

И. В. Одинцова

ФРЕЙМ, ФРЕЙМИНГ И РЕФРЕЙМИНГ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

IRINA V. ODINTSOVA

FRAME, FRAMING AND REFRAMING IN LINGUADIDACTICS

В статье рассматривается понятие «фрейм» применительно к лингводидактике, анализируются основные техники работы с фреймами — фрейминг и рефрейминг. Приводятся примеры использования этих техник в прикладных целях.

Ключевые слова: учебник, урок, тема, заголовок, фрейм, фрейминг, рефрейминг.

This article considers the concept of «frame» with respect to linguadidactics. The main cognitive mechanisms — the framing and the reframing are analyzed. The author provides the examples of using these mechanisms in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: textbook, class, frame, topic, title, framing, reframing.

При обучении языку как средству общения внимание исследователей, прежде всего, обращается на коммуникативную (функциональную) и структурную стороны обучения. Однако если вспомнить «роковой», по меткому выражению Т. Д. Арутюновой [2: 7], семантический треугольник, который в гуманитарных науках получает разную интерпретацию, сохраняя свое инвариантное значение, то в современной лингводидактике явно недооценивается роль когнитивных факторов, лежащих в основе как содержания учебного процесса — обучения речевой деятельности, так и его формы — организации урока, создания учебника, разработке упражнений.

Обращение к когнитивному аспекту в лингводидактике продиктовано желанием выявить когнитивные механизмы получения, переработки, накопления, сохранения и передачи информации всех уровней — лингвистической, прагматической, социокультурной. **Сознательная опора** при обучении иностранному языку на когнитивные структуры и механизм их работы позволяет активизировать управление развитием познавательной деятельности учащегося. Мы выделили слова «сознательная опора», потому что в практике преподавания иностранному языку когнитивная составляющая естественным образом вплетена, растворена в учебном процессе. Однако специально она обычно не выделяется и не рассматривается. Представляется же целесообразным, опираясь на достижения когнитивистики, осознанно трансформировать ее в дидактическую систему. Выделение когнитивных структур и возможности их использования должно стать самостоятельной методической задачей при создании учебников и организации учебного процесса.



**Ирина Владимировна
Одинцова**

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
для иностранных учащихся
филологического факультета
МГУ им. М. В. Ломоносова
► Odintsova@mtu-net.ru

Направление, учитывающее когнитивные процессы в обучении языку, следует характеризовать как коммуникативно-когнитивное (а не когнитивно-коммуникативное). Выделение приоритета коммуникативности обусловлено, во-первых, задачей лингводидактики — обучение языку как средству общения, во-вторых, самой природой языка, его коммуникативной функцией. Ведь все другие функции языка, когнитивные в том числе, теряют смысл, если нет потребности в передаче информации, обмене мыслями на языке.

Центральной идеей, объединяющей исследования современных когнитологов, является представление о том, что наши знания организуются с помощью определенных структур — когнитивных моделей. Когнитивные модели универсальны для разных языков. Универсальность этих моделей связана как с нашими знаниями о мире, так и со знаниями о языке. Эти модели непроницаемы и проницаемы одновременно. Непроницаемость делает иллюзию восприятия мира однотипной у людей, говорящих не только на одном языке, но и на разных языках. С другой стороны, если бы когнитивная система была полностью непроницаемой, т. е. неспособной к усвоению новых когниций (в частности, новых стратегий интерпретирования), то не смогла бы адаптироваться к окружению [17: 13]. Проницаемость придает когнитивным моделям гибкость, делает их способными меняться под влиянием контекста, адаптироваться к условиям окружения, преобразовываться в новые модели.

К настоящему времени для обозначения когнитивных моделей существует ряд разнообразных терминов: «конструкт» (Дж. А. Келли), «образные схемы» (М. Джонсон) «ситуационная модель» (Т. А. ван Дейк), «ментальные пространства» (Ж. Фоконье) «идеализированные когнитивные модели» (Дж. Лакофф), «сценарии» или «скрипты» (Р. Шенк и Р. Абельсон) и т. д. Все перечисленные концепции родственны концепции фрейма (от английского *frame* — каркас, скелет, рама, структура, строение и т. д.) — наиболее распространенному термину для обозначения когнитивной модели.

«Фрейм», или «когнитивный контекст», определяется как «модель культурнообусловлен-

ного, канонизированного знания, которое является общим, по крайней мере, для части говорящего сообщества» [3: 30], как предметное измерение потока сознания. В совокупности фреймы образует базу данных — многоуровневую систему хранения и доступа к информации. Понимание фрейма как когнитивной структуры, организующей человеческую деятельность, впервые было разработано, прежде всего, Марвином Минским [8; 9] для целей моделирования искусственного интеллекта и Ирвином Гофманом при описании социальных практик [4; 20; 21].

Фреймы имеют конвенциональную природу, то есть в их основе лежит социально-культурная информация, приобретенная человеком, в них фиксируется, что для данной культуры характерно и типично, а что нет [5: 188]. Теория фреймов в целом может представлять структуру знаний из любой области жизни человека и общества. Вся наша жизнь фреймирована, то есть организована как по своей биологической природе, так и по своей социальной сути. Фрейм отражает стандартные действия субъекта в типичной ситуации и тем самым регулирует поведение человека, в том числе и речевое. Начало телефонного разговора, диалог с врачом или продавцом магазина отличаются не только социальной структурированностью, но и речевой стереотипностью. Наше вербальное и невербальное поведение запрограммировано фреймами, которые выработало человечество за всю свою историю и превратилось в неписанные правила, которые составляют основу нашей жизни. В наших действиях воспроизводятся порядки интеракции, образующие континуум, онтологию фреймов. Благодаря конвенциональности фреймов мы безопасно чувствуем себя в мире.

Фреймы принадлежат долговременной памяти. Все ситуативное — текущее, сиюминутное, меняющееся — проходит ментальную обработку, идентифицируется на основе базы фреймов. Как правило, фреймы не осознаются человеком, попытка их экспликации может привести к деформации восприятия. Фреймы организуют нашу вовлеченность в ситуацию. Мы входим на эскалатор и бессознательно встаем справа. В школе звенит звонок, открывается дверь, появляется препода-

ватель. Урок начинается. Выпадение из фрейма демонстрируют приезжие, не зная, как вести себя на эскалаторе. Полное недоумение (а потом, может быть, и восторг) проявили бы учащиеся, если бы учитель по математике вдруг, войдя в класс, запел. Встречая друга, мы говорим «Привет», разговаривая с малознакомым человеком, мы обращаемся к нему по имени-отчеству. Не попадание во фрейм зачастую демонстрируют наши учащиеся, когда обращаются к преподавателю на «ты» или при встрече говорят ему «Привет». Опора на фрейм важна как при интерпретации ситуации, так и при ее продуцировании. Невозможность идентифицировать ситуацию с точки зрения сложившихся у человека фреймов способно вызвать у него замешательство, а близорукость наших партнеров по коммуникации иногда связана не с нежеланием нас понять, а с отсутствием у них нужного фрейма или наличием фрейма, отличного от нашего. Таким образом, фреймы, будучи базовыми структурами когниции, являются когнитивными фильтрами, через которые проходит информация.

Фреймы — это способ организации концептуального пространства. Концепты, в свою очередь, структурируются фреймами. В основе каждого фрейма лежит доминантный концепт. Фреймы и подфреймы образуют фреймовую сеть (Framework), фреймовый каркас, иерархически организованную структуру. Соотношение фреймовой сети и концептов, которые стоят за ней, можно сравнить с синтагматической и парадигматической структурами предложения. Фреймы предвосхищают, перерабатывают и упорядочивают поступающую информацию. Появление новой информации обуславливает возникновение новых фреймов или коррекцию старых. Фреймы упорядочивают мир, а мир, воздействуя на фреймы, изменяют их. Создается своеобразный перцептивный цикл, что отражает когнитивное развитие человека.

В практике преподавания иностранного языка обращение к фреймам лишь один из способов представить когнитивное пространство учебного процесса, чтобы целенаправленно повлиять на него. В вузе при обучении иностран-

ному языку мы имеем дело с учащимися со сформированной когнитивной системой. Эта система обусловлена, во-первых, универсальными общечеловеческими когнициями, во-вторых, когнициями, характерными для той социокультурной, в том числе и языковой, реальности, в которой вырос учащийся. В-третьих, эти когниции всегда персонально детерминированы. Наша задача при обучении максимально учитывать характер когниций и их организацию. Что определяет динамику в овладении языком? Желание высказаться и возможность это сделать. Эти две движущие силы в учебном процессе должны быть максимально гармонизированы. Однако в зависимости от этапа обучения их соотношение меняется. На начальном этапе желание регламентируется возможностями. На продвинутом — когда уровень возможностей достаточно высок, необходимо провоцировать уровень желаний.

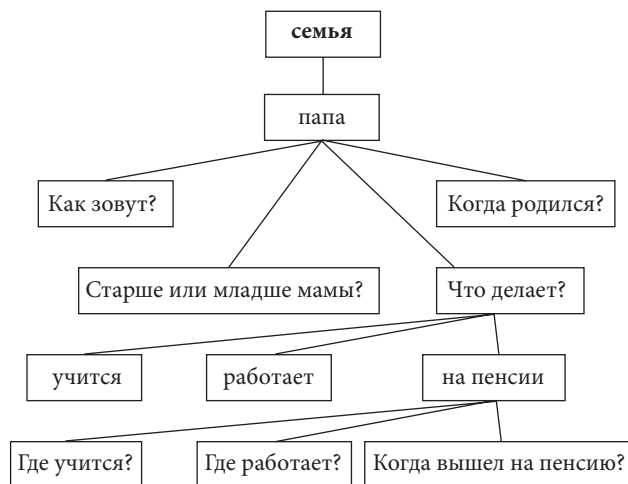
В зависимости от этапа обучения меняется как характер фреймов, так и принципы их моделирования. Специально не останавливаясь на проблеме характера фреймов, лишь отметим: на начальном этапе актуализируются сильные фреймы, отражающие предметные ситуации, построенные на основе нашего сенсорного восприятия и отвечающие на вопросы ЧТО, ГДЕ, КОГДА, на продвинутом — слабые, рефлексивные, проблемные фреймы, отвечающие, прежде всего, на вопрос ПОЧЕМУ [13]. Тема, заключающая в себе проблему, способна вызвать взрыв мотивации, стать «мотором деятельности» (А. А. Леонтьев), что активизирует желание учащихся высказываться.

Более подробно рассмотрим проблемы, связанные с организацией разговорных тем, характерных для начального и продвинутого этапов обучения, и основных когнитивных техник работы с ними.

Фрейм представляет иерархическую структуру, где на верхнем уровне иерархии находится фрейм (макрофрейм), содержащий наиболее общую информацию, в учебнике этот фрейм совпадает с названием темы. Информация макрофрейма истинна для фреймов низших уровней — слотов. Например, макрофрейм «театр» имеет слоты: *билетная касса, сцена, зрительный зал, спек-*

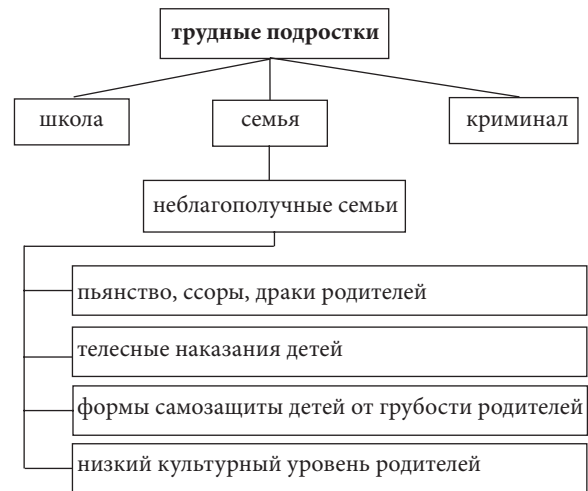
такль. Слоты актуализируются в конкретных ситуациях: *как я стоял в очереди в билетную кассу театра; описание конкретного зала; впечатления, связанные с посещением театра* [6: 109–110]. В совокупности фреймы одной предметной области создают фреймовую сеть или онтологию.

На начальном этапе количество и характер слотов фиксируются учебником. Например, тема «семья» может быть представлена следующим образом:



Развитие темы на начальном этапе можно определить как гомофонное (доминирует одна тема) и центробежное (от центра к периферии). Причем задача учебника организовать задания так, чтобы одну и ту же онтологию учащийся построил несколько раз, но в измененных условиях (принцип рефрейминга). Например, для темы «семья» этого можно достичь, предложив рассказать о себе, маме, братьях и сестрах и т. д. (Так построен, например, учебник [14].) В онтологии для начального этапа конкретизация темы не предусматривается или самой когнитивной структурой (структура элементарна и не поддается конкретизации), или замыслом автора учебника.

В онтологии для продвинутого этапа значение каждого слота конкретизируется, и фреймовая сеть имеет сложную иерархическую структуру. Например, макрофрейм «Трудные подростки» можно представить следующим образом (в приведенной онтологии конкретизирован только слот «семья»):



На продвинутом этапе развитие темы следует охарактеризовать как гетерофоническое (эпизодически имеют место отклонения от доминантной темы в диапазоне ее горизонтов) и центростремительное (общение происходит обычно на периферии темы при удержании основной темы в ядерной зоне). Однако если в спонтанной речи носителей языка горизонты темы аморфны, и слоты не поддаются исчислению, то в условиях обучения языку все слоты, и периферийные в том числе, должны быть учтены в учебнике. При видимой свободе работы над темой внутри она должна быть структурирована, но структурирована таким образом, чтобы отвлечь учащихся от грамматических значений слов и при помощи языковой среды увлечь их созданием собственного дискурса. Средством достижения этой цели может быть не только введение дополнительных текстов, расширяющих лексический диапазон макротемы, но и привлечение аудиовизуальных и мультимедийных средств. Разработка темы с привлечением различных технологий обучения представлена, например, в учебном комплексе «От текста к речи. Advanced Russian: from reading to speaking», который состоит из учебника [22; 23] и интерактивного мультимедийного диска [24].

Если макрофрейм независимо от этапа обучения всегда фиксирован и верен по отношению к ситуации, то на начальном этапе слоты фиксируются учебником или преподавателем на уроке максимально. Фреймовая сеть на этом

этапе, обладая жесткой структурой, активизирует экстенциональные знания учащегося. На продвинутом этапе набор и следование слотов в достаточной степени произвольны, а сеть, являясь по своей структуре гибкой, провоцирует актуализацию интенциональных знаний учащегося — ему предоставляется возможность поиска различных, интеллектуальных, путей связать вершинные фреймы со слотами. Методы поиска могут быть слепыми и направленными. Направленными — когда учебник или преподаватель на уроке направляющими вопросами направляет рассуждения учащегося, указывая ему путь от одного слота к другому. Слепыми — когда учащийся самостоятельно ищет путь от слота к слоту. Учебник или преподаватель лишь управляют динамикой фреймов; учащегося ведет мысль, которая рождается постепенно, а воспринимающий слышит не только то, что говорится, но и то, что имеется в виду. Этот путь поиска оптимального решения опирается на метод проб и ошибок.

Для любой предметной области нет единственно верной онтологии, и процесс ее создания — всегда процесс творческий. Однако если в обучении иностранному языку на начальном этапе уже сложился определенный каркас представления «тематических примитивов», то для продвинутого этапа жестких рекомендаций нет. Успех составителя учебника на продвинутом этапе зависит не только и не столько от таланта автора, сколько от его профессионального опыта, умения организовать, спроектировать эффективную фреймовую онтологию.

Основной мотивационной силой любого учебника и хорошо проведенного урока является опора на интерес. Интерес — это особая форма проявления познавательной активности. «Интерес, — как пишет С. Л. Рубинштейн, — это тенденция личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете... Интерес — мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [15: 631].

Активизировать интерес способствуют определенные когнитивные техники работы с фреймами. Это, прежде всего, фрейминг и реф-

рейминг¹. Фрейминг — когнитивная установка, создание рамок для ситуации. Рамка устанавливает границы, фокусирует внимание, высвечивает всю картину в целом или ее отдельные детали. Вне этих рамок ситуация не существует. Человека с помощью фрейминга подталкивают к принятию определенной точки зрения. В прикладных методических целях фрейминг на уроках по развитию речи может быть рассмотрен как механизм постановки темы и ее разработки. В постановке темы важная роль отводится заголовку учебного текста, вводящего тему. Заголовок, с которого начинается знакомство с текстом, первым организует наше внимание и является рамочным знаком, предопределяющим развитие темы. На начальном этапе заголовок всегда однозначен: «Семья», «Дом» и обычно совпадает с названием темы, на продвинутом — многозначен: «Семейная новинка: встречи в уик-энд», «Вот те, бабушка, и новый дом». На начальном этапе заголовок — это сиюминутный ключ вхождения в тему. На продвинутом — заголовок требует неоднократного возвращения к себе, при этом его значение может претерпевать значительные изменения под влиянием всего текста. Обычно заголовок текстов, предъявляемых на продвинутых этапах обучения, становится ключом к пониманию текста только после его полной семантизации. Заголовок способен предопределить и характер фрейма: фрейм-сцену — статичный фрейм, фрейм-сценарий — динамичный фрейм, фрейм-план — аргументативный фрейм.

Механизм разработки темы можно представить в виде ряда моделей, которые имплицитно активно используются в лингводидактике. Каталогизация же этих моделей (их классификация и инвентаризация) может быть полезной в практике преподавания иностранному языку. В качестве примера моделей разработки темы можно привести следующие модели: модель «что было / что будет» — перспективная и ретроспективная модели (например, учащимся предлагается небольшой рассказ: «Молодой человек, оказавшись в незнакомом городе, заходит в картинную галерею. Он останавливается у одной картины...» Учащимся надо продолжить ситуацию — пред-

положить и рассказать, что предшествовало этой ситуации или как разовьется ситуация дальше); модель «если бы» — временная (представьте и расскажите, что станет с героями через двадцать лет, разыграйте диалог, который может произойти между ними); пространственная (представьте, что событие произошло не в России, а в Вашей стране); модальные модели: установка рамок согласия/несогласия, сомнения, удивления, возмущения, недоумения и т. д.

Рефрейминг — изменение имеющихся рамок, в которые заключена ситуация. Изменение рамок способствует тому, что человек начинает видеть ту же ситуацию в другом ракурсе, новая интерпретация ситуации приводит к новым выводам, чувствам и оценкам. Как следствие — появляются разнообразные ассоциации, стимулируется интерес, развивается речемышление. Рефрейминг является неотъемлемой частью творческого мышления. «Измените угол зрения, сфокусируйте внимание на иных аспектах, — пишет известный специалист в области нейролингвистического программирования (НЛП), — и вы измените смысл ситуации. Измените смысл ситуации — и вы измените связанные с ней ощущения» [1: 130–131], изменив ощущения, вы сможете даже изменить свое поведение².

Задачей рефрейминга с методической точки зрения является смена установок, позволяющая учащемуся увидеть одну и ту же ситуацию с разных точек зрения, переосмыслить ситуацию в иной системе координат. Примером рефрейминга может служить, например, такое задание: вы предъявляете учащемуся изображение человека³ и говорите: «Это рокер. Опишите его внешность и расскажите о нем; придумайте историю его жизни». Затем вы резко меняете рамки: «Перед вами известный всему миру ученый. Опишите его и расскажите о нем». Под влиянием установки и описание человека, и рассказ о нем окажутся совсем иными.



Рефрейминг условно можно разделить на содержательный, контекстный и стилевой.

Содержательный рефрейминг связан с изменением содержательной стороны ситуации. В качестве примера содержательного рефрейминга могут быть названы:

– **биографически детерминированный рефрейминг**, когда учащемуся предлагается переместить учебную ситуацию в систему персональных релевантностей. Например, в ходе работы над темой «Семья» после работы над учебным материалом учащимся дается задание рассказать о своей семье;

– **межкультурный рефрейминг**. В основе этого рефрейминга лежит сравнение культур родного и изучаемого языков, которое предполагает компаративный культурологический анализ ситуации, основанный на принципах идентификации и дифференциации: «У нас так. А у вас?». Например: в российской школе раз в четверть устраиваются родительские собрания. А у вас? В России мало женщин участвует в большой политике. А у вас?

Контекстуальный рефрейминг. При контекстуальном рефрейминге содержание остается прежним, но со сменой контекста меняется отношение к ситуации:

– **рефрейминг точек зрения**. Например, учащемуся предлагается рассказать о пробках на дорогах с точки зрения министра экономики; бизнесмена, опаздывающего на работу; ученика, у которого сегодня контрольная по математике. Или: рассказать о бабочках с точки зрения художника, ученого или фермера; представить ливень с точки зрения людей, которые празднуют свадьбу на открытом воздухе, фермера, у которого гибнет урожай от засухи; выразить отношение к мальчику, который уже третьи сутки не отходит от компьютера с точки зрения матери, врача и друга; описать одного и того же человека, предположив, что он разведчик или шпион; от лица девушки объяснить молодому человеку, который просит ее руки, почему она не хочет выходить за него замуж, потом назвать причины отказа в разговоре с подругой;

– **компенсаторный рефрейминг**. Рефрейминг, который формируется с помощью про-

тивительно-возместительного союза «зато». Учащемуся надо придумать ситуацию, которая компенсирует значение предъявленной ситуации. Например, моя подруга снимает маленькую квартиру... зато квартира в хорошем районе; в среднем женщины живут дольше... зато среди мужчин больше долгожителей⁴;

– **оценочный рефрейминг.** Оценочный рефрейминг основан на смене оценок ситуации. Учащемуся надо придумать ситуации, в которых предложенная информация может быть оценена как:

а) *положительная или отрицательная.* Например, ваш друг купил новый мобильник (ситуации могут быть такими: мой друг купил новый мобильник. Теперь у моего друга крутой телефон, в телефоне отличная камера, он может на этом телефоне выходить в Интернет; у моего друга теперь совсем нет денег, он не знает, как доживет до следующей стипендии); в некоторых школах дети носят школьную форму; вы сильно простудились; он такой, как все; у вас украли машину; она маленького роста; он очень скромный; она очень упрямая;

б) *уместная или неуместная.* Например: ваш приятель пришел в джинсах с дырками на коленях (ситуации могут быть такими: приятель пришел на дискотеку; приятель пришел на собеседование в банк, чтобы устроиться на работу); ваш начальник вдруг начал танцевать; у соседей залаяла собака;

в) *полезная или вредная.* Например: лекарство имеет противопоказания (ситуации могут быть такими: лекарство разрушает печень. Бабушка без лекарства может умереть, поэтому она его пьет. Я его пить не буду, потому что боюсь, что у меня будут проблемы с печенью); ваш друг бежит по утрам; она пьет витамины.

Стилевой рефрейминг позволяет описать одну и ту же ситуацию в разных стилях речи (как в устной, так и письменной ее формах). Учащимся может быть предложено пересказать текст другу; изложить основные мысли того же текста в выступлении на научной конференции; записать текст в виде отрывка из дневника,

научной статьи, репортажа и т. д. (см., например, задания в: [7]).

Содержательный, контекстуальный и стилиевой рефрейминг по форме могут быть ролевыми и неролевыми. Ролевой рефрейминг, например, активно используется на уроках, когда мы просим учащихся пересказать текст от лица разных героев или разыграть текст, приняв на себя роль одного из его персонажей. К ролевому рефреймингу можно отнести модель У. Диснея [18], когда учащиеся должны обсудить ситуацию, выступив в роли «мечтателя», «реалиста» или «критика». В условиях интеракции ролевой рефрейминг может быть статусно ролевым, когда вы просите учащихся разыграть ситуацию, исполнив социально дистантные роли: например, роль начальника и подчиненного, отца и сына; и паритетно ролевым, когда учащимся предлагается обсудить ситуацию, выступив в роли статусно равных партнеров.

Между рефреймингом и названными видами рефрейминга нет четких границ, одна когнитивная техника может содержать элементы другой. Но при классификации стоит учитывать характер превалирующей в каждый конкретный момент установки. Когнитивные техники могут быть успешно применены (и применяются) не только в упражнениях по развитию речи (см. например, книги автора: «Что вы сказали?» (прежде всего, раздел «Игровые задания. Партнер А. Партнер Б») [14], «Загадай желание» [7], «Он и она» [11]), но и в упражнениях по грамматике, лексике, интонации (см., например, некоторые задания в книгах [10; 12]).

Активизация когнитивных техник расширяет и углубляет ассоциативные связи различных типов и уровней, что помогает нашей памяти удерживать информацию. Опора на мыслительную деятельность увеличивает продуктивность запоминания (как произвольного, так и непроизвольного), облегчает последующее вспоминание. Создание сети ассоциаций активизирует речемышление на иностранном языке, делает его более пластичным и гибким, а понимание более глубоким и отчетливым.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Все концепции фрейминга восходят к классической работе Д. Сноу и Р. Бенфорда [25]. Разработка же фрейминга и рефрейминга как базовых когнитивных механизмов связана прежде всего с именем Ирвина Гофмана и относится к началу 70-х годов прошлого века.

² Фрейминг и рефрейминг пронизывают всю нашу жизнь. Самым большим и для многих трагичным примером массового рефрейминга в новейшей истории была «перестройка». Особенно широко техники фрейминга и рефрейминга употребляются в медиа-дискурсе. В исследованиях массовой коммуникации фрейминг понимается как дискурсивный прием, который позволяет выделить определенные аспекты новостного или иного сообщения, сделав их «более заметными в коммуникативном тексте, популяризируя таким образом определенное видение проблемы, интерпретацию ее причин, моральную оценку и возможное разрешение» [19: 52]. Фрейминг, играя ключевую роль в политических, экономических, социальных процессах современного общества, оказывает мощное воздействие на мышление человека, и, как следствие, формирует его картину мира. Особенно активно фрейминг и рефрейминг используются в рекламе. Особое значение фрейминг и рефрейминг имеют в прикладной коммуникативно-психологической методике НЛП.

³ Изображение и задание взято из книги «Что вы сказали?» [14].

⁴ Ярким примером компенсаторного рефрейминга является рассказ Чехова «Жизнь прекрасна!»: «Если у тебя болит один зуб, ликуй, что у тебя болят не все зубы... Если жена тебе изменила, то радуйся, что она изменила тебе, а не отечеству» [16: 61].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдер Х. НЛП: современные технологии. СПб., 2000.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
3. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни // Пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000.
5. Демьянков В. З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов // Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
7. Короткова О.Н., Одинцова И. В. Загадай желание: пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. СПб., 2010.
8. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М., 1988.
9. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
10. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация. М., 2011.
11. Одинцова И. В. Он и она: Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. М., 2001.
12. Одинцова И. В. Бархударова Е. Л., Малащенко Н. М. Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся). М., 2010.
13. Одинцова И. В. Сильные и слабые фреймы как единицы коммуникативно-когнитивного аспекта речевой деятельности // Мир русского слова. 2011. № 1.
14. Одинцова И. В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык. СПб., 2007.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
16. Чехов А. П. Собр. соч.: В 12 т. Т. 3. М., 1961.
17. Carroll J. M. On fallen horses racing past barns // Papers from the parasession on language and behavior / In Carrie S. Masek, Roberta A. Hedrick, & Mary Frances (Eds). Chicago, 1981.
18. Dilts R. Walt Disney; The Dreamer, The Realist and The Critic. Dynamic Learning Publications. Ben Lomond. CA. 1990.
19. Entman, Robert M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm // Journal of Communication. 43 (4). Autumn, 1993.
20. Goffman E. Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings. New York, 1966.
21. Goffman E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. New York, 1967.
22. Sophia Lubensky, Irina Odintsova. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 1. Texts. Assignments. Dictionary. Slavica Publishers. Indiana University, 2010.
23. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 2. Grammar. Exercises. Answer Keys to Book 1. Answer Keys to Grammar. Slavica Publishers. Indiana University, 2010.
24. Slava Paperno, Sofia Lubensky, Irina Odintsova. Advanced Russian: from reading to speaking. // Interactive multimedia disk // DVD-ROM for Windows and Macintosh. Lexicon Bridge Publishers. Ithaca New York, 2008.
25. Snow D. and R. Benford. Master Frames and Cycles of Protest, in: Morris A. and C. Mueller, eds. 1992. Frontiers in Social Movement Theory. New Haven and London: Yale Univ. Press. P. 133–153.