

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.022

Петрова Мария Владимировна

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков факультета журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва (РФ).

E-mail: pmascha@yandex.ru

«АССОЦИАТИВНЫЕ ЗАКЛАДКИ» КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Цель статьи* – рассмотреть сущность и способы использования ассоциаций как одного из мнемотехнических приемов обучения иностранному языку.

Методы. В исследовании был применен комплекс методов: теоретических – анализа и обобщения результатов научно-методических работ; эмпирических – сбора и накопления данных; экспериментальных – наблюдения, тестирования, опыта внедрения.

Результаты и научная новизна. Показана специфика использования ассоциаций как одного из мнемотехнических приемов обучения на примере освоения немецкого языка. Введен и обоснован термин «ассоциативной закладки», означающий педагогический прием по созданию устойчивого, постоянного комплекса ассоциативных и смысловых связей и представлений, закрепляемых в памяти за определенными информацией, действием или событием.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть использованы в процессе обучения студентов иностранному языку, а также в теоретических лекционных курсах по методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: ассоциация, ассоциативная связь, «ассоциативная закладка», педагогическая наука, запоминание, мнемотехнические приемы в обучении, преподавание иностранного языка.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-125-140

Статья поступила в редакцию 04.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Maria V. Petrova

Candidate of Philological Sciences, Lecturer in the Department of Foreign Languages, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow (RF).

E-mail: pmascha@yandex.ru

«ASSOCIATIVE TAGS» AS A PEDAGOGICAL TECHNIQUE, A TOOL OF SYSTEMATIZATION AND INFORMATION ASSIMILATION FOR A FOREIGN LANGUAGE STUDY (THROUGH THE GERMAN LANGUAGE)

Abstract. *The aim of the study is to determine a meaning and methods to use associations as one of mnemonics for teaching a foreign language and to justify the need of the introduction of the specific term «associative tag».*

Methods. *The complex of complementary research methods are used in order to achieve the set goal: theoretical (analysis and generalization of research papers); empirical (data collection and storage) and experimental methods (examination and implementation).*

Results and scientific novelty. *The article determines a meaning and methods to use associations as one of mnemonics for teaching a foreign language. The specific term as «associative tag» is introduced and explained in terms of a pedagogical method to create a stable and permanent system of associative and semantic links and imaginations being fixed in a memory under the certain information, action or event.*

Practical significance. *The study results may be used in direct teaching foreign languages and in theoretical courses.*

Keywords: *association, associative links, «associative tag», pedagogics, memorizing, mnemonics in education, foreign languages teaching.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-125-140

The article was submitted on 04.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

В связи с развитием в гуманитарных науках антропоцентризма все более актуальным становится исследование проблемы взаимодействия познания (мышления) и языка. Данная актуальность определяется не в последнюю очередь и такой практической задачей, как совершенствованием методики преподавания с оптимальным использованием в процессе обучения всего комплекса мнемотехнических приемов, отвечающих реалиям сегодняшнего дня.

К наиболее эффективным механизмам систематизации и закрепления информации в памяти относится ассоциация. Термин «ассоциация» был введен британским философом Джоном Локком, который был одним

из первых мыслителей, задумавшихся об опыте как источнике человеческого знания. Согласно концепции Локка, как только душа человека посредством опыта приобретает «простые идеи», она начинает перерабатывать их и создавать на их основе сложные. Локк представлял «ассоциации идей» как ненадежные, случайные сочетания идей, противопоставляя их более надежным суммированию и соединению [2, с. 450].

В современной педагогической науке использование ассоциаций в качестве мнемотехнического приема обучения базируется на результатах и положениях классических экспериментальных исследований памяти, объектом которых среди прочего выступал физиологический механизм обработки и запоминания новой информации (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцекер), на концепции обобщенных ассоциаций (П. Шеварев), а также на последних достижениях в различных областях нейронауки и психолингвистики (А. Лурия, Т. В. Черниговская, Дж. Ричардсон и др.).

В широком смысле в настоящее время под ассоциацией понимают функциональную связь между двумя или более элементами, при которой мысленная актуализация одного из них вызывает в сознании произвольное появление другого (других) [5, с. 17]. Ассоциации являются элементами образного мышления и могут возникать свободно на основе чувственного опыта. Однако процессом появления ассоциаций можно управлять [9, 13]. Контролируемые ассоциации возникают, например, в ходе выполнения творческих заданий (типа «синонимы – антонимы», «часть – целое» и т. п.), для которых даются точные инструкции, устанавливающие границы ассоциативных связей.

В преподавании иностранного языка возможно и необходимо прибегать к обоим типам ассоциаций. Дополнительные ассоциативные средства принято обозначать термином «медиаторы», т. е. вспомогательные стимулы, элементы, связанные между собой или опосредующие запоминаемые объекты [4, с. 94].

Несмотря на длительную историю изучения вопросов возникновения ассоциаций, их роли в процессах познания и систематизации знаний, а также влияния ассоциативных связей на формирование картины мира человека, в педагогической науке в целом и в методике преподавания иностранных языков в частности потенциал данного эффективного мнемотехнического приема, облегчающего запоминание нужной информации, пока еще недостаточно раскрыт как в теоретическом, так и в практическом плане.

Хотя об эффективности использования ассоциаций не только в обучающих целях [6], но и с целью развития творческих способностей человека давно и широко известно [17], включение в структуру занятия творческого компонента до сих пор часто носит лишь факультативный характер.

Кен Робинсон – всемирно известный эксперт в области образования, развития креативности и инновационного мышления – подчеркивает острую потребность изменения отношения к творчеству в системе образования: «Мне кажется, что творчество сейчас настолько же важно, насколько важна грамотность, и мы должны придать творчеству соответствующий статус» [19].

Намеренно задействуя творческое мышление учащегося, поощряя его в создании управляемых и свободных ассоциаций, преподаватель способствует появлению новых ассоциативных и смысловых связей, другими словами, закладывает более прочный фундамент для нового знания. Данный педагогический прием мы обозначили термином «ассоциативная закладка».

Под «ассоциативной закладкой» подразумевается педагогический инструмент по удержанию ассоциации, т. е. преднамеренному возникновению и фиксации устойчивого, постоянного комплекса ассоциативных и смысловых связей и представлений, закрепляемых в памяти за определенной информацией, действием или событием. Подобно «иконке» на рабочем столе персонального компьютера, обеспечивающей непосредственный и быстрый доступ к нужному файлу, «ассоциативная закладка» особым образом компонует и структурирует информацию. Открытием «закладки» разом вызывается весь массив ассоциаций, связанных с каким-либо явлением.

Гипотеза предпринятого исследования была сформулирована нами следующим образом: поскольку запоминание напрямую зависит от наличия и насыщенности смысловых связей и оно тем легче, чем большей насыщенностью связей (ассоциативных, смысловых, структурных) обладает материал, то дополнительное маркирование педагогом нового учебного материала «ассоциативной закладкой», т. е. помещением ключевой, подлежащей усвоению информации в контекст ассоциативных связей, должно способствовать его качественному усвоению. Экспериментальным путем мы постарались выявить наиболее эффективные стратегии работы с ассоциациями в процессе взаимодействия педагога со студентом.

Для осуществления этой задачи и корректной оценки результатов исследования прежде всего необходимо терминологически разграничить понятия контекста и ключевой информации.

Западная терминологическая традиция в области когнитивных наук использует устоявшиеся термины «центральная информация» и «контекстная информация». Под первой обычно понимаются данные, на которые руководитель экспериментальной группы (в нашем случае педагог) указывает как на подлежащие запоминанию. На центральную информацию фокус внимания реципиента обращен целенаправленно. В процессе

изучения иностранного языка, например, такой информацией является новая лексика или грамматическое правило. Контекстной же служит прочая информация, для которой не было указания на запоминание [15]. По другой, в сущности, близкой трактовке «контекстной» можно считать информацию, которую руководитель экспериментальной группы (педагог) определяет как контекст [14].

Прежде чем перейти к последовательному представлению результатов проведенного исследования и необходимым теоретическим выкладкам, приведем несколько конкретных практических примеров использования «ассоциативных закладок» на материале немецкого языка.

«Слабые мужчины» – так в своем пособии «Немецкая грамматика с человеческим лицом. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz» И. М. Франк назвал группу существительных мужского рода, относящихся в немецком языке к слабому склонению, получающих во всех косвенных падежных формах окончание *-en* [7, с. 27]. Педагогическая практика, а также проведенные экспериментальные исследования показали, что использование этой «ассоциативной закладки» значительно улучшает результаты освоения грамматической темы «слабого склонения имен существительных». Так называемые «сильные глаголы» в немецком языке в противоположность «слабым» обладают достаточной мощностью, чтобы менять гласную в корне в настоящем времени и образовывать формы прошедшего времени не так, как слабые глаголы. «Ассоциативная закладка» основывается на связи с концептом силы в ментальном пространстве социума, на аналогии с человеческой способностью по своей воле изменить что-либо.

«"Без" без артикля» – после предлога *ohne* имя существительное употребляется в немецком языке, как правило, без артикля. Смысловое запоминание основывается на осознании тождества значения предлога (отсутствие чего-либо) и его грамматической особенности присоединять к себе существительное без артикля. Создается смысловая связка, позволяющая легко запомнить данное грамматическое правило.

В лексике многочисленны межъязыковые омонимы. Так называемые «ложные друзья переводчика» (калька франц. *faux amis*) – это слова в изучаемом языке, похожие по произношению или по написанию на слова в родном языке, однако имеющие иной смысл. «Ассоциативная закладка» срабатывает за счет сочетания сходства и контраста: разительное смысловое несоответствие при внешнем формальном сходстве лексем родного и иностранного языков либо двух иностранных языков, которыми в той или иной степени владеет учащийся. Например, в немецком и русском: *die Krawatte* (галстук) – кровать, *der Kater* (кот; разг. – похмелье) – катер, *der Dom* (собор) – дом, *das Magazin* (иллюстрированный журнал) – магазин и др. В английском

и немецком: *mist* (туман, дымка) и *der Mist* (навоз), *bald* (лысый) – *bald* (скоро), *brief* (краткий, лаконичный) и *der Brief* (письмо), *gift* (яд) – *das Gift* (подарок), *fast* (быстро) и *fast* (почти).

Для эффективного запоминания корректных значений слов на иностранном языке можно использовать мнемотехнический прием парной связи, т. е. попарного произвольного соединения в одном предложении на иностранном языке двух слов – межъязыкового омонима и слова, имеющего в иностранном языке значение, совпадающее со значением межъязыкового омонима родного (или другого иностранного) языка. Например:

- *Die Haare fallen aus und bald wird der Kopf völlig kahl.* (Волосы выпадают и скоро голова полностью облысеет.)

- *Sie hat so viel Glück in ihrem Leben, man kann fast glauben, dass sie den Engel mit der Angel gefangen hat.* (Ей так везет в жизни, можно подумать, что она поймала ангела на удочку.)

Как правило, в результате такого парного соединения двух элементов создается яркая, необычная сценка. Чем меньше в ней логики и больше творческого компонента, тем легче осуществляется усвоение новой информации, поскольку запоминается именно яркий образ и созданная картинка, а вместе с ней опосредованно и правильное лексическое значение слова.

Таким образом, чтобы «заложить» «ассоциативной закладкой» подлежащий заучиванию материал, необходимо намеренно включить его в более обширный контекст ассоциативных и/или смысловых связей.

Кроме того, следует отметить дополнительные средства, облегчающие запоминание при помощи активного включения в процесс обучения органов чувств (зрение, слух) и моторики. Чем больше органов чувств задействовано, тем легче должен усваиваться материал.

Чтение текстов вслух, прослушивание аудио- и просмотр видеоматериалов, включение в процесс обучения иностранному языку разнообразных игр и творческих заданий для активизации имеющихся знаний, поощрение внеаудиторной самостоятельной работы студентов по работе с аудио- и видеотекстами, совмещение пассивного слушания с повседневной физической активностью – все эти виды познавательной активности позволяют взаимодействовать с информацией посредством сопровождающего процесс чувственного переживания и создают дополнительные ассоциативные связи, включающие языковой материал в более широкий контекст [13].

В экспериментальной части нашего исследования мы ставили перед собой задачу определить, действительно ли и в какой степени намеренное помещение новой учебной информации в контекст дополнительных ассо-

циативных связей влияет на лучшее запоминание, сохранение и воспроизведение этой информации учащимися. В данной статье мы лишь кратко опишем результаты опыта внедрения.

Характеристики тестовой ситуации

1. Условия организации тестовой ситуации: эксперимент проходил в условиях обучения иностранному языку студентов старших курсов факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова.

2. Испытуемые: 40 человек были разделены на четыре группы по десять человек в каждой. Средний возраст испытуемых – 20–22 года. Уровень языкового владения в соответствии с общеевропейской шкалой владения языком CEFR (Common European Framework of Reference): A2 (две группы) и A1 (две группы).

3. Подача нового материала («центральной» информации) в условиях тестовой ситуации.

Ситуация 1:

а) группе A1–1 новое грамматическое правило, касающееся существительных слабого склонения в немецком языке, объяснялось без дополнительной инструкции по использованию ассоциативно-образных связей;

б) группе A1–2 помимо «центральной информации», т. е. грамматического правила, были даны разъяснения об использовании дополнительных ассоциативных средств при запоминании, в том числе была предложена опосредующая ассоциация «слабые мужчины»; кроме того, группе демонстрировался обучающий ролик на данную грамматическую тему, в котором использовалась та же ассоциативная закладка («слабые мужчины»); преподаватель упомянул, что ролик был сделан студентами факультета журналистики.

Ситуация 2:

а) группе A2–1 в качестве «центральной информации» были розданы карточки с тридцатью незнакомыми лексическими единицами и прочитаны вслух по два стандартных, не обладающих высокой образностью примера на каждую лексическую единицу с переводом; преподаватель дал указание на запоминание новой лексики, которую записывать не разрешалось; после этого карточки были возвращены преподавателю, и студенты сразу же приступили к другой, не связанной с только что полученной информацией, деятельности;

б) группе A2–2 помимо вышперечисленных действий был объяснен принцип работы с образными и вербальными медиаторами и дано дополнительное задание: связать попарно новую лексику в предложения так, чтобы в каждой фразе получился яркий зрительный образ, либо соединить оба слова в сложное слово (неологизм) и сформулировать его опреде-

ление или проиллюстрировать конкретной ситуацией; при этом не требовалось обязательное составление примеров на немецком языке, можно было привести их на русском; все полученные примеры были по очереди зачитаны вслух.

4. *Характеристики тестовых заданий (формы контроля):* использовались два типа контрольных заданий – на распознавание «центральной информации» и на ее воспроизведение.

Ситуация 1: контроль для обеих групп (А1–1 и А1–2) производился дважды – на следующий день после объяснения преподавателем нового материала и через неделю.

А. Тест на распознавание. В первом тестовом задании, предложенном студентам через сутки после ознакомления с «центральной информацией», содержался небольшой текст (один абзац) на иностранном языке, в котором необходимо было найти восемь ошибок в склонении имен существительных.

Через неделю студенты выполняли второе тестовое задание: в группах слов (от трех до пяти в каждой группе) нужно было выбрать те, которые относятся либо, наоборот, не принадлежат к слабому склонению.

Б. Тест на воспроизведение. И через день после объяснения, и через неделю студенты должны были составить в произвольной форме связный текст на немецком языке с обязательным использованием заданных на русском языке слов и словосочетаний, в числе которых были и существительные слабого склонения.

Ситуация 2: контроль групп А2–1 и А2–2 осуществлялся несколько раз: через тридцать минут (распознавание) и через шестьдесят минут (воспроизведение) после ознакомления с новым материалом, а затем через неделю.

А. Тест на распознавание заключался в выборе правильного перевода слова на русский язык из трех предложенных вариантов. Тест проводился через полчаса после ознакомления с материалом во избежание возможного влияния на результат других факторов, например самостоятельного домашнего заучивания новой лексики «по горячим следам».

Б. Тест на воспроизведение студенты делали дважды – через час и через неделю после ознакомления с «центральной информацией». Требовалось составить в произвольной форме рассказ с обязательным использованием заданных на русском языке слов и словосочетаний, в числе которых была и тестируемая лексика.

5. *Результаты эксперимента.*

Ситуация 1: результаты начального и заключительного тестирования на распознавание и свободное воспроизведение (табл. 1) показывают, что инструкции по использованию образов и ассоциаций оказались более

эффективными для запоминания, чем категориальная инструкция; при свободном воспроизведении со стандартными инструкциями и инструкциями по использованию образов студенты продемонстрировали худшие результаты, чем при распознавании «центральной информации».

Средний процент правильных ответов при свободном воспроизведении при начальном и заключительном контроле со стандартными указаниями и инструкциями по работе с образами отличается менее значительно. Экспериментальные результаты аналогичных исследований подтверждают, что степень влияния ассоциативного контекста на результат при свободном воспроизведении не так существенна, как при тестах на распознавание. Это может быть связано как с большей сложностью поставленной задачи, так и с вероятной меньшей вовлеченностью ассоциативных механизмов памяти при произвольном продуцировании текста [11].

Таблица 1

Средние показатели правильных ответов группового тестирования групп А1-1 и А1-2, %

Контрольная группа	Тест на распознавание		Тест на воспроизведение	
	через сутки	через неделю	через сутки	через неделю
А1-1	65,9	68,5	59,6	52,0
А1-2	78,0	88,0	66,9	60,4

Ситуация 2: результаты начального и заключительного тестирования демонстрируют, что применение вспомогательных ассоциативных средств при заучивании материала эффективно как при последующем распознавании, так и при воспроизведении «центральной информации» (табл. 2). Группа А2-2, работающая с лексическими парами и получившая инструкции относительно опосредующих ассоциаций, показала существенно лучший результат.

Таблица 2

Средние показатели правильных ответов группового тестирования групп А2-1 и А2-2, %

Контрольная группа	Тест на распознавание	Тест на воспроизведение	
	через 30 минут	через 60 минут	через неделю
А2-1	45,4	28,8	18,2
А2-2	69,5	50,5	36,8

После тестирования на распознавание испытуемые группы А2-1 были опрошены по поводу используемых ими стратегий для выполнения задания.

Большая часть из них при запоминании непроизвольно в той или иной форме прибегала к вербальным и образным медиаторам, когда лексический материал обладал высокой степенью экспрессии, а слова, не имеющие яркой образности, заучивались ими механически. Стоит отметить, что в группе А2–2 высокие показатели распознавания и воспроизведения лексики также обнаруживались прежде всего там, где студентам удалось соединить слова в «высокообразные» пары, т. е. в словосочетания или сложные слова, обладающие широким ассоциативным наполнением семантики.

Как и в ситуации 1, в ситуации 2 средний процент правильных ответов при свободном воспроизведении на начальном и заключительном этапе контроля у обеих групп значительно ниже, чем при распознавании. Однако разрыв между экспериментальными данными в А2–1 и А2–2 при тестировании на воспроизведение заметнее, чем между А1–1 и А1–2, что может быть связано с выбором в А2–2 более действенной стратегии связывания лексики в пары с помощью образных и вербальных медиаторов, которая оказалась весьма эффективна для предъявленного им мнемического задания.

Наивысший средний показатель правильных ответов (79% в тесте на распознавание через тридцать минут после работы с «центральной информацией» в группе А2–2) был у слов, с помощью которых в результате словосложения студентам удалось составить метафоричные сложные слова (компози́ты), дать им определение или вербально проиллюстрировать, кратко описав подходящую по смыслу ситуацию. В случае соединения слов в метафоричный композит создается интерактивный (способный к взаимодействию) образ, происходит максимально тесная интеграция и взаимодействие контекстной и центральной информации, основанные на ассоциативных связях. То, что многие примеры были составлены на русском языке, никак не повлияло на высокие результаты.

Приведем примеры интерпретаций неологизмов, составленных испытуемыми группы А2–2.

- Das Erdefutter (die Erde – земля, das Futter – корм) – das Futter, das uns die Erde gibt, z. B. Beeren oder Obst (Земляной корм – пища, которую нам дает земля, например, ягоды или фрукты).

- Das Erdefutter – корм для червей и отдельных видов насекомых, выращиваемых на специальных фермах.

- Wenn Sie Pferde haben, aber kein Geld, dann geben Sie ihren Pferden das Erdefutter. (Если у Вас есть лошади, но нет денег, дайте своим лошадям корм с земли.)

- Das Zweifelschloß (der Zweifel – сомнение, das Schloß – замо́к и замо́к; примечательно, что в немецком языке эти слова – омонимы,

а в русском – омографы; для создания неологизмов студенты вольны были выбрать любое из значений) – das Schloß, das unsere Zweifel über die Pläne, Rechnungen oder deutsche Grammatik abschließt (замок сомнений – замок, который запирает наши сомнения по поводу планов, расчетов или немецкой грамматики).

- Das Zweifelschloß – если ты собрался на прогулку, но никак не можешь выйти из дома, потому что сложно решить, какие штаны надеть, то это «das Zweifelschloß», т. е. замок сомнения.

- Der Rettungskuchen (die Rettung – спасение, der Kuchen – пирог) – ein Kuchen, der uns in der schlechten Zeiten unseres Lebens hilft. Wenn ich ein Stück Rettungskuchen esse, weiß ich, dass ich glücklicher werde. Erdbeerkuchen hilft mir gegen schlechte Laune. (Спасительный пирог – пирог, который помогает нам в плохие времена нашей жизни. Когда я ем кусок спасительного пирога, я знаю, что стану счастливее. Клубничный пирог помогает мне против плохого настроения.)

- Der Rettungskuchen – пирог спасения, который всегда пекут к празднованию освобождения города.

- Der Rettungskuchen – пирог спасения. Когда Жан Вальжан украл буханку хлеба для голодающей семьи своей сестры, можно сказать, что это был пирог спасения.

- Der Rettungskuchen – если молодой человек чем-то провинился перед своей подругой, он приглашает ее в кафе на спасительный торт. Это и есть «der Rettungskuchen».

После завершения тестирования для группы А2-1 дополнительно, с целью проверки полученных результатов, было дано еще одно задание. На этот раз в карточках новые лексические единицы были выделены одним из трех цветов – зеленым, красным или желтым. Студентам предлагалось создать образный пример – ассоциативную причину выбора соответствующего цвета, т. е. связать слово с этим цветом. В случае затруднений с переводом на немецкий пример можно было составить и на русском языке. Примеры зачитывались вслух. Таким образом, было задействовано зрительное восприятие, в большинстве случаев облегчающее ассоциативное опосредование.

Тест на распознавание заключался в выборе из трех предложенных вариантов правильного перевода слова на русский язык. Тест на воспроизведение проводился трижды: через час, на следующий день и через неделю после ознакомления с «центральной информацией». Нужно было в произвольной форме составить рассказ с обязательным включением в него заданных на русском языке слов и словосочетаний, в том числе и лексики, которая подлежала запоминанию в ходе эксперимента.

Результаты (табл. 3) показали, что ассоциативное соотнесение с цветом также обеспечивает лучшее воспроизведение лексем в течение начального этапа заучивания и более качественное сохранение усвоенного материала до следующего дня. Но через неделю показатели уже фактически не отличались от итогов первоначального тестирования, перед которым не использовались опосредующие ассоциации.

Таблица 3

Средние показатели правильных ответов дополнительного тестирования группы А2-1 с использованием цветовых ассоциаций, %

Контрольная группа	Тест на распознавание	Тест на воспроизведение		
	через 30 минут	через 60 минут	на следующий день	через неделю
А2-1	62,3	46,8	35,0	20,3

Таким образом, результаты цикла экспериментов доказывают существование причинно-следственной связи между использованием ассоциативного контекста и эффективностью заучивания материала, а также скоростью забывания информации в краткосрочном периоде. Намеренное помещение новой учебной информации в контекст дополнительных ассоциативных связей мобилизует память при распознавании и воспроизведении этой информации учащимися. Кроме того, результативность зависит от ассоциативного потенциала контекста (комплексный, яркий, метафоричный контекст значительно помогает запоминанию), а также от полученных инструкций по применению вербальных и образных медиаторов.

При свободном воспроизведении степень влияния ассоциативного контекста на результат наименее существенна.

В завершение еще раз отметим основные положения нашей работы.

1. Первоначальное запоминание материала тем легче, чем большей насыщенностью связей (ассоциативных, смысловых, структурных) обладает материал. Если вербальные и образные медиаторы создают яркий метафорический контекст, то на основе этих ассоциаций происходит тесная интеграция и взаимодействие контекстной и центральной информации. Создается единый интерактивный информационный образ, что обеспечивает лучшее воспроизведение «центральной информации» в течение начального этапа заучивания.

2. Запомнить определенную новую информацию – значит связать ее с уже существующими знаниями или представлениями. Одним из средств такой связи являются ассоциации по сходству, контрасту, смежности.

3. Механизм запоминания во многом обеспечивается чувственным переживанием. Включение в процесс познания сенсорных видов деятельности ускоряет и оптимизирует процесс освоения новых знаний и навыков за счет создания новых ассоциативных связей.

4. Интерес к изучаемому материалу всегда имеет более или менее выраженную эмоциональную окрашенность. Личная заинтересованность учащегося и положительные эмоциональные переживания выступают гарантом прогресса обучения.

5. Инструкции, рекомендующие использование образных и вербальных медиаторов, часто приводят к довольно существенному улучшению результатов при заучивании материала. Это влияние обнаруживается, главным образом, при распознавании «центральной информации». При свободном же воспроизведении материала степень влияния ассоциативного контекста не столь значительна, что может быть обусловлено как большей сложностью задачи воспроизведения по сравнению с узнаванием, так и меньшей вовлеченностью ассоциативных механизмов памяти при свободном продуцировании текста.

6. Поощрение творческого мышления учащихся и использование в процессе обучения управляемых и свободных ассоциаций мы обозначили как особый педагогический прием создания «ассоциативной закладки», которая маркирует, интерпретирует и особым образом компоует цельный кластер ассоциативно-смысловых связей и представлений и закрепляет его в памяти за определенной информацией, действием или событием. Открытие «закладки» вызывает весь массив ассоциаций, касающихся этого явления.

К термину «ассоциативная закладка» можно подойти шире, выведя его за рамки мнемотехнических приемов. Ведь, по сути, языковая картина мира каждого человека, отраженная в устных и письменных текстах, – интерпретация действительности, акт миропонимания в его различных аспектах (языковом, социальном, психологическом, игровом), основанный на различных смысловых, структурных, ассоциативных переплетениях [18]. Следовательно, допустимо говорить об «ассоциативных закладках» как об устойчивых узлах смысловых и ассоциативных связей в процессах концептуализации обыденных представлений о мире, сложившихся в сознании языкового сообщества и отдельно взятого индивидуума. Однако это уже, несомненно, тема для отдельного исследования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Ф. Т. Хаматнуровым*

Литература

1. Косслин С. М. Психология: Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. С.-Петербург: Евразия, 1999. 475 с.
2. Локк Дж. Собрание сочинений: в 3 т. Москва: Мысль, 1985. Т. 1. 622 с.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Москва: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.
4. Ричардсон Дж. Т. Э. Мысленные образы. Когнитивный подход. Москва: Когито-Центр, 2006. 175 с.
5. Тихомирова И. И. Ассоциация как элемент образного мышления [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusla.ru/rsba/pdf/Tixomirova-ASSOCIACIYa.pdf> (дата обращения: 24.02.2016).
6. Ткаченко Е. С., Черниговская Т. В. Роль характеристик инпута в развитии языковой системы у детей и у взрослых, изучающих русский язык как иностранный // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. Москва, 2009. Вып. 5. С. 255–283.
7. Франк И. М. Немецкая грамматика с человеческим лицом. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz. Москва: Восточная книга, 2014. 240 с.
8. Черниговская Т. В. Экспериментальная лингвистика наступившего века и когнитивная наука как синтез гуманитарного и естественно-научного знания // Филология. Русский язык. Образование: сборник статей, посвященный юбилею проф. Л. А. Вербицкой. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006. С. 214–230.
9. Черниговская Т. В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающаяся сеть? // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук 15–16 декабря 2009 г. / под ред. А. И. Григорьева. Москва: Наука, 2010. С. 117–127.
10. Шеварев П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии: избранные психологические труды / под ред. Т. А. Ратановой и Б. Б. Коссова. Москва; Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1998. 608 с.
11. Auer T. S. Assoziatives Gedächtnis im Alter: Ein multinomiales Modell zur Trennung von assoziativen Enkodierungs und Abrufprozessen sowie dessen gerontologische Anwendung. Digitale Dissertation, Universität Mannheim [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://d-nb.info/1002007593/34> (дата обращения: 24.03.2016)
12. Avrutin S., Haverkort M., van Hout A. M. H. Brain and Language // Special issue of Brain and Language journal. San Diego: Academic Press, 2001. 170 p.
13. Birkenbihl V. F. Das innere Archiv mvgVerlag, München, 2010. 392 p.
14. Chalfonte B. L., Johnson M. K. Feature memory and binding in young and older adults // Memory & Cognition. 1996. № 24 (4). P. 403–416 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://link.springer.com/article/10.3758%2FBF03200930> (дата обращения: 24.03.2016)
15. Denney N. W., Miller B. V., Dew J. R., Levav A. L. An adult developmental study of contextual memory. Journals of Gerontology. 1991. № 46 (2). P. 44–50 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://geronj.oxfordjournals.org/content/46/2.toc> (дата обращения: 24.03.2016)

16. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis. Leipzig, 1885. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-1376/1> (дата обращения: 24.03.2016)

17. Honerkamp J. Assoziationen und Beziehungen – vom kreativen Denken Wissenschaft und Weltbilder. Wie Wissenschaft unser Leben prägt und wir uns letzten Fragen nähern Teil II Springer Spektrum Verlag. 2014. P. 51–99.

18. Fischer A. Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis. 2., umgearb. Aufl. Springer Wien (Verlag), 1967. 226 p.

19. Robinson K. Do schools kill creativity. Ted Talk [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ffWXYOMBr0Q> (дата обращения: 24.02.2016)

20. Ruigendijk E., Baauw S., Zuckerman S., Vasic N., de Lange J., Avrutin S. A cross-linguistic study on the interpretation of pronouns by children and agrammatic speakers: Evidence from Dutch Spanish and Italian // eds. E. Gibson & N. Pearlmuter. The Processing and Acquisition of Reference. Cambridge: the MIT Press. 2011. P. 133–156.

References

1. Kosslyn S. M. Psikhologiya. [Psychology]. Edited by N. Shikh, E. Dzh. Chepman, U. A. Konroy. St.-Petersburg: Publishing House Evraziya, 1999. 475 p. (In Russian)

2. Locke J. Sобрание сочинений: в 3 т. [Collected works: in 3 volumes]. Т. 1. [V. 1]. Moscow: Publishing House Mysl' [Thought]. 1985. 622 p. (In Russian)

3. Luriya A. R. Yazyk i soznanie. [Language and consciousness]. Edited by E. D. Khomskaya. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. [Moscow University Publishing House]. 1979. 320 p. (In Russian)

4. Richardson J. T. E. Myslennye obrazy. [Imagery]. Kognitivnyj podkhod. [Cognitive approach]. Moscow: Publishing House Kogito-Tsentr, 2006. 175 p.

5. Tikhomirova I. I. Assotsiatsiya kak element obraznogo myshleniya. [Association as an element of creative thinking]. Available at: <http://rusla.ru/rsba/pdf/Tixomirova-ASSOCIACIYA.pdf>. (In Russian)

6. Tkachenko E. S., Chernigovskaya T. V. The role of input characteristics in the development of the language system of children and adults learning Russian as a foreign language. *Sbornik nauchnykh trudov «Kognitivnye issledovaniya» Vyp. 5m [Collection of scientific papers «Cognitive studies». Edition 5]*. Moscow, 2009. P. 255–283. (In Russian)

7. Frank I. M. Nemetskaya grammatika s chelovecheskim litsom. [German grammar with a human face]. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz. Moscow: Publishing House Vostochnaya kniga. [Eastern Book]. 2014. 240 p. (In Russian)

8. Chernigovskaya T. V. Experimental linguistics of the new century and cognitive science as a synthesis of humanities and scientific knowledge. *Filologiya. Russkij jazyk. Obrazovanie: Sbornik statej, posvyashhennyj yubileyu prof. L. A. Verbitskoj. [Philology. Russian Language. Education: Collection of Papers Dedicated to the Anniversary of Professor L. A. Verbitskaja]*. St.-Petersburg: Publishing House of St.-Petersburg University. 2006. P. 214–230. (In Russian)

9. Chernigovskaya T. V. Brain and language: innate modules or a learning network? *Mozg. Fundamental'nye i prikladnye problemy: Po materialam sessii Obshchego sobraniya Rossijskoj akademii nauk 15–16 dekabrya 2009*. Pod redaktsiej A. I. Grigor'eva. [Brain. Fundamental and applied problems. Proceedings of the General Assembly session of the Russian Academy of Sciences, d.d. 15–16 December, 2009. Edited by academician A. I. Grigoriev]. Moscow: Publishing House Nauka [Science], 2010. P. 117–127. (In Russian)
10. Shevarev P. A. Teoriya obobshhennykh assotsiatsij v psikhologii. [The theory of generalized associations in psychology] Edited by T. A. Ratanova, B. B. Kossov. Moscow; Voronezh: Publishing House Institut prakticheskoy psikhologii. [The Institute of Practical Psychology]; MODEK, 1998. 608 p. (In Russian)
11. Auer T. S. Assoziatives Gedächtnis im Alter: Ein multinomiales Modell zur Trennung von assoziativen Enkodierungs- und Abrufprozessen sowie dessen gerontologische Anwendung. Digitale Dissertation, Universität Mannheim Available at: <http://d-nb.info/1002007593/34>. (Translated from German)
12. Avrutin S., Haverkort M., van Hout A. M. H. Brain and Language. *Special issue of Brain and Language journal*. San Diego: Academic Press, 2001. 170 p. (Translated from English)
13. Birkenbihl V. F. Das innere Archiv [The internal archive]. München: Publishing House mvgVerlag, 2010. 392 p. (Translated from German)
14. Chalfonte B. L., Johnson M. K. Feature memory and binding in young and older adults. *Memory & Cognition*. 1996. № 24 (4). P. 403–416. Available at: <http://link.springer.com/article/10.3758%2F03200930>. (Translated from English)
15. Denney N. W., Miller B. V., Dew J. R., Levav A. L. *An adult developmental study of contextual memory*. *Journals of Gerontology*, 46 (2), 1991 P. 44–50. Available at: <http://geronj.oxfordjournals.org/content/46/2.toc>. (Translated from English)
16. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis [On Memory]. Leipzig, 1885. Available at: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-1376/1> (Translated from German)
17. Honerkamp J. Assoziationen und Beziehungen – vom kreativen Denken Wissenschaft und Weltbilder. Wie Wissenschaft unser Leben prägt und wir uns letzten Fragen nähern Teil II Springer Spektrum Verlag. 2014. P. 51–99. (Translated from German)
18. Fischer A. Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis [The philosophical foundations of scientific knowledge], 2., umgearb. Aufl. [2 revised Edition] Publishing House Springer Wien (Verlag) 1967. 226 p. (Translated from German)
19. Robinson K. Do schools kill creativity. Ted Talk. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ffWXYOMBr0Q>. (Translated from English)
20. Ruigendijk E., Baauw S., Zuckerman S., Vasic N., de Lange J., Avrutin S. A cross-linguistic study on the interpretation of pronouns by children and agrammatic speakers: Evidence from Dutch Spanish and Italian. In: eds. E. Gibson & N. Pearlmuter. *The Processing and Acquisition of Reference*. Publishing House Cambridge: the MIT Press. 2011. P. 133–156. (Translated from English)