

УДК 81.23:371.3

Л. Р. Мухаметзянова, Л. Р. Гарипова, Г. Р. Гарипова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: свободный ассоциативный эксперимент, методика преподавания иностранных языков.

В статье раскрываются некоторые вопросы преподавания иностранных языков, в решении которых успешно применяется метод свободных ассоциаций, а также затрагиваются функции, выполняемые ассоциативным экспериментом в ходе обучения иностранным языкам.

Key words: free association experiment, foreign language teaching methodology.

The article focuses on some problems in teaching foreign languages, solution of which is successfully achieved through the method of free associations. The article also concerns the functioning of association experiment in the course of teaching foreign languages.

Ассоциативный эксперимент давно завоевал признание как эффективный прикладной метод исследования. Рожденный в рамках психологической науки, в настоящее время он рассматривается как психолингвистический метод, широко используемый также в преподавании иностранных языков, логике, политологии, социологии, информатике, теории коммуникации и т.д. Являясь одним из основных речемыслительных механизмов, ассоциативный механизм обладает функциональным и универсальным характером и затрагивает когнитивную, культурологическую, эмоциональную и волевую стороны речепроизводства и восприятия речи. Ассоциативный механизм управляет возникновением произвольных вероятностных связей, одним словом, ассоциаций. Ассоциацией называют «возникшую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [1, с. 26]. Совокупность ассоциаций рассматривается в современной психолингвистике как модель языкового сознания человека [2].

Обобщенный сценарий свободного ассоциативного эксперимента выглядит так: испытуемому предоставляется список слов-стимулов, на которые они, не задумываясь, отвечают одним или несколькими словами-реакциями за ограниченный промежуток времени. Затем производится статистическая обработка данных, ранжирование слов-реакций по частоте их появления, при этом учитываются ассоциации, проявившиеся не менее чем у трети испытуемых. Тем не менее, в статьях ассоциативных словарей отражаются все реакции, в том числе и единичные, их общее количество указывается отдельно. Таким образом, исследователи получают упорядоченный список ассоциаций, который принято считать ассоциативной нормой изучаемого объекта. Этот

ассоциативный ряд раскрывает наиболее рельефно выступающие в сознании носителей языка стороны объекта, давая возможность воссоздать семантический портрет слова-стимула.

Массовый свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) раскрывает вербальные ассоциации носителей языка, которые фиксируются в виде ассоциативных словарей и тезаурусов [3]. С одной стороны, ассоциативный эксперимент характеризуется простотой и удобством применения, возможностью привлечения большого количества испытуемых одновременно, с другой стороны, его отличает высокая степень темпоральности результатов и необходимость учета психологических, социальных, языковых, возрастных и гендерных особенностей (так называемых биосоциальных характеристик) испытуемых [4]. Ассоциативный эксперимент имеет своим объектом систему слов, а предмет исследования уже зависит от поставленных целей. В методике преподавания иностранных языков САЭ используется, прежде всего, для изучения ассоциативной структуры памяти при восприятии и интерпретации незнакомых иностранных слов, а также для исследования проблем билингвизма и монологизма и некоторых других.

Задача, преследуемая нами в данной статье, – исследовать сферы применения и функции ассоциативного эксперимента в методике преподавания иностранных языков, а также раскрыть конкретные методические проблемы, которые успешно решаются при помощи выявления вербальных ассоциаций. Данная задача представляет интерес в связи с необходимостью поиска новых подходов в решении вечных методических вопросов, как обучать, чему обучать и зачем обучать. Актуальность поставленной задачи обусловлена также нарастающим интересом к пониманию глубинных речемыслительных процессов в ходе овладения иностранным языком, что приводит к расширению сфер применения психолингвистических методов в лингводидактике.

Особенности запоминания иностранных слов и способы поиска их в памяти, а также проблемы лексической типологии с точки зрения методологии — вот главные лингводидактические вопросы, для раскрытия которых применяется метод свободных ассоциаций.

Одним из факторов, влияющих на запоминание иноязычного слова, является способность нового иностранного слова или его компонентов соотноситься с ранее усвоенным или параллельно воспринимаемым материалом, т. е. возможность включения слова в ассоциативные связи различных типов [5, с. 40]. Здесь на помощь методистам приходит методическая типология, которая трактуется учеными как «разграничение типов слов в соответствии с особенностями деятельности обучаемых по их усвоению» [6, с. 57]. И эта задача «не может быть решена без исследования механизмов овладения и оперирования иноязычным словом, ибо только на этой основе можно обеспечить адекватную особенностям материала и целям работы над ним организацию деятельности по усвоению лексики» [6, с. 57]. С этой точки зрения метод САЭ дает широкие возможности для улучшения эффективности процесса усвоения иностранного языка в целом и иноязычной лексики в частности. Данные, полученные по результатам САЭ, также могут помочь при введении словосочетаний и различных комбинаций слов на иностранном языке учащимся для их более эффективного запоминания. Этому способствует осознание принципов объединения слов в памяти и путей воссоздания их в единстве формы и значения, которое достигается в ходе детального анализа ассоциативных тезаурусов [7].

В результате исследования лексико-семантической структуры эквивалентных слов в различных языках при помощи САЭ, методисты получают уникальную возможность не только наглядно проследить совпадения и различия в их семантических портретах и психологической актуальности отдельных сем, но и изучить типы связей и отношений с другими лексическими единицами, а также судить о степени значимости этих слов для носителей языка. Это позволяет строить предположения о вероятности положительного переноса навыков или их интерференции в процессе взаимодействия этих языков при обучении одному из них на базе другого [6, с. 58].

Следует отметить, что для оптимизации процесса обучения иностранному языку крайне важно изучить стратегию возникновения ассоциаций учащихся на родном языке и ее влияния на второй. Определение стратегии ассоциативного поведения учащихся, живущих в условиях монологизма и билингвизма, позволили более детально установить характер влияния этой стратегии на второй язык и наоборот, и выявить некоторые условия разрушения и генерализации моделей ассоциативных связей при взаимодействии языков в условиях учебного билингвизма [6, с. 60-61; 8].

Возникает вопрос: насколько и как влияет уровень владения вторым языком на взаимодействие его с родным в процессе обучения. Ассоциативные исследования показали, что при начальном уровне владения вторым языком на него из родного языка переносятся лишь наиболее актуальные типы словесных связей. В середине 90-х годов прошлого столетия Т.Ю. Сазоновой и А.Ю. Тягуновой [9] был проведен ассоциативный эксперимент, целью которого явилось изучение специфических признаков идентификации значений английских прилагательных русскоязычными учащимися, владеющими английским языком на продвинутом уровне. Полученный материал был сопоставлен с результатами исследований И.С. Лачиной [10], сделанных на основе анализа ассоциативного тезауруса английского языка. По итогам эксперимента были обозначены следующие стратегии, позволяющие идентифицировать прилагательное:

- стратегия поиска денотата (однокоренного слова);
- стратегия поиска слов, сходных по назначению;
- стратегия противопоставления;
- морфологическая стратегия;
- автоматизация языковых штампов;
- отнесение к ситуации (учет контекста);
- реагирование на звуко-буквенный состав;
- прагматическое осмысление.

Таким образом, наиболее актуальной была определена стратегия поиска денотата или стратегия отнесения признака его потенциальному носителю. Однако И.С. Лачина в ходе сравнения идентификационных стратегий, осуществляемых носителями разных языков, пришла к выводу о том, что ведущими стратегиями выступают противопоставление и отнесение к ряду слов, родственных по значению. Стратегия идентификации прилагательных по сходству звуко-буквенного комплекса также была признана весьма распространенной.

Другое сходное исследование [11] было направлено на изучение ассоциативного поведения русских студентов при восприятии незнакомых английских слов, в составе которых есть латинские морфемы. Набор слов-стимулов содержал 35 редко встречающихся лексических единиц, не входящих в активный словарный запас студента-первокурсника. В инструктаже отмечалась возможность возникновения ассоциации на любом языке, а также жестко ограничивалось время. Ученые Е.С. Летягин и В.В. Солдатов пришли к выводу, что при восприятии незнакомых слов довольно часто происходит подсознательная ориентация на сходные по звучанию или написанию слова родного языка. Эти ассоциации иногда столь сильны, что приводят к искажению испытуемыми орфографических правил родного языка [11, с. 85].

Взаимовлияние моделей словесных связей обоих языков: родного и изучаемого может происходить на более продвинутом уровне обучения. Здесь не последнюю роль играет так

называемое «языковое чутье», количественную оценку сформированности которого позволяет выяснить контроль знаний учащихся при помощи ассоциативного эксперимента. Таким образом, метод САЭ в рассматриваемом нами ракурсе выполняет не только исследовательскую, но и контролирующую функцию.

Н.Т. Подражанской была раскрыта еще одна функция метода свободных ассоциаций – обучающая. Н.Т. Подражанская создала систему специальных упражнений на основе обратного ассоциативного словаря, в которой указывается список и количество слов-стимулов, вызвавших определенное слово-реакцию [12].

Широкомасштабное исследование механизма ассоциативного мышления билингвов в условиях взаимовлияния русского языка с литовским, итальянским, английским и польским по отдельности сподвигнуло ученых к формированию некоторых лингвистических гипотез [13, с. 88-89]. Важнейшей из таких гипотез является то, что механизмы, управляющие речью монолингва, отличны от механизмов, задействованных в речевом процессе билингва. Билингвизм есть не что иное, как разноуровневый сложный механизм скрещивания взаимосвязанных элементов и языковых процессов.

Другим не менее важным предположением было то, что на речевые и языковые связи в сознании билингва влияют такие факторы, как языковой опыт, полученного на данном языке, и структура данного языка. К вышеупомянутым выводам ученых подтолкнули анализ количества схожих и различных реакций к эквивалентным словам двух языков, анализ сравнительных характеристик ассоциативного поведения испытуемых в разных языках, наличие слов прямых переводов, а также количество стереотипных ответов в ассоциациях.

Современные методики преподавания иностранного языка становятся направленными на познание этноязыкового сознания и раскрытие национальной языковой личности, обнаруживая взаимосвязь лингводидактики с психолингвистикой, лингвокультурологией и философией. По определению Н.Ф. Алифиренко и Шенбо Юя, этноязыковое сознание – это высшая духовная категория, представляющая собой ассоциативно-смысловую форму отражения ценностно-познавательного пространства того или иного этнокультурного сообщества [14, с. 6-7]. Этничность национального сознания отражается, прежде всего, в системе предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем, которые в свою очередь находят отражение в вербальных ассоциациях носителей того или иного языка [15, с. 10]. Поэтому считается весьма целесообразным прямое обращение к результатам ассоциативных исследований в процессе преподавания иностранного языка. К таким, например, как исследование Н.В. Уфимцевой, сделавшей сравнительный анализ ядра языкового сознания русских и англичан по данным обратного

ассоциативного словаря [16, с. 141]. По нашему мнению, выводы, представленные в данной работе, является ценнейшим материалом для изучающих русский или английский язык как иностранный, позволяющий понять глубины языкового сознания, и прочувствовать особенности восприятия мира, не вполне осознаваемыми даже самими носителями языка. Так, Н.В. Уфимцева приходит к выводу, что русскому языковому сознанию в отличие от английского присуща своеобразная человеко-другоцентричность, что проявляется в потребности русских людей в друге (другом человеке) и в готовности принимать его как хорошего. В то время как самая частотная реакция на слово «друг» в английском языке это враг и противник [16, с. 148]. С другой стороны, в русском языковом сознании полностью отсутствует осознание человека как личности, в противоположность английскому языковому сознанию, в котором человек видится, в первую очередь, как личность. «Если английское языковое сознание является сознанием, прежде всего, социального существа, направленного на внешний мир, ...то русское языковое сознание направлено и на себя, и на другого. ... Русские живут как бы по оси я – он и во внутреннем пространстве. Русский – это скорее человек, думающий и/или говорящий, и всё оценивающий» [16, с. 160].

В связи с решением проблем межкультурной коммуникации все более актуальным становится сопоставительное изучение стратегий ассоциативного поведения в различных языках, целью которого является исследование особенностей языкового сознания представителей различных культур с последующим созданием методов «межкультурного обучения» [9, 17]. Актуальность такого рода исследований обусловлена необходимостью профилактики коммуникативных конфликтов, основанных на взаимном непонимании в межкультурном общении. Данные ассоциативных экспериментов непосредственно отображают образы сознания и традиционные модели поведения, свойственные тому или иному социуму. «Сопоставление ассоциативных полей слов-эквивалентов в двух культурах – метод фиксации и измерения национально-культурной специфики образов сознаний, с этими словами. Фиксация общей и специфической частей таких образов сознания детерминирует подход к формированию методики «межкультурного обучения» [18, с. 6].

Другое подобное исследование, в котором сопоставлялись русская и американская лингвокультуры с точки зрения образов времени, показало, что в ассоциативных полях русских слов чаще встречаются глаголы и конкретные существительные, кроме того, глаголы пассивного залога превышают по количеству глаголы, стоящие в активном залоге. Это позволило автору сделать вывод о более пассивном отношении ко времени русскоязычных испытуемых. Помимо этого, результаты исследования раскрывают большую значимость настоящего времени в сознании

американцев и ориентацию на будущее в сознании носителей русского языка [19, с. 225-226]. Все эти малые крупинки знаний об образе мыслей и языковой картине мира, присущие разным этнокультурным сообществам, складываясь в единую мозаику, представляют собой ценный страноведческий материал, который может успешно использоваться не только на уроках иностранного языка, но и применяться в решении межнациональных конфликтов.

Таким образом, ассоциативные исследования лексических единиц позволяют раскрыть коммуникативный потенциал отдельных слов, все многообразие их смыслового содержания, а также наиболее эффективные способы их запоминания в процессе обучения иностранному языку. САЭ применяется не только как исследовательский метод, помогающий в решении широкого спектра методических проблем, но и служит средством обучения и контроля знаний в методике преподавания иностранным языкам. Широкие возможности выявления содержания ментального лексикона и вербальной памяти человека позволяют ассоциативным данным выступать и в качестве объекта обучения, являясь самым коротким путем познания мироощущения народа на уроках страноведения.

(Статья выполнена в рамках гранта РГНФ 13-14-16014a/B)

Литература

1. *Горошко Е. И.* Языковое сознание: гендерная парадигма (монография). – СПб: Алетейя, 2006. – 329 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 191-206.
3. *Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А.* Русский ассоциативный словарь. Т. 1, 2, – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 782 с., 991 с.
4. *Богатова Л.М.* Гендерный концепт современного высшего образования в России / Вестник Казан. технол. ун-та. - 2013. – №16. – С. 25-27.
5. *Алферова Ю.И.* Профессионально маркированные компоненты языкового сознания, репрезентированные единицами родного и изучаемого языков. Электронный ресурс. <http://starling.rinet.ru/~minlos/thesis/Alferova2005.pdf>
6. *Залевская А.А.* Некоторые проблемы подготовки ассоциативного эксперимента и обработки его результатов // Экспериментальные исследования в области лексики и фонетики английского языка. – Калинин: КГУ, 1971. – С. 3-119.
7. *Мягкова Е. Ю.* Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А. А. Залевской. – Тверь: Изд-во ТГУ 2006. Вып. 6. С. 122-130.
8. *Мифтахова Н.Ш.* Предметно-ориентированная дидактическая адаптация билингвальных студентов при изучении химических дисциплин в технологическом вузе / Н.Ш. Мифтахова., М.Б. Газизов // Вестник Казан. технол. ун-та. - 2013. – №15. – С. 217-221.
9. *Сазонова Т.Ю.* Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход. – Тверь, 2000. – 134 с.
10. *Лачина И.С.* Сопоставление актуальности стратегий идентификации ряда русских и английских прилагательных // Психолингвистические проблемы семантики. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1990. – С.39-45.
11. *Летягин Е.С.* Восприятие русскими студентами английских слов, содержащих латинские морфемы / Е.С. Летягин, В.В. Солдатов // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. - Тверь, Изд-во ТГУ, 1992. - С. 80-89.
12. *Подражанская Н.Т.* Опыт анализа словообразовательных реакций. На материале словаря ассоциативных норм русского языка // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, КГУ, 1983, – С. 124-133.
13. *Завьялова М.В.* Исследование речевых механизмов при билингвизме (по данным ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 1-3 июня 2000г. / Редактор Е.Ф. Тарасов. – М., 2000. - С. 88-89.
14. *Алифиренко Н.Ф., Шенбо Юй.* Этноязыковое пространство: проблемы методологии на фоне сопоставления фраземики русского и китайского языков. / Н.Ф. Алифиренко, Шенбо Юй // Электронный ресурс. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Pzs/2009_9/6.pdf.
15. *Привалова И.В.* Языковое сознание: этнокультурная маркированность. Автореф. дисс... докт. филол. наук. – М., 2006. – 50 с.
16. *Уфимцева Н.В.* Русские: опыт ещё одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / Отв. Ред. Н.В. Уфимцева/ М., 1996. – С. 139-162.
17. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Под. ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – С. 7-22.
18. *Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1998 – С. 135 – 170.
19. *Сиромолот М.* Образ времени в русской и американской культурах // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 1-3 июня 2000г. / Редактор Е.Ф. Тарасов. – М., 2000. – С. 225-226.