksperimental'noj i kognitivnoj psihologii* [Memory in experimental and cognitive psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 320 p.
8. Klychnikova Z. I. *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Psychological features of teaching reading in a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 207 p.
9. Kosilova M. F. [Implicit and explicit memory – their role in learning a foreign language]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezkul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. No. 19: Linguistics and Intercultural Communication], 2009, no. 1, pp. 9–14.
10. Leontev A. N. [Needs. Motives. Emotions]. In *Psikhologiya motivatsii i ehmtsiii* [Psychology of motivation and emotions]. Moscow, CheRo Publ., 2002, pp. 57–65.
11. Leontev V. G. [Motivation and psychological mechanisms of its formation]. Novosibirsk, Novosibirsk Printing Plant, 2002. 264 p.
12. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 446 p.
13. Mukhortova E. A. [Types of memory and their development with students of a non-linguistic university in foreign language training]. In: *Vestnik Finansovogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University.], 2022, no. 1 (12), pp. 101–105. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-c-101-105.
14. Nizamova Ch. I., Dobrotvorskaya S. G. [Students' particular skills of self-organization in the educational process]. In: *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2020, no. 1, pp. 250–257.
15. Nikolaenko V. M. [Development of generation Z students cognitive abilities as a condition of learning effectiveness]. In: *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya: Gumanitarnye issledovaniya* [The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian Research], 2021, no. 3 (11), pp. 103–108. DOI: 10.52170/2618-7949\_2021\_11\_103.
16. Mechkovskaya N. B., Norman B. Yu., Plotnikov B. A., Suprun A. E. *Obshchee yazykoznanie* [General linguistics]. Minsk, Vyshehishaya shkola Publ., 1983. 456 p.
17. Pryadyokho A. N., Pryayokho A. A. [Motives of learning as means of stimulating pupils' cognitive ability]. In: *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Herald], 2013, no. 1, pp. 55–60.
18. Ulanovich O. I. [Linguistic consciousness: features of the structure in the conditions of bilingualism]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Bulletin of Tomsk State University. Philology], 2010, no. 1 (9), pp. 44–51.
19. Tsyrenova V. B., Lumbunova N. B. [Managing students' learning motivation in the digitalization context]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2021, no. 470, pp. 203–209. DOI: 10.17223/15617793/470/24.
20. Lachaud J.-P. *Le cerveau et les apprentissages*. In: *Lattention*. Nathan, MDI Editions, 2018, pp. 127–153.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Лосева Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации;  
e-mail: loseva\_n\_v@my.mgimo.ru

*Макаренко Наталья Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации;  
e-mail: makarenko-etudes@mail.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Natalia V. Loseva* – Cand. Sci. (Phil.), Prof., the French language department, Moscow State Institute of International Relations;  
e-mail: loseva\_n\_v@my.mgimo.ru

*Natalia N. Makarenko* – Cand. Sci. (Phil.), Associate Professor, the French language department, Moscow State Institute of International Relations;  
e-mail: makarenko-etudes@mail.ru

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Лосева Н. В., Макаренко Н. Н. Опыт исследования произвольного и непроизвольного запоминания у изучающих иностранный язык // Московский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 133–146.  
DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-133-146

**FOR CITATION**

Loseva N. V., Makarenko N. N. A case study of voluntary and involuntary memorization in foreign language learners. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2023, no. 3, pp. 133–146.  
DOI: 10.18384/2949-4974-2023-3-133-146