

14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: в 2 т. Т. 2. М.-Воронеж, 2005. 456 с.
15. Хузиахметов А.Н. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника в педагогической теории и практике: дис. ... д-ра пед. наук / В форме научного доклада. Казань, 1997. 58 с.
16. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учеб. пособие для студентов. СПб., 2005. 627 с.

УДК 811.161.1

Тёрёчик Л.Б.

*Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина (г. Москва)*

К ВОПРОСУ О ЗАНИМАТЕЛЬНОСТИ И ЕСТЕСТВЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ: ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД

L. Tyoryochik

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

TO THE PROBLEM OF ENTERTAINING AND NATURAL CHARACTER OF TRAINING TEXTS: FRAME-BASED APPROACH

Аннотация. Статья посвящена учебным текстам, используемым в курсах РКИ, и требованиям, которым они должны удовлетворять, в частности требованиям занимательности и естественности. Занимательность и естественность учебного текста рассматриваются в статье с позиций теории фреймов. Указывается причина «неестественности» тематических («фреймообразных») учебных текстов. Показано, что и занимательность, и естественность обусловлены маркированием отклонения от фрейма. Учет данного факта при создании учебных текстов позволит сделать процесс обучения РКИ более эффективным.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, тексты, теория фреймов, занимательность текста, естественность текста.

Abstract. The article deals with training texts used in teaching Russian as a foreign language and the requirements they have to meet, namely to be entertaining and natural. Entertaining and natural characteristics of a training text are viewed from the frame theory angle. The cause of “unnaturalness” of thematic (frame-based) training texts is established. It is shown that both characteristics are caused by verbal fixation of departure from frames. Considering this fact while creating texts for textbooks allows one to make teaching Russian to foreigners more effective.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language; texts; frame theory; entertaining feature of a text; naturalness of a text.

Проблема отбора и создания учебных текстов является одной из насущных проблем современной методики обучения русскому языку как иностранному. Трудности, возникающие в процессе формирования текстотеки учебника, обусловлены, в частности, тем, что отбираемые и/или создаваемые автором учебника тексты должны удовлетворять целому ряду требований, в числе которых требования *естественности* и *занимательности*.

В данной статье предлагается рассмотреть понятия естественности и занимательности (интересности) с позиции *теории фреймов*.

Анализ методической литературы, посвященной проблеме текстотеки учебника РКИ, показывает, что зачастую монологические «тематические» учебные тексты (например, тексты

под названиями «Мой день», «Новая квартира» и т. п.) признаются методистами «псевдокоммуникативными», «искусственными», «неестественными» (см., например, [12, 215; 11, 78-79]).

Если взглянуть на указанные тексты с позиции фреймовой теории, то станет очевидно, что они представляют собой *вербализации* тех или иных *когнитивных структур* [10, 84-85]. Так, тексты, описывающие комнату или квартиру какого-либо персонажа, являются *вербализациями* соответствующих *фреймов*, содержащих информацию о структурных элементах объекта (стенах, поле, потолке, в случае квартиры – комнатах) и обстановке. Тексты на тему «Мой день», описывающие такие последовательно совершаемые типичные действия, как «встать», «позавтракать», «пойти на работу / в университет» и проч., являются *вербализациями сценария* дня (описания фрейма комнаты и сценария дня см. в [7, 291]). Тексты «В аэропорту», «В библиотеке» и им подобные, описывающие типичное *невербальное* поведение в данных стереотипных ситуациях, также являются вербализациями соответствующих сценариев.

И лингвисты, и методисты (см., например, [12, 216-217]) указывают на тот факт, что в естественной коммуникации тексты крайне редко отражают всю реальную последовательность событий или представляют собой вербализацию всей касающейся некоторого объекта информации. Другими словами, реальные тексты крайне редко представляют собой вербализованные фреймы.

Данному феномену можно дать следующее объяснение. Как неоднократно отмечалось исследователями-когнитивистами, в разговоре друг с другом мы полагаемся на наше *общее знание*, представленное в нашей памяти когнитивными структурами (фреймами), поэтому нет нужды всякий раз детально описывать обсуждаемый предмет. По этому поводу американский психолог Д. Норман пишет: «Например, если я говорю о собаке, то вы будете считать [на основании имеющегося в вашей когнитивной базе фрейма «собака». – Л. Т.], что у нее есть голова, четыре ноги и

хвост» [8, 364]. Иначе говоря, нет необходимости, говоря о собаке, вербализовывать указанную информацию. Более того, как отмечает отечественный исследователь В.Я. Шабес, в реальных, естественных речевых актах сообщения, представляющие собой вербализации обобщенных знаний, характеризующихся тривиальностью, «могут (и должны) вызывать недоумение у любого взрослого нормального интерпретатора» [17, 9].

В свете сказанного становится очевидной причина «искусственности» следующего фрагмента текста на тему «Квартира» из учебника РКИ [15]:

...в ванной – ванна, душ, кран, зеркало на стене и стиральная машина. В ванной мы принимаем ванну и душ.

Неестественным данный текст делает упоминание о наличии крана в ванной и о том, что там герои принимают ванну и душ. (Несомненно, было бы странно, если бы в ванной комнате не было бы крана, а герои, при наличии там ванны и душа, не производили бы там указанных действий. Удивление вызывает также отсутствие упоминания о раковине при наличии упоминания о кране). Фрейм «ВАННАЯ (КОМНАТА)», имеющийся в когнитивной базе носителей русского языка, содержит такие слоты, как «КРАН» и «ВАННА», а также слот «ФУНКЦИЯ», означиванием которого является «принятие ванны». Знания о кранах, ваннах и целевой предназначенности данного рода помещений, представленные фреймом, входят в общий для представителей русского лингвокультурного сообщества фонд знаний, а следовательно, обычно *не вербализуются*. Именно поэтому, с точки зрения носителя русского языка, данный текстовый фрагмент не является естественным. (Следует, однако, заметить, что для русских наличие ванны в ванной комнате является типичным. Редким является наличие вместо ванны душевой кабины. Для жителей других стран ванная комната может ассоциироваться именно с душем / душевой кабиной. Впрочем, независимо от того, какой именно объект из двух рассматриваемых наличествует в ванной комнате, характер производимых там

действий очевиден – люди там моются, а не готовят или спят.)

Аналогичным образом можно объяснить и неестественность следующего фрагмента текста-диалога на эту же тему из другого учебника РКИ [2]:

– *У вас есть ванная и туалет?*

– *Да, у нас есть ванная и туалет.*

Представление о ванной комнате и туалете несомненно входит в представление о современной квартире, а потому знание о наличии данных помещений в квартире является «знанием по умолчанию» и не вербализуется в ходе естественной коммуникации.

Но если мы не вербализуем полностью фреймы, содержащие информацию о стереотипных фрагментах действительности, то какая же информация обычно вербализуется?

Вернемся к высказыванию Д. Нормана о собаке: «В самом деле, вы решите, что если бы у данной собаки было три ноги, то я сказал бы об этом [курсив наш. – Л. Т.]» [8, 364]. Говоря о сценарии посещения ресторана и указывая, что знание данного сценария означает знание того, как поступать, Д. Норман пишет: «Если я ошибусь, это несоответствие будет достаточно заметно, чтобы привлечь внимание других посетителей» [курсив наш. – Л. Т.] [там же, 361] и, добавим, статью вследствие такой выделенности темой для разговоров.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе межличностной вербальной коммуникации вербально маркируется именно **отклонение от фрейма**, т. е. то, что не соответствует *типичному, стандартному положению дел*, информация о котором представлена соответствующими фреймами.

В связи со сказанным уместно привести текст из учебника немецкого языка Moment Mal, прекрасно иллюстрирующий все вышеизложенное (см. табл. 1).

Текст называется «Альтернативное жилье» и снабжен картинками. Текст соотносится с фреймом «КВАРТИРА» и его подфреймами «КУХНЯ», «СПАЛЬНЯ», «ВАННАЯ», но, как мы видим, строится на отходе от данных фреймов, связанном с обменом содержанием между одноименными слотами «ФУНКЦИЯ». Несмотря на вербализацию данных слотов, текст характеризуется естественностью благодаря нестандартному концептуальному содержанию последних.

Итак, *естественные тексты* (тексты реальной коммуникации), с одной стороны, *крайне редко* представляют собой *полные вербализации* фреймовых структур, а с другой – базируются, как правило, на *отклонениях от фреймов*.

Перейдем теперь к рассмотрению понятия занимательности (интересности).

Занимательность (интересность) информации и, как следствие, учебного текста, играет в процессе обучения важную роль: она способствует более легкому и быстрому запоминанию и усвоению учебного материала. (Интересно, что этот факт отмечается и самими учащимися – см. результаты опросов, представленные в [1, 82-83]). Поэтому неудивительно, что увлекательность рассматривается методистами в качестве одной из *необходимых* характеристик учебного текста.

Однако анализ работ, посвященных описанию характеристик учебного текста, показывает, что определение понятия «интересный текст» в методике преподавания

Таблица 1

Герр Пайсенберг (1) показывает своим гостям (2) новую квартиру .	
(1) – Здесь кухня , тут мы спим .	(2) – Ах, вы спите в кухне ? Как интересно!
– Да, мы всегда спим в кухне .	– А где вы готовите?
– Готовим? Мы готовим , конечно же, в спальне .	– Что? Вы правда готовите в спальне ?
– Да, конечно.	– Очень интересно! – А вот это, это же ванная ?
– Да, тут мы живем .	– Как, простите? Вы живете в ванной ?
– Да. Нам это кажется очень приятным.	– Приятным, ну и ну. Не знаю. Но это очень оригинально <...>

русского языка как иностранного фактически отсутствует. Очевидно, это обусловлено тем, что само понятие «интересный» является довольно расплывчатым в силу своей очевидной субъективности. Действительно, то, что интересно одному индивиду, может не представляться таковым (и даже более – восприниматься как нечто скучное, даже неприятное) другим индивидам.

Впрочем, следует отметить, что в некоторых работах встречаются указания на то, что можно рассматривать как «интересный текст». Так, А.Л. Бердичевский указывает, что «для взрослых учащихся интересными... будут тексты с профессиональной тематикой, имеющие познавательную ценность, содержащие проблемные ситуации [курсив наш. – Л. Т.], побуждающие к размышлению» [1, 38]. По мнению И.В. Зезекало, «занимательность достигается адекватной содержанию формой изложения, а также наличием в тексте интриги, загадки, требующей разрешения [курсив наш. – Л. Т.]» [3, 260]. М.В. Ляховицкий [5, 148] пишет, что тексты должны быть «интересными для данного контингента студентов, т. е. иметь интересный сюжет, в котором содержится новая, полезная информация» [курсив наш. – Л. Т.]. О.Э. Чубарова, предлагая считать «интересным» тот учебный текст, который «учащийся с интересом прочел бы на своем родном языке [курсив наш. – Л. Т.]», выделяет и ряд характеристик, которые позволяют «большинству читателей расценивать текст как «интересный»: «увлекательный сюжет, юмор, нестандартная ситуация, эмоциональная насыщенность, сенсационная информация» [16, 85]. Данные определения, по нашему мнению, не вносят полной ясности, поскольку требуют определения того, что есть «интересный» (заметим, интересный для более чем одного лица) сюжет и нестандартная ситуация.

В этой связи уместно упомянуть о том, как понятие *интерес* трактуется в психологической науке.

Интерес, как указывает С.Л. Рубинштейн (здесь и далее цит. по: [9]), «это сосредоточенность на определенном предмете мыслей,

вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упуская его из поля зрения» [ч. 5, гл. 15]. Говоря о процессе обучения, ученый отмечает, что только «свежий, новый, еще неизвестный материал» (обязательно связанный, однако, с усвоенным прежде) может вызвать у учащихся интерес. Это объясняется тем, что «интерес у нас вызывает обычно то, что нам еще неизвестно» [ч. 3, гл. 12].

Очевидно, любой учебный текст, с которым «знакомятся» в ходе обучения языку учащиеся, является для них в определенном смысле чем-то новым, ранее не встречавшимся. Но значит ли это, что любой учебный текст вызовет у них интерес лишь в силу своей новизны? Взрослые учащиеся, осознающие важность и необходимость изучения иностранного языка, осознают, несомненно, и объективную необходимость работы с предлагаемым им учебным материалом (текстом). (При этом выбора у них нет: текст для работы предлагается автором учебника и/или преподавателем, и учащиеся вынуждены с ним работать независимо от того, нравится он им или нет). Но, как отмечает С.Л. Рубинштейн [ч. 5, гл. 15], интерес, проявляющийся прежде всего во внимании, обуславливается не только осознанной значимостью, но и эмоциональной привлекательностью, при отсутствии которой «будет сознание... обязанности, долга, но не будет интереса», что, вероятно, зачастую и имеет место, когда учащимся-инофонам приходится работать со скучными, насыщенными предназначенным для изучения языковым материалом, «несчастными» текстами.

Известный американский психолог К. Изард, рассматривая интерес как эмоцию, в значительной степени обуславливающую «содержание нашего восприятия, внимания и памяти», указывает на существование ряда «активаторов (причин) эмоции интереса», а именно: «перемены», «одушевленности», «новизны объекта» и «воображения и мышления». Говоря о последнем, исследователь отмечает, что эмоцию интереса вызывают слова и представления, связанные «с во-

ображаемым или физическим событием», имеющим при этом особое значение, эмоционально важным для индивида, а также «с новизной объекта или переменами» [4, 107-112].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интересный учебный материал, в нашем случае – текст, должен характеризоваться не только *новизной* (другими словами, не превращаться в вербализацию всем известной информации), но и содержательно быть *связанным «с чувством, со сферой человеческих эмоций»*, чтобы вызывать у учащихся эмоциональный отклик.

Но попробуем взглянуть на проблему увлекательности учебного текста с позиций фреймовой теории.

Как указывает Р. Шенк, истории (т. е. тексты), *полностью основывающиеся на скриптах (сценариях), не очень интересны* [18, 104]. Действительно, наличие соответствующего скрипта в когнитивной базе воспринимающего субъекта позволяет последнему практически полностью (и, заметим, без особого труда) предсказать содержание всего текста в целом, а предсказуемость текста, отсутствие новизны вызывают скуку, «выключающую мозг из работы» [14, 96-97].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет следующее утверждение Р. Шенка: *интересная история – это история, которая не является до конца предсказуемой*. Как один из вариантов такой истории можно рассматривать историю, описывающую положение дел, характеризуемое *отклонением* от скрипта (сценария) [18, 104]. Данное утверждение явно коррелирует с высказанной американским лингвистом Ю. Чарняком идеей о том, что чтобы не быть скучным, текст «должен включать нечто, находящееся за пределами <...> стереотипными ситуациями, стоящими за любым текстом» [13, 316].

Таким образом, можно сделать следующее предположение: если текст «базируется» на фрейме некоторого *объекта* (человека или предмета), то приписывание данному объекту *нетипичных свойств или действий*, т. е.

замена одного или нескольких терминалов (или их означиваний) исходного фрейма, делает данный текст более интересным; если же в основе текста лежит *сценарий (сценарный фрейм)*, то интереснее его сделает *изменение набора участников, их ролей или сцен и событий*, входящих в данный сценарный фрейм.

В связи со сказанным уместно привести замечание С.Л. Рубинштейна [9] о том, что интерес «возбуждается проблематичностью, ...наличием каких-то задач», и далее: «интересен предмет, который *требует движения мысли* [курсив наш. – Л. Т.] и дальнейшего углубления в него» (часть 3, гл. 12).

Нам кажется, что учебный текст, базирующийся на *отходе, отклонении от* того или иного *фрейма*, как раз и создаст ту самую проблематичность, потребует «движения мысли», направленного на модификацию исходного фрейма или создание на базе нескольких исходных фреймов нового. Новизна такого текста обуславливается, помимо всего прочего, установлением новых связей между известными объектами и явлениями, рассмотрением непривычных комбинаций типичных объектов. Нарушение же привычного порядка вещей, оказавшееся в фокусе внимания индивида, всегда связано с изменениями эмоционального состояния последнего. По этому поводу А. Эйнштейн писал: «когда восприятие вступает в конфликт с достаточно установившимся в нас миром понятий», наступает «акт удивления» (Цит. по: [6, 47]).

Таким образом, с психологической точки зрения именно «фреймообразный» учебный текст, содержащий отход от фрейма, может быть признан «интересным», «занимательным».

Итак, рассмотрение занимательности и естественности текста с позиций фреймовой теории позволило нам установить, что оба феномена обуславливаются вербализацией отклонений от фреймов. По нашему мнению, учет данного факта при создании (и отборе) учебных текстов позволит сделать процесс обучения иностранцев русскому языку более эффективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педвузе. М., 1989. 101 с.
2. Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Здравствуй, русский язык!: Учеб. пособие для учащихся-иностранцев: Начальный этап обучения. М., 2002. 271 с.
3. Зезекало И.В. Учет динамики знаний иностранных учащихся в системном представлении культурологического языкового материала // Формы обучения РКИ в современных условиях. М., 2000. С. 255-263.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2006. С. 103-123; 190-195.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981. 159 с.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. М., 1990. 268 с.
7. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М., 1978. С. 249-338.
8. Норман Д. Семантические сети. Схемы: пакеты знаний. Схемы, сценарии и прототипы // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М., 2000. С. 350-364.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 1998 [Электронный ресурс] // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/atkin/17.php (дата обращения: 22.04.2011).
10. Тёречик Л.Б. К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2011. № 2. С. 82-91.
11. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1985. 207 с.
12. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. 238 с.
13. Чарняк Ю. Умозаключения и знания (Часть 2) // НЗЛ. Вып. 12: Прикладная лингвистика. М., 1983. С. 272-317.
14. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2003. 280 с.
15. Черемисина Н.В. К обоснованию общей концепции системы учебников и учебных пособий по русскому языку для нерусской аудитории // Содержание и структура учебника РКИ. Сб. ст. / Сост. Л.Б. Трушина. М., 1981. С. 90-107.
16. Чубарова О.Э. Творческий подход к созданию учебных текстов: лингвометодический аспект (начальный этап обучения): Дисс. ...канд. пед. наук. М., 2007. 265 с.
17. Шабес В.Я. Событие и текст. М., 1989. 175 с.
18. Schank R.C. Ch. 6. Background Knowledge: Scripts // Reading and understanding: teaching from the perspective of artificial. Hillsday, New Jersey, 1982. P. 99-110.