

УДК 372.881.161.1'42
ББК Ч426.819=411.2-270

Ю.В. Смирнова
Екатеринбург

**Цепочечный ассоциативный эксперимент
как прием порождения текста**

Аннотация: В статье рассматривается цепочечный ассоциативный эксперимент, соединенный с методикой создания текста по ключевым словам как один из вариантов обучения учащихся текстопорождению. Автор данной статьи ставит задачи определить самые частотные слова-реакции на стимульное слово *весна*, выявить взаимосвязь ключевых слов-реакций и распределить их по тематическим группам, а также интерпретировать полученные тексты учащихся с учетом их жанровых особенностей. В результате автор данного эксперимента подтверждает гипотезу о том, что создание собственных текстов зависит преимущественно от характера ассоциативного наполнения слова, а жанровая направленность текста определяет актуализацию этих связей.

Данная статья имеет практическую значимость, так как может быть использована учителями русского языка. Психолингвистическая методика позволит «оживить» стандартный урок и сделать его нестандартным.

Ключевые слова: текст, жанр, цепочечный ассоциативный эксперимент, ключевые слова, порождение текста.

Сведения об авторе: Смирнова Юлия Владимировна, магистрант 2 года обучения Уральского педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; iulyasmirnova@yandex.ru.

Yu. V. Smirnova
Yekaterinburg

Chain-association experiment as a method of text production

Abstract: This article is about chain-association experiment which is connected with a method of creating texts by key words. This method is only one of many other ways of teaching students creating texts.

The author of this article sets some goals: to find the most frequently used words-associations to the word *spring*, to reveal interrelation of the key words and distribute them into the thematic groups, to interpret students texts taking into account their genre features.

As a result, the author of this experiment confirms the following hypothesis: creating of your own texts mainly depends on the associative filling of the word. Besides, genre orientation of the text defines the actualization of these connections.

This article has practical importance as it can be used by Russian language teachers. No doubt this technique can help make ordinary lessons more interesting and creative.

Key words: text, genre, chained associative experiment, key words, creation of the text (or text production).

About the author:

Smirnova Yuliya Vladimirovna, Undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Главной целью обучения русскому языку является содействие развитию коммуникативной культуры учащегося, так определяют его направленность Федеральный образовательный стандарт (введение ФГОС ООО (третьего поколения) декларирует ту же позицию). Курс учебного предмета «Русский (родной) язык» в рамках ФГОС направлен на формирование коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций.

Одним из важнейших метапредметных результатов освоения выпускниками школы программы по русскому (родному) языку является умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения, а также способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Современные учебные программы нуждаются в привлечении психолингвистического подхода: учет модальностей восприятия и межполушарной асимметрии головного мозга учащихся.

Сегодняшний учитель знает, что материал осваивается современными учащимися по-разному, в силу их психологических особенностей [1]. «Современный учитель должен в совершенстве владеть не только своим предметом, но и хотя бы элементарными навыками диагностики особенностей восприятия детьми получаемой информации, стратегий и способов ее обработки, хранения и воспроизведения» [5]. Практикующий учитель должен быть психолингвистом, так как «знание особенностей организации мыслительной деятельности позволит ему не только понять реакцию учеников на разные интеллектуальные и коммуникативные задачи, но и... разработать индивидуализированные технологии включения детей в образовательный процесс и сделать их успешными и творческими» [5].

Чтобы сделать учебный процесс по-настоящему увлекательным и интересным, можно обратиться к психолингвистическим методикам освоения материала [2]. Мы считаем, что эффективным приемом порождения текста является цепочечный ассоциативный эксперимент как достаточно достоверная и простая методика изучения языковой картины мира, языкового сознания и мышления индивида.

В психолингвистике разработано несколько основных вариантов проведения ассоциативного эксперимента:

1. **Свободный** ассоциативный эксперимент. Испытуемым не дается никаких ограничений на словесные реакции.

2. **Направленный** ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается называть только слова определенного грамматического или семантического класса.

3. **Цепочечный** ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями — например, назвать в течение 20 секунд 10 различных слов или словосочетаний [3; 6; 8].

В нашей работе мы использовали третий вид ассоциативного эксперимента и соединили его с методикой создания текста по ключевым словам.

Методика создания текста по ключевым словам – это один из вариантов обучения учащихся текстопорождению. Как правило,

ключевые слова даются в готовом виде учителем. Проведенный нами эксперимент, направленный на формирование развития умения конструировать текст из слов, несколько отличается от данной методики. Цепочечный ассоциативный эксперимент предполагает создание семантического ряда слов посредством стимульного слова и вызванных им последовательных реакций, что позволяет создать актуальное семантическое поле для каждого отдельного респондента [4; 7]. Полученный материал мы использовали как ключевые слова для создания текста.

Цель эксперимента:

- определить самые частотные слова-реакции на стимульное слово *весна*;
- выявить взаимосвязь ключевых слов – реакций и распределить их по тематическим группам;
- интерпретировать тексты учащихся, полученные с учетом их жанровых особенностей.

Гипотеза: создание собственных текстов зависит преимущественно от характера ассоциативного наполнения слова. При этом жанровая направленность текста определит актуализацию этих связей.

В эксперименте приняло участие 25 учащихся 5 класса, из них справились с заданием только 24 человека. Один ученик не смог собрать текст из стимульного материала. Учащиеся, которые справились с заданием, преимущественно кинестеты – 13 (54%); из визуалов – 7 (29 %), есть учащиеся со смешанным типом восприятия – 4 (16 %).

Испытуемым было предложено следующее задание: приведите последовательный ряд реакций на заданное слово. У вас должна получиться цепочка из 10 слов. Используя данные слова, создайте текст в определенном жанре.

Обучающимся было предложено в качестве стимульного слова – *весна*, которое вызвало самые разные ассоциации у испытуемых.

В результате проведенного эксперимента ключевыми словами, составляющими ядро слова *весна*, стали реакции: *тепло* 7 (первая реакция 4 ч.); *цветы* 6; *лужи* 6 (первая реакция 3 ч.); *вода* 5; *зелень* 4; *ручьи* 4; *хорошо* 3; *смех* 3; *радость* 3; *листья* 3

(первая реакция 3 ч.); *деревья 2; кораблик 2; солнце 2* (первая реакция 1); *время года 2; резиновые сапоги, оценка, дневник, радость, теплота, подснежник, растение, красота, улыбка, веселье, хохот, ручеек, мальчики, хулиганы, злые, отбирают, веселятся, грустят, шустрые рыбы, играть смеяться, зеленые кусты, пушистые мохнатые звери, сородичи зайца, тает, синие, лед, мокро, красиво, потепление, чудесно, снег тает, не холодно, не учимся, не ходим в школу, сидят дома, гуляют, тень, прохлада, море, пляж, песок, замок из песка, таяние снега, сырость, грязь, слякоть, роса, водичка, птицы поют, травка, игры на воздухе, развлечения, красота, пробуждение, свежесть, победа, стремительность, народ, Москва, Кремль, страна, ноги мокрые, погода, Урал, Полевской, любимый дом, праздник, 4 четверть, оценки за четверть, скоро лето, учеба, тетрадь, писать, говорить, ярче светит солнце, желтое, цвет, красота, чистота, аккуратность, чисто, свежо, скоро лето, бег по лужам, скользко, грязь, трата сил, играть, каникулы.*

При анализе ответов ассоциативного эксперимента можно выделить

- синтагматические ассоциации: *ноги – мокрые; запах – приятный*
- парадигматические ассоциации: *животные – заяц (отн. субордин.), лужи – вода;*
- тематические ассоциации: *весна – тепло; солнце – ярко; Москва – Кремль.*

Полученные ключевые слова - реакции мы разбили на разные тематические группы по следующим параметрам:

- временная организация: *неделя, месяцы, 4 четверть;*
- учебная сфера: *дневник, оценки, не учимся, не ходим в школу, оценки за четверть, сидят дома, говорить, писать, тетрадь, каникулы, скоро лето, мальчики, хулиганы, учеба;*
- слова со значением отвлеченного понятия и оценки: *хорошо, тепло, смех, аккуратность, таяние, грустят, веселятся, сырость, грязь, не холодно, красиво, пробуждение, свежесть, стремительность, улыбка, веселье, хохот, чудесно, мокро;*

- слова, связанные с природными явлениями, погодой, природой: *солнце, по лужам, скользко, грязь, листья, зелень, вода, деревья, цветы;*

- слова, называющие географические объекты: *Кремль, Москва, Урал, Полевской, море.*

Выделение данных тематических групп даёт основание утверждать, что тексты, созданные учащимися, связаны не только с темой весны, природы, но и с темой школы или отдыха. В группе ключевых слов, объединённых учебной тематикой, встретилось много глаголов. Это даёт основание предположить, что в этом направлении тексты должны носить повествовательный характер или характер рассуждения. Описательные тексты преимущественно будут о весне, хотя тема природы может встретиться в любом жанре текста.

Интерпретация текстов показала, что 13 (54 %) человек написали текст в жанре описания. Это тексты построены с помощью своеобразных синтаксических конструкций: номинативных восклицательных предложений, чаще односоставных предложений. В текстах встречаются слова с оценочным значением, слова, передающие состояние человека или природы. Это, как правило, статическое описание природы.

Например: *«Весна! Хорошо! Кругом зелень, листья, деревья. Сядешь под ветвистое дерево в прохладный тенечек, и сразу вспомнится вода, море, пляж. Кажется, вот сидишь на желтом песочке и лепишь со своими друзьями замки из песка, а мимо тебя малышня пробегает, веселиться»* (Соколова Ксения, ученица 5 класса).

Данный описательный текст построен в большей степени из существительных. Он передаёт психическое состояние автора через слово категории состояния *хорошо*, что также даёт оценку окружающему миру вокруг. Положительные эмоции вызваны воспоминаниями о море, пляже, воде. Текст построен на этих образах, связанных с летом (*зелень, листья*) и, следовательно, лишен динамики. Основу текста составляют односоставные предложения, также используются сложные предложения с разными типами односоставных предложений в качестве частей.

Наряду со статическим описанием встречаются тексты динамического характера:

«В наш город пришла весна! Весной становится тепло, приятно, хорошо. Наверно, где-то сейчас журчат ручьи, птицы поют, распускаются цветы, деревья зеленеют, травка появляется. А на травке роса» (Приданникова Валерия, ученица 5 класса).

Первое предложение ученицы хотя и носит повествовательный характер, но уже во 2-м предложении меняется функциональная тональность текста. Появляются глаголы несовершенного вида, настоящего времени, подчеркивающие отсутствие хода событий во временной последовательности. В тексте есть безличные предложения со словами категории состояния.

Рассмотрим также статическое описание с элементами динамического, где ученик использует восклицательные предложения в качестве организующего начала:

*«Весна - самое прекрасное время года. **Какая она легкая! Какая грандиозная! Какая стремительная!** Это пробуждение природы, зверей, птиц, трав и насекомых. Начинают зеленеть деревья, петь птицы, течь ручьи. **Весна – это радость для всего мира!** Именно весной мы одержали победу над фашистами и обезопасили свою страну, Кремль и, конечно же, свою мамушку Москву»* (Пашков Всеволод, ученик 5 класса).

Текст построен двухчленно: в первой части текста используются восклицательные предложения со сказуемым-прилагательным. Плавный переход к динамике осуществляется прилагательным *стремительная* и следующим за ним предложением, начинающимся с существительного *пробуждение*, образованное при помощи суффикса *ени* с процессуальным значением. Вторая часть текста со слов *начинают зеленеть* вносит динамические нотки в описание текста.

Двое учеников написали тексты типа описание с элементами повествования.

Например: *«Весна – уникальное время года. Начинают появляться первые почки. Ах, как красиво зеленеют листья! Также весной начинает теплеть. Прилетают первые птицы. Просыпаются первые животные.*

Проснулся заяц и стал прыгать по поляне. Он был очень счастлив. Заяц посмотрел на солнце и громко сказал: “Ах, как же хорошо весной!”» (Певцов Роман, ученик 5 класса).

В описательном тексте ученика чётко видны детали повествования, что особенно заметно во второй части текста, где речь начинает идти о действиях конкретного животного, а именно зайца.

Еще пример: *«Весна. Тепло. Весной много желтых листьев, красивое яркое солнце. Мы с друзьями пошли гулять: веселились, смеялись, были счастливы...»* (Марков Никита, ученик 5 класса). Видно, что текст смешанного типа: начало текста преимущественно – описание, продолжение – повествование.

Тексты, созданные в жанре описания, включают слова, объединенные в тематические группы: слова, связанные с природными явлениями, погодой, природой; слова со значением отвлеченного понятия и оценки и др. Несмотря на то, что тексты построены в едином жанре, но по выбору лексических и грамматических средств они различны. Этим и обусловлено появление разных видов текстов типа описание. Главная роль в текстах описательного типа принадлежит существительным и прилагательным.

Повествовательные тексты написали 6 (25 %) учеников. Из этих 6-ти текстов три – **о школе:**

«Я шла в школу в резиновых сапогах и была весна. Журчали лужи и был холодный ветерок. Мне стало холодно, и надела перчатки. Я пришла в школу на русский язык. Мы начали писать сочинение. Я взяла в руки ручку и начала писать. На следующий день учительница сказала нам наши оценки. Я подала учительнице дневник, и она мне поставила пятерку. Я была очень рада» (Черепанова Ксения, ученица 5 класса).

Стимульное слово *весна* вызвало в сознании ученицы ассоциации, смысловая наполненность которых способствовала созданию рассказа о школе. Но действие рассказа происходит весной. Текст повествовательного типа определяет ход событий во времени. Даже в таком небольшом тексте можно вычленить элементы сюжета: экспозиция – дорога в школу, завязка – приход на урок, развитие действия – написание сочинения, кульминация – объявление оценок, развязка – пятерка в дневнике. Подобные тексты: *«Весной начинается четвертая четверть. Надо*

идти в школу, писать в тетрадях...». Или: «После каникул мы идем в школу. Сидя на скамейке, ждем звонка на урок...»

Следующий текст, написанный на основе цепочки ассоциативных слов, не относится к учебной сфере, в него вошли слова *хулиган, мальчик* и др.

«Весна - тепло. Мальчики запускают по ручейку кораблик. Но вдруг к ним подходят злые хулиганы и отбирают у них кораблик. Ребятам грустно. А хулиганы веселятся».

В небольшом по объёму тексте можно выделить два события: 1) пускание мальчиками корабликов, 2) неожиданное появление хулиганов. Слова *но вдруг* определяют новое содержание в ходе повествования, делят текст как бы на части: до и после.

Два других текста о весне построены по классической повествовательной модели. Традиционно в таких текстах начало задается словом *однажды*: *«Однажды наступила весна...», «Однажды я гулял весной по лесу...»*. И уже заданное начало предопределяет ход событий, чередующихся один за другим, что само собой предполагает обильное использование глаголов.

В текстах повествовательного типа особая роль принадлежит глаголам совершенного вида, реже несовершенного, с помощью которых рассказывается о сменяющих друг друга событиях. Движению сюжета способствуют слова типа *вдруг, неожиданно*, создающие напряженность, кульминационность сюжета. Слово *однажды* помогает начать мысль, установить связь между элементами текста. Повествовательные тексты созданы преимущественно из слов, относящихся к тематической группе учебной сферы.

Остальные учащиеся создали тексты в жанре рассуждения. Это 5 (20 %) учеников. Их тексты тематически разнородны. Тексты о весне связаны со школьной темой. Основанием для отнесения к данному типу речи являются разного рода слова – маркеры: *тезис, по моему мнению, как было сказано*.

Например, такое рассуждение:

«Что такое весна?»

Весна – это время года. Весна состоит из трех месяцев: марта, апреля, мая. Весна всегда идет после зимы. Весной всё цветет, дышит, пахнет. Конечно, весной появляются лужи, слякоть и приходится носить резиновые сапоги, чтобы не про-

мочить ноги. Зато как приятно пускать кораблики по бурным потокам весенних ручейков.

Нет. По моему мнению, весна – лучшее время года!» (Буторина Валя, ученица 5 класса).

По структуре текст относится к рассуждению. Текст состоит из тезиса, основной части, где приводятся убедительные доводы, хотя и спорные, и делается вывод в форме выражения личной позиции автора. Конечно, не все тексты построены на основании подобной модели. Есть работы учеников, в которых нет вывода, например, ученица, рассуждая о том, что *«...люди выбрасывают зимой мусор, улицы превращаются в огромные горы мусора и грязи. Про весну можно сказать: «Весна – время грязи, слякоти, луж и мусора»*, заканчивает сочинение словами: *«Но все равно моё любимое время года – весна»* (Катаева Валя, ученица 5 класса). Девочка рассуждает об общественных проблемах загрязнения природы, улиц города, и это хорошо. Но серьёзным недостатком текста данного типа является отсутствие вывода. Таких работ три.

Слово *весна* в одной работе связано с понятием дружбы и преданности, например: *«Весна – это красивое время года. Мне нравится весна, особенно, когда светит яркое солнце. В это время я всегда гуляю с другом, нахожу новых друзей.*

Мне нравится дружить с преданными, добрыми друзьями...» (Соколовская Анастасия, ученица 5 класса). Текст построен по модели рассуждения. В работе присутствуют все элементы текста, вывод сделан очень лаконично: *«И это хорошо, что у меня такие друзья»*. Текст интересен тем, что слово *весна* ассоциируется с «человеком», «солнцем», «другом» и стоит в одном ряду с такими нравственными понятиями, как «честность», «преданность», «доброта», «доверие». Очевидно, что слово *весна* вызвало массу положительных эмоций в сознании ученицы.

Таким образом, особую роль в текстах – рассуждениях выполняет композиция. Любой текст рассуждения строится по определенной схеме. Все части важны, поэтому отсутствие вывода – серьёзный недостаток, так ведет к разрушению композиционной цельности текста. Но, к сожалению, такие тексты весьма частотны. Немалую роль в текстах подобного типа играют граммати-

ческие средства: вводные слова, союзы, производные предлоги. Как правило, вводные слова в речи выражают структурные и логико-смысловые отношения между предложениями, способствуют осуществлению различных переходов в смене аспекта повествования. Союзы, подобно вводным словам, не играют решающей роли в связи предложений, однако участвуют в синтаксическом оформлении зачинов и концовок, а также в выражении различных синтаксических отношений (противопоставление, сопоставление и др.).

В ходе эксперимента мы пришли к следующим выводам. Тематические группы, в которые объединились слова-ассоциации, связаны с разными темами: с темой весны, с темой природы (лес), с темой школы и отдыха. Созданные учащимися тексты тематически разнородны.

1. О весне – 14 человек
2. О природе (лес) – 1 человек
3. О школе – 3 человека
4. Об отдыхе – 6 человек

В начале эксперимента мы предполагали, что тексты о весне будут созданы в жанре описания, так как среди слов-ассоциаций было много существительных, слов категории состояния, о школе – в жанре повествования, так как среди слов-ассоциаций на стимульное слово *весна* оказалось много глаголов. Результаты показали, что из 14 человек, пишущих о весне, 13 человек создали тексты-описания, о школе в жанре повествования написали три человека из шести, а в жанре рассуждения тексты получились разные по тематике: 2 – о весне, 2 – об отдыхе, 1 – о школе. Наша гипотеза подтвердилась: создание собственных текстов зависит от характера ассоциативного наполнения слова, а жанровая направленность текста определяет актуализацию этих связей.

Подводя итог, отметим, что цепочечный ассоциативный эксперимент можно использовать в практике школьного преподавания русского языка как эффективный приём текстопорождения.

Литература

1. *Величковский Б.М.*, Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: МГУ, 1973. – 246 с.
2. *Гоголина Т.В.* Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 116 с.
3. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
4. *Караулов Ю.Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
5. *Коновалова Н.И.* Психодиагностика речевой способности: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 120 с.
6. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М.; СПб., 2003. [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.twirpx.com /file/211794/](http://www.twirpx.com/file/211794/)
7. *Леонтьев А.А.* Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М.: МГУ, 2005. – 566 с.
8. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
9. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 317 с.

©Смирнова Ю.С., 2016