

Е. А. ПЯТОВА

*(Троицкая средняя общеобразовательная школа №25,  
г. Талица, Россия)*

УДК 81'23  
ББК Ш100.4

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

**Аннотация:** В статье анализируется текстовая компетенция как необходимый компонент языковой способности, обеспечивающей успешность носителя языка в процессах коммуникации. Рассматриваются методики психолингвистического эксперимента, способствующие рефлексии ученика над содержанием текста.

**Ключевые слова:** восприятие и порождение текста, психолингвистический эксперимент, языковое сознание, текстовая компетенция.

Текстовая компетенция – необходимый компонент языковой способности, обуславливающий успешность носителя языка в процессах устной и письменной коммуникации. Последняя характеризуется особой лингвистической техникой развертывания мысли – при ориентации на «отсутствующего» адресата. В связи с этим особое значение приобретает анализ текстовой деятельности в свете активно развивающейся в настоящее время психолингвистической парадигмы исследований, рассматривающей механизмы текстопорождения и интерпретации речевых сообщений как взаимосвязанные и взаимообусловленные аспекты речевой деятельности (см. работы А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Р.М. Фрумкиной, А.А. Залевской и других).

Ситуация, сложившаяся в настоящее время в образовательной среде, характеризуется особой сложностью в том плане, что требует от учителя соединения опыта традиционного обучения русскому языку с новыми формами оценки знаний: вместо традиционного сочинения, как известно, введена часть С, требующая от ученика создания вторичного текста на основе предложенного авторского текста (произведения публицистической или художественной литературы). При этом учащийся должен продемонстрировать умение порождать тексты разных типов: текст-описание, текст-повествование и текст-рассуждение (чаще всего эти умения должны быть представлены в комплексе: иначе говоря, учащиеся должны при порождении текста учитывать их композиционно-функциональные разновидности, выбирая тот или иной тип изложения в опоре на содержание и стилистику первичного текста).

В свете того, что текст – сложный феномен, выступающий как продукт творческой активности, которая проявляется и в процессе его порождения, и в процессе восприятия, возникает необходимость внедрения новых подходов к формированию навыков текстовой деятельности в практику школьного обучения – с учетом фактора языковой личности, в частности готовности ученика интерпретации стоящей за текстом реальности при передаче авторской идеи.

В этом плане особую сложность вызывает, помимо понимания буквального плана текста, «считывание» его ассоциативной сложности, глубинных смыслов. Чтобы усилить рефлексивность ученика над содержанием текста, можно в процессе его анализа на разных этапах дать возможность ученику включиться в ход самого процесса создания текста (пропустить авторское слово через призму собственного опыта). Для этого существуют психолингвистические эксперименты, основанные на показаниях языкового сознания индивидуума. Назовем те из них, которые мы адаптируем к изучению различных текстов на уроках русского языка и литературы.

1. Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) используется для выявления индивидуальных ассоциативных реакций на заданный вербальный стимул, связанный с ним смысл (объем содержания). В качестве стимула могут выступать слово, словосочетание, фразеологизм, текст. Например, на этапе выявления восприятия учениками поэмы А. Блока «Двенадцать» проводим САЭ. После прослушивания чтения учителем поэмы дается задание: в течение 30-40 секунд записать первые пришедшие в голову ассоциации по поводу данного текста. Все реакции записываются учителем на доске. Затем проводится количественная и качественная обработка полученных реакций. Каков результат? Учитель получает бесценную информацию о том, как воспринят текст разными читателями (учениками). Также этот метод позволяет выявить смысловые доминанты текста и другие смыслы, актуальные для данной аудитории, что позволяет учителю акцентировать их в процессе анализа и выстроить логику исследования текста, возможно, противоречащую традиционной.

2. В разных учебных ситуациях может использоваться методика перифразы (вариант методики прямого толкования). Ученикам предлагается сжать текст до 1 предложения. Например, на уроке по теме «Зачем нам нужен причастный оборот» обучающимся дается задание сжать текст сказки «Колобок» до 1 предложения, используя причастный оборот. Один из вариантов: «Самоуверенный колобок, убежавший из дома, был съеден лисой».

Данная методика позволяет самому ученику делать выводы о функционировании причастного оборота, который обладает предложением потенциалом (полупредикативностью). Проводя подобные исследования, учитель способствует достижению стратегической цели – формированию осознанного отношения к языковым явлениям. Кроме того, снова в центре внимания оказывается личность ученика, особенности восприятия языковых единиц каждым из участников эксперимента. При этом стоит отметить, что в ответах учащихся, использующих предложенную методику перифразирования, почти нет повторов. Учитель может оценить стилистические удаchi, композицию фразы, набор лексических, синтаксических и т. д. средств.

Подобные эксперименты могут использоваться и как средство проверки понимания концепции текста. Например, после изучения произведений с четко выраженной главной сюжетной линией можно попросить учащихся передать основное содержание текста (например, романов «Преступление и наказание», «Обломов») в одном предложении.

3. Разновидностью предыдущей методики является методика опорных (ключевых) слов (методика индексирования текста). Учащимся предлагается текст, в котором они должны выбрать **с учетом индекса частотности** 15 ключевых слов, без которых невозможно передать содержание текста. На втором этапе предлагается оставить из 15 только 10 ключевых слов. На третьем этапе остается малый набор ключевых слов (5 единиц), опираясь на которые можно сформулировать проблему и идею текста. По сути, это работа над категоризацией, «исключением», концентрацией мысли текста, способствует активизации когнитивных процессов. Данная методика может активно использоваться при подготовке к написанию части С (ЕГЭ). Например, у 12 испытуемых, которым был предложен текст А. Вертинского о И. Мозжухине, были такие конечные наборы слов:

<i>Дым, дружба, широк, щедр, жуткое</i>
<i>благородная, киноактёр, слава, всё проходит</i>
<i>слава, всё проходит, кино, искусство</i>
<i>слава, проходит, забыли, гордились, неизвестно</i>
<i>киноактёр, король, забыли, всё проходит</i>
<i>киноактёр, первый, слава – дым, проходит</i>
<i>ведущая роль, проходящая слава, популярность</i>
<i>жуткое время, забыли, всё проходит</i>
<i>проходит, говорящее, молодо, гордились, забывали</i>

<i>фильмовый век, слава, дым, режиссёры</i>
<i>король экрана, Мозжухин остался в Париже</i>
<i>киноактёр Европы умер бедным и одиноким</i>

10 из 12 учеников после проведения эксперимента смогли адекватно сформулировать проблему и точку зрения автора.

Вариант этой методики – запись запомнившихся «цитат» после изучения художественного текста – позволяет учесть ядерные и периферийные текстовые смыслы, а также объем и полноту информации, полученной школьниками в результате учебной деятельности.

4. Интересны и результативны также эксперименты на группировку слов в тексте. Из небольшого по объему публицистического или художественного текста предлагается выписать отдельные слова, разделив их на тематические группы. Группам надо дать названия. Данный эксперимент позволяет выявлять смысловые доминанты текста, устанавливать смысловые отношения между словами, словосочетаниями: часть – целое, синонимы, антонимы, многозначные слова, лексические повторы и т. д.

Например, в тексте Ю. Бондарева (из материалов ЕГЭ) выделяем такие тематические группы: 1. Красота (*красота, прекрасное, закат в пролёте улицы, звёздное небо*). 2. Современная жизнь (*убыстрённый темп, материальные богатства, машины, скорости, перенаселённые города, непрерывное движение, телевизор, кинематограф, ничем не удивить*). 3. Память (*человеческая память (2), возникают картины, память (2), вспоминать, прошлое, память-ответственность, память познания, проникновение в прошлое*; 4. Человек (*человек, мы (2), нашей, мы, человек, людям, каждому, в нашем сознании, людям*). 5. Искусство (*романы, советская литература, искусство, искусства, литература*). 6. Нравственность (*наказание, ответственность, колоссальный жизненный и душевный опыт, героического и трагического, мужества народа, характера народа, морали, моралью*).

Далее устанавливаем связи между тематическими группами, формулируем проблемы. Особенно полезна работа с тематическими группами в тех текстах, где названий группам нет, их приходится давать самому ученику исходя из понимания смысла слов и их соединений на низшем, вербально-семантическом уровне, открывая перспективы для понимания концепции текста и замысла автора.

В текстах, где автор затрагивает несколько проблем, такая работа дает возможность разграничить смыслы текста, не потеряться в многообразии лексики.

5. Также в рамках трансформационного направления психолингвистики может применяться методика текстовых заполнения лакун (вероятностного прогнозирования). В тексте намеренно пропускаются слова, словосочетания, которые ученик, опираясь на текст, должен восстановить или заменить эквивалентными по смыслу. Можно пропустить оценочные слова, метафоры, абстрактную лексику. По данным рефлексивного анализа учеников, эта работа дает возможность глубоко осмысливать текст, выявлять степень деформации при заполнении пробелов, обращать внимание на сильные позиции текста, выявлять смысловые отношения между словами.

Такой эксперимент проводился на тексте Ю. Нагибина (о лошади). Приведем лишь некоторые ответы учеников.

Варианты замены эпитета «здравомыслящий»: понимающий, простой, прохожий, бесчувственный, приземленный, обычный, проходящий, бездушный, черствый, равнодушный, проезжающий, бессердечный, не знающий о ней, глупый.

Гораздо труднее поддаются декодированию метафоры и абстрактная лексика («закон», «правопорядок», «безнадзорность»), хотя антитеза «добро» – «зло» многими восстановлена в тексте.

6. Методика разрезания (сбора) текста, позволяющая установить формально выраженные и глубинные логические связи в тексте. Можно разрезать на предложения небольшой текст, можно разрезать текст на абзацы-микротемы. Большие затруднения вызывает текст-рассуждение. Некоторые тексты (объемом всего 1 страница) ученики не могут восстановить в силу их сложности, многообразия смыслов, видов и средств связи, что позволяет сделать вывод о высокой степени сложности предлагаемых выпускникам текстов.

Так, например, в тексте И. Бунина о взаимосвязи искусства и действительности ни один из 14 испытуемых не смог восстановить структуру текста, восстановив лишь отдельные его части: кто-то правильно определил начало и конец текста (сильные позиции), кто-то выстроил отдельные фрагменты рассуждения.

Стоит отметить, что при «сборке» текста каждый идет своим путем, не ожидая готового ответа со стороны одноклассников.

Итак, это только часть опробованных нами методик. Безусловно, их объединяет то, что ученик, находясь в ситуации коммуникативного затруднения, экспериментальным путем приходит к постижению смысла текста, хотя нельзя сказать, что во всех случаях проекция текста выпускника адекватна проекции текста автора. Однако ценно то, что информацию из текста он извлекает сам, не получая ее в готовом виде от учителя или других учеников.

На наш взгляд, данные эксперименты имеют большое значение для формирования не только личностных, но и метапредметных умений. В частности, такая работа с текстом позволяет ученику приобретать навыки работы с информацией: выделять нужное, систематизировать, сопоставлять языковые явления, делать обобщения, преобразовывать информацию, устанавливать смысловые связи.

Таким образом, экспериментальные методы способствуют выполнению главной задачи филологии, понимаемой как искусство чтения и мастерство понимания.

© Пятова Е.А., 2012