

УДК 811.161.1

Тёрёчик Л.Б.

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

К ВОПРОСУ О ФРЕЙМОВОМ ПОДХОДЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

L. Tyoryochik

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

TO THE PROBLEM OF THE FRAME-BASED APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND ENGLISH

Аннотация. Учебные тексты и упражнения, представленные в современных учебниках русского как иностранного и английского языков, рассматриваются в статье с позиций теории когнитивных структур. Показано, что зачастую они представляют собой вербализации того или иного фрейма. Организация и представление учебного материала в соответствие с фреймовыми структурами облегчает его понимание и способствует его усвоению. Обсуждается возможность применения фреймового подхода на начальном этапе обучения. Предлагается решать проблему «искусственности» «фреймообразных» текстов, базирующихся на сценарных фреймах, путем изменения формы представления соответствующего лексико-грамматического материала. Удачной, с методической точки зрения, формой «фреймообразных» материалов признаются упражнения трех типов – хронологии, «психологические» тесты и вопросы.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, фреймовый подход, начальный этап, тексты, упражнения когнитологии, когнитивные структуры.

Вторая половина XX в. ознаменовалась вступлением науки в новую «эру» – когнитивную, характеризующуюся интересом к изучению познавательных процессов, проблем памяти и мышления, соотношения последнего с языком и проч.

Одним из основных понятий когнитивной науки является понятие *знания*. Процесс жизнедеятельности индивида рассматривается в когнитологии как процесс получения, обработки, хранения, порождения и использования им знаний. Имеющиеся у индивида знания при этом не только играют важную роль в понимании окружающего мира, но и активно используются в процессе вербальной коммуникации, а также детерминируют поведение человека [2, 5-11; 3].

В качестве основных структур знаний рассматриваются фреймы, схемы, скрипты (сценарии). Данные когнитивные структуры предназначены для представления знаний о ситуациях, последовательностях действий, объектах и связях между ними. Они не только организуют и интерпретируют прошлый опыт, но и, будучи связаны с лексемами, обусловливают понимание, запоминание и порождение вербальных сообщений [9; 19, 3-41; 28].

Основные идеи когнитивистов и, в частности, идея фреймового представления знаний, были

Abstract. This paper views training texts and exercises in modern textbooks for teaching Russian as a foreign language and English from a position of the cognitive structure theory. It is shown that they often present verbalizations of a frame. The organization and representation of teaching materials in accordance with frame structures facilitates their understanding and acquisition. The possible application of a frame-based approach at level 1 (A1/A2) is also discussed. It is suggested to solve the problem of some “artificiality” of script-based training texts by changing representation forms of lexical-grammar materials. Such forms of frame-based materials as exercises of three types (“chronologies”, “psychological” tests, questionnaires) are recognized as more successful ones from the methodological point of view.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, frame-based approach, level 1 (A1/A2), texts, exercises.

восприняты и отечественной методической наукой (см., например, [18; 5, 22-30]). За последнее десятилетие появился ряд работ, в которых рассматривается возможность обучения языку с опорой на фреймы. Так, например, в [4] фреймовое обучение рассматривается как интенсивная педагогическая технология, включающая фреймовый способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий), применение которой повышает уровень обученности учащихся. В [20, 6-32] говорится о том, что при обучении учащихся-инофонов решению речевых задач «разными способами в зависимости от меняющихся экстралингвистических параметров общения» может быть использован сценарный подход, в основе которого – учет репертуара существующих сценариев речевого взаимодействия. (Напомним, что сценарий можно рассматривать как особый тип фрейма – сценарный). На перспективность использования «фреймообразных» текстов на начальном этапе обучения РКИ указывается в [12, 369-374]. Ряд авторов предлагает использовать «фреймовый» способ организации лексики при обучении пониманию текстов СМИ [7, 322-331] и создании учебного словаря [6, 309-321; 14]. По их мнению, это позволит улучшить усвоение и понимание лексического материала, что, в свою очередь, облегчит и ускорит переход от накопления лексических единиц к порождению собственных высказываний. Все указанные авторы отмечают, что применение «фреймового» подхода в обучении языку позволит сделать процесс обучения более эффективным.

Рассмотрим, чем же объясняется эффективность фреймового способа организации и подачи предназначенного для усвоения материала.

Итак, в ходе обучения учащийся должен усвоить определенный языковой (и в частности лексический) материал. Усвоение некоторого материала связано, как известно, с его размещением в памяти, т. е. с кодированием, а, как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований, чем лучше организован кодируемый материал, тем легче его потом воспроизвести. По этому поводу американский психолог Д. Норман пишет: «При *наилучших способах*

организации (выделено мной – Л.Т.) запоминаемый материал укладывается в систему связей, естественным образом направляющую извлечение его из памяти. Это требует «понимания», требует такого овладения материалом, чтобы он легко находил себе место в существующей системе знаний» [10, 236]. *Наилучшими*, по-видимому, являются такие способы организации материала, которые способствуют более легкому и быстрому включению данного материала в имеющуюся у индивида базу знаний. Логично предположить, что наилучшей формой организации исходного лексического материала была бы его структуризация в соответствии с формой тех когнитивных структур, которые используются для представления информации данного типа в памяти. (Данная идея согласуется с мыслью известного отечественного ученого А.А. Леонтьева о необходимости организации учебного материала «соответственно тому, что мы знаем о структуре» психических процессов, происходящих «в голове ученика при овладении знаниями» [8, 142]). Из этого следует, что было бы разумно организовывать исходный учебный вербальный материал в соответствии с фреймовыми структурами.

Действительно, как указывает известный американский лингвист Ч. Филлмор, многие слова (например, названия дней недели или термины родства) образуют группы. Удерживает такие группы слов вместе, по мнению ученого, то, что «они мотивируются, определяются и взаимно структурируются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными схематизациями опыта», т. е. *фреймами* [15, 53-54]. Таким образом, каждая группа (равно как и каждый ее член) является «лексическим представителем» некоторого сложного фрейма. И так как знание, лежащее в основе значений каждой такой группы (например, группы слов «покупать», «продавать», «платить», «тратить» и «стоить»), «постигается как целостная сущность» (выделено мной – Л.Т.), то, по мнению Филлмора, было бы естественным изучать слова данной группы *одновременно*.

Очевидно, следует признать, что «фреймообразный» текстовый материал, будь то связанный текст, статья фреймового словаря или упражнение текстового типа (см. ниже), стро-

ящийся на базе группы слов, являющейся лексическим представителем некоторого фрейма, есть оптимальный способ презентации лексического материала, поскольку соответствует способам организации и хранения знаний в когнитивной базе человека. В связи с данным предположением уместно привести следующее высказывание М. Минского: «Без встраивания в подходящий фрейм можно запомнить очень мало» (хотя в практических областях допускается «существование и других «зацепок» в памяти и специальных сенсорных буферов») [9, 299].

Выше мы уже говорили о том, что в последнее время методисты и преподаватели-практики в своем поиске способов оптимизации процесса обучения языку все чаще обращаются к идеям ученых-когнитивистов. Однако в большинстве работ, посвященных вопросу использования фреймов в методике преподавания РКИ, речь идет, главным образом, о среднем и продвинутом этапах обучения. Очевидно, основной причиной этого является то, что «лексемные представители» узлов фрейма, играющих принципиальное значение для его

структур, не всегда входят в лексико-грамматический минимум того или иного этапа обучения [14, 20].

В рамках данной статьи, тем не менее, нам бы хотелось обсудить возможность применения фреймового подхода именно на начальном этапе обучения.

Анализ учебников как русского (базовый уровень), так и английского языков для студентов-иностранцев показывает наличие в них связных текстов (как монологических, так и диалогических), представляющих собой по сути вербализацию того или иного фрейма.

В табл. 1, приводимой ниже, представлены три текста – сценарий типичного поведения в ресторане, описанный психологом Д. Норманом в одной из своих работ [11, 360-361], и два учебных текста – текст «В ресторане» из учебника русского языка для иностранцев [17] и текст на тему «заказ еды в ресторане» из учебника английского языка [24].

Нетрудно заметить, что данные учебные тексты базируются на сценарии, или сценарном фрейме, «посещение ресторана». Учебный текст из учебника РКИ интересен также тем,

Таблица 1

«ресторанный» сценарий (по Норману)	текст из учебника РКИ	Headway Elementary (WB, 1997)
Вы входите в ресторан и находите свободный столик – иногда сами , а иногда ждете, чтобы вам его указали .	Мы вошли в зал и осмотрелись . Все места были заняты, и только из-за одного столика в углу поднимались двое. (...) И мы направились туда. - Эти места свободны? – спросили мы официанта. - Да, свободны, – ответил он. Мы сели за стол. Официант принес меню и приборы. (...) К нам подошел официант : - Что вы хотите заказать? (...) Через несколько минут официант принес и поставил на стол холодные закуски . (...) Позже мы попросили принести нам еще мороженое и кофе. (...) - Получите с нас, – говорю я официанту. - Вот счет . - Пожалуйста, возьмите деньги. До свидания. (...)	- Добрый вечер. Нам нужен столик на двоих . - Конечно. Этот столик подойдет ? - Прекрасно. Принесите меню , пожалуйста. (...) - Вы готовы сделать заказ? (...) - Кофе? - Да. Черный, пожалуйста. И счет (принесите). - Могу я расплатиться кредиткой? (...)
Садитесь и ждете. Через некоторое время подходит официант и подаёт вам меню (...). Официант уходит, потом возвращается , чтобы принять заказ . Немного погодя он приносит кушанья , и вы едите.		
Затем официант вручает вам счет , и вы платите ему...		

что в нем сочетаются монологические и диалогические блоки. Монологические блоки представляют собой по сути вербальную манифестиацию сцен данного сценария (войти, сесть за столик, ознакомиться с меню, сделать заказ и т. д.). Диалогические блоки есть не что иное, как варианты типичного вербального поведения в заданной стереотипной ситуации. Текст из учебника английского языка представляет собой «чистый» диалог.

В этой связи стоит напомнить, что стереотипностью характеризуются не только сами ситуации реальной действительности, но и речевое поведение в рамках данных ситуаций. По этому поводу Л.П. Якубинский еще в 1923 г. писал: «Говорение в связи с определенными шаблонами быта влечет образование целых шаблонных фраз, как бы прикрепленных к данным бытовым положениям и шаблонным темам разговора» (цит. по: [16, 181]. «Шаблоны быта» есть не что иное, как стереотипные ситуации социального взаимодействия, информация о которых, согласно фреймовой гипотезе, представлена в базе знаний индивидов фреймами. Таким образом, можно утверждать, что с тем или иным сценарным фреймом могут быть связаны те или иные речевые формулы, клише. Именно поэтому, мы, услышав или прочитав, например, фразу «(Официант,) счет, пожалуйста, (принесите)», сразу понимаем, что человек, ее произнесший, находится в ресторане или кафе, что он, скорее всего, уже поел и готов расплатиться.

Очевидно, что степень вариативности внешних, т. е. языковых форм используемых в

той или иной стереотипной ситуации выскаживаний соотносится со степенью ритуализованности самой ситуации. В полностью ритуализованных ситуациях, таких, например, как принятие воинской присяги, языковые формы стандартны и не допускают вариативности. Поскольку ситуация посещения ресторана, представленная в приведенном учебном тексте, не относится к полностью ритуализованным ситуациям, то данный текст представляет собой лишь один из вариантов типичного речевого поведения в подобной ситуации. Так, в русской версии, официант мог бы использовать следующие конструкции: «Вы готовы сделать заказ?», «Что будете заказывать?»; герои могли бы обратиться к официанту со словами «Здесь свободно?», «Этот столик свободен?», а также «Официант, счет, пожалуйста!», «Принесите счет, пожалуйста» и т. п.

Тексты-диалоги, демонстрирующие образцы речевого поведения в стереотипных ситуациях социального взаимодействия, встречаются в большом количестве практически во всех учебниках. Ценность таких текстов для процесса обучения языку несомненна.

Еще один пример «фреймообразных» текстов – тексты на тему «Мой день». Ниже, в табл. 2, приводятся тексты из учебников русского [17] и английского [29] языков и сценарий (или фрейм) типичного дня, описанный автором фреймовой теории М. Минским [9, 291].

Известно, однако, что тексты естественной коммуникации крайне редко отражают реальную последовательность событий [18, 215], и, в

Таблица 2

текст из учебника РКИ	текст из учебника Lifelines Elementary (SB, 1999)	сценарий (по Минскому)
Я встаю в 6.30, делаю утреннюю зарядку, чищу зубы, принимаю (..) душ.	Питер просыпается в 7.00, но он не встает до 7.15. Он принимает душ и одевается .	встать, одеться,
После завтрака, 7.15, я одеваюсь , выхожу из дома и иду на автобусную остановку.(..)	После завтрака он чистит зубы. Он выходит из дома в 8.00 и садится на автобус в 8.15 до Манчестера. (..)	поесть-1, пойти на работу,
Около 6 часов я уже дома . (..) В 7 часов мы ужинаем . После ужина я читаю журналы (..). Если по телевизору идет что-нибудь интересное, мы смотрим передачу. (..) В 11 –11.30 я ложусь спать .	Он приходит домой около 6.30. После ужина он моется.	поесть-2 ...
	Потом он обычно смотрит ТВ. Он ложится спать около 11.30.	

частности, порядок действий, являющихся типичными в той или иной ситуации, поскольку все представители данного лингвокультурного сообщества обладают соответствующими знаниями. Однако учебные тексты на тему «Мой (рабочий) день», «В библиотеке», «На уроке», «В ресторане», «На почте» и подобные им зачастую представляют собой именно такие списки действий, соответствующие определенным сценарным фреймам, имеющимся в когнитивной базе носителей языка.

Нельзя не согласиться с И.И. Халеевой, отмечающей, что «целесообразность тренировки определенных тематических групп в таких квазиконтекстах вызывает сомнения» [18, 216]. При этом, однако, автор не отрицает необходимость знания и владения обучаемыми соответствующей лексикой (и грамматикой), ведь сами носители языка ей, безусловно, владеют и используют по мере надобности. И.И. Халеева указывает, что соответствующие скрипты (например, «завтрак» или «подготовка к рабочему дню») необходимы обучаемому только в тех характеристиках, которые *отличают* (выделено мной – Л.Т.) их «от скрипта и фреймов, опосредованных социокультурным, т. е. «родным» опытом обучаемых» [там же].

В связи со сказанным уместно привести еще одно высказывание. По мнению Н.И. Формановской, «*оптимально устроенный* (выделено мной – Л.Т.) практический учебник содержит две части: нарративную, рассказывающую о данном фрагменте действительности и позволяющую учащемуся получать знания (осуществить когнитивную функцию языка), и коммуникативную, позволяющую вести адекватное общение в данном месте и в данное время (осуществить коммуникативную функцию языка)» [16, 43]. Другими словами, в учебнике должны быть представлены два типа текстов – например, «Аэропорт» и «В аэропорту», «Гостиница» и «В гостинице» и т. п.

Если взглянуть на эти тексты с позиций фреймовой теории, то нетрудно заметить, что первые могут быть соотнесены либо с фреймом, содержащим информацию о данной реалии действительности (и тогда они будут представлять собой описания соответствующих объектов, что, как правило, имеет место в случае текстов типа «Город», «Новая квартира» и

т. п.), либо со сценарным фреймом, а именно с той его частью, в которой содержится информация о *невербальном поведении* в соответствующей стереотипной ситуации; вторые, в свою очередь, соотносятся с той частью сценарных фреймов, в которой содержится информация о типичном вербальном поведении в заданной ситуации. Как уже указывалось выше, тексты второго типа можно найти практически во всех учебниках иностранного языка, более того, именно они составляют текстотеки учебников и пособий, создаваемых в рамках интенсивного обучения. Но признавая (жизненную) необходимость знания форм и правил вербального поведения на изучаемом языке в той или иной типичной ситуации общения, нельзя, как уже говорилось выше, отрицать и значимость лексического материала, соотносимого с фреймами, содержащими информацию о формах невербального поведения и реалиях действительности.

Итак, как видно из вышеизложенного, наблюдается некоторое методическое противоречие: с одной стороны, учащиеся должны знать соотносимую с определенными фреймами и сценариями (сценарными фреймами) лексику и владеть ею; с другой стороны, учебные тексты, созданные на базе таких фреймов (за исключением текстов второго типа, описанных выше), являются неестественными, т. е. практически никогда не создаются носителями языка для носителей языка в условиях реальной коммуникации, и, кроме того, признаются методистами (и самими студентами) скучными и неинтересными. При этом их «улучшение», «снятие» их искусственности путем внесения изменений в исходный фрейм (об этом см. подробнее в одной из наших работ – [12]), не всегда представляется возможным (и, очевидно, больше подходит для собственно фреймов, а не сценариев), ведь чтобы элемент неожиданности, т. е. нетипичное, нестандартное положение дел было осознано и оценено учащимся, необходимо, чтобы он *был знаком* с типичным, обычным положением дел, другими словами, *имел в своей когнитивной базе соответствующий* (в данном случае *сценарный*) фрейм еще до начала восприятия определенного текстового материала.

Нам представляется, что одним из возможных способов разрешения указанного противо-

речия является изменение формы презентации соответствующего лексико-грамматического материала, в частности, представление его не в форме связного текста, а в форме упражнения.

Примером упражнений данного типа могут служить упражнения из учебника Headway. В учебнике [23], в блоке упражнений, объединенных общим названием «В аэропорту», приводится список из 6 помещений / мест аэропорта («пасспортный контроль», «место получения багажа», «место регистрации», «самолет», «зал прилета», «зал отлета») и требуется определить порядок их прохождения. Нетрудно заметить, что все указанные «места» соотносятся с терминалами фрейма «аэропорт», являясь, в свою очередь, вложенными подфреймами. В учебнике следующего уровня [25], в упражнении на эту же тему, требуется уже определить порядок действий:

– Вы идете в зал ожидания	– Вы получаете посадочный талон
– Вы садитесь в самолет	– Табло говорит вам, к какому выходу идти
– Вы прибываете в аэропорт	– Вы регистрируете свой багаж
– Вы идете к столу регистрации	– Вы идете в (магазин) дьюти-фри
– Вы проходите паспортный контроль	– Вы берете тележку
– Вы смотрите на табло, чтобы узнать, идет ли посадка на ваш рейс	

(Следует добавить, что первой частью данного упражнения является заполнение диаграммы лексикой по теме «Путешествие самолетом», при этом диаграмма включает лексику по следующим тематическим группам: «глаголы, используемые в теме («полет на самолете»)», «типы билетов», «люди», «помещения (места)». Так, в последнюю группу попадут слова «зал ожидания», «выход», «стол регистрации» и др.) Тем самым, реализуется принцип концентрической подачи материала.

Интересно отметить, что в новой версии учебника первого уровня [26] в упражнении на эту тему приводятся уже не «места», а описание действий, порядок совершения которых требуется определить: «Вы ожидаете в зале отлета», «Вы садитесь в самолет», «Вы берете тележку для багажа», «Вы прибываете в аэропорт», «Вы регистрируете свой багаж и получаете поса-

дочный талон», «Вы проходите паспортный контроль», «Вы ищете на табло номер своего рейса». Как мы видим, авторы сочли возможным включить в учебник более низкого уровня предложения, изначально представленные в учебнике более высокого уровня.

Не вызывает сомнения тот факт, что описанные в данном упражнении действия представляют в своей совокупности не что иное, как соответствующий скрипт, или сценарный фрейм (по Минскому), который можно было бы обозначить как «отлет». Данный фрейм является, очевидно, частью фрейма более высокого уровня – «путешествие самолетом», который включает также фреймы «полет» и «прилет».

Как следует из формулировки задания, его выполнение связано с решением экстралингвистической задачи восстановления типичной хронологии событий в заданной стереотипной ситуации и активизацией с этой целью имеющихся у учащихся фреймов как когнитивных структур, используемых в том числе и для хранения опыта, полученного в рамках социальных контактов. Внимание учащегося направлено на решение когнитивной задачи по сопоставлению личного опыта (знаний) с данным в учебнике вербальным описанием. (Заметим, что такая мыслительная задача, как сопоставление фактов, их сравнение, является одной из когнитивных задач, с которыми людям приходится иметь дело в реальной, повседневной жизни). Таким образом, упражнение данного типа создает для учащегося проблемную ситуацию, не превращаясь в механическую операцию, к чему призывал еще в 70-м г. А.А. Леонтьев.

Рассматривая упражнения данного типа (которые условно можно было бы назвать упражнения-«хронологии событий»), хотелось бы отметить следующее. Как известно, одним из компонентов взаимосвязанного обучения является общность языкового материала, на базе которого осуществляется формирование умений во всех видах речевой деятельности. Именно поэтому методистами неоднократно отмечалась целесообразность включения в урок не одного, а целого ряда заданий при работе с конкретным, предназначенным для усвоения лексико-грамматическим материа-

лом, так как это обеспечивает многократное повторение материала в «условиях различной речемыслительной доминанты» [1, 102]. Упражнения вышеописанного типа, по нашему мнению, как раз и позволяют организовать выполнение учащимися действий общелогического характера. Сначала, как уже указывалось выше, это будет *сопоставление вербально описанных действий*, совершаемых в заданной стереотипной ситуации, с личным экстралингвистическим *опытом* учащегося; затем, на основе сделанного сопоставления, будет *определенна правильная* (с точки зрения конкретного учащегося) *последовательность действий*. Далее может иметь место *сравнение последовательностей*, полученных разными учащимися, и последовательности, типичной для страны изучаемого языка (в нашем случае – России), другими словами, *сравнение личного и чужого опыта*. (По классификации Е.В. Борзовой, все выделенные операции относятся к «простым проблемным заданиям» (там же).) Такого рода задания позволяют *выявить сходства и различия* в формах невербального поведения в заданной стереотипной ситуации русских и представителей других лингвокультурных общностей, что, несомненно, важно для формирования у учащихся-инофонов страноведческой и социокультурной компетенций. Более того, в ходе такого сопоставления у учащихся происходит формирование фоновых знаний, имеющихся у носителей русского языка, а следовательно, и языковой компетенции, необходимым компонентом которой они являются [13, 132].

Представляется, что именно такой способ презентации / активизации языкового материала может подойти для лексико-грамматического материала на тему «Мое утро» (куда войдут такие слова и словосочетания, как «встать», «умыться», «почистить зубы», «принять душ», «причесаться», «одеться», «приготовить (завтрак / кофе)», «позавтракать»), «Мой (рабочий) день» и т. п. Другими словами, данный способ подходит для лексики, обычно используемой для описания той или иной стереотипной последовательности невербальных действий как составляющей личного жизненного опыта индивида.

В связи со сказанным важно отметить следующее. Выше мы уже говорили о диалогичес-

ких текстах, представляющих собой варианты типичного вербального поведения в заданной стереотипной ситуации. Однако не все стереотипные ситуации социального взаимодействия подразумевают обязательное вербальное взаимодействие. Например, посещение супермаркета (что, несомненно, является важной частью нашей жизни) осуществляется, *в большинстве случаев*, без каких бы то ни было речевых действий. Очевидно, соотносимый с данной ситуацией фрейм будет включать такие слоты, как «войти в супермаркет», «взять корзинку или тележку», «выбрать товар», «положить товар в корзину или тележку», «подойти к кассе», «оплатить покупку» и т. п. Данные словосочетания, являющиеся, в свою очередь, именами слотов фрейма, и могут составить упражнение указанного типа. К числу ситуаций, подобных описанной, относятся, вероятно, и такие ситуации, как «посещение театра / цирка», «поездка на поезде / полет на самолете» и некоторые другие.

Таким образом, при рассмотрении ситуаций данного типа (т. е. ситуаций, основу которых составляют неречевые действия) именно представленный выше способ введения / активизации лексико-грамматического материала является, по нашему мнению, наиболее оптимальным.

Помимо упражнений-«хронологий событий» в учебниках английского языка можно найти и другие типы упражнений текстового характера, содержание которых соотносимо с фреймами. Это, в частности, упражнения, которые условно можно обозначить как упражнения-«психологические» тесты и упражнения-«вопросники».

Интересен физиognомический тест из учебника [22], который называется «Что части лица говорят о человеке?». На картинке изображено 8 частей лица (нос, лоб, глаза...), рядом с каждой приведены их возможные характеристики (форма / размер / тип). Например: «глаза – маленькие / большие», «лоб – узкий / широкий». Каждая характеристика каждой части лица связана с одним из 7 качеств / черт характера, среди которых амбициозность, доброта, уверенность в себе, застенчивость, живость и др. Выполнив тест, учащиеся должны обсудить в форме диалога его результаты, отмечая при

этом форму, размер, тип частей своего лица и сравнивая результаты теста с субъективной оценкой своего характера. Таким образом, учащиеся учатся выражать свое согласие и несогласие. Например:

– Ты амбициозный? – Тест показывает, что да.

– Это так? (Это правда? Ты согласен?) – Ну, у меня узкий лоб и маленькие глаза, (но) я (не) думаю, что я действительно (очень) амбициозный.

Как нетрудно заметить, текст данного упражнения соотносим с фреймом «лицо», являющимся врожденным [15, 65], а значит, универсальным для всех индивидов независимо от национальной принадлежности. Данный тест, выступая в качестве основы для коммуникативного упражнения, позволяет не только ввести/повторить определенную лексику (названия частей лица и качеств / черт характера), но и организовать обсуждение. Русский вариант подобного текста был бы полезен не только в плане введения выше упомянутой лексики и тренировки такого грамматического явления, как согласование прилагательных с существительными, но и в плане отработки речевого образца, используемого при описании внешности (вспомним, как часто иностранцы делают ошибки, употребляя «есть» во фразах типа «у нее длинные волосы»). Дополнительно можно попросить учащихся описать и охарактеризовать их друзей/знакомых или каких-нибудь известных людей на основе информации, содержащейся в тесте и ключах к нему. Представляется также, что чем более спорным будет содержание «ключей», прилагаемых к тесту, тем больший эмоциональный отклик вызовет выполнение данного задания у учащихся, а желание выразить свое мнение, приведя аргументы «за» и «против», будет способствовать росту их речевой активности. (Именно поэтому в названии упражнений данного типа слово «психологический» нами взято в кавычки: такой тест совсем необязательно должен быть психологическим тестом в собственном смысле этого слова, скорее он с необходимостью должен активизировать речемыслительную деятельность учащихся.)

Что же касается вопросников, то они представляют собой перечень вопросов, зачастую

озаглавленный по принципу «психологических» тестов (например, «Являетесь ли Вы «ранней птичкой»?). От тестов их отличает лишь отсутствие ключей. Ответив самостоятельно на вопросы, студенты должны обменяться информацией о себе (например, в форме «вопрос – ответ») и обсудить результаты. В качестве примера вопросника, соотносимого с некоторым фреймом, можно привести вопросник из учебника [21] под названием «Вас интересует одежда?». Вопросник содержит следующие вопросы: «Что Вы обычно носите на а) работе, б) дома?», «Что в моде сейчас?» и др. Данный вопросник соотносится с фреймом «одежда» и может быть использован для отработки / активизации соответствующей лексики. Другой пример – вопросник «Кинотеатры в вашем городе» из учебника [27], содержащий такие вопросы, как «Места пронумерованы или можно садиться, где хочешь?» и «Иностранные фильмы дублируются или идут с субтитрами?». Интересно, что данный вопросник соотносим не только с собственно фреймом «кинотеатр», но и с фреймом «посещение кинотеатра», содержащем информацию о типичных действиях в рамках заданной стереотипной ситуации.

С нашей точки зрения, из представленных в учебниках английского языка вопросников для учебника русского языка как иностранного наиболее подходят вопросы, содержащие лексико-грамматический материал по таким темам, как «Домашние обязанности», «Свободное время», «Отпуск» или «Изучение иностранного языка». Так, например, вопросник, посвященный изучению языка, может содержать вопросы о том, читает ли учащийся по-русски, разговаривает ли он с учителем по-русски, слушает ли он аудиотексты или песни, поет ли он по-русски, пишет ли он по-русски, делает ли он упражнения и т. п. Также можно попросить учащихся сравнить (устно или письменно в форме монолога, либо в устно в вопросно-ответной форме) что они (не) делают на уроке в классе и что они (не) делают, когда занимаются дома.

Основная проблема, связанная с использованием «фреймообразного» текстового материала (как связных текстов, так и текстовых упражнений описанных выше типов) в курсе русского как иностранного на начальном этапе

обучения, состоит, вероятно, в поиске и отборе *доступного* в языковом отношении материала в рамках, определенных Стандартом лексического и грамматического минимумов. (Несомненно, подобрать подобный материал на английском языке гораздо проще, чем на русском, что обусловлено особенностями грамматики данных языков.) Тем не менее эта проблема не представляется неразрешимой.

Итак, поскольку процесс восприятия некоторого текста включает в себя активацию определенных когнитивных структур, т. е. фреймов, то «фреймообразность» текста (и шире – текстового материала) будет, очевидно, не просто облегчать его понимание и способствовать его лучшему запоминанию, но и позволит сделать процесс усвоения данного лексического материала максимально приближенным к когнитивным процессам, имеющим место в реальности. Таким образом, включение в текстотеку начального этапа обучения «фреймообразных» текстов, а также «фреймообразных» упражнений – упражнений-«хронологий событий», упражнений-«психологических» тестов и упражнений-«вопросников» представляется методически целесообразным и перспективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борзова Е.В. Виды проблемных заданий при обучении устной речи и чтению на иностранном языке // Лингвометодические аспекты преподавания иностранных языков в вузе. Материалы Всесоюз. межвуз. научно-прак. конф. (6-9 июня 1989г.). Петрозаводск, 1990.
2. Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М.: «Прогресс», 1988.
3. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002.
4. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
5. Коппл Э., Латышева А.Н., Паршин П.Б. Обучение иностранным языкам: Лингвистика и методика (идеи, проблемы, перспективы) // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. М., 1992. № 2.
6. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: «Мир», 1978.
7. Латышева А.Н., Тюрина Г.А. Фреймовый словарь в преподавании русского языка // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
8. Леонова С.Д. Специфика работы над лексикой современного русского языка // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005.
10. Норман Д. Как мы обучаемся? Как запоминаем? // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000.
11. Норман Д. Схемы, сценарии и прототипы // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000.
12. Тёрёчик Л.Б. О «тематических» учебных текстах: проблемы и перспективы // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня - 5 июля. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. В 4-х т. Том 1. Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному. СПб.: Политехника, 2003.
13. Тюрина Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
14. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988.
15. Травкина А.Д. Фоновое интонационное знание как составная часть языковой компетенции // Фонетика и психология речи. Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Вишневская Г.М. Иваново, 1984.
16. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., Рус. яз., 2002.
17. Хавронина С.А. Говорите по-русски (для англо-говорящих на англ. языке). М.: Рус. яз., 1987.
18. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.
19. Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики / Сборник ст. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
20. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавания русского языка как иностранного. М.: «Русский язык. Курсы», 2005.
21. Clive Oxenden, Paul Seligson. English File 1, Student's Book. Oxford University Press, 2002.

22. Joanna Collie and Stephen Slater. *True To Life Elementary*, Class Book. Cambridge University Press, 1997.
23. Liz and John Soars. *Headway Elementary*, Student's Book. Oxford University Press, 1997.
24. Liz and John Soars. *Headway Elementary*, Workbook. Oxford University Press, 1997.
25. Liz and John Soars. *Headway Pre-Intermediate*, Student's Book. Oxford University Press, 1997.
26. Liz and John Soars. *New Headway Elementary*, Student's Book. Oxford University Press, 2000.
27. Ruth Gairns and Stuart Redman. *True To Life Pre-Intermediate*, Class Book. Cambridge University Press, 1995.
28. Schank R.C. *Tell me a story: A New Look at real and artificial Memory*. New York, 1990.
29. Tom Hutchinson. *Lifelines Elementary*, Student's Book. Oxford University Press, 1999.

УДК 378

Быстренина И.Е.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

I. Bystrenina

Mari State University, Yoshkar-Ola

**TECHNOLOGICAL ASPECT OF FORMING TEACHER'S READINESS
FOR RESEARCH ACTIVITY**

Аннотация. В статье готовность к исследовательской деятельности рассматривается как необходимая составляющая профессиональной подготовки учителей. В ней подробно представлена модель формирования готовности педагога к исследовательской деятельности на основе интеграции математики и информатики, раскрыты принципы и педагогические условия ее реализации в практике подготовки будущих учителей, описаны технологии формирования готовности к исследовательской деятельности. Особое внимание уделяется технологиям контекстного обучения, в частности технологиям учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к исследовательской деятельности, интегративный подход, исследовательская деятельность, контекстное обучение, профессиональная компетентность педагога.

Проблема готовности педагогов к исследовательской деятельности особенно актуальна на современном этапе развития отечественного образования. Анализ требований к современному учителю показал, что он должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности обучающихся, к осуществлению комплексных преобразований в образовательной системе, к преодолению противоречий ее развития. Кроме того, современный педагог должен быть подготовлен к решению комплекса исследовательских задач, связанных с различными сферами

Abstract. The article considers teacher's readiness for research activity as a necessary part of teachers' professional training. The study contains a detailed description of the model of forming teacher's readiness for research activity on the basis of maths and computer science integration, the principles and pedagogical conditions of its implementation in the process of future teachers' training being revealed and the techniques of forming teacher's readiness for research activities being described. Special attention is given to the techniques of contextual teaching and, in particular, to the techniques of educational, quasiprofessional and educational and professional activities.

Key words: readiness for research activity, integrative approach, research activity, contextual teaching, teacher's professional competency.