

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРЕЙМОВЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### **Аннотация.**

*Актуальность и цели.* В условиях межнациональных интеграционных процессов особую значимость приобретают умения обмениваться информацией на иностранном языке в профессионально-деловой сфере. Будущие специалисты неязыковых направлений подготовки должны продемонстрировать умения иноязычной устной речи на уровне, необходимом для решения коммуникативных задач в наиболее типичных для данной сферы ситуациях, а также умения применять иностранный язык в целях самообразования и профессионального саморазвития. Это диктует необходимость определения новых подходов и средств обучения, которые надежны и эффективны для аудиторной и самостоятельной деятельности студентов по овладению умениями профессионально направленного иноязычного общения. Одним из таких средств обучения выступают фреймовые опоры.

*Материалы и методы.* Для решения задачи разработки фреймовых опор в качестве дидактического средства использовался метод анализа научно-педагогической и нормативно-правовой литературы, посвященной трактовке понятий «фрейм», «когнитивное сознание», «речевая деятельность», «умения говорения», «требования к уровню владения иностранным языком». В качестве методов, позволивших выявить потребности обучающихся профессионально направленному иноязычному общению и проверить влияние использования фреймовых опор для удовлетворения данных потребностей, использовались метод анкетирования, а также метод моделирования коммуникативных ситуаций профессионально-деловой сферы.

*Результаты.* В статье показана взаимосвязь процессов, протекающих в когнитивном сознании обучающихся с механизмом осуществления иноязычного общения профессионально-деловой сферы. Понятие «фрейм» рассмотрено в качестве междисциплинарной категории, отражающей пересечение когнитивных наук и методики преподавания иностранного языка. Уточнены требования к уровню владения умениями иноязычного монологического и диалогического говорения профессионально-деловой сферы. Выявлены трудности, возникающие у студентов неязыковых специальностей в учебных речевых ситуациях профессионально направленного иноязычного общения. Приведены примеры использования в образовательной практике фреймовых опор в качестве дидактического средства, способствующего преодолению обозначенных трудностей.

*Выводы.* Анализ основных свойств и функций фреймовых опор применительно к проблеме обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей позволил заключить, что они имеют высокую методическую ценность для обеспечения лексического и структурного компонентов данного вида общения и перспективны для дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** фреймовая опора, когнитивное сознание, ментальные репрезентации, речевая деятельность, критерии уровня владения умениями монологического и диалогического говорения профессионально-деловой сферы.

E. S. Goryunova

## LINGVODIDACTICAL POTENTIAL OF FRAMING IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

### Abstract.

*Background.* In the context of international integration a special importance is attached to the ability to communicate in a foreign language in the professional and business sphere. Future non-linguistic specialists must demonstrate abilities of the spoken language at the level necessary to solve communication problems in the most typical situations in this sphere, as well as the ability to use a foreign language in order to obtain self-education and professional self-development. This requires the definition of new approaches and learning tools that are reliable and effective for classroom and independent work of students to master the skills of professionally-oriented foreign language communication. One of these learning tools is a language frame.

*Materials and methods.* To solve the problem of language frame design as a didactic means, the method of analysis of scientific-pedagogical and legal literature describing the interpretation of the concepts of “frame”, “cognitive consciousness”, “language performance”, “speaking skills”, “requirements for proficiency in a foreign language” was used. The questionnaire method and the method of modeling of communicative situations in the professional and business sphere were applied as the methods that allowed to reveal learners' needs in professionally-oriented foreign language communication and test the effect of using language frames to meet those needs.

*Results.* The article shows the relationship of the processes occurring in the cognitive consciousness of students with the mechanism of foreign language communication in professional and business spheres. The concept of “frame” is considered as an interdisciplinary category, reflecting the intersection of cognitive sciences and methods of teaching a foreign language. The requirements for proficiency in foreign language skills in monologue and dialogue speaking in professional and business spheres are defined. The difficulties encountered by students of non-linguistic specialties in educational language situations in professionally-oriented foreign language communication are shown. Examples of language frames as a didactic tool that helps to overcome the difficulties in the educational practice are given.

*Conclusions.* The analysis of the basic features and functions of language frames, applied to the problem of teaching professionally-oriented foreign language communication to students of non-linguistic specialties, allowed to conclude that they have a high methodological value for lexical and structural components of this type of communication and are promising for further study.

**Ключевые слова:** framing, cognitive cognitive consciousness, mental representations, speech activity, criteria of the level of monologue and dialogue speaking in the professional-business sphere.

Процесс обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыкового вуза представляет собой актуальную научную проблему, которая одновременно затрагивает несколько предметных областей и может интерпретироваться в контексте целого ряда методических, собственно лингвистических, а также лингводидактических, психолингвистических и иных теорий. Большинство из них являются взаимообусловленными и

взаимодополняемыми, что создает предпосылки для большего понимания данного комплексного феномена, обладающего сложной структурой.

В этой связи для оптимального решения обозначенной проблемы представляется логичным обращение к некоторым теоретическим положениям, развившимся в русле различных дисциплин. В свете рассмотрения профессионально направленного иноязычного общения сквозь призму теории речевой деятельности, ключевой категорией среди прочих следует определить деятельность по обмену информацией, включающую создание, передачу и восприятие иноязычных текстов. Дефиниция И. А. Зимней наиболее полно отражает текстовую функцию речевой деятельности: «Активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [1, с. 51]. Из определения становится ясно, что обучающийся профессионально направленному иноязычному общению студент как субъект речевой деятельности должен научиться совершать целый ряд последовательных мыслительных операций, а значит, развитие умений иноязычной речевой деятельности должно рассматриваться в первую очередь в рамках когнитивной парадигмы.

Таким образом, задача обучения общению, в основе которого лежит иноязычная речевая деятельность, может эффективно решаться лишь при учете когнитивных процессов, протекающих в когнитивном сознании обучающихся при восприятии, осмыслении, порождении речи. Когнитивное сознание понимается при этом в трактовке И. А. Стернина как «результат отражения и осмысления окружающей действительности (когниции), отражающий всю совокупность знаний человека о действительности, включая языковые и коммуникативные знания» [2, с. 29].

Следует отметить, что операции сопоставления, сравнения, анализа, синтеза, лежащие в основе мышления и обеспечивающие все этапы обработки информации, от ее приема до систематизации и превращения в предметные знания как основы иноязычной речевой деятельности, осуществляются в сознании говорящего на иностранном языке комплексно и оперативно. В особенной степени это свойственно сознанию участника общения на иностранном языке в рамках профессионально-деловой сферы, поскольку происходит синкретичная реализация операций, например, по сопоставлению лексики родного и иностранного языка, по привлечению знаний профессиональной направленности, по учету экстралингвистических факторов, при которых протекает процесс общения. Если данный конгломерат когнитивных операций задействуется в условиях реальной иноязычной коммуникации, развивающейся в профессионально-деловой сфере, то лишь их обязательная тренировка в процессе учебных коммуникативных ситуаций обеспечит положительную тенденцию в овладении ими, формировании их умственных, ментальных репрезентаций. При этом ментальные репрезентации понимаются нами как представления о том или ином явлении в мышлении (Е. С. Кубрякова) и выступают в качестве неотъемлемого элемента любой системы обучения.

По этой причине кроме лингвистических и экстралингвистических аспектов общения следует обращать должное внимание и на их ментальные

репрезентации, выбирая соответствующие технологии обучения. С этой точки зрения представляется востребованной вся совокупность средств, методов обучения, позволяющих максимально осмысленно для самих обучающихся соединить сферы когнитивного и языкового в процессе обучения иноязычной речевой деятельности. Такая совокупность средств и методов обучения обладает бинарной функцией, поскольку, с одной стороны, направлена на освоение механизма общения на иностранном языке в профессионально-деловой сфере самими обучающимися за счет максимального задействования интеллектуальных, познавательных, мыслительных процессов, с другой стороны, создает междисциплинарное исследовательское поле. Данное поле задается, главным образом, концептуальными положениями таких дисциплин, как методика преподавания иностранного языка и когнитивная лингвистика.

В качестве отправной точки, способствующей пересечению интересов этих двух наук в решении вопроса об успешности овладения умениями профессионально направленного иноязычного общения студентами неязыкового вуза, следует выделить представление о способах структурной организации информации в сознании коммуникантов. С позиции когнитивной лингвистики речь является вербализацией определенных блоков знаний, когнитивных структур, которые соотносятся со значением слов и способствуют их пониманию (Н. Н. Болдырев и др.). Подобные когнитивные образования характеризуются Ч. Филлмором как фрейм, представляющий собой когнитивную структуру, знание которой ассоциировано с концептом, представленным тем или иным словом [3, с. 33]. Сам концепт, или понятие, соотносится с другими понятиями, находящимися с ним в тесной связи. Сообразно с этим фрейм также имеет многокомпонентную структуру, включающую слоты с названиями и определенным содержанием, которые передают информацию о ситуации (более подробно структура фрейма описана в предыдущей статье автора).

Благодаря иерархической системе взаимосвязей слоты актуализируют данное знание в целом. Так, по определению М. Минского, фрейм представляется как «один из способов представления стереотипной ситуации», при котором связывается воедино разнообразная информация, образующая наполнение данного фрейма и «предупреждающая о том, что может произойти дальше, и предписывающая действия в случае, если эти ожидания не подтвердятся» [4, с. 289]. Фрейм выступает не только в качестве схемы интерпретаций, но и «матрицей возможных ходов» [5, с. 559], имеющейся в восприятии. Таким образом, фрейм, в сущности, отличается свойством формировать ментальную модель ситуации, объективирующую в определенный момент времени нужный пласт информации. Когда осуществляется непосредственная связь имеющейся ментальной модели с непредсказуемой реально развивающейся ситуацией, он выступает в качестве «своеобразной системы координат, в которой ситуация должна быть рассмотрена» [6, с. 55]. Данное свойство фрейма соотносится с возможностью вербализации той или иной учебно-методической ситуации общения в результате речевой деятельности обучающихся. Слова являются связующими элементами между мышлением и речью, следовательно, апеллируют к имеющимся у участников коммуникативной ситуации фреймам и способны инициировать генерирование текстовых сообщений. Благодаря своей объемной, разветвленной струк-

туре, включающей несколько слотов, каждый из которых имеет свое содержательное наполнение, легко осуществляется установление ассоциативных связей. Зная данную закономерность, говорящий получает возможность использовать ее в качестве опоры в процессе вербализации собственного ментального опыта в коммуникативной ситуации для продуцирования устноречевых текстовых сообщений. По сути, фреймовая опора представляет собой визуализированный, закрепленный изовербально фрейм, присутствующий в когнитивном сознании создателя текста.

Такой подход помимо прочего способствует преодолению проблемы, часто возникающей у обучающихся в качестве участников общения и заключающейся в эмоциональном волнении относительно того, что они не смогут высказаться по теме ситуации, поскольку их знания могут оказаться ограниченными. После знакомства с понятиями «фрейм», «фреймовая опора» и уяснения принципа их функционирования для продуцирования собственных текстовых сообщений обучающийся получает уверенность в том, что он всегда может высказаться по теме благодаря осуществлению познавательной деятельности, если научится вербализовать знания в соответствии с фреймовым принципом. Приходит понимание, что при условии наличия в сознании фреймов с набором инвариантных характеристик и параметров, отражающих имеющиеся понятия и соотносящиеся с объектами окружающего мира, они могут распознаваться в любой ситуации и обеспечить развитие умений устноречевой деятельности, которая лежит в основе профессионально направленного иноязычного общения.

При тщательном рассмотрении процесса создания текста по специальности с целью дифференциации этапов ориентирования, планирования, формулирования, которые характеризуются таким образом немецкими исследователями Н. Kalverkämper, K. D. Baumann [7], можно заключить, что в большей степени фреймовые опоры могут применяться на двух последних этапах. Так, этап планирования сопряжен с «внутренним выстраиванием содержания» будущего текста, выстраиванием в собственном сознании, поиском нужного «хранимого в памяти контекстного знания» [7, с. 364]. Использование принципа построения фреймовой опоры помогает обрабатывать всю имеющуюся информацию в соответствии с перечисленными протекающими в сознании операциями. На этапе формулирования фреймовые опоры способствуют «подбору и активации необходимых лексических единиц», «генерированию синтаксических структур и связанному с этим линейному расположению выбранных языковых единиц» [7, с. 365] с последующим задействованием данных структур в целях иноязычной устноречевой коммуникации.

Таким образом, сознательное использование фреймовых опор может способствовать активному развитию умений иноязычного монологического и диалогического говорения, обеспечивающих процесс устноречевой коммуникации. В то же время, исходя из вышеописанного, следует, что для порождения текстов с применением фреймовых опор нужно уделять особое внимание, во-первых, увеличению словарного запаса для расширения возможностей отражать имеющиеся в сознании понятия и их взаимосвязи, а во-вторых, развитию умения структурировать возникающие понятийные ассоциации в рамках фрейма и вербального оформления смысловых блоков в рамках монологических или диалогических высказываний.

Согласно опросу, проведенному в шести группах студентов неязыковых направлений подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета, изучающих дисциплину «Профессиональный немецкий язык», каждый второй и третий респондент, отметил пункты, связанные с правильным употреблением иноязычной лексики и логически верным структурированием устноречевых сообщений, в своей деятельности по обучению профессионально направленному общению на немецком языке как наиболее проблемные. Также обращение к параметрам и критериям Общевропейской системы уровней владения языком, переработанной с учетом потребностей курса по иноязычной устноречевой коммуникации в профессионально-деловой сфере, указывает на необходимость актуализации лексического и структурного компонентов на всех уровнях оформления и представления мысли, а с позиции лингводидактики – для самостоятельного составления фреймовых опор. Это справедливо как на уровне конструирования фреймов разных типов в когнитивном сознании говорящего, так и на уровнях их визуализации и репрезентации в устной речи. Анализируя обобщенно названные параметры и критерии, следует указать те из них, которые послужат маркерами, выявляющими важность лексического и структурного компонентов для монологического и диалогического говорения, а следовательно, и обучения профессионально направленному иноязычному общению. С учетом разного уровня владения немецким языком перечисляемые в монологическом и диалогическом говорении критерии отличаются нарастающим уровнем сложности. Для монологической речи подобными критериями являются следующие: а) описание событий, изложение фактов, высказывание собственного мнения; б) самостоятельное высказывание в рамках профильной тематики с приведением примеров, аргументов; в) рассуждение по профильной тематике с собственной разносторонней оценкой, описание графиков, таблиц и других видов смешанных опор, содержащих средства вербальной и невербальной семиотик; г) умение спонтанно высказываться относительно результатов решения профессиональных задач, результатов проектной работы; д) самостоятельное выстраивание содержательного сообщения по профильной тематике, объединение составных частей в единое логически выстроенное целое, развертывание тезисов и формулирование выводов.

В диалогической речи следует назвать следующие критерии: а) участие в типичных ситуациях профессионально-делового общения, умение высказываться по обсуждаемому вопросу и обращаться за разъяснениями; б) запрос информации и обмен ею, умение побуждать собеседника к высказыванию своих предложений; в) участие в комбинированных диалогах без предварительной подготовки в рамках специализации, сопровождение высказывания по предмету общения объяснением своей точки зрения; г) инициирование реплик диалога в рамках профессионально значимой тематики, варьирование тактики говорения в зависимости от коммуникативной задачи; д) участие в полилоге, в том числе и в форме дискуссии, с соблюдением всех норм деловой беседы. Представленные критерии являются результатом сопоставления требований к уровню владения иностранным языком по оппозиции Общевропейская шкала уровней владения иностранным языком – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения для неязыковых специальностей в части иноязычной подготовки [8].

При рассмотрении обозначенных критериев сквозь призму методики преподавания иностранного языка обращает на себя особое внимание важность умений оперировать иноязычной лексикой профессиональной направленности и структурировать имеющуюся информацию. Эти же факторы в качестве наиболее важных для себя в процессе изучения иностранного языка отмечали и опрошенные студенты. Оба эти компонента иноязычной устной речевой деятельности являются ключевыми при выстраивании работы с фреймовыми опорами.

Фреймовые опоры как вид дидактических опор в полной мере выполняют свою функцию поддержки, понимания текста. Благодаря таким характеристикам фрейма, как объемная, разветвленная структура, возможность выстраивания иерархии между слотами, семантически пересекающимися друг с другом, он подходит для описания отдельных понятий и процессов. В первом случае подразумевается статическая схема фрейма, которая может использоваться для формулирования логически и семантически завершенного текста в рамках монолога и визуально отображаться в виде схемы. Во втором случае реализуется уже динамическая схема, позволяющая задействовать несколько фреймов, выстроенных в определенном порядке для оформления диалога, и представляющая собой возможный сценарий диалога в целом. При этом можно говорить о дидактической опоре в виде фрейма-сценария. Данные особенности позволяют задействовать дидактические опоры фреймового типа для поддержки устной речевой коммуникации в определенных ситуациях. Рамки данной статьи позволяют остановиться на лингводидактических возможностях только опоры в виде фрейма-схемы, который в данном случае представляет собой изовербальное отображение ментального фрейма.

Выявленные признаки фрейма эксплицируются в разрабатываемых на основе фрейма методических опорах, применяемых для понимания и порождения обучающимися иноязычных высказываний. Методическая ценность фреймовых опор в узком смысле заключается в том, чтобы развивать у студентов неязыковых специальностей умения осмысленно подходить к процессу отбора лексических и фразеологических единиц для конкретных коммуникативных ситуаций, речевых умений семантического развертывания вербальных информационных единиц (ключевых слов, словосочетаний, плана-конспекта, тезисов) [9, с. 74]. При помощи фреймовых опор обучающийся получает действенный инструмент для самостоятельного перевода пассивного лексического запаса в активный в рамках конкретной темы, а также развивает умения структурирования устной речевой информации. Применению фреймовых опор для создания собственных тематических текстовых сообщений предшествуют предтекстовые упражнения. В частности, просмотр видеофрагмента «Stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien» [10] («Стабильная электроэнергия из возобновляемых источников») с выполнением к нему заданий на актуализацию, тренировку лексики и проверку понимания содержания предваряют самостоятельное создание обучающимися фреймовых опор, а затем на их основе и текстов, посвященных теме «Альтернативные источники энергии в России и за рубежом». Перед просмотром предлагается выполнить упражнение на соотнесение немецких лексем и их русских эквивалентов: «Соотнесите немецкие слова и словосочетания *die Energiewende, die Kaverne, zur Verfügung stehen, umsetzen, unterirdisch, das Leitbild, die Solarstro-*

*manlage, das Kraftwerk, die Fotovoltaikanlage, das Energiesystem* с их значениями в русском языке: *подземный, применять (реализовывать), быть в распоряжении, энергетическая система, образец, новая энергетическая политика (переход на альтернативные источники энергии), емкость (в подземном хранении), подземное хранилище, установка для получения солнечной энергии, фотогоальваническая энергетическая установка*». Еще в одном упражнении перед просмотром видеофрагмента студенты должны представить свои ассоциации с заголовком видеофрагмента, что запускает механизм ассоциативного мышления, осмысления предметного содержания и плана темы: «Что приходит Вам в голову на тему “*Stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien*”, предположите, о чем идет речь в тексте под таким названием».

В результате на первом этапе в сознании обучающихся актуализируется и активно закрепляется соответствующая лексика, намечается примерная структура текста по заданной тематике, которая соотносится с оригиналом в момент просмотра видеофрагмента. При этом следует подчеркнуть, что современные компьютерные устройства и программы дают возможность студентам многократно воспроизводить видеофрагмент и интенсифицировать свою работу по актуализации лексического запаса и пониманию структуры тематического видеофрагмента.

Следующим этапом, базирующимся на уже созданных логико-семантических, структурных предпосылках для деятельности по конструированию дидактической опоры фреймового типа в целях дальнейшего формулирования текста, является разработка фрейма «Возобновляемые источники энергии в Германии» самими обучающимися. На данном этапе происходит самостоятельное конструирование фреймовых опор путем перевода фрейма, оформившегося в когнитивном сознании обучающихся в изовербальный вид. Согласно подчерпнутой из видеофрагмента информации, а также уже имеющимся знаниям по теме, подобная фреймовая опора может включать несколько слотов, каждый из которых имеет свое специфическое содержание. Слот «Источники альтернативной энергии сегодня» включает информацию: а) о видах альтернативных источников энергии, их доле в удовлетворении энергопотребностей сегодня; б) о типах установок для получения альтернативной энергии (ветросиловые установки, биогазовые установки, солнечные электростанции). Слот «Источники альтернативной энергии через 40 лет» отражает информацию: а) о значительном росте ее доли в энергопроизводстве в будущем; б) о сферах применения энергии, полученной из альтернативных источников (электротранспорт, солнечные фотовольтаические панели как элемент фасада зданий и городской архитектуры). После того как в целом охарактеризована ситуация по теме в настоящем и обозначена перспектива ее развития, можно приступить к описанию слота «Способы производства альтернативной электроэнергии». Он включает в себя следующую ключевую информацию: а) солнечная энергия; б) накопление и хранение избыточной энергии; в) электролизные установки; г) газотурбинные электростанции. Слот, который именуется «Фрауенгоферовский институт ветроэнергетики и энергетической системотехники», интегрирует информацию о роли обозначенного института и стоящих перед ним задачах: а) анализ инновационных путей осуществления новой энергетической политики Германии; б) моделирование и расчет ситуаций, связанных с эксплуатацией альтернативных энер-

гоустановок; в) разведывание территорий для установки новых энергоустановок и прогнозирование их мощностей; г) проведение подробных тестов по выработке электроэнергии в реальных условиях (поддержание нужной частоты и постоянного напряжения, установление причин технических помех на предприятиях и в частных домовладениях, связанных со сбоями в подаче электроэнергии).

Важно отметить, что процесс составления фреймовых опор сопровождается интенсивной словарной работой, сопряженной с подбором подходящих лексических единиц, их сочетаемостью друг с другом и выстраиванием иерархических взаимосвязей между ними. Эти действия согласуются с тезисом о том, что «коммуникация любого типа требует вовлечение семиотического инструментария и речевых средств общения» [11, с. 85]. Данное обстоятельство диктует необходимость уделять достаточное внимание упражнениям, ориентированным на развитие умений применять лексические единицы, относящиеся к языку профессионально-деловой сферы, и обуславливает сопровождение процесса обучения профессионально направленному иноязычному общению упражнениями данного типа в большей или меньшей степени на всех его этапах.

Таким образом, имея подробный каркас будущего речевого сообщения, представленный в изовербальной форме, актуализированный словарный запас и понятие о способах структурирования конкретной информации, обучающийся получает возможность выстраивать собственное устноречевое текстовое сообщение. С точки зрения методики преподавания разработанный фрейм может применяться обучающимися в задании, предполагающем выступление с монологическим сообщением под одноименным заголовком при организации как парной формы работы на занятии, так и индивидуальной формы работы на базе одной из виртуальных обучающих сред. В последнем случае студенты могут записать аудиофайл со своим устноречевым монологическим сообщением, воспроизводимым на основе составленного фрейма в качестве опоры, а затем прослушать тексты друг друга и высказать свое мнение относительно успешности восприятия ими прослушанного сообщения, глубины освещения затронутого вопроса. Тем самым каждый студент получает обратную связь и имеет возможность обобщить поступившие комментарии и взглянуть на проделанную текстовую работу с учетом мнения слушателей. Такой этап обоюдного контроля и последующего самоанализа определенно носит конструктивный характер с позиции укрепления уверенности в собственных умениях текстопорождения.

Отдельные компоненты представленного фрейма в дальнейшем могут применяться в качестве опоры для формулирования текстовых сообщений при участии студентов в учебных коммуникативных ситуациях профессионально-деловой сферы, которые создают предпосылки для обучения общению как деятельности, студенты повышают свою эффективность при создании собственных вербальных текстов.

Таким образом, имея в своей основе междисциплинарный характер, фреймовая опора может выступать в качестве методического средства обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей в силу ряда выявленных свойств. Фреймовая опора является понятным инструментом, облегчающим процесс формулирования и

выстраивания собственного иноязычного текста, что обеспечивает самостоятельное использование этого инструмента и после окончания обучения. Фреймовый принцип представления информации, используемый в опоре фреймового типа, обуславливает успешную реализацию лексического и структурного компонентов на ментальном и вербальном уровнях развертывания мысли. Данное обстоятельство позволяет обнаружить значительный лингводидактический потенциал, заключенный в различных видах фреймовых опор, который подлежит дальнейшему осмыслению и развитию в разнообразных коммуникативных ситуациях учебного общения.

### Список литературы

1. **Зимняя, И. А.** Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
2. **Прохоров, Ю. Е.** Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта, 2006. – 326 с.
3. **Болдырев, Н. Н.** Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 25–36.
4. **Минский, М.** Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. – С. 281–309.
5. **Гофман, И.** Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман. – М. : Институт социологии РАН ; Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 750 с.
6. **Одинцова, И. В.** «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов / И. В. Одинцова // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2011. – № 13 (288). – С. 53–60.
7. **Kalverkämper, H.** Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien / H. Kalverkämper, K. D. Baumann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1996. – 828 s.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (требования к результатам освоения образовательных программ подготовки бакалавра). – 2014. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (дата обращения: 05.12.2014).
9. **Галанова, О. А.** Иноязычный креолизованный текст в обучении языку науки : моногр. / О. А. Галанова, О. М. Овчинникова. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2013. – 160 с.
10. Das virtuelle Kraftwerk – stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien. – URL: <http://www.fraunhofer.de/de/presse/presseinformationen/2013/Maerz/das-virtuelle-kraftwerk.html> (дата обращения: 05.12.2014).
11. **Копылова, В. В.** Типология дидактем как единиц иноязычного лингводидактического дискурса / В. В. Копылова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. – 2014. – № 1 (20). – С. 84–92.

### References

1. Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti* [Linguopsychology of speech activity]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: MODEK, 2001, 432 p.
2. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: communicative behaviour]. Moscow: Flinta, 2006, 326 p.

3. Boldyrev H. H. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki* [Methodological problems of cognitive linguistics]. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 2001, pp. 25–36.
4. Minskiy M. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow: Progress, 1988, iss. XXIII: Kognitivnye aspekty yazyka, pp. 281–309.
5. Gofman I. *Analiz freymov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta* [Frame analysis: essay on daily experience organization]. Moscow: Institut sotsiologii RAN; Institut Fonda «Obshchestvennoe mnenie», 2004, 750 p.
6. Odintsova I. V. *Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika* [Bulletin of the Center of international education MSU. Philology. Culturology. Pedagogy. Technique]. 2011, no. 13 (288), pp. 53–60.
7. Kalverkämper H., Baumann K. D. *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien* [Subjective text types. Components – Relations – Strategies]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1996. – 828 s.
8. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (trebovaniya k rezul'tatam osvoeniya obrazovatel'nykh programm podgotovki bakalavra)* [Federal state educational standard of higher professional education (requirements to bachelor programs mastering results)]. 2014. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (accessed December 5, 2014).
9. Galanova O. A., Ovchinnikova O. M. *Inoyazychnyy kreolizovannyi tekst v obuchenii yazyku nauki: monogr.* [Foreign language creolized texts in academic language training: monograph]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekh. un-ta, 2013, 160 p.
10. *Das virtuelle Kraftwerk – stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien* [Virtual power plant – stable energy supply from renewable sources]. Available at: <http://www.fraunhofer.de/de/presse/presseinformationen/2013/Maerz/das-virtuelle-kraftwerk.html> (accessed December 5, 2014).
11. Kopylova V. V. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2. Yazykoznanie* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2. Linguistics]. 2014, no. 1 (20), pp. 84–92.

---

**Горюнова Елена Сергеевна**

старший преподаватель, соискатель,  
кафедра немецкого языка, Национальный  
исследовательский Томский  
политехнический университет  
(Россия, г. Томск, проспект Ленина, 30)

E-mail: [gorunova@tpu.ru](mailto:gorunova@tpu.ru)

**Goryunova Elena Sergeevna**

Senior lecturer, applicant, sub-department  
of German language, National Research  
Tomsk Polytechnic University  
(30 Lenina avenue, Tomsk, Russia)

---

УДК 811.112.2'271.12:378.147

**Горюнова, Е. С.**

**Лингводидактический потенциал фреймовых опор при обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей / Е. С. Горюнова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 186–196.**