

УДК 811.161.1'246.2

DOI 10.37972/chgpu.2022.115.2.015

*И. И. Рубакова, А. О. Васько*

## **ЯЗЫКОВАЯ АТТРИЦИЯ В УСТНОЙ РЕЧИ БИЛИНГВОВ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ (ПРОЕКТ ЛИНГВОТРЕНАЖЕРА)**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

**Аннотация.** Целью данного исследования является изучение структурных и функциональных особенностей примеров переключения и смешения кодов в устной речи билингвов, проживающих в иноязычной среде длительное время (от трех лет). Переключение кодов является не дефектом языковой личности, а следствием билингвизма говорящего. Однако слишком частое использование неосознанного переключения на другой код может говорить о проявлении начальной стадии языковой аттриции матричного языка. В настоящей работе исследуются причины возникновения и последствия влияния языковой аттриции, а также связь между переключением кодов и аттрицией матричного языка. Изучение процесса влияния языковой аттриции является важной частью лингвистики как науки. Данные настоящего исследования были получены в результате проведенного опроса, целью которого было осознание границы между позитивным использованием смешения кодов и негативным проявлением языковой аттриции. Кроме того, в настоящей статье рассматриваются методы, которые могут значительно улучшить общение между людьми, преодолевающими языковую аттрицию. Основное внимание уделяется методам обучения иностранным языкам, которые используются в цифровом образовании с целью развития языковой личности. Обращение к концепции игровых технологий позволяет создать проект лингвотренажера, который может помочь билингвам, страдающим от языковой аттриции.

**Ключевые слова:** *билингвизм, переключение кодов, языковая аттриция, языковая личность, межкультурная коммуникация, языковой контакт, ретенция, цифровое образование, цифровая коммуникация*

*I. I. Rubakova, A. O. Vasko*

## **PREVENTING FIRST LANGUAGE ATTRITION IN THE SPEECH OF BILINGUALS AND WAYS TO PROMOTE RETENTION (THE LANGUAGE APP PROJECT)**

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*

**Abstract.** This research aims to explore structural and functional features of examples of code-switching and code-mixing in the speech of bilinguals who have been living in a foreign language environment for a long time (for over three years). Code-switching is not a defect of linguistic personality since it is a consequence of the speaker's bilingualism. However, too frequent unconscious use of code-mixing may be the beginning of the appearance of first language attrition. This study investigates the causes and effects of language attrition influence, as well as the connection between code-blending and first language attrition. Understanding the influence of language attrition is an important endeavor for the field of linguistics, and the accomplishment that can aid people in many ways. The data was obtained as a result of the conducted survey that was aimed to realize the boundary between usage of code-blending and suffering from language attrition. Also, this article addresses the methods which can significantly improve the communication between people who struggle with language attrition. It focuses on the methods of teaching foreign languages which are used in digital education to develop the linguistic personality. Appealing to the concept of gaming technology allows to create and use the language app project that can help people who suffer from first language attrition.

**Keywords:** *bilingualism, code-switching, language attrition, linguistic personality, intercultural communication, language contact, retention, digital education, digital communication*

**Введение.** Благодаря современным технологиям наша реальность стала значительно шире: коллаборация с иностранными компаниями, получение интернационального образования, общение с представителями различных культур стали гораздо доступнее. Следствием интеграционных процессов становится языковой контакт и, как результат, взаимовлияние языков: возникает явление переключения и смешения кодов, а также процесс языковой аттриции и связанные с ним проблемы утраты коммуникативной компетенции на родном языке.

Предметом нашего исследования стали структурные и функциональные особенности переключения кодов в устной речи билингвов, а также, в некоторых случаях, их связь с появлением языковой аттриции. Целью данной работы является создание лингвометодического тренажера, направленного на сохранение коммуникативной компетенции на русском языке в речи тех билингвов, которые под воздействием иной доминирующей языковой среды ощущают на себе влияние языковой аттриции матричного языка.

Касательно билингвизма в настоящей работе мы будем придерживаться точки зрения Э. М. Ахунзянова, согласно которой билингвом можно считать индивида, владеющего обоими языками на высоком (но не совершенном) уровне, а также способного производить мыслительную деятельность на обоих языках, так как наше исследование направлено на изучение речи билингвов, имеющих изначально (до переезда) высокий уровень владения обоими языками [1, с. 62].

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность настоящего исследования обусловлена все возрастающим техническим, образовательным, социальным, культурным и экономическим развитием общества, в котором важность межкультурной цифровой коммуникации достигает своего апогея. В настоящее время интернет используется не только как средство развлечения, но и оказывает значительное влияние на процесс обучения и образования (*mobile learning* или *m-learning*), поскольку предоставляет возможность учиться посредством мобильных устройств независимо от времени и места [13], [15]. Неотъемлемые особенности приложений для изучения языков, такие как аудио- и видеофайлы, изображения и другие интерактивные ресурсы [18], вряд ли будут органично сочетаться вместе в традиционных языковых курсах, которые ограничены пространством и временем. Мобильное образование является эффективным в улучшении образовательных результатов, так как оно расширяет возможности получения знаний совершенно новыми методами обучения и должно приниматься во внимание преподавателями иностранных языков при планировании классических уроков [14, р. 11596]. Однако приложения, методология которых нацелена на изучение языков, могут помочь как в освоении иностранного языка, так и в поддержании коммуникативной компетенции на родном языке. Концепция игровых технологий, нацеленная на воспроизведение реальных диалогов, может сделать процесс повторения родного языка не только эффективным, но и интересным.

**Материал и методы исследования.** Материалом нашего исследования послужили результаты опроса билингвов, обладающих высокой компетенцией как на матричном (русском), так и на гостевом (английском) языках и проживающих длительное время за рубежом (от трех лет). В целях изучения было выбрано явление переключения кодов в речи русско-английских билингвов. В данной работе был проанализирован 141 пример переключений на английский язык, полученный в результате проведенного исследования. По результатам опроса была выявлена зависимость от среды, в которую попадает билингв при переезде в другую страну: предположительно академическая иноязычная среда помогает сохранить высокую компетентность речи на матричном языке даже при отсутствии

достаточной практики общения на нем. Респондентам было предложено поделиться собственными случаями переключения кодов в речи. В работе использованы системно-структурный, описательный, сопоставительный методы, а также дистрибутивный анализ.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Понятие билингвизма является сложным и должно рассматриваться в контексте языкового социума, в котором принято или, наоборот, не принято говорить на двух (и более) языках с детства; базовой ячейки общества, в которой взаимодействуют родственники одной или нескольких языковых культур. Другими словами, важными составляющими являются обстоятельства и возраст, при которых происходит процесс овладения каждым из языков. Поскольку на территории России широко распространен один язык, наше исследование направлено на изучение речи билингвов, которые сменили языковую среду в возрасте от 17 лет и проживают в ней уже долгое время (от трех лет), т. е. второй язык изучался в пределах родной страны и стал доминантным после переезда за рубеж. В результате анализа 141 примера переключения кодов в речи 34 русско-английских билингвов, проживающих на территории Великобритании и США, нами было отмечено, что академическая иноязычная среда предположительно помогает сохранить высокую компетентность речи на матричном языке даже при отсутствии целенаправленной практики общения на нем.

Следствием недостаточного использования матричного кода (отсутствие регулярного ввода нового языкового материала) или лингвистической конкуренции родного и приобретенного языков может стать такое явление, как языковая аттриция [4, с. 85], или постепенное снижение уровня владения родным языком. Согласно результатам проведенного опроса нами было выявлено, что в общении русских студентов, получающих образование в Великобритании, активно используется переключение и смешение языковых кодов, однако проявления языковой аттриции нами замечено не было. Мы полагаем, что для проявления начальной стадии языковой аттриции билингву необходимо более глубокое погружение в другую культуру, что возможно достичь, проживая и работая в иноязычной среде, так как в международных вузах практически всегда встречаются студенты из одних и тех же стран. Как результат, оба языка (родной и иностранный) являются функциональными и активно взаимодействуют друг с другом в различных сферах общественной деятельности. В этом отношении Е. Ю. Груздева обращает внимание на два различных по своей природе когнитивных процесса, которыми ученые пытаются объяснить возникновение языковой аттриции, а именно – утрата языка (которая происходит в результате интенсивных контактов с другим языком или языками и возникает в речи билингвов при отсутствии достаточной коммуникации на родном языке) и недостаточное овладение языком (в случае регрессии гостевого языка) [3, с. 17–18].

Классическими факторами защиты от языковой аттриции матричного языка являются частые поездки в родную языковую среду, регулярное живое общение на матричном языке, а также чтение книг, однако мы полагаем, что концепция игр в методике преподавания иностранных языков, которая является эффективным приемом развития речи и укрепления коммуникативных навыков, также может помочь в поддержании высокой коммуникативной компетенции на матричном языке.

В соответствии с теорией Ю. Н. Караулова, языковая личность представляет собой личность, «выраженную в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств» [5, с. 38]. В работе 1995 г. Ю. Н. Караулов объединил некоторые распространенные определения данного термина: «Языковая личность: ниша в предмете (лингвистики); субъект (осмысливший мир и отразивший его в своей речи); индивид; автор текста; носитель языка; информант; активный информант; пассивный информант; говорящий; речевой портрет» [6, с. 63–65].

Если сформированную языковую личность следует рассматривать как выраженный в языке результат совокупности знаний о системе языка (языковая картина мира), языковом социуме, культуре, системе ценностей и т. д., то в контексте билингвальной коммуникации фигурирует вторичная языковая личность как фактор, указывающий на способность коммуниканта производить речь не только на родном (матричном), но и на иностранном (гостевом) языках и при этом быть понятным собеседником, а также на видение мира сквозь призму двух культур, двух разных языковых социумов.

Согласно исследованию И. И. Рубаковой [19, р. 2431] существует параллель между играми и формированием вторичной языковой личности при изучении иностранного языка. Исследователь отмечает, что благодаря данному типу образовательной деятельности становится возможным не только знакомить инофонов с людьми другой культуры, их традициями и жизнью, но и углублять знания коммуникантов, что, несомненно, помогает процессу формирования вторичной языковой личности [19, р. 2433]. Мы полагаем, что концепция игровых технологий, используемая в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), может помочь в поддержании высокой коммуникативной компетенции первичной языковой личности у билингвов, долгое время пребывающих вне пределов родной культуры, а следовательно, и родного языкового социума, а также сделать процесс повторения родного языка более интересным. Если игры помогают в формировании вторичной языковой личности, то логично допустить, что их помощь окажется существенной и при укреплении уже сформированной первичной языковой личности.

У русских билингвов, длительное время проживающих за рубежом, сформированы первичная и вторичная языковые личности, однако с течением времени первичная языковая личность может «стираться» в силу доминанции другой языковой и культурной среды, т. е. начинает забываться не только грамматика родного языка, но и некоторые составляющие культуры русской речи. Е. Н. Стрельчук определяет «фундаментом» при обучении иностранцев русскому языку среди прочих такие составляющие культуры русской речи, как нормы современного русского языка, а также коммуникативные качества речи, позволяющие строить тексты разной функциональной направленности [9, с. 146]. Мы же полагаем, что поддержание высокой компетенции данных элементов культуры русской речи необходимо и для русских билингвов, проживающих за рубежом, так как обозначенные нами составляющие подвержены влиянию языковой аттриции в первую очередь. Более того, многие билингвы не имеют возможности в силу определенных обстоятельств регулярно практиковаться в различных видах речевой деятельности на родном языке.

На этом фоне очевидна необходимость создания лингвометодического тренажера для русских билингвов, длительное время проживающих за пределами родного языкового социума, направленного на достижение конечной цели – поддержание высокой коммуникативной компетенции на матричном языке, реализуемой в разных сферах общения.

С нашей точки зрения, наиболее эффективными в достижении поставленных задач являются коммуникативный и личностно-ориентированный подходы. Коммуникативный подход в обучении русскому языку иностранных студентов является доминирующим и наиболее востребованным в настоящее время, так как именно он способен реагировать на реальные запросы людей. Русские билингвы, уехавшие в иную языковую среду на длительное время, подвергаются влиянию языковой аттриции, а следовательно, нуждаются в регулярной практике общения на матричном языке. Под влиянием языковой аттриции может быть утрачена способность к коммуникации во многих сферах общения на родном языке.

Современные стандарты обучения, которые основываются на личностно-ориентированном подходе, меняют роль студента, все более вовлекая его в педагогический процесс [19, р. 2431]. Е. Н. Стрельчук отмечает, что «личностно ориентированная технология предполагает организацию работы, при которой каждый из студентов может реализовать

своей личностный потенциал в различных видах речевой деятельности» [9, с. 149]. В методике преподавания РКИ самостоятельной работе отводится значительная часть учебного времени, а самостоятельная деятельность происходит обязательно под контролем преподавателя. Мы полагаем, данная концепция обучения применима и для русских билингвов, ощущающих на себе влияние языковой аттриции и проживающих длительное время в иной языковой среде, но модифицированная под определенную направленность и соответствующий продвинутый уровень сложности. В нашем лингвометодическом тренажере функцию преподавателя выполняет голосовой помощник, который помогает билингву регулярно прорабатывать процесс речепорождения на родном языке.

Концепция нашего лингвотренажера строится на базе игровых технологий, применяемых в преподавании РКИ, а именно в определенной последовательности:

Предварительный этап:

1. Знакомство с генерированными в соответствии с результатами опроса аудиотекстами.

Основной этап:

1. Имитация диалога на интересующие пользователя темы.

2. Развернутые ответы на вопросы: выражение своего мнения, пересказ, перефразирование.

Заключительный этап:

1. Анализ устных ответов участника (сложность используемых структур, разнообразие лексики, соответствие лексики заданной тематике).

2. Рекомендации лингвотренажера: методические упражнения, которые генерируются соответственно полученным ответам.

На базе проведенного исследования и полученных данных мы пришли к выводу, что наиболее частотными ошибками в речи билингвов, переехавших в неакадемическую иноязычную среду, является упрощение конструкций целых предложений, неправильное употребление числительных, неправильное спряжение глаголов («влязую» вместо «влезую»).

Наиболее распространенными функциями среди анализируемых переключений в речи билингвов, уехавших в академическую среду, являются предметно-тематическая функция (так как часто студенты говорят на академические темы), а также функция экономии языковых средств, речевых усилий или времени. Зачастую данные функции переключения кода реализуются говорящим неосознанно. Несмотря на то что переключения кодов не являются ошибками или проявлением языковой аттриции, выход из академической среды и более глубокое погружение в иноязычную среду могут спровоцировать начальную стадию проявления языковой аттриции. В дальнейшем в речи могут начать проследиваться ошибки опрошенных из первой группы (переехавших изначально в неакадемическую среду). Именно на предотвращение появления языковой аттриции, а также на корректировку речевой и культурологической компетенции на родном языке направлен наш лингвометодический тренажер.

Поскольку, по словам самих интервьюируемых, переключение на английский язык часто мотивировано тем, что говорящие просто не могут быстро вспомнить нужную языковую единицу, эквивалент из русского языка, мы полагаем, что использование в аудиотекстах нашего лингвотренажера синонимов живых примеров кодовых переключений, полученных в результате проведенного исследования, необходимо для поддержания активного словарного запаса русскоговорящих людей, так как при частом употреблении заимствований и пиджинизированных переключений синонимы из русского языка могут заменяться в памяти говорящего английскими эквивалентами, лексемами гостевого языка (ГЯ).

На основе полученных из проведенного исследования данных мы пришли к выводу, что наиболее частотными являются переключения по темам «Бытовое общение» и «Учеба».

Результат анализа 141 примера кодовых переключений (ПК) можно представить в виде таблицы внутрифразовых или интрасентенциальных (intra-sentential) переключений (табл. 1).

Таблица 1

## Наиболее частотные переключения

Вид ПК	Подвид ПК	Синтаксическая функция ПК
ПК в пределах простого предложения или словосочетания	Вкрапления: пиджинизированные ПК + голые формы (59 % – 83 примера)	Сказуемое – 18 % (15 единиц)
		Дополнение – 40 % (33 единицы)
		Определение – 5 % (4 единицы)
		Подлежащее – 22 % (18 единиц)
		Обстоятельство – 6 % (5 единиц)
		Предикатив – 7 % (6 единиц)
	Острова ГЯ (27 % – 38 примеров)	Наречие – 2 % (2 единицы)
		Дополнение – 47 % (18 единиц)
		Подлежащее – 18 % (7 единиц)
		Предикатив – 11 % (4 единицы)
		Обстоятельство – 11 % (4 единицы)
		Определение – 8 % (3 единицы)
ПК в обособленных компонентах предложения (10 %)	Сказуемое – 5 % (2 единицы)	
	Вкрапления (10 единиц)	
	Острова ГЯ (4 единицы)	

Межфразовые или интрасентенциальные (intersentential) переключения представлены повествовательными, восклицательными, вопросительными, побудительными и квази-предложениями и составляют 4 % (6 единиц) общего числа переключений.

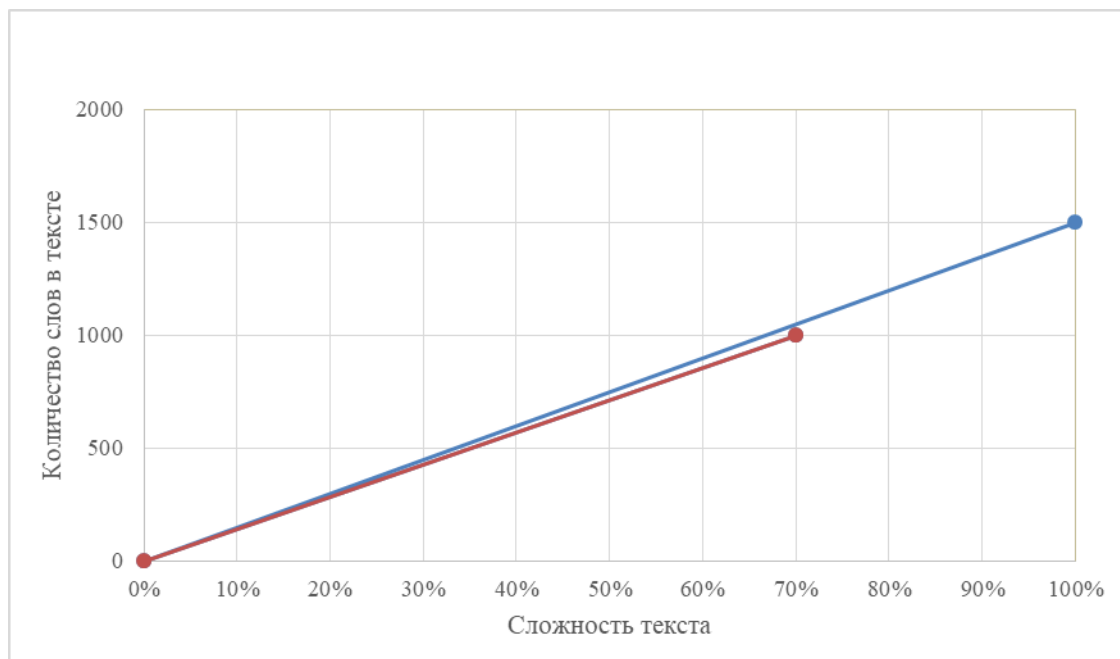
На базе проведенного исследования мы пришли к выводу, что основной потребностью билингов, уехавших в академическую иноязычную среду, может стать повторение русских эквивалентов английским лексемам, чтобы избежать начала процесса потери активного словарного запаса на родном языке. Для тех билингов, которые уехали в неакадемическую среду (или уже вышли из иноязычной академической), основной потребностью является регулярное общение на родном языке на различные темы, которое поможет предотвратить развитие языковой аттриции или скорректировать речь на начальных стадиях ее проявления.

Для повторения и проработки билингвами русских эквивалентов английским лексемам мы адаптировали тексты, добавив в некоторые (в соответствии с тематикой текста) русские эквиваленты-синонимы.

Описание лингвотренажера:

1. Перед началом игры пользователю предлагается пройти тест на определение его интересов: лингвотренажер автоматически выбирает аудиофайлы для каждого пользователя на основе данных, полученных из опроса. Набор текстов, лекций и подкастов для каждого пользователя является персонализированным – он определяется пользовательским выбором вариантов ответа в тесте, созданном для минимизации первоначального отбора аудиофайлов (в дальнейшем интересы можно менять и обновлять фиксированный выбор аудиофайлов). Минимизация выбора файлов необходима для наибольшей продуктивности, так как избыток выбора может приводить к усталости от принятия решений [17, p. 1004]. Также перегрузка выбором способна привести к низким уровням удовлетворенности и уверенности и к высоким уровням сожаления от принятого решения [16, p. 335].

После прохождения теста лингвотренажер автоматически выбирает для пользователя аудиофайл интересной ему тематики согласно данным, полученным из теста, и проигрывает его. Если это аудиотекст, количество слов в нем варьируется от 500 до 1,5 тысяч слов; если лекция или подкаст, длительность в среднем варьируется от 15 до 30 минут: чем сложнее текст, тем больше в нем слов и тем дольше, соответственно, время прослушивания (рис. 1).



**Рис. 1. Зависимость сложности текста от количества слов**

Максимальное время прослушивания и объем текста выбраны согласно требованиям третьего и четвертого сертификационного уровней (С1–С2), которые соответствуют знаниям носителя языка, тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) [2, с. 12], а также согласно системам одних из самых распространенных экзаменов по английскому языку для иностранцев – IELTS и TOEFL. В нашем лингвотренажере за основу берутся тесты для иностранцев, так как в Едином государственном экзамене по русскому языку секция аудирования отсутствует. Согласно пункту 8.3 приказа Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» владеющий русским языком как иностранным на четвертом уровне (ТРКИ-IV/C2) обязан максимально понимать не только различные кинофильмы и передачи, но и публичные выступления, свободно воспринимать социально-культурные и эмоциональные особенности речи, интерпретировать фразеологизмы, известные высказывания и скрытые смыслы. Поэтому информационную базу нашего лингвотренажера составляет множество различных аудиофайлов: информационных подкастов, доступных университетских лекций, а также аудиотекстов публицистического и научного стилей (учебно-научный; научно-популярный) разнообразной тематики.

2. После того как пользователь прослушал аудиофайл, лингвотренажер в соответствии с информацией из аудиофайла начинает задавать ему вопросы, на которые необходимо дать развернутые устные ответы. К каждому аудиофайлу заранее прописываются вопросы (табл. 2).

Общая характеристика текстовых упражнений

Текст	Сложность	Кол-во слов в тексте	Варианты вопросов по тексту
Стэнфордский зефирный эксперимент [10]	Средняя	745	Что доказывает или, наоборот, опровергает зефирный эксперимент?
«Английская» или «Британская» литература? [8, с. 44–48]	Высокая	1174	Охарактеризуйте тип «новых женщин», которые штурмовали литературный Альбион с конца XIX в.
Кино и телевидение: эстетические границы [11, с. 15–17]	Средняя	740	Почему ТВ может быть опасно как «атомная бомба»?
Мария Склодовская-Кюри [7, с. 208–209]	Низкая	526	Как Мария Кюри стала физиком?
Властитель дум революционных поколений [12, с. 8–14]	Высокая	1316	Каким К. Маркс считал Чернышевского в сравнении с другими мыслителями?

\* Большинство текстов прошли методическую адаптацию.

3. Количество вопросов зависит от информационной наполненности текстов, длины лекций и подкастов, а также от их тематики и варьируется в количестве от 3 до 6. Вопросы могут быть разной направленности: вопросы на общее понимание текста и на поддержание возможно утраченного навыка пересказывания и перефразирования полученной аудиоинформации на родном языке; вопросы, направленные на выражение своего мнения и отстаивание своей точки зрения; «вопросы-ловушки», которые учат обращать внимание на частности и охватывать и запоминать детальную информацию.

4. Ответы участником должны даваться сразу после озвученного вопроса: на каждый вопрос дается определенное рекомендуемое количество времени, которое может увеличиваться (если участник хочет дать более подробный ответ), но не может уменьшаться. Так, например, если на ответ отведена одна минута, а участник отвечал только 30 секунд, пункт задания (данный вопрос) считается невыполненным.

5. Лингвотренажер имеет функцию идентификации речи пользователя при ответах на вопросы по тексту. Голосовой помощник оценивает устные ответы участника согласно критериям по сложности используемых структур, наличию или отсутствию гезитации, разнообразию лексикона и соответствию ответа заданной теме (наличие или отсутствие слов, встречающихся в аудиофайле, а также их всевозможных синонимов). Лингвотренажер не замена живой речи (он не способен проверять логичность доводов), а лишь аналог, который можно использовать с целью предотвращения языковой аттриции при невозможности регулярно практиковаться в коммуникации на родном языке. Поскольку лингвотренажер построен на основе концепции игр, применяемой в преподавании РКИ, и главной его целью является поддержание коммуникативной компетенции и функционирования родного языка в речи, он (лингвотренажер) может использоваться и в практике преподавания РКИ на продвинутых уровнях (C1–C2).

Алгоритм нашего лингвотренажера настроен на восприятие морфем и, следовательно, лексем, четкое произнесение пользователем которых позволяет тренажеру согласовывать контекст ответа с контекстом аудиофайла и давать обоснованную независимую оценку ответа. Доступ к словарю синонимов также позволяет лингвотренажеру проверять соответствие ответа заданной теме.

В зависимости от анализа полученных устных ответов лингвотренажер предлагает пользователю различные упражнения для самостоятельной работы, такие как синонимичный ряд, отработка грамматических конструкций, склонение имен числительных, семантика паронимов, спряжение глаголов на материале научной литературы, а также современной публицистики, которая отражает живой современный русский язык.

По мере выполнения предложенных методических упражнений пользователь может не только отрабатывать практические навыки в различных заданиях, но и пополнять знания семантического свойства слов. Это становится возможным благодаря доступу лингвотренажера ко многим словарям: толковому, фразеологическому, орфоэпическому, словарям синонимов, антонимов, омонимов и паронимов, словарям эпитетов, сравнений и метафор, словарям сочетаемости слов и др.

Вопросы строятся таким образом, что дать на них можно только развернутый ответ. Это, в свою очередь, помогает восстановить возможно утраченный вследствие языковой аттриции развитый коммуникативный навык и поддерживать его на высоком уровне.

Данная игра является альтернативой для тех билингвов, которые в силу определенных обстоятельств не могут регулярно практиковаться в общении на разнообразных темах с носителями на родном языке, а также для всех, кто стремится улучшить свою коммуникативную компетенцию в разных сферах общения на русском языке.

**Выводы.** Алгоритм проектируемого лингвотренажера настроен на восприятие живой речи. Поддержание высокой коммуникативной компетенции становится возможным для билингвов даже при обстоятельствах, когда не удается регулярно практиковаться в живой речи на матричном языке. Лингвотренажер может воссоздать условия коммуникации, при которой разговорного (простого) языка для ответов становится недостаточно – необходимо использование более сложных структур, разнообразной лексики, академических терминов (которые присутствуют в некоторых аудиотекстах, подкастах и лекциях). Обращение к концепции игровых технологий в работе лингвотренажера помогает не только отрабатывать в упражнениях имеющуюся в тексте лексику по выбранной тематике, но и практиковаться при ответах на предложенные по аудиофайлу вопросы. Мы полагаем, что комплексное закрепление и повторение уже полученных знаний в разных аспектах речевой деятельности (в нашем случае прорабатываются говорение и аудирование) напрямую помогает предотвращать появление языковой аттриции коммуникантам, уехавшим на длительное время в иную языковую среду, и корректировать речь при уже проявляющейся языковой аттриции. Обращение к концепции игровых технологий позволяет также использовать наш лингвометодический тренажер как часть образовательной программы в преподавании РКИ на продвинутых уровнях (C1–C2).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахунзянов Э. М. Двухязычие и лексико-семантическая интерференция. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1978. – 189 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. – М. ; СПб.: Златоуст, 1999. – 44 с.
3. Груздева Е. Ю. Языковая аттриция в системе языковых изменений // Языковые изменения в условиях языкового сдвига : сб. ст. / отв. ред. Н. Б. Вахтин. – СПб. : Нестор, 2007. – С. 16–58.
4. Елисейкина М. И., Куприна Т. В. Забывание как фактор языковой аттриции // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2020. – № 9. – С. 84–92.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
6. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. – М. : Институт народов России, 1995. – С. 38–65.
7. Никифоров И. Я. Творцы физических наук. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 445 с.
8. Рейнгольд Н. И. Модернизм в английской литературе: История. Взгляды. Программные эссе. – 2-е изд., перераб. – М. : РГГУ, 2017. – 557 с.
9. Стрельчук Е. Н. Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 208 с.
10. Сысоева О. В. Стэнфордский зефирный эксперимент [Электронный ресурс]. – URL : <https://postnauka.ru/faq/156845> (дата обращения : 17.03.2022 ).
11. Фрейлих С. И. Теория кино: от Эйзенштейна до Тарковского : учебник для вузов. – 8-е изд. – М. : Акад. проект, 2015. – 512 с.

12. Чернышевский Н. Г. Избранные произведения в трех томах. Том 1. Что делать?: Из рассказов о новых людях / вступит. ст. Н. И. Пруцкова. – Л. : Худож. лит., 1978. – 488 с.
13. Alexander B. Going nomadic: mobile learning in higher education. – *EDUCAUSE Review*. – 2004. – № 39(5). – P. 28–35.
14. Carluccio A., Rubakova I. The tandem app role in the informal learning of Italian language among Russian speaking students. – *ICERI2019 Proceedings*, 2019. – P. 11596–11603.
15. Chen X. B. Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. – *Language Learning and Technology*. – 2013. – № 17(1). – P. 20–36.
16. Chernev A., Böckenholt U., Goodman J. Choice overload: A conceptual review and meta-analysis // *Journal of Consumer Psychology*. – 2015. – № 25(2). – P. 333–358.
17. Iyengar S., Lepper M. When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – № 79. – P. 995–1006.
18. Osborne M. An autoethnographic study of the use of mobile devices to support foreign language vocabulary learning // *Studies in Self-Access Learning Journal*. – 2013. – № 4(4). – P. 295–307.
19. Rubakova I. Play In The Process Of Forming A Secondary Linguistic Personality. – *EpSBS*. – 2021. – P. 2429–2434.

Статья поступила в редакцию 23.03.2022

#### REFERENCES

1. Ahunzyanov E. M. Dvuyazychie i leksiko-semanticheskaya interferenciya. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1978. – 189 s.
2. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Tretij uroven'. Obshchee vladenie / T. A. Ivanova [i dr.]. – M. ; SPb.: Zlatoust, 1999. – 44 s.
3. Gruzdeva E. Yu. Yazykovaya attriciya v sisteme yazykovyh izmenenij // *Yazykovye izmeneniya v usloviyah yazykovogo sdviga* : sb. st. / otv. red. N. B. Vahtin. – SPb. : Nestor, 2007. – S. 16–58.
4. Elisejkina M. I., Kuprina T. V. Zabyvanie kak faktor yazykovoj attricii // *Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk*. – 2020. – № 9. – S. 84–92.
5. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. – M. : Nauka, 1987. – 261 s.
6. Karaulov Yu. N. Chto zhe takoe «yazykovaya lichnost'»? // *Etnicheskoe i yazykovoe samosoznanie*. – M. : Institut narodov Rossii, 1995. – S. 38–65.
7. Nikiforov I. Ya. Tvorcy fizicheskikh nauk. – Rostov n/D : Feniks, 2009. – 445 s.
8. Rejngol'd N. I. Modernizm v anglijskoj literature: Istoriya. Vzglyady. Programmnye esse. – 2-e izd., pere-rab. – M. : RGGU, 2017. – 557 s.
9. Strel'chuk E. N. Russkaya rechevaya kul'tura inostrannyh bakalavrov negumanitarnyh special'nostej. – M. : FLINTA : Nauka, 2013. – 208 s.
10. Syssoeva O. V. Stenfordskij zefirnyj eksperiment [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://postnauka.ru/faq/156845> (data obrashcheniya : 17.03.2022).
11. Frejlih S. I. Teoriya kino: ot Ejzenshtejna do Tarkovskogo : uchebnyj dlya vuzov. – 8-e izd. – M. : Akad. proekt, 2015. – 512 s.
12. Chernyshevskij N. G. Izbrannye proizvedeniya v trekh tomah. Tom 1. Chto delat'?: Iz rasskazov o novykh lyudyah / vstupit. st. N. I. Pruckova. – L. : Hudozh. lit., 1978. – 488 s.
13. Alexander B. Going nomadic: mobile learning in higher education. – *EDUCAUSE Review*. – 2004. – № 39(5). – P. 28–35.
14. Carluccio A., Rubakova I. The tandem app role in the informal learning of Italian language among Russian speaking students. – *ICERI2019 Proceedings*, 2019. – P. 11596–11603.
15. Chen X. B. Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. – *Language Learning and Technology*. – 2013. – № 17(1). – P. 20–36.
16. Chernev A., Böckenholt U., Goodman J. Choice overload: A conceptual review and meta-analysis // *Journal of Consumer Psychology*. – 2015. – № 25(2). – P. 333–358.
17. Iyengar S., Lepper M. When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – № 79. – P. 995–1006.
18. Osborne M. An autoethnographic study of the use of mobile devices to support foreign language vocabulary learning // *Studies in Self-Access Learning Journal*. – 2013. – № 4(4). – P. 295–307.
19. Rubakova I. Play In The Process Of Forming A Secondary Linguistic Personality. – *EpSBS*. – 2021. – P. 2429–2434.

The article was contributed on March 23, 2022

### **Сведения об авторах**

*Рубакова Инна Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1509-8429>, [rubakova-ii@rudn.ru](mailto:rubakova-ii@rudn.ru)

*Васько Алина Олеговна* – бакалавр филологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5318-0004>, [1032177544@pfur.ru](mailto:1032177544@pfur.ru)

### **Author Information**

*Rubakova, Inna Igorevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1509-8429>, [rubakova-ii@rudn.ru](mailto:rubakova-ii@rudn.ru)

*Vasko, Alina Olegovna* – Bachelor's Degree Student, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5318-0004>, [1032177544@pfur.ru](mailto:1032177544@pfur.ru)