

Л. А. Безменова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ ТЕКСТОВЫХ АССОЦИАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЮ

В статье представлена система работы по обучению учащихся текстовой деятельности на основе теории текстовых ассоциаций. Использование ассоциативных игр, развивающих ассоциативное образное мышление школьников, технологии создания текста с опорой на ассоциативную деятельность, свободного ассоциативного эксперимента позволило представить в сопоставительном анализе результаты работы контрольной и экспериментальной групп, показать преимущество данной методики в обучении учащихся текстообразующей деятельности.

Ключевые слова: *теория текстовых ассоциаций; обучение текстовой деятельности школьников; обучающие и развивающие ассоциативные игры; свободный ассоциативный эксперимент.*

На рубеже тысячелетий окончательно стало ясно, что исследование языка не должно преследовать лишь внутриязыковые частные цели, в центр внимания выделяется человек, и цели становятся более широкими: познание человеком себя посредством языка. Такой подход получил название антропоцентрического, и ученые стали говорить о становлении антропоцентрической парадигмы в лингвистике. «Антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, – пишет Е. С. Кубрякова, – что научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению и его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности» [1, с. 112]. Каждый школьник – это формирующаяся языковая личность, имеющая свою индивидуальную траекторию развития и коммуникативный потенциал, требующий реализации в определенных ситуациях общения.

В задачи статьи входит обоснование роли ассоциативной деятельности учащихся в обучении текстовой деятельности и разработки эффективной системы обучения текстообразованию.

В последние десятилетия значительно усилилось внимание к русскому языку и методике его преподавания. Свидетельством этого является создание федеральной целевой программы «Русский язык», Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации, увеличение числа издаваемой научно-методической литературы. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. указывается на ведущую роль русского языка, что определяется его социальными функциями: «Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми науками и профессиями, а значит, и со всеми школьными предметами» [2, с. 7]. Русский язык является объектом изучения и средством обучения и воспитания, способствует интеллектуальному развитию ребенка, формированию различных видов мышления, памяти, воображения. На уроках

русского языка происходит целенаправленное развитие «лексикона, семантикона, грамматикона» учащегося, т.е. процесс развития языковой личности школьника.

Языковая личность понимается Е. В. Иванцовой как «...личность в совокупности социальных и индивидуальных черт, отраженная в созданных ею текстах» [3, с. 10]. Именно текст является одним из ключевых понятий гуманитарной культуры, поэтому умение работать с текстом (читать, понимать, адекватно воспринимать авторский замысел и т.д.) рассматривается как важное общеучебное умение, характеризующее не только уровень функциональной грамотности, но и культуры человека вообще. В связи с этим можно говорить о становлении текстоцентрической парадигмы в лингвистике.

Новая коммуникативная методика обучения, основанная на вовлечении учащихся в общение, позволяет активизировать все виды речевой деятельности: говорение, письмо, чтение и слушание, которые важны на любом уроке. Задача обучения состоит в том, чтобы учить всем видам речевой деятельности в их единстве, во взаимозависимости, то есть так, как требуют этого естественные условия речевого общения. По словам известного методиста В. Г. Маранцмана, «мыслящий человек в школе должен стать говорящим и пишущим». В связи с этим можно рассматривать текстовую деятельность как «систему действий, направленных на порождение текстов, их восприятие, интерпретацию, понимание» [4, с. 6–7].

Первичная коммуникативная деятельность, связанная с текстообразованием, основана на знании категорий и факторов текстообразования (лингвистических и экстралингвистических, субъективных и объективных), определяющих отбор и организацию речевых средств (см. о них [5, с. 31]).

Считаем, что при коммуникативном подходе к тексту в процессе обучения текстообразованию необходимо учитывать **категории и факторы текстообразования**. Под категориями понимаем при-

нцпы, условия, определяющие и стимулирующие отбор и организацию языковых средств, необходимых для построения текста [6, с. 38–39]. Важными в коммуникативном аспекте являются текстообразующие категории **образ автора** [7, с. 118–120] и **адресата** [5, с. 54–60]. Ученые выделяют **объективные и субъективные лингвистические и экстралингвистические факторы** текстообразования. Наряду с **ситуацией** (фрагмент реального мира, отраженный в тексте), **жанрами**, ориентированными на гармоничное общение или на осложнение речевого контакта, **предсуппозицией** (фоновые знания), к объективным экстралингвистическим факторам Н. С. Болотнова относит **ассоциативные нормы** [8, с. 13–15]. Под ассоциативными нормами понимаем ядерную часть коллективного ассоциативного поля (совокупность реакций на слово-стимул, ассоциаты), выделяемую в свободном ассоциативном эксперименте. При стимулировании речемыслительной активности адресата, по мнению Н. С. Болотновой, автор, создавая текст, ориентируется прямо или косвенно именно на ассоциативные нормы. Так как общение происходит на ассоциативной основе, ассоциативные нормы в текстообразовании участвуют в обеспечении контакта и понимания автора и адресата. В связи с этим обучение текстообразующей и интерпретационной деятельности должно осуществляться с опорой на теорию текстовых ассоциаций, теорию регулятивности и смыслового развертывания текста, разрабатываемых в рамках коммуникативной стилистики текста [5, с. 52–53]. На исключительную роль ассоциаций при порождении текста и его восприятии, интерпретации указывали В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня и другие. Обоснование этого и описание методики анализа текста на ассоциативной основе, стимулированной вербально, содержится в ряде работ по коммуникативной стилистике текста (Н. С. Болотновой, С. М. Карпенко, И. А. Пушкарёвой, И. И. Бабенко, Н. Г. Петровой и др.).

Опираясь на теорию текстовых ассоциаций, учитель получает в свое распоряжение необходимый инструментарий, позволяющий осуществлять коммуникативно-деятельностный подход к изучению литературных произведений. Теория текстовых ассоциаций строится на признании ключевой роли слов, в которых обычно отражается и материализуется весь мир художественного произведения. Все лингвистические и экстралингвистические особенности слова так или иначе представлены в его ассоциативных связях, благодаря которым оно становится полноправным участником общения [10, с. 123–124].

В словаре «Психология» термин «ассоциация» трактуется как «связь между психологическими

явлениями, при которых актуализация (представление, восприятие) одного из них влечет за собой появление другого» [11, с. 28]. Именно ассоциации, являясь основой общения, выполняют роль связующего звена между автором и адресатом. «Все искусство художника и состоит в том, чтобы направлять возможные и необходимые, хотя и нечеткие ассоциации по определенному пути, дело же критика и толкователя – вскрыть эту направленность и указать те выразительные средства, которые употребил в данном случае художник», – справедливо указывал Л. В. Щерба [12, с. 101]. Сказанное объясняет не только интерес исследователей к лингвистическому аспекту ассоциативной деятельности автора и адресата, но и необходимость обучения школьников текстообразованию на основе ассоциаций.

Источник ассоциаций некоторые исследователи видят в текстовой памяти: «Разбуженная предложением ему стимулом иллюкутивная сила говорящего толкает его к предидированию, а память услужливо приводит тотчас же его личный (или принадлежащий его референтной группе, целиком одобряемый и принимаемый им) прецедент, извлеченный из типичного для него текста, из его текста, им когда-то произведенного и только ему принадлежащего» [13, с. 75]. Но вместе с тем, по мнению В. Е. Гольдина, использование этих прецедентов нельзя рассматривать как цитацию. «Одобряемый и принимаемый» коммуникативный опыт заключается в освоенных испытуемым узуальных стратегиях речевого общения. Они позволяют ему не ограничиваться автоматическим воспроизведением текстовых фрагментов. Но за индивидуальными действиями учащихся в свободном ассоциативном эксперименте стоит их владение речевым узусом и отчасти нормами. В. Е. Гольдин в своей работе «Ассоциативный эксперимент как речевая игра» [14, с. 230] делает вывод о том, что «свободный ассоциативный эксперимент – психолингвистический и социолингвистический в равной мере. Количество ассоциаций на слово-стимул зависит от уровня речевой культуры участников, от их коммуникативной компетенции и информационной базы, от некоторых индивидуальных особенностей психики отвечающих. Каждое индивидуальное решение испытуемого ориентировано на то, как, по его мнению, «бывает» [14, с. 231]. Необходимости создания условий для свободных ассоциаций в учебном процессе и описанию некоторых приемов развития ассоциативного мышления были посвящены статьи автора этих строк [15–19].

По данным психологов, педагогов и психолингвистов, становление текстовой компетентности происходит на протяжении всего школьного детства под влиянием целенаправленного обучения

(см. работы Е. Д. Божович, Н. И. Жинкина, Н. А. Пленкина и др.). Механизмы, обеспечивающие текстовую компетенцию, в основном формируются к 16–17 годам, в дальнейшем навыки продуцирования и восприятия текста развиваются и совершенствуются.

Противоречие между имеющимися теоретическими сведениями о языке и неумением применять их в процессе текстовой деятельности требует особого подхода к организации речевой среды, задачами которой можно считать следующее: помочь ребенку усваивать программный материал, а также совершенствовать навыки анализа различных фактов языка, воспитывать языковое чутье и вкус, развивать индивидуальные творческие возможности.

Следующее противоречие связано с особенностями возраста школьников. Познавательные способности учащихся среднего школьного возраста, которые проявляются в снижении активности при традиционных формах занятий, требуют поиска новых приемов работы, учитывающих направленность школьников данного возраста на решение практических задач, получение конкретного результата. Действие принципов избирательности, научной углубленности, практической направленности, занимательности, органичного сочетания коллективной, групповой и индивидуальной учебной деятельности позволяет отобрать наиболее эффективные методы (исследовательский, эвристический, коммуникативный) и приемы обучения (моделирование или конструирование текстов, различных по жанровой и стилистической принадлежности, стилизация и др.).

Учебный процесс должен строиться с учетом возрастных особенностей школьников. Осуществить обучение учащихся среднего школьного возраста можно только на игровой основе, поскольку учение направлено на овладение такими понятиями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, формирующихся в игре.

С опорой на классификацию А. Е. Соболевой, Е. Н. Емельяновой [20, с. 18–20] игры со словом условно были нами разделены на: 1) упражнения по образцу; 2) конструктивные упражнения (построение или перестройка предложений с предложенным языковым материалом); 3) коммуникативно-творческие: лексические игры со словом; игры на составление текста; речевые игры; ассоциативные игры; игры-импровизации, драматизации.

Перечисленные языковые игры-упражнения, понимаемые нами в широком смысле слова (от языковой игры до «ролевой ситуации») и используемые на различных этапах обучения, в целом направлены на продуктивную текстовую деятельность учащихся. Особенно важна при этом роль

лексических средств, т.к. слово является не только «основной единицей художественного построения» (Ю. М. Лотман), но и главным элементом процесса понимания (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.).

Организация познавательного процесса основывается на одном из законов творчества – законе познавательного разнообразия. Психологи У. Эшби и А. И. Субетто сформулировали действие закона в виде двух «постулатов»: 1) мыслительная продуктивность растет пропорционально росту разнообразия и «мощи» «тезаурусного» потенциала; 2) способность к ассоциациям и аналогиям возрастает по мере увеличения разнообразия «тезаурусного» потенциала. «Тезаурус» памяти (словарь понятий, отношений, классов, свойств и т.п.) должен быть достаточно богатым у творящей личности. Объект творения должен овладеть разнообразием, «панорамой знаний». Реализация закона необходимого познавательного разнообразия реализуется в творчестве через аналого-ассоциативную закономерность творения. Выделяются ассоциации по сходству, по контрасту, родо-видовые ассоциации [21, с. 22].

На необходимость развивать творческое воображение и образное мышление указывал Л. С. Выготский, который вывел «закон общего эмоционального знака, суть которого выразил так: «...всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения» [22, с. 106]. Второй закон, выведенный Л. С. Выготским, называется «законом эмоциональной реальности воображения»: «...всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства. Если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством» [22, с. 107].

В методической литературе 1970-х – 1980-х годов был широко принят термин «словесное творчество». По словам О. С. Ушаковой, «под словесным творчеством понимается продуктивная деятельность детей, выражающаяся в создании устных сочинений – сказок, рассказов, стихов и т.д. В этом творчестве проявляется стремление детей выразить в слове свое отношение к произведениям искусства, свое мироощущение» [23, с. 139]. А. Е. Шибицкая дополняет и конкретизирует сказанное: «Словесное творчество ребенка проявляется в нахождении слов, словосочетаний и словесных высказываний, наиболее точно отражающих конкретность образов, картин, явлений, представ-

ших в сознании ребенка; эти образы-представления, сложившиеся на основе прошлого опыта, не являются в то же время точным повторением, копией увиденного, услышанного, пережитого ребенком. Это результат деятельности воображения, направленной на воссоздание прошлого опыта в новых сочетаниях» [24, с. 99].

В связи с этим целесообразно использовать на уроках следующие ассоциативные игры: *Цепочка ассоциаций* (каждый участник, написав свое слово-ассоциацию к предыдущему, передает листок другому для составления связного рассказа); *Бестолковый словарь* (основывается на многозначности слова, на созвучии части слова с другими: варвар – повар, комар – командующий армией и т.д.); *Пиктографическое письмо* (отражает общее содержание сообщения в виде рисунка, в котором зашифрован текст). Продуктивны различные приемы по вычитыванию текстов: придумывание *заголовка-ассоциации и видеомы* (графического изображения содержания через ключевые слова текста в цвете). Актуализация *звуковых и цветовых ассоциаций* на слово, обращение к *культурному контексту* (выявление общего и различного в трактовке какого-либо образа на основе ключевых слов у различных авторов). Интересны игры-загадки: *Придумай название* (дайте новые названия привычным предметам: учебник, ручка, язык, стол, ложка, чашка и т.д.); *Сравни* (подбери точные и неожиданные сравнения: Голос звучал, как... Она прекрасна, как... Юноша сильный, как...); *Что общего?* (найдите как можно больше признаков сходства между различными предметами, например, мелом и мороженым). Эти и другие игры со словом помогают школьникам в процессе обучения текстовой деятельности раскрыть авторский замысел, понять содержание текста, сформулировать свое мнение и на основе полученных знаний создать собственный оригинальный текст.

Создание собственных текстов необходимо школьникам для развития художественного воображения, эмоциональной сферы, овладения речью не просто как средством общения, а как средством художественной выразительности. Авторская работа развивает особое отношение к неповторимому конкретно-чувственному облику внешнего мира, помогает «открывать» его внутреннюю жизнь, родственную собственной внутренней жизни ребенка. Развитие речи представляет собой постоянно протекающий в течение всей жизни человека процесс овладения речью и ее механизмами в непосредственной взаимосвязи с духовным становлением личности, обогащением его внутреннего мира. Духовная жизнь человека выражается не только в его производственной и социальной деятельности, но и в «речевом поступке», в

его языковом поведении, т.е. текстах, им порождаемых.

Особое внимание в педагогической деятельности автора данных строк уделяется технологии создания текстов на основе ассоциаций. Учитывая законы творчества и их роль в развитии познавательных процессов, ассоциативная деятельность учащихся стала неотъемлемой частью работы по созданию как устных, так и письменных текстов. Опора на ассоциативную деятельность может предварять создание текста или быть частью задания. Если ряд свободных ассоциаций на слово-стимул предваряет создание текста, он способствует насыщению речевой среды, активизирует словарь школьника и запускает в действие механизм воображения. Во втором случае, когда обращение к ассоциациям используется как часть задания, они помогают устанавливать взаимосвязи между различными, на первый взгляд, явлениями, позволяют создать более сложный семантический контекст, способствуя развитию словесного творчества школьников.

«Даже небольшое сочинение – это средство самовыражения личности школьника, его мыслей, знаний, чувств, стремлений», – писал М. Р. Львов [25, с. 87]. В связи с этим особенно актуальными являются результаты анализа способности школьников к самостоятельному построению связного текста на основе ассоциаций. Представим результаты первого этапа контрольного эксперимента, включающего изучение творческих работ школьников на основе сопоставительного анализа данных экспериментальной и контрольной групп учащихся 7-х классов МОУ СОШ № 36 г. Томска. Учащиеся 7 А с пятого класса обучаются с использованием коммуникативной методики, включающей опору на ассоциативный аспект в обучении текстовой деятельности (экспериментальная группа); учащиеся 7 Б класса – контрольная группа.

В процессе эксперимента учащимся было предложено написать ассоциации к слову «милосердие». Затем, используя их, подготовить творческую работу на заданную тему: «Милосердие на поле брани».

Анализируя написанные учащимися сочинения, созданные на основе ассоциативных рядов, можно отметить следующее: работы экспериментальной группы, обучающейся по коммуникативной методике с использованием теории ассоциаций, отличаются широким спектром ассоциативных рядов на слово-стимул (от 7 до 15). Сочинения характеризуются жанровым разнообразием: 1) письмо – пример диалога, протекающего в письменной форме; 2) дневниковые записи, дающие возможность обнажить чувства, быть искренним; 3) поучение в адрес младшего члена семьи поражает стилистически выдержанными компо-

зией и лексикой; 4) обращение к широкому кругу читателей, дающее возможность заострить внимание на какой-либо проблеме и высказать свою точку зрения; 5) сочинение-диалог; 6) сочинение от лица какого-либо героя и т.д. В соответствии с жанром учащиеся выбирают нужные

средства выразительности, которые помогают не только следовать требованиям жанра, но и соответствовать содержанию, т.е. выбранной теме, заявленному стилю речи. В работах большинства участников эксперимента отсутствуют речевые и стилистические ошибки.

Результаты критериального анализа сочинений ассоциативного характера

Критерии анализа	7 Б класс (27 уч-ся) контрольная группа, %	7 А класс (25 уч-ся) экспериментальная группа, %
1. Подбор ассоциаций к ключевому слову:		
0–5,	67	нет
6–10,	33	53
11–15	нет	47
2. Композиционная оригинальность	6	14
3. Соответствие содержания выбранной теме	29	46
4. Использование разных типов речи	33	43
5. Использование художественных средств выразительности	41	53
6. Многообразие синтаксических конструкций	34	47
7. Жанровое разнообразие	10	29

В сочинениях школьников экспериментальной группы широко представлены различные типы речи: повествование с элементами описания, рассуждение с элементами описания, повествование с элементами рассуждения.

Для выражения своей мысли школьники выбирают достаточно разнообразные синтаксические конструкции: сложносочиненные, сложноподчиненные

(с разными видами придаточных) и бессоюзные предложения; ряды однородных членов предложений; уместно используют обособленные определения и обстоятельства, выраженные причастием и деепричастием, а также сравнительные обороты, вводные конструкции, обращения, риторические вопросы. В результате эти работы получились интересными не только по содержанию, но и по форме.

Результаты сравнительного анализа творческих работ-экскурсов

7 Б класс (контрольная группа)	7 А класс (экспериментальная группа)
1. Содержательный анализ текста: – работу писали 27 учащихся, справились – 19 человек (4 человека к работе не приступили), 3 человека написали несколько предложений (2–3); – 10 учащихся сделали попытку раскрыть свое понимание темы: а) периодически выражая собственное мнение, не анализируя его, а формально констатируя, б) демонстрируя стереотипное представление по данной проблеме, в) осмысление темы без сопоставления собственной точки зрения с другими смыслами	1) Содержательный анализ текста: – из 25 учащихся с работой справились 25; – представлено глубокое, многоаспектное обоснование собственного мнения, миропонимания в работах 14 учащихся: 1) многообразно и глубоко представлена картина чувств и переживаний (искренность), 2) дано сопоставление различных смыслов (мнения, точки зрения в разные эпохи), 3) есть осознание собственного «Я», 4) выражено осмысление темы через соотношение «Я и другие»
2. Работа со словом: – бедный словарный запас (8 человек), – отсутствуют знания значений слова, – представлен узкий круг ассоциатов	2. Работа со словом: – есть чувство слова, значение одного и того же слова дано в разных контекстах, – представлен широкий спектр ассоциаций, – богатый словарный запас обнаружили 19 учащихся
3. Особенности построения текста: – использование однотипных синтаксических конструкций (7 человек), – наблюдаются речевые, логические, стилистические ошибки (17 человек), – знание жанрового своеобразия обнаружили 4 школьника	3. Особенности построения текста: – многообразие синтаксических конструкций, – знание жанрового своеобразия (20 работ), – оригинальная композиция (8 учащихся). – отсутствие речевых и стилистических ошибок (21 человек)

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сделать выводы:

1. Коммуникативная методика обучения текстовой деятельности способствует формированию у учащихся всех видов компетенций: лингвистической (например, ознакомление со словарями различных типов как источниками для самообразования),

языковой (знание языка, его устройства, его единиц и их функционирования в письменной речи), коммуникативной (владение всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, письмом, аудированием), культуроведческой (установление межпредметных связей).

2. Обучение текстовой деятельности на основе

актуализации ассоциаций стимулирует личностное видение мира, активизирует процессы самопознания и саморазвития.

3. Опора на словесные, зрительные, музыкальные ассоциации развивает эстетическое отношение школьников к социокультурным ценностям.

4. Обучающиеся обнаружили готовность выполнять любое задание творческого характера, не испытывая «страх перед чистым листом бумаги».

Е. Ф. Тарасов, формулируя понятие «языковое сознание», отмечал, что оно является «совокупностью образов, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [26, с. 24–32]. Одним из видов овнешнения, выявления содержания языкового сознания являются словесные ассоциации, полученные в свободном ассоциативном эксперименте [26], который был проведен нами среди учащихся 5–11 классов двенадцати-семнадцати лет муниципальных общеобразовательных учреждений – средних общеобразовательных школ г. Томска: № 36, 8, Гуманитарного лицея, гимназии № 13. Всего было опрошено около тысячи учащихся.

На основе полученных данных был составлен Проект ассоциативного словаря школьников г. Томска. Словарь является результатом последовательного трехэтапного ассоциативного эксперимента со школьниками – носителями русского языка. Первый этап работы был связан с составлением

списка слов-стимулов (на сегодня их 217). Вторым этапом работы посвящен проведению эксперимента по выявлению ассоциативных реакций на отобранные слова-стимулы. Третий этап эксперимента включал задание написать творческую работу (сочинение ассоциативного характера) на заданную или самостоятельно сформулированную тему, используя ряд ассоциатов на слова-стимулы (см. подробнее [17]).

Обратившись к ассоциативному словарю, можно подобрать нужное слово в цепочке ассоциативного ряда, отработать разные его варианты, сравнить свои актуализированные ассоциативными рядами смыслы со смыслами, возникающими в сознании сверстников, и т.д. Словарь можно использовать при выполнении заданий и упражнений, которые постепенно и целенаправленно обучают школьников работать над словом и образом и применять эти знания при создании текстов разных жанров, стилей и типов речи (см. об этом подробнее [15–19]). Данный ассоциативный словарь помогает оперировать знаниями о русской культуре, в результате чего у школьников формируется представление о фрагменте образа мира и знакомство с этим образом мира тех, для кого русский язык не является родным. Использование в творческих работах слов-реакций на слово-стимул подтверждает важную мысль – ассоциативный словарь позволяет описать речевую деятельность и выяснить механизм создания текстов.

Список литературы

1. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века: опыт парадигмального анализа // Язык и наука конца XX в. / Под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995. С.144–238.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета 2002. № 31.
3. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности: монография. Томск: Изд-во ТГУ. 2002. 312 с.
4. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методика лингвистического анализа художественного текста: методическое пособие. Томск: UFO-Press, 2002. 64 с.
5. Болотнова Н. С. и др. Особенности коммуникативной стилистики художественного текста как научного направления // Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: ТГПУ, 2001. 331 с.
6. Купина Н. А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. Красноярск, 1983. 160 с.
7. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., 1971. 240 с.
8. Болотнова Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск, 1992. 313 с.
9. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. 384 с.
10. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности // Диалог с текстом: проблемы обучения смысловой интерпретации: Мат-лы V регион. науч.-практ. сем. / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. С. 123–124.
11. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 484 с.
12. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворения // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 97–109.
13. Караулов Ю. Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
14. Гольдин В. Е. Ассоциативный эксперимент как речевая игра. Жизнь языка: сб. стат. / РАН. М., 2001. С. 230–231.

15. Безменова Л. А. Использование эксперимента в диагностике обучения текстовой деятельности на основе ассоциаций // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Т. А. Федосеевой. Новокузнецк: РОИ КузГПА, 2007. С. 22–26.
16. Безменова Л. А. Некоторые приемы обучения интерпретации текста на основе ассоциаций // Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл: Мат-лы VIII Всерос. науч. сем. (28 апреля 2006 г.) / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ. 2006. С. 191–195.
17. Безменова Л. А. О проекте школьного ассоциативного словаря и его использовании в создании текстов // Текст и языковая личность: Мат-лы V Всерос. науч. конф. с международным участием (26–27 октября 2007 г.) / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. С. 365–368.
18. Безменова Л. А. О стимулировании ассоциативной деятельности школьников в обучении текстообразованию // Семантика и прагматика слова в художественном и публицистическом дискурсах: Мат-лы IX Всерос. науч.-практ. сем. (25–27 апреля 2008 г.) / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2008 [а]. С. 335–339.
19. Безменова Л. А. Ассоциативный словарь школьников г. Томска: Проспект / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2008[б]. 36 с.
20. Емельянова Е. Н., Соболева А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. СПб.: Питер. 2009. 96 с.
21. Доровский А. И. Дидактические основы одаренности учащихся: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 210 с.
22. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 2002. Т. 5. 368 с.
23. Ушакова О. С. О словесном творчестве детей // Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. С. 139.
24. Шибицкая А. Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972. С. 99.
25. Львов М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987. 164 с.
26. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 24–32.

Безменова Л. А., аспирант.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.

Материал поступил в редакцию 29.04.2009.

L. A. Bezmenova

THE USE OF THE THEORY OF TEXT ASSOCIATION IN TEACHING PUPILS TEXTFORMATION

In this article the system of educational work with the students under the textual work on base of the theory of textual associations is represented. The use of associative games, which develop associative visual thinking among schoolchildren, the technologies of creating the text with the support of associative work, free from associative experiment let us to imagine the advantages of this method during the educational work with students under the text creating activity.

Keywords: *the theory of textual associations, teaching the pupils of textual activity, creative and associative games, free associative experiment.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Tomsk Region, Russia, 634061.