

Метод встречного текста как ресурс развития письменной, устной речи и ассоциативного мышления учащегося

Ольга Грекова*

Доцент кафедры РКИ МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия.

(дата получения: июль 2015 г.; дата принятия: сентябрь 2015 г.)

Краткое содержание

Статья посвящена использованию метода встречного текста (контртекста) для обучения иностранных аспирантов-филологов учебному комментированию и реферированию. Типы психологических реакций читающего (как содержательных, так и релятивных) на письменный текст рассматриваются в общем русле диалогизации преподавания РКИ на современном этапе. Наряду с реакциями оценки и мнения как наиболее распространённых, анализируются реакции аргументации, свободного ответа, ориентировки, констатации, осложнения, вывода, генерализации, визуализации, «перевода», перефразирования, ассоциаций, инфиксации, предположения, «интертекста», прогноза, замещения смысла. Квалификация и интерпретация явления, представленного в предъявляемом письменном тексте, так же, как и разнообразные психологические личностные реакции на него в ряде случаев вызывают затруднения у иностранных учащихся в их учебном курсе РКИ. Поэтому названные реакции вводятся в обиход. Основой для этого служит развитие так называемого ассоциативного мышления (понимаемого как умение связать факты как близлежащие, так и весьма отдалённые), проводимое по двум линиям – логической и грамматической. Предлагаются образцы конкретных типов заданий, ведущих к этой цели, и материал для создания встречного текста.

Ключевые слова: письменный текст, встречный текст, типы психологической реакции, развитие ассоциативного мышления.

* E-mail: olggre@list.ru

Oncoming Text method as a resource for students` written, oral speech and associative reasoning development

Olga Grekova^{*}

Associated Professor of Russian for Foreigners Department
Moscow State University named after M.V. Lomonosov,
Moscow, Russia.

(Received: July 2015; Accepted: September 2015)

Abstract

The paper concerns the use of Oncoming Text (countertext) method for teaching foreign postgraduates-philologists academic commenting and essay writing. The types of the psychological reaction (both substantial and relative) of the reading person to the written text are considered within the trend for the dialogization of RFF teaching nowadays. The most widespread psychological reactions of evaluation and opinion are analyzed as well as the reactions of argumentation, free response, orientation, statement, complication, conclusion, generalization, visualization, translation, paraphrasing, association, infixation, supposition, "intertext", forecast, sense substitution. Qualification and interpretation of an event, displayed in an exposed written text, as well as the desirable diverse personal psychological reactions to it, often makes foreign students in their foreign language course feel at a loss. That is why the enumerated reaction types are being put into practice. This teaching course is founded on the development of so called associative reasoning (understood as a skill of linking both close and remote facts), conducted in two directions – Logical and Grammatical. Numerous patterns of the concrete training tasks, aimed at it, and the necessary material for creating the Oncoming Text are represented.

Keywords: Exposed Written Text, Oncoming Text, Psychological Reaction Types, Associative Reasoning Development.

^{*} E-mail: olggre@list.ru

Введение

I. Суть метода и сфера применения

Идея встречного текста, или контртекста, разрабатывалась вначале в русле чисто психологических исследований процедуры проведения информации в мозг человека и каналов её восприятия в трудах Н.И. Жинкина (Жинкин 1982.10). Суть метода заключалась в том, что респондентам предлагался текст, требующий реакции, а затем по разным параметрам анализировались их ответы.

Идея встречности изучалась также в таких областях, как психология, социо- и психолингвистика. В социолингвистике метод встречного текста неоднократно применялся в экспериментах по изучению языкового сознания региональных социумов гомогенной природы (например, Омской и Челябинской областей РФ в 2012 г.), молодёжных полиэтнических социумов (в Сибири в 2010 г.) и в целом – языкового сознания нации. На наш взгляд, идея встречности может быть реализована не только при психологическом анкетировании и в социологических исследованиях, но и в педагогике и методике обучения иностранным языкам, в частности, РКИ.

Современное психолингвистическое представление о восприятии письменного текста базируется на гипотезе активной роли реципиента (Новиков 2003. 64-76). Восприятие письменного текста, как и восприятие звучащего (Грекова 2012. 37), предполагает активную интракоммуникацию, взаимодействие с поступающей информацией. Возникает феномен так называемой внутренней речи. Причём она не является ни зеркальным отображением того, что было прочитано, ни последовательной реакцией на блоки поступающей к читающему информации. Его сознание наполняют лишь «обрывки», недооформленные фрагменты последней. Они и поступают в «монтажную мастерскую» сознания.

Основная часть

Метод встречного текста, или контртекста, может быть применён к текстам разных функциональных стилей: публицистического, научного, художественного, разговорной речи. Предъявляемый учащемуся текст должен: а) включать пронумерованные ключевые положения текста (предложения) или б) состоять только из них (что бывает довольно редко). Он должен быть предварён следующим блоком заданий.

1) Прочитайте текст и сконструируйте свой встречный текст. Встречный текст – это всё, что возникает в Вашем сознании как результат понимания очередного выделенного предложения. Он должен включать реакцию не только на то, о чём прямо сказано в предложении, но и на то, что только подразумевается. 2) Запишите номер обдумываемого предложения. 3) Запишите свою интерпретацию, не забегая вперёд, то есть не читая текст дальше. 4) После составления контртекста сформулируйте общий смысл прочитанного Вами авторского текста.

II. Диалогизация процесса обучения РКИ.

В процессе обучения иностранным языкам, в частности РКИ, диалог уверенно теснит монолог, некогда превалировавший во всех сферах, особенно при обучении грамматике и лексике. Хотя в учебных пособиях по РКИ названных двух сфер по-прежнему преобладают задания на завершение предложения нужной грамматической формой, на приложение ранее сформулированного авторами правила и обусловленный им выбор единицы, на комбинаторику приведённых фрагментов предложения – и на выходе возникает такая синтаксическая единица как предложение, но можно отметить и иную тенденцию. Это тенденция к диалогизации учебного материала, которая в практике РКИ находит место более всего в таких курсах, как «Употребление русских глаголов движения» и «Употребление видов русского

глагола».

Механизм выстраивания структуры изучаемого языка в сознании инофона должен быть ограничен окружающему миру и деятельности человека в нём. Психолингвисты, методисты разных стран приходят к выводу о том, что мир скорее диалогичен, чем монологичен, если учитывать наличие и эксплицитного и имплицитного диалога. Что касается русского вида, то логика выбора видовой формы глагола в ряде случаев обусловлена позицией реплики в ходе диалога или полилога, определённой точкой отсчёта в развитии мысли, отнесённостью к модальной предфазе или определённой фазе развития действия – в зависимости от того, как оно раскрывается в диалоге. Так диалог, в отличие от монолога, задаёт определённую речевую стратегию и она гораздо доступнее пониманию инофона.

Что касается глаголов движения, то в этой области диалог в ряде случаев является единственным показателем реального распределения движений, передвижений в мыслимом пространстве действий. Только он, даже кратчайший, включающий всего две реплики, проясняет точку отсчёта, начала движения, местоположение говорящего и пункт назначения движения. А ведь именно эти факторы определяют выбор приставки и видовой формы. Рассмотрим короткие диалоги

[1]. «На факультете».

– *Расписание на вт орой семест р вывесили?*

– *Ещё нет . Ст арист а собирался пойт и к инспект ору узнать ь.*

[Назавт ра] — *Он уж е ходил за расписанием?*

Спрашивающий в третьей реплике находится вне учебной части.

[2] В учебной части.

– *Ст арист а вт орой группы уж е **приходил** за расписанием?*

– *Ещё нет . Он на каникулы уезж ал домой. Долж ен прийт и завт ра.*

Спрашивающий в первой реплике находится в учебной части или

поблизости или имеет к ней непосредственное отношение. Движение третьего лица мыслится как приближение к говорящему.

Только через диалог можно адекватно и доступно объяснить особенности анализируемой ситуации и логику выбора адекватной формы. При предъявлении учащимся монолога, выбор осуществить практически невозможно (например: *Старост а уже ходил/ приходил за расписанием?*). Также исключительно через диалог можно прокомментировать ошибочность некоторых высказываний.

Создание встречного текста базируется на реструктурировании предъявленного текста. Процесс переработки информации свидетельствует о ходе процесса понимания. Воспринимая информацию, реципиент ведёт внутренний диалог с текстом, порой и с его автором и в то же время с самой собой.

Можно утверждать, что использование встречного текста – ещё один шаг в сторону диалогизации учебного курса РКИ.

III. Типы реакции на текст и развитие мыслительной и речевой деятельности.

Обратиться к встречному тексту как методическому и педагогическому приёму автора год назад заставила реализация Программы обучения аспирантов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Эта программа, обеспечивающая развитие разнообразных языковых и речевых компетенций, включает в качестве составной части курса реферирования текстов языка специальности – учебное комментирование высказываний и фрагментов текста, вынесенное на устную часть экзамена кандидатского минимума по русскому языку. Однако многолетняя практика обучения свидетельствует о несформированности этого навыка, а в ряде случаев и более того – о полном незнании сути подобной речевой деятельности.

Комментарий для представителей некоторых культур сводится главным образом к верификации (правда/ неправда) и выражении интенции согласия/

несогласия. Так возникла необходимость раскрыть содержание понятия «учебное комментирование» для иностранных аспирантов и не только для них. И вот в течение 2014/2015 учебного года на кафедре РКИ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова нами проводился эксперимент учебного комментирования текста с иностранными аспирантами из разных стран.

По сути дела, учебное комментирование высказывания или текста, как указывалось выше, представляет собой не что иное, как различные реакции на предъявляемый текст. В трудах А.И. Новикова, разработавшего метод в психолингвистическом аспекте, описаны 15 видов психологической реакции реципиента письменного текста, составляющих встречный текст: **ассоциация, вывод, *визуализация, генерализация, инт ерт ект , инфиксация, конст ат ация, мнение, ориент ировка, оценка, перевод, предполож ение, прогноз, перефразировка, свободный от вет** (Новиков 2003. 64-76). Реакция визуализации выделена при восприятии художественного текста. Н.П. Пешковой позднее были обнаружены ещё два вида реакции: **компликация и замещение смысла** (Пешкова 2013. 51).

Не останавливаясь на тех названиях видов психологической реакции, которые представляются прозрачными, мы позволим себе прокомментировать лишь некоторые из них:

генерализация – формулирование некоего общего суждения о предмете (которое может быть как глубоким, так и банальным);

интертекст – понимается как реакция реципиента на другие высказывания о том же предмете;

инфиксация – понимается как вставка информации преимущественно на основе жизненного опыта;

констатация – предполагает утверждение наличия/ отсутствия знания о предмете, при этом незнанию часто сопутствует самокритика;

ориентировка – представляет собой попытку проникнуть в содержание текста и его композицию;

компликация – суть усложнение реакции на информацию, при этом создаётся узел реакций, например, *инфиксация + мнение + оценка* или *ориентировка + ассоциация + оценка*;

замещение смысла – происходит, когда реципиент, ощущая, что его реакция выходит за рамки ожидаемого, подгоняет её под общепринятый стандарт.

Виды психологической реакции на письменную информацию различаются в зависимости от типа текста. Если для научных текстов характерна аргументация, то для художественных текстов – визуализация, то есть создание зрительных образов.

Разные исследователи классифицируют виды психологической реакции несколько по-разному, но все они выделяют ядро, периферию и комбинированные реакции. По данным А.И. Новикова, при восприятии научного текста в ядро, кроме мнения и оценки, входят ориентировка, аргументация, вывод и предположение, а при восприятии художественного текста первое место принадлежит переводу, второе – оценке, пятое – мнению, седьмое – генерализации (Новиков 2003. 68-69).

Психологи делят все реакции, формирующие поле встречного текста, на содержательные (касающиеся предметного содержания текста) и релятивные (отражающие отношение реципиента к поступившей информации, связанные с его личностными установками и интенциями). Содержательные реакции в среднем составляет от $\frac{1}{4}$ до $\frac{1}{2}$ всех реакций для научного/ научно-популярного текста, в то время как релятивные реакции составляют, соответственно, от $\frac{3}{4}$ до $\frac{1}{2}$ всех реакций для тех же текстов. Отметим, однако, что для наших учебно-педагогических целей конкретное соотношение не представляется релевантным.

Соотношение частотности реакций в рамках одного психолингвистического эксперимента, в порядке убывания частотности, мы, для полноты картины, приводим по Я.А. Давлетовой (Давлетова 2012. Табл.1)

Вид реакции	%
Оценка	25,6
Мнение	15,1
Свободный ответ	8
Ориентировка	7,8
Констатация	7,3
Комплективная	7,1
Вывод	4,5
Генерализация	4,2
Визуализация	3,9
«Перевод»	3,7
Перефразирование	3,1
Ассоциация	2,6
Инфиксация	2,3
Предположение	2,1
«Интертекст»	1,8
Прогноз	0,9

Доминирование (с весьма значительным отрывом) в данном списке реакций оценки и мнения не приносилось извне, эти реакции оказались предпочтением самих респондентов, и это не случайность. Оценка, по мнению психологов, является специфическим свойством человеческого сознания и мышления. При этом оценка является одновременно и инструментом, и итогом когнитивной активности. Она является единственной реакцией, не уходящей из ядра поля восприятия любого типа текста, занимая первое-второе места, не говоря о том, что она выполняет некие весьма важные функции в психическом состоянии человека.

Именно внутренняя необходимость оценить заставляет читающего текст квалифицировать и интерпретировать полученную информацию о некоем фрагменте картины мира. Но как раз квалификация и интерпретация явления

в ряде случаев становится камнем преткновения для иностранных аспирантов в их учебном курсе. Это может быть связано с разной степенью знакомства с русской и мировой культурой, с образом мыслей, привычным кругом ассоциаций, коннотаций, коллективных мнений конкретного народа. Предписания родной для учащегося культуры в ряде случаев рекомендуют ему поразмышлять над чем-либо, в других же случаях принять что-то как факт, а то и обойти что-либо молчанием.

Итак, придя к выводу о необходимости разработки новых подходов к пониманию письменного текста для наших иностранных учащихся, мы использовали названные нами выше достижения современной психолингвистики в учебном процессе преподавания РКИ. Понимание текста для нас, вслед за А.А. Леонтьевым, – это « процесс перевода смысла текста в *любую другую форму* (выделено нами – О.Г.) его закрепления» (Леонтьев 2005.141-142). Иначе говоря, это может быть процесс парафразы, пересказа другими словами. При желании реципиента это может быть перевод на другой язык фрагмента текста, комментирование имён (онимов). Приветствуется процесс смысловой и формальной трансформации (компрессии или, наоборот, расширения), в результате чего формируется реферат, аннотация, резюме или даже набор ключевых слов. Эта работа ведётся преподавателем под лозунгом «Понятно то, что может быть иначе выражено», ибо лишь те или иные преобразования текста могут свидетельствовать о том, что механизм понимания запущен.

Немаловажную роль в понимании текста играют имена. Возможность трактовать имя выступает показателем осведомлённости учащегося об истории культуры страны изучаемого языка. На этом участке, разумеется, не стоит ждать стопроцентного результата, но следует помнить, что размышления над именами приводит в действие механизм обработки имплицитной информации текста. А это, в свою очередь, сопровождается

процессом интеграции содержательной стороны произведения с содержимым сознания и памяти индивида.

Оценка преподавателем работы этого механизма на продвинутом этапе может включать вычерчивание так называемого денотатного графа встречного текста (Пешкова 2013. 48-49), то есть сетки денотатов, присутствующих в сознании учащегося. Другими словами, это глубинная содержательная структура текста, так или иначе передаваемая читающим текст в его контртексте.

Частные модели понимания разных типов текстов с учётом названных и иных особенностей являются составляющими общей интерактивной модели.

IV. Встречный текст как ресурс развития ассоциативного мышления.

Первой составляющей снятия трудностей, перечисленных выше, служит посещение лекций и семинаров по истории русской культуры. Более 20 таких курсов ведётся на кафедре РКИ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова для иностранных магистрантов и аспирантов, что отражено в Программе «Русский язык и культура в современном мире» 2015 г. Второй составляющей является развитие так называемого ассоциативного мышления.

Понятие *ассоциация* (объединение, связь) используется в психологии со времён Аристотеля для объяснения такой зависимости между явлениями, когда появление одного из них влечёт за собой появление другого. И так называемая ассоцианистическая психология, первые постулаты которой были сформулированы им же, имеет своё продолжение и развитие в наши дни. История науки убеждает в том, что именно ассоциации помогли в разные времена совершить многие знаменательные открытия в разных областях знания. Напротив, ограниченный круг ассоциаций сужает поле сознания и, мешая видеть связь явлений реальную и гипотетическую, не позволяет прийти к решению (в том числе новаторскому) той или иной проблемы.

Утверждают, что процесс порождения и становления ассоциативных связей, отражая индивидуальные особенности нашего сознания, подчиняется

неким законам и поддается акселерации. Хотя, кажется, что каждый пользуется только тем набором ассоциаций, который был собран на протяжении жизни, всё же круг их может быть значительно расширен, а привычка мыслить ассоциативно внедрена в наше сознание.

Типы возникающих ассоциаций основываются на двух формальных критериях – логическом и грамматическом (Милорадова 2000.94-95). На основании логического критерия, характеризующего наличие смысловой связи явлений, выделяются два типа ассоциаций: 1) центральные, где эта связь обнаруживается непосредственно (например, *учебник – знание, сооруже ние – ст роит ель*); 2) периферические, с опосредованной или вовсе отсутствующей смысловой связью (например, *авария – дожд ь, учит ель – дорога*).

На основе грамматического критерия также выделяют два типа ассоциаций: 1) синтагматические, построенные на основании связей, в которых обнаруживается зависимость между разными грамматическими категориями, то есть связей, в которых отражаются речевые отношения (*мат ериал – качест венный, т рос – рвёт ся*); 2) парадигматические, построенные на основании связей в пределах одной грамматической категории по типу причина – следствие, противоположность (*ст ройка – грязь, весна – почки*). Это связи, отражающие языковые отношения. По данным, приведённым Н.Г. Милорадовой, число центральных ассоциаций составляет не менее 66 о/о от общего числа. Большое число периферических ассоциаций свидетельствует либо о плохом знании языка, либо о заторможенности мыслительного процесса. Число парадигматических ассоциаций в среднем составляет не менее 70 о/о. Увеличение числа синтагматических ассоциаций свидетельствует, как правило, об инфантильности мышления взрослых.

В наши дни на территории РФ проводятся разнообразные тренинги, в которых развитие ассоциативного мышления является неотъемлемой частью.

Аналогичная работа может вестись и на занятиях по иностранным языкам,

в том числе РКИ. Подобного рода задания служат также неплохим ресурсом развития навыков письменной и устной речи, аналитизма и селективности мышления.

Ряд заданий, выстроенных по принципу возрастающей сложности, может выглядеть следующим образом.

Задания на ближние ассоциации. Их можно использовать в курсе обучения русской лексике языка специальности. Предъявляется одно слово, слова берутся, предположим, из словаря активных понятий филолога: абзац, конспект, отрывок, рубрика, семинар, цитата.

Задания на дальние ассоциации. Предъявляются два или три слова, а ассоциация должна быть общей. Например, *бумажный, осенний (лист); горячий, кафельный (пол); вкусный, английский (чай); глава, раздел, параграф (учебника); понятие, концепт, термин (субъект); конверсия, компрессия, сжатие (предложения); типология, классификация, разновидность (предикатов); возрастание, убывание, сохранение (звучности); сопоставление, противопоставление, соположенность (понятий); начальная, средняя, завершающая (фаза действия).*

Следует отметить, что две-три предъявляемые единицы могут находиться в разнообразных отношениях друг с другом (синонимических, антонимических, градуальных по какому-либо признаку) или эти отношения могут отсутствовать.

Материал для подобных заданий на кафедре РКИ филологического факультета МГУ нередко берётся из учебного пособия по аудированию для иностранных филологов (Грекова, Кузьмина 2010. 8-27).

Задания на осложнённые ассоциации. Учащимся предъявляют две, три или четыре единицы и при поиске ассоциаций допускаются дополнительные действия над ними, такие, например, как изменение грамматической формы слова и использование предлогов: *часы, скрипка, единство (мастер по часам/ часовой мастер, скрипичный мастер, единственный мастер).*

Такая деятельность подходит только для групп продвинутого этапа обучения. Внимание развитию ассоциативного мышления может уделяться преподавателями на занятиях по лексике, грамматике, развитию речи письменной и устной – как на материале общелитературного языка, так и на материале языка специальности. Подобного рода задания могут быть включены также в так называемые лексико-синтаксические диктанты.

Активнейшим методом поиска ассоциаций является работа учащихся в группе, или так называемый брейнсторминг. Типы заданий предлагаются те же, но выполняют их все члены группы, последовательно «бросая» идеи в общую «копилку». Ассоциации записываются на доске, не будучи регламентированы особыми дополнительными правилами, но подлежат обсуждению. Удивление, несогласие, разногласия по поводу высказанных идей, как правило, способствуют порождению новых связей и ассоциаций, умножая их число довольно значительно. Резкая критика идеи должна быть исключена, насколько бы непривычной и индивидуальной она ни была.

Целью дискуссии является отбор наиболее популярных в группе ассоциаций без ранжирования их по степени привлекательности и без указания авторства. Авторство всех без исключения ассоциаций признаётся не индивидуальным, а коллективным.

Ассоциативное мышление психологами уже давно было признано поддающимся развитию. Некоторые исследователи утверждают, что ассоциация при восприятии письменного текста – это только рефлекс головного мозга на поступившую по зрительному каналу информацию, но всё же внешние воздействия некоторым образом записываются в нашей памяти и в случае повторного воздействия сходных составляющих начинает работать ассоциативная память, которая намного сложнее и глубже рефлекса.

Заключение

Таким образом, включение в практический курс иностранного языка

(РКИ) специальных заданий на развитие ассоциативного мышления тренирует оба полушария мозга и вырабатывает привычку к более объёмному видению и осмыслению проблемы, прорисовывая новые возможные связи рутинных явлений.

Российская материалистическая психология мышления, в отличие, скажем, от английской или американской, исходит из диалектической логики. Можно думать, что ассоциативное мышление не чуждо логике индивида и способствует развитию его креативного потенциала. Методика встречного текста, представленная разнообразно, динамично и подчас незаметно для учащегося в разных аспектах курса РКИ, развивает общее умение концентрироваться и совершенствует разные виды речевой деятельности.

У каждого реципиента своя стратегия обработки получаемой информации и, практикуясь в учебном комментировании, совершенствуя возможности ассоциативного мышления, учащийся расширяет диапазон доступных для него стратегий.

Пользуясь методом встречного текста, мы выстраиваем в сознании учащегося интерактивную модель понимания. Изучение понимания как мыслительного процесса в его разнообразных формах, несомненно, должно быть продолжено.

Приложение. Образец текста по специальности *филология* для создания встречного текста.

Из очерка дворянского быта а онегинской поры.

На общем фоне быта русского дворянства начала XIX века, «мир женщины», при всей невозможности его полностью отграничить и обособить, выступал как весьма своеобразная сфера. [1].

Образование девушек очень отличалось от образования юношей и, в основном, было домашним [2]. Для этого приглашались учителя, известные в определённом кругу. Занимаясь ненапряжённо несколько лет двумя-тремя иностранными языками, основным среди которых в то время по некоторым

историческим причинам считался французский, они ограничивались навыками бытового разговора [3]. Начинали практиковаться они, беседуя с членами своей семьи.

Довершали женское образование самые основы географии, истории и русской словесности, то есть родного языка и литературы [4]. Достаточно было получить только общие представления об этих областях, чтобы уметь поддержать беседу.

Крайне важным считалось умение грациозно танцевать и держать себя в обществе [5]. Очень приветствовались самые элементарные навыки рисования, пения и игры на музыкальном инструменте, главным образом, фортепиано [6].

Значительную часть кругозора молодой дворянки с начала XIX века определяли книги [7]. Условно говоря, это было поколение Татьяны Лариной из романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин» – барышни «с французской книжкой в руках». А ведь ещё в XVIII веке читающая девушка была редкостным явлением.

Хотя, как уже было сказано, в семье уделялось внимание и образованию молодой дворянки, всё-таки главной целью было сделать из девушки привлекательную невесту и в дальнейшем достойную жену [8]. Естественно, что со вступлением в брак всякое образование прекращалось.

В брак молодые дворянки в начале XIX века вступали рано. Правда, вопреки традициям XVIII века с замужеством 14- и 15-летних девочек в XIX веке нормальным возрастом для брака сделались 17 – 19 лет [9].

/ По книге: Ю.Н. Лотман. «Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий».

Литература

Грекова О.К. (2012). *Общие и частные проблемы аудирования учебных лекций и принципы создания учебного комплекса по аудированию для иностранных аспирантов ов-лингвист ов.* Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. №3. Москва. Изд-во «МГУ». С.36-41.

- Грекова О.К., Кузьмина Е.А. (2010). *Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD-MP3*. Москва. Изд-во «Флинта».
- Давлетова Я.А. (2012). *Психологическое исследование особенностей ее понимания библейских текстов*. Дис...канд. филол. наук. Уфа. www.dissers.ru. 13.07.15
- Жинкин Н.И. (1982). *Речь как проводник информации*. Москва. Изд-во «Наука».
- Кирсанова И.В. (2007). *Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания*. Автореф. Дис...канд. филол. наук. Уфа. Изд-во «БашГУ».
- Леонтьев А.А. (2005). *Основы психолингвистики*. Москва. Изд-во «Смысл».
- Милорадова Н.Г. (2000). *Мышление в дискуссиях и решениях задач*. Москва. Изд-во «Ассоциации строительных вузов».
- Новиков А.И. (2003). *Текст и контртекст: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики*. №1. С.64-76.
- Пешкова Н.П. (2013). *Психолингвистическая интерактивная модель понимания текста (на материале текстов различных типов)*. Вестник Томского государственного университета. Филология. №5 (25). С.48-53.
- Русский язык и культура в современном мире: Магистерская программа* (2015). Под ред. М.Л. Ремнёвой, Л.В. Красильниковой, Е.А. Кузьминовой. Москва. Изд-во «МАКС Пресс». 2015.

Bibliography

- Grekova O.K. (2012). Obshhie i chastnye problemy audirovanija uchebnyh lekcij i principy sozdanija uchebnogo kompleksa po audirovaniju dlja inostrannyh aspirantov-lingvistov. Vestnik CMO MGU. Filologija. Kul'turologija. Pedagogika. Metodika. №3. Moskva. Izd-vo «MGU». S.36-41.
- Grekova O.K., Kuz'minova E.A. (2010). Ja slyshu i ponimaju. Uchebnoe posobie po audirovaniju s CD-MP3. Moskva. Izd-vo «Flinta».
- Davletova Ja.A. (2012). Psihologicheskoe issledovanie osobennostej ponimaniya biblejskih tekstov. Dis...kand. filol. nauk. Ufa. www.dissers.ru. 13.07.15
- Zhinkin N.I. (1982). Rech' kak provodnik informacii. Moskva. Izd-vo «Nauka».
- Kirsanova I.V. (2007). Mnogoznachnost' semantiki teksta kak realizacija individual'nyh strategij ponimaniya. Avto-ref. Dis...kand. filol. nauk. Ufa. Izd-vo «BashGU».
- Leont'ev A.A. (2005). Osnovy psiholingvistiki. Moskva. Izd-vo «Smysl».
- Miloradova N.G. (2000). Myshlenie v diskussijah i reshenijah zadach. Moskva. Izd-vo «Associacii stroitel'nyh vuzov».
- Novikov A.I. (2003). Tekst i kontrtekst: dve storony processa ponimaniya // Voprosy psiholingvistiki. №1.S.64-76.

Peshkova N.P. (2013). Psiholingvisticheseskaja interaktivnaja model' ponimaniya teksta (na materiale tekstov razlichnyh tipov). Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. №5 (25). S.48-53.

Russkij jazyk i kul'tura v sovremennom mire: Magisterskaja programma (2015). Pod red. M.L. Remnjovoj, L.V. Krasil'nikovoj, E.A. Kuz'minovoj. Moskva. Izd-vo «MAKS Press». 2015.

روش متن متقابل: منبعی برای رشد نوشتار، گفتار و تفکر تداعی‌گرای زبان‌آموز

اولگا گرکووا*

دانشیار گروه زبان روسی برای غیرروسی زبان‌های دانشگاه دولتی مسکو (لامانوسوف).

مسکو، روسیه.

(تاریخ دریافت: ژوئیه 2015؛ تاریخ پذیرش: سپتامبر 2015)

این مقاله به بررسی استفاده از روش متن متقابل (تقابل با متن)، برای آموزش خلاصه‌نویسی و تفسیر به دانشجویان دکتری رشته‌های زبان می‌پردازد. در این پژوهش انواع واکنش‌های روانی خواننده (چه محتوایی و چه نسبی) به متن نوشتار، در شیوه کلی مکالمه‌محور تدریس زبان روسی به غیرروسی زبان‌ها بررسی می‌شود. در کنار ارزیابی‌ها و نظرات شخصی که از جمله متداول‌ترین واکنش‌ها به شمار می‌روند، واکنش‌های دیگری نیز تحلیل می‌شوند؛ واکنش‌هایی نظیر استدلال، پاسخ آزاد، تعیین جهت سخن، تصدیق، پیچیده‌سازی، نتیجه‌گیری، تعمیم، تصویرسازی، ترجمه، بیان متن با جملات دیگر، تجسم، تثبیت، فرض، بینامتنیت، پیش‌بینی و جایگزین‌سازی معنا. گاهی اوقات ارزیابی و تفسیر پدیده‌ای که در نوشتار ارائه می‌شود، همانند واکنش‌های شخصی و روانی متنوع به آن، دشواری‌هایی را طی دوره آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی ایجاد می‌کند. به همین دلیل، واکنش‌های گفته‌شده، به گفتار روزمره آن‌ها وارد می‌شود. مبنای این مسئله رشد به اصطلاح تفکر تداعی‌گرا (که به مفهوم توانایی برقراری ارتباط بین واقعیت‌های نزدیک و یا کاملاً دور از ذهن است) در دو بستر منطق و دستور است. در این مقاله نمونه‌ای از تمرینات معین که زبان‌آموز را به سوی این هدف رهنمون می‌سازند و همچنین موادی جهت ساخت متن متقابل به پیوست ارائه می‌شوند.

واژگان کلیدی: نوشتار، متن متقابل، انواع واکنش‌های روانی، رشد تفکر تداعی‌گرا.

* E-mail: olgre@list.ru