



оригинальная статья

<https://elibrary.ru/sufmxw>

## Онлайн-переписка как пространство для формирования концептуальных основ лингводидактической деятельности (на примере курса «Письменная речь»)

Сологуб Ольга Павловна

Национальный Тайваньский университет, Китай, Тайбэй

eLibrary Author SPIN: 4965-7579

olsolpa@gmail.com

**Аннотация:** В работе рассматриваются вопросы организации лингводидактической деятельности по формированию и развитию коммуникативно-речевой компетенции (ее текстовой составляющей) студентов-иностранцев в рамках курса «Письменная речь». Необходимость обращения к данной проблематике была продиктована логикой проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки», в ходе реализации которого обнаружилось проблемное поле в речевом поведении иностранного студента, состоящего в переписке с носителем русского языка; это поле связано с текстовой организацией писем. Выдвижение на передний план фигуры студента-иностранца повлекло за собой обращение к его речемыслительной деятельности и, соответственно, к когнитивным инструментам организации учебного письменно-речевого материала, прежде всего к фрейму. Посредством фреймового анализа была создана лингводидактическая жанровая фреймовая модель, реализуемая на стадиях фрейминга и рефрейминга. С одной стороны, в ходе фрейминга происходит овладение актуальным коммуникативно-речевым материалом, образующим содержание предметно-ситуативного фрейма как составной части жанрового фрейма. Дальнейшее развитие сформированного смыслового пространства осуществляется по линии расширения. С другой стороны, в ходе рефрейминга усвоению подлежат текстовые нормы, положенные в основу текстового фрейма, второй составляющей жанрового фрейма. На стадии рефрейминга решается задача развития текстовой компетенции путем содержательных (связанных с реализацией линии осложнения) и стиливых преобразований исходных смыслов. Предлагаются различные виды трансформационных операций, производимых как на уровне слова и предложения, так и на уровне всего текста. Особое внимание уделяется стиливым трансформациям, направленным на развитие навыков выражения смысла разнообразными в стиливом отношении языковыми средствами.

**Ключевые слова:** онлайн-переписка, текстовая деятельность, когнитивная лингводидактика, фрейм, жанровый фрейм, фрейминг, рефрейминг, линия расширения, линия осложнения

**Цитирование:** Сологуб О. П. Онлайн-переписка как пространство для формирования концептуальных основ лингводидактической деятельности (на примере курса «Письменная речь»). *Виртуальная коммуникация и социальные сети*. 2024. Т. 3. № 1. С. 1–14. <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2024-3-1-1-14>

Поступила 21.07.2023. Принята после рецензирования 01.02.2024. Принята в печать 05.02.2024.

full article

## Online Correspondence in Writing Courses as a Space for Conceptual Foundations of Linguistic Education

Olga P. Sologub

National Taiwan University, China, Taipei

eLibrary Author SPIN: 4965-7579

olsolpa@gmail.com

**Abstract:** The paper deals with the organization of linguistic education aimed at developing communicative and speech skills. The research concentrated on its textual component in foreign students as part of a writing course. The study was part of the project on linguistic and didactic potential of online correspondence, which highlighted a problem area in the speech behavior of foreign students who were in correspondence with Russian native speakers.

The issue had to deal with the text organization of letters. The research team addressed the speech and thinking activity of the foreign students and, subsequently, turned to the cognitive tools for arranging the written and speech material, i.e., the frame. The frame analysis revealed a linguodidactic genre frame model with the stages of framing and reframing. During the framing stage, the students mastered the actual communicative-speech material to form the content of the subject-situational frame as an integral part of the genre frame. Further development was expansion-oriented. The framing made it possible to acquire textual norms, which led to the text frame, i.e., the second component of the genre frame. The reframing stage was aimed at developing the textual competence based on context complication and stylistic transformations of the original meanings. The article introduces various types of lexical, syntactical, and textual transformations, as well as stylistic transformations that allow non-native speakers to express the same meaning with stylistically diverse linguistic means.

**Keywords:** online correspondence, text activity, cognitive linguodidactics, frame, genre frame, framing, reframing, extension line, complication line

**Citation:** Sologub O. P. Online Correspondence in Writing Courses as a Space for Conceptual Foundations of Linguistic Education. *Virtual Communication and Social Networks*, 2024, 3(1): 1–14. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2024-3-1-1-14>

Received 21 Jul 2023. Accepted after peer review 1 Feb 2024. Accepted for publication 5 Feb 2024.

## Введение

Цифровизация и онлайн-технологии предоставляют массу возможностей для реализации нового, интересного опыта в лингвообразовании. Инновационная практика сопровождается решением и оперативных лингводидактических задач, и задач более существенных, концептуальных. Так произошло в ходе реализации проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки», который заключался в погружении студентов-иностранцев (уровень А2–В1) в пространство реальной естественной письменной коммуникации с носителями языка. По мере развития проекта лингводидактическая деятельность преподавателя последовательно претерпевала внутренние качественные изменения:

- организация дополнительной учебно-коммуникативной практики в формате онлайн-переписки, осуществляемой в естественно-речевых условиях;
- выявление актуального коммуникативно-речевого материала, востребованного в реальной коммуникации, и проблемных зон его употребления;
- разработка принципов организации учебного материала, направленных на решение проблем естественно-речевой коммуникации, на развитие коммуникативно-речевой компетенции;
- формирование концептуальных основ лингводидактической деятельности, соответствующих новым условиям учебной (онлайн) коммуникации.

Одна из проблемных зон, обнаруженных в ходе онлайн-переписки, связана с текстовой организацией писем студентов-иностранцев, что актуализировало задачу формирования и развития их текстовой компетенции. Наиболее целесообразно было бы решать эту задачу в рамках курса «Письменная речь». Однако анализ имеющейся учебной литературы<sup>1</sup> показал, что в данной сфере пока еще недостаточно сформирована концептуальная база, которая позволяла бы системно и в полном объеме осуществлять работу в этом направлении. В этой ситуации возникает потребность в осмыслении особенностей продуцирования текста (и шире – особенностей речепорождения) студентами-иностранцами, а также в лингводидактической интерпретации этих особенностей, что должно стать концептуальной базой для создания системы учебных материалов соответствующей направленности.

Внимание к речевому поведению студента-иностранца в условиях естественной онлайн-коммуникации, поиски путей преодоления возникающих в ходе общения проблем потребовали обращения к внутренним речемыслительным механизмам, соответствующим образом организующим лингводидактическую деятельность. Движение в данном направлении актуализировало продуктивные научные идеи, связанные с когнитивной

<sup>1</sup> См., напр., пособия: Анопочкина Р. Х. Грани текста: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 208 с.; Бузальская Е. В., Любимова Н. А. Пространство эссе. Пособие по развитию творческих умений письменной речи у иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2019. 100 с.; Колесова Д. В., Харитонов А. А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося. СПб.: Златоуст, 2021. 96 с.

сферой исследований<sup>2</sup>, как лингвистические (теория языковой компетенции, идеи трансформационной грамматики Н. Хомского; теория текстовой компетенции М. Я. Дымарского; теория языковой личности Ю. Н. Караулова; деривационная теория Л. Н. Мурзина; теория естественной письменной речи Н. Д. Голева и Н. Б. Лебедевой и др.), так и научно-методические (идеи натурального и лексического подходов С. Крашена и М. Льюиса; теория коллокаций М. Льюиса и др.). В качестве операциональных единиц организации учебного материала стали востребованными когнитивно-семантические категории лексико-семантического поля, пропозиции. Итогом осмысления данного материала стало создание речепорождающей модели студента-иностранца и ее представление в лингводидактическом аспекте (рис. 1).

Данная модель получает следующую лингводидактическую интерпретацию. В акте коммуникации происходит актуализация некоего смысла (обращение к глубинной модели, базовым элементарным смыслам) и встает задача его выражения, что вызывает актуализацию соответствующего лексического материала (обращение к категориям лексико-семантического поля, лексико-семантической группы и др.) в грамматикализованной форме (обращение к категории пропозиции). На базе данного лексического материала создаются синтаксические структуры (предложения), которые используются как строительный материал при текстопорождении, осуществляемом в соответствии

с требованиями членимости, связности, жанрово-стилевого оформления и др. Развитие языковой способности осуществляется, во-первых, в направлении совершенствования умений и навыков количественного расширения синтаксических структур, текстового пространства, а во-вторых, в направлении усвоения осложненных семантических структур, овладения идиоматическим фондом языка<sup>3</sup>. Большое значение придается трансформационным упражнениям, благодаря которым устанавливаются широкие синонимические связи на самых разных уровнях, усваиваются глубинные семантические отношения, формируются умения разнообразного выражения смысла.

Таков общий взгляд на характер учебно-речевой деятельности студента-иностранца и лингводидактической деятельности преподавателя в новых условиях учебной коммуникации. На данном этапе ставятся задачи более детальной, более глубокой интерпретации представленной модели, придания ей большей объяснительной силы и разработки путей ее реализации в лингводидактической практике. Для этого должен быть определен инструмент, позволяющий представить все компоненты модели в их соотносительности, скоординированности, благодаря чему эта система взаимозависимостей могла бы приобрести целенаправленность и способствовать организации учебного материала. В современной когнитивистике для этих целей выработан такой инструмент, как фрейм, широко используемый в различных областях научного



**Рис. 1. Модель лингводидактической деятельности, реализуемой в актах естественно-речевой коммуникации, в соотносительности с речемыслительной деятельностью студента-иностранца**

**Fig. 1. Linguistic education in natural speech and cognitive behavior of foreign students**

<sup>2</sup> Связь с когнитивистикой расценивается сегодня как одна из актуальных задач современной лингводидактики. По утверждению И. В. Одинцовой, в ней «явно недооценивается роль когнитивных факторов, лежащих в основе как содержания учебного процесса – обучения речевой деятельности, так и его формы – организации урока, создания учебника, разработки упражнений» [Одинцова 2012а: 73]. В качестве отдельной методической задачи автором ставится задача выделения когнитивных структур и описание возможностей их использования в лингводидактической практике.

<sup>3</sup> Линии расширения и линии осложнения определяются в лингводидактике как важнейшие линии развития языковой способности студентов-иностранцев [Голев 2015].

знания как способ выражения системы координат между самыми различными сущностями как внеязыкового, так и языкового плана.

Полагаем, что введение категории фрейма в нашу понятийную систему должно способствовать реализации цели работы, заключающейся в создании посредством фреймового инструментария с опорой на модель речемыслительных механизмов студента-иностранца концептуальной базы курса «Письменная речь» (уровень В1).

Объектом исследования является фрейм в его лингводидактической интерпретации как способ организации учебного письменно-речевого материала. Категория фрейма стала объектом внимания в лингводидактике не так давно. На продуктивность использования категории фрейма в лингводидактической практике указывали в своих работах некоторые ученые конца XX в., например: [Паршин, Латышева 1989; Халева 1989]. Эта идея получает свое дальнейшее развитие, особенно продуктивно работает в этом направлении И. В. Одинцова. Работы данного автора во многом определили концептуальную базу нашего исследования [Одинцова 2012а; 2012б].

Имеющийся на данный момент опыт осмысления лингводидактического потенциала фрейма позволяет выделить два направления исследований: 1) выявление путей и способов применения фрейма в качестве инструмента организации учебного процесса, его отдельных участков; 2) фреймовая организация лингводидактического материала разных уровней. В рамках первого направления высказываются в основном идеи общего характера [Егорова 2022; Ковалёва 2017; Кравинская 2022; Мирончик 2022]. Что касается второго направления, то здесь основные усилия сосредоточены на описании фреймовой организации лексического материала [Елина 2021; Елина, Бабак 2023; Зяблицева 2018]. Обращения к другим сферам учебно-речевой деятельности, например, грамматике [Злобина 2018], текстовой деятельности [Насырова 2021; Низеева 2015; Тёрчик 2011], коммуникативно-речевой практике [Гульбинская, Обдалова 2014; Демидюк 2017], пока немногочисленны.

Вышеприведенное позволяет заключить, что лингводидактическое освоение категории фрейма еще только начинается, и пространство для дальнейшего ее осмысления достаточно широко. Один из участков данного пространства был намечен в нашей работе – это текстовая деятельность (текстопорождение) иностранных учащихся.

## Методы и материалы

Поскольку основным инструментом организации учебно-речевого материала является фрейм, в качестве основного метода исследования послужил метод фреймового анализа, который реализуется на этапах фрейминга и рефрейминга. На первом этапе, этапе фрейминга, происходит представление учебно-речевой ситуации, задаются ее параметры, предлагается возможность ее презентации и интерпретации [Одинцова 2012б: 56]. На втором этапе, этапе рефрейминга, осуществляется целенаправленное в методическом отношении переключение с одного фрейма на другой, сопровождающееся изменением имеющихся рамок, точки зрения на ситуацию. Лингводидактический эффект такого переключения состоит в том, 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» [Одинцова 2012а: 78].

Представим исходные позиции фреймового анализа применительно к нашему исследованию. Производя фреймовое моделирование, мы опираемся на основные положения концепции фрейма о (1) сферах применения фреймового анализа и выделяемых на этой основе типах фреймов, (2) об иерархичности фреймовой структуры и межфреймовых связях [Баранов 1985; Гончаренко, Шингарева 1984; Иванова, Артемова 2005; Минский 1979; Goffman 1974; Thagard 1984 и др.].

В ходе фрейминга создается фреймовая модель учебно-коммуникативной ситуации. Мы исходим из положения о том, что посредством фрейма репрезентируются знания не только о ситуациях внешнего мира (предметно-ситуативные фреймы), но и знания о языке, его единицах (лингвистические фреймы). Содержание первых фиксируется посредством терминальных узлов, отражающих характер той или иной ситуации внешнего мира. Чаще всего терминальные узлы представляются в виде членов пропозиции. Под лингвистическими фреймами имеются в виду прежде всего текстовые фреймы, репрезентирующие знания об определенных типах текстов; их содержание образуют терминальные узлы нормативного характера – текстовые нормы. Текстовые фреймы связаны с предметно-ситуативными фреймами: они определяют форму, в которую «упаковывается» содержание, репрезентированное предметно-ситуативными фреймами. Характер «упаковки» зависит от характера

коммуникативной ситуации, которая также представлена в сознании в виде коммуникативно-ситуативного фрейма. Подобное межфреймовое взаимодействие образует фреймовую структуру более высокого порядка – жанровый (макро) фрейм (рис. 2).

Считаем данную модель рабочей лингводидактической фреймовой моделью. Она репрезентирует характер речемыслительной деятельности субъекта, его речевого поведения в рамках определенной коммуникативной ситуации и имеет результатом своего действия продуцирование речевых произведений определенного типа (речевых жанров).

На этапе рефрейминга происходит смещение точки зрения на исходное содержание. В зависимости от направления этого смещения определяются виды рефрейминга: 1) содержательный, связанный с модификацией содержания; 2) контекстуальный, связанный с изменением отношения к содержанию; 3) стилевой, предполагающий изложение содержания в разных стилях речи [Одинцова 2012а: 78–79]. Первые два вида рефрейминга реализуются при работе с текстами исходной жанровой модели, жанровая природа текста в этом случае не меняется. Стилиевой рефрейминг позволяет расширить горизонты текстовой деятельности путем сопоставительного анализа различных по стилевой принадлежности типов текстов, функционально-стилистических трансформаций исходного текста.

В итоге мы получаем определенную выстроенную на когнитивных основаниях систему учебной деятельности, направленную на формирование и развитие у иностранных учащихся навыков текстопорождения в той или иной коммуникативной ситуации. Дальнейшее изложение посвящено детальной характеристике этой системы и путей ее реализации в практике преподавания.

## Результаты

В качестве исходной учебной фреймовой модели на этапе фрейминга нами избрана модель, базирующаяся на учебно-коммуникативной ситуации продуцирования текста эссе-описания. Выбор жанра обусловлен тем, что академическое эссе является одним из основных учебных жанров в методике преподавания как родному (русскому), так и иностранному (РКИ) языку, именно в ходе работы над ним формируются основы текстовой компетенции учащихся. Кроме того, описание присутствует как структурный элемент во многих других типах текстов.

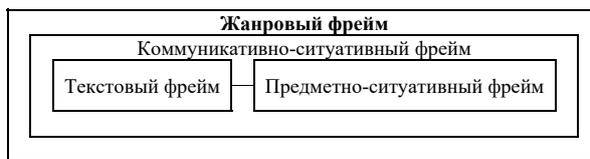


Рис. 2. Модель жанрового фрейма как база для создания лингводидактической модели

Fig. 2. Genre frame model as a basis for a linguodidactic model

Прежде чем перейти к описанию данной модели, акцентируем внимание на характере ее соотносительности с основными участниками лингвообразовательного процесса – студентом и преподавателем. С одной стороны, она отражает структуру знаний, необходимых учащемуся для осуществления текстовой деятельности в заданном направлении; с другой – задает соответствующие направления лингводидактической деятельности преподавателя.

Общий контекст презентации учебного материала задает *коммуникативно-ситуативный фрейм*. Внутреннее его наполнение образуют такие терминальные узлы, как цели обучения, избранные методики и технологии обучения, характер учебной аудитории, владение современными технологиями обучения и пр. Содержательное наполнение терминальных узлов определяется, в частности, социально-политическими факторами, связанными прежде всего с образовательной политикой, и проявляется на различных уровнях: государства – отрасли знания – учебного заведения – структурного подразделения – преподавателя / студента. Знакомство с этим типом фрейма должно сформировать у учащихся представление о характере учебной ситуации и особенностях речевого поведения в ней.

В данный контекст вписывается *текстовый фрейм*, представляющий собой многоуровневую иерархическую структуру. К верхнему уровню этой структуры относится (супер)фрейм *Текст*, его содержание образуют следующие терминальные узлы (текстовые нормы): 1) общие текстовые нормы: а) членимость, б) логичность, в) связность, г) информативность и др.; 2) нормы употребления языковых единиц (преимущественно лексических) в тексте, в частности: а) точность, б) разнообразие словоупотребления.

На следующей ступени располагается текстовый фрейм *Эссе*, его структуру образуют терминальные узлы – нормы, характерные для данного типа текста: а) конкретность изложения; б) субъективность изложения; в) близкая дистанция между автором и адресатом (доверительность изложения) и др.

Нижний уровень иерархической структуры образует (суб)фрейм *Эссе-описание*, его терминальными узлами являются: а) констатирующий характер изложения, статика; б) всестороннее изображение предмета, явления; в) целенаправленное употребление языковых средств различных уровней: лексического – употребление синонимов, фразеологизмов, эпитетов, метафор, сравнений и др.; морфологического – употребление прилагательных и существительных, глаголов (в форме несовершенного вида настоящего или прошедшего времени) и др.; синтаксического (употребление безличных предложений, пассивных конструкций и др.).

Рассмотрение текстового фрейма как сложноорганизованной структуры способствует формированию у учащихся представления о специфике текста, с которым им предстоит работать.

Содержание *предметно-ситуативного фрейма* определяется темой создаваемого эссе. В нашем случае таковой явилась тема *Мой университет*. Этот выбор объясняется особой актуальностью данной темы для студентов, поскольку в настоящий момент это их главное жизненное пространство. Во фрейм *Университет* включаются более частные (суб)фреймы: Субфрейм-1 (Учеба), Субфрейм-2 (Студенческая активность), Субфрейм-3 (Частная жизнь в кампусе). Содержательное наполнение терминальных узлов образуют члены пропозициональной структуры:

1) субъект:

- отдельные индивиды (автор эссе, его друг, преподаватель и пр.);
- коллективный (студенты, одноклассники, преподаватели и др.);
- институционализированный (университет, факультет, курс, группа; клуб, секция, команда и др.);

2) предикат:

- глагольный: действия (интеллектуального, физического, творческого и др. характера); состояния (эмоционального, волевого и др.);
- атрибутивный (характеризация, модальный);
- модальный (волевое, интеллектуальное, эмоционально-психическое и др. состояние);

3) объект:

- предметный (учебное оборудование, материалы для занятий и пр.);
- идейно-понятийный (изучаемый материал, научные проблемы и пр.);
- эмоционально-чувственный (отношение к процессу обучения, его содержанию и пр.);

4) локатив:

- пространственный (территория);
- точечный (объект);

5) темпоратив:

- континуальный (период);
- точечный (дата).

Анализ предметно-ситуативного фрейма в заданных направлениях преследует цель усвоения учащимися лексико-грамматического материала, необходимого для работы над текстом эссе.

В итоге лингводидактическая фреймовая модель может быть представлена в том виде, как это отражено на рисунке 3.

Реализация изложенных установок на практике начинается с формирования смыслового пространства (Мой университет), а именно с выявления смысловых компонентов (терминальных узлов) предметно-ситуативного фрейма и составления на этой основе плана будущего эссе-описания. Параллельно с процессами смыслопорождения происходит актуализация соответствующих лексико-грамматических средств и их последующее усвоение в грамматикализованном виде путем выполнения

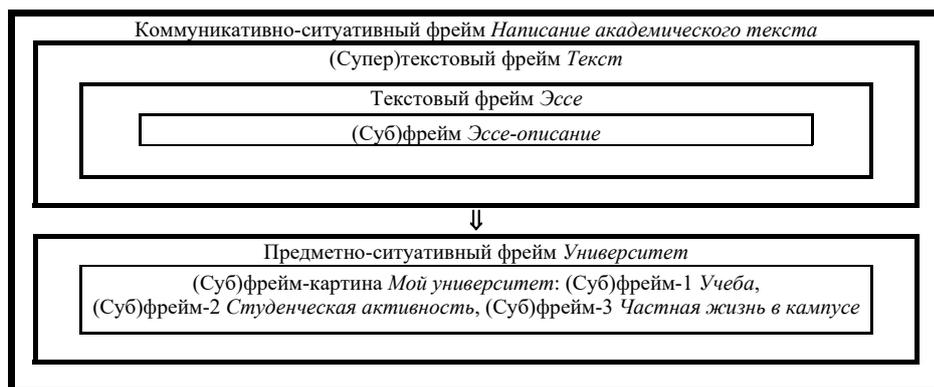


Рис. 3. Жанровый фрейм Академическое эссе-описание  
Fig. 3. Genre frame Academic descriptive essay

различных заданий: задания на подстановку лексических единиц в актуальных контекстах; зрительные диктанты, предполагающие воспроизводство после предварительного просмотра по памяти предложений, содержащих новые синтаксические конструкции; выборочные диктанты с записыванием информации, актуальной для будущего текста эссе, и пр.

Следующим шагом в презентации учебного материала является работа с текстовыми нормами, при этом акцент делается на базовых нормах, составляющих основы грамматики текста: членимость, логичность, связность, информативность (остальные нормы усваиваются попутно). Знакомство с текстовыми нормами происходит в ходе работы с текстом-образцом. Выполняя аналитические задания, студенты обосновывают принципы членения текста, его логической организации (общее / конкретное, главное / второстепенное, факты / оценки и пр.), выявляют средства связности на уровне текстовых фрагментов, предложений (коннекторы, союзы, союзные слова).

Также специальное внимание обращается на выражение субъективного начала (личного мнения, эмоций, оценок, экспрессии, образности). Представленные текстовые нормы усваиваются в ходе выполнения заданий по расчленению единого текстового пространства на структурно-смысловые блоки, восстановлению логической последовательности текстовых единиц (структурно-смысловых блоков, предложений), употреблению соответствующих связующих средств, логическому дополнению текста недостающей информацией или устранению лишней информации и пр.

Изложенная процедура фрейминга применяется в дальнейшем при освоении студентами текстов иных жанровых форм, в частности, жанровых разновидностей академического эссе (повествование, рассуждение), официально-деловых текстов (деловое информационное письмо, письмо-приглашение), текстов, относящихся к сфере обыденной коммуникации (дружеское письмо, чат). При этом осуществляется сопоставительный анализ релевантных текстовых параметров (терминальных узлов – текстовых норм, категорий), в ходе которого выявляется сущностная специфика текстов каждого из жанров. Представим данную специфику.

**1. Членимость, структура, форма.** Для академического эссе выработана трехчастная структура (введение, основная часть, заключение), единый текст подразделяется на абзацы. Полный текст официально-делового письма обладает строго

фиксированной блоковой структурой, а его основной текст – это единый текст, подразделяющийся на абзацы, рубрики. Структура дружеского письма определяется традициями русского дружеского письменного общения; основной единый текст подразделяется на абзацы, его обрамляет этикетная рамка. Структура чата определяется, с одной стороны, традициями русского диалогового общения в виде обмена репликами, а с другой – форматом онлайн-коммуникации.

**2. Логичность, связность.** Логика изложения в академическом эссе развернутая, строгая, последовательная, используются разнообразные средства связи. В основе логики общего текста официально-делового письма лежит логика коммуникативной ситуации: адресант обращается с информацией к адресату, что выражается посредством пропозиции речевого действия (кто пишет, кому, что, о чем). Логика основного текста определяется законами общей логики изложения, она, как и в тексте академического эссе, должна быть строгой, развернутой, последовательной. Используются специализированные связующие средства официально-деловой или книжной стилистической окраски. Логика текста дружеского письма определяется сочетанием законов общей логики, логики письменной коммуникации (развернутость, строгость, последовательность) и логики дружеского диалогового общения (ассоциативность, актуальность и пр.). Связность при этом реализуется на двух уровнях – внутритекстовом и межтекстовом, что определяет состав и характер связующих средств. В чате преобладает логика дружеского диалогового общения (ассоциативность, актуальность, внешняя непоследовательность, возвращение к сказанному ранее и пр.). Связность посредством традиционных специализированных языковых средств поддерживается возможностями онлайн-платформы, на которой осуществляется коммуникация (в частности, возможность возврата к высказанным прежде репликам).

**3. Информативность.** Характер излагаемой в академическом эссе информации определяется либо ее общественной значимостью, либо значимостью для ее автора. Помимо представления актуальных, значимых, интересных фактов, событий, активно выражается информация субъективного характера: личные мнения, эмоции, оценки, экспрессия (усилительные значения), выразительность. В официально-деловом письме излагается объективная, точная фактуальная информация, способствующая

эффективному деловому взаимодействию. Дружеское письмо содержит как фактуальную (в основном это интересные события в жизни автора письма, новости), так и субъективную информацию. Характер последней в основном совпадает с той, что характерна для текста эссе (за исключением выразительности), только в тексте письма она проявляется в большей степени. Важное значение в письме придается установке на выражение расположенности к адресату, что определяет этикетный характер общения. В чате может преобладать как фактуальная, так и субъективная информация, что зависит от установки инициатора общения. В целом же степень выраженности субъективной информации возрастает, что обусловлено возможностью практически мгновенной эмоционально-оценочной реакции на какие-либо волнующие события, а также большей раскрепощенностью поведения в условиях естественной коммуникации. По этой же причине снижается этикетность общения.

**4. Форма общения: монолог / диалог.** Форма изложения в академическом эссе – монолог, диалогичность в основном скрытая. Монологическая форма изложения характерна также и для официально-делового письма. На межтекстовый диалог указывают специальные связующие средства типа *В ответ на Ваше письмо...* В тексте дружеского письма монологичность сочетается с диалогичностью, причем последнее проявляется, как уже было сказано, на межтекстовом и внутритекстовом уровнях. Чат – это диалог в письменной форме.

**5. Языковые средства.** Данному параметру уделяется особое внимание. Студенты выполняют различного рода задания, направленные на усвоение особенностей употребления специфических языковых средств различных языковых уровней (преимущественно на уровне лексики и синтаксиса), большое место отводится заданиям на установление синонимических отношений с использованием функционально-стилистических средств.

Таким образом, на этапе фрейминга закладываются основы представления студентов-иностранцев о специфике текстов различных жанров, о характере использования коммуникативно-речевых средств в зависимости от условий коммуникации. Далее на этом этапе осуществляется работа по овладению коммуникативно-речевыми средствами расширения смыслового пространства в целях более свободного изложения, более точного выражения смысла. В этом случае полезно выполнение заданий на расширение элементарных смыслов путем добавления слов и оборотов (например, прилагательных, эпитетов, сравнений, метафор в тексте эссе-описания; восстановление устойчивой сочетаемости и пр.), синтаксических конструкций (однородных членов предложения, сравнительных оборотов, причастных, деепричастных оборотов и др.), частей предложений (сложносочиненных, сложноподчиненных), текстовых фрагментов (восстановление начала и / или конца истории, добавление определенного текстового фрагмента). Эффективными представляются задания на конструирование, например, продуцирование текста на основе опорных слов, предложений либо коротких ответов на ряд вопросов; игра «Снежный ком» (составление текста путем последовательного добавления слов к первому названному слову) и др.

На этапе рефрейминга осуществляется работа по линии осложнения, что предполагает различного рода смысловые трансформации. Трансформационные задания чрезвычайно разнообразны, они применимы как на уровне слова и / или предложения, так и на уровне текста.

В первом случае мы уже имеем разработанную систему заданий, созданную на когнитивных основаниях И. В. Одинцовой [Одинцова 2012b: 56–57]. Автор опирается на следующие логико-смысловые операции: 1) тождественность – поиск слов или предложений с идентичным смыслом<sup>4</sup>; 2) противопоставление – выделение слов или предложений

<sup>4</sup> Работе над данным видом смысловых отношений придается особое значение, т.к. это связано с реализацией норм словоупотребления – наиболее проблемной зоной в речевом поведении студентов-иностранцев. Особенно часто наблюдаются случаи неточного словоупотребления, причинами которых являются: 1) выбор без учета дифференциальных семантических признаков смешиваемых лексических единиц, например: *Недавно я стал участником / членом киноклуба*; 2) выбор без учета характера сочетаемости употребленной лексической единицы, например: *После занятий я очень устаю. Поэтому мне нужно больше делать / заниматься спорт / ом*; 3) выбор без учета стилистической окраски употребленной лексической единицы, например: *В НТУ много ресурсов / хорошие условия не только для учебы, но и для студенческого благосостояния / отдыха студентов*. В качестве инструмента самостоятельной работы над такого рода ошибками студентам предлагается технология МП+ ОМП (машинный перевод + обратный машинный перевод) [Голев 2018; 2019]. Ее суть состоит в выражении определенного смысла сначала на родном (китайском) языке, затем в переводе на иностранный (русский) язык, далее – вновь на родной язык и т.д. Эта процедура повторяется до тех пор, пока конечный вариант на родном языке не будет адекватен исходному. Во-вторых, уделяется внимание и такой норме словоупотребления, как использование разнообразных языковых средств в целях избегания повторов (эта норма пересекается с текстовой нормой связности). Студенты знакомятся с различными способами разнообразного словоупотребления: а) использование слов-заместителей (местоимений, местоименных слов); б) употребление синонимов, гиперонимов; в) использование производных слов и др.

с антонимичными отношениями; 3) перспективация – изменение точки обзора (например, расширение и сужение пространства; движение сверху вниз и снизу вверх; движение вперед и назад и пр.); 4) генерализация / спецификация – работа над гиперо-гипонимическими отношениями; 5) интенсификация – распределение слов в порядке возрастания степени выраженности признака; 6) каузативность – вскрытие причинно-следственной зависимости и др. Эффективным приемом выполнения заданий подобного рода представляется диктант-трамплин, в ходе которого студенты на ходу вносят соответствующие изменения в текст.

Рефрейминг на уровне текста предполагает различные текстовые преобразования, их направления также определены И. В. Одинцовой – это смысловые и стилистические трансформации. Первые включают в себя содержательный рефрейминг, связанный с изменением содержательной стороны ситуации при перемещении исходного содержания в систему персональных (биографически детерминированный рефрейминг) или культурно значимых (межкультурный рефрейминг) релевантностей. Также к содержательному рефреймингу относится контекстуальный рефрейминг, при котором содержание остается прежним, но меняется отношение к ситуации, вызванное: а) изменением точки зрения; б) установкой на выражение информации компенсаторного характера (с использованием противительного-возмездительного союза *зато*); в) сменой оценок ситуации (положительная / отрицательная, уместная / неуместная, полезная / вредная) [Одинцова 2012а: 78–79].

Особое значение в рамках курса «Письменная речь» придается стилевому рефреймингу, в ходе которого происходит стилистическая трансформация исходного текста. Таким образом студенты овладевают жанрами, востребованными в различных сферах русской речевой коммуникации, а также синонимичными стилевыми средствами выражения одного и того же смысла в разных ситуациях общения. Для работы подобного рода избраны уже указанные нами ранее тексты различных жанров и жанровых разновидностей: академическое эссе (описание, повествование, рассуждение), дружеское письмо, чат и деловое письмо. Работа строится вокруг ряда связанных коммуникативных

ситуаций, перед студентами ставится задача выразить примерно один и тот же смысл, но разными коммуникативно-речевыми средствами. В качестве примера можно привести следующую смоделированную ситуацию, предполагающую создание текстов, относящихся к разным жанрам и стилям. В Университете-1 будет проходить международный студенческий конкурс по китайскому языку. Организаторы рассылают соответствующие деловые информационные письма, при этом сообщается, что для участников конкурса организуется культурная программа, в которой предусмотрена экскурсия по кампусу (Текст-1). В программе экскурсии содержится краткое описание туристического маршрута и находящихся на нем объектов (Текст-2). Студент Университета-2 Н. серьезно изучает китайский язык. Ему предлагают участвовать в этом конкурсе, и он решает ехать. Н. пишет письмо П., студенту Университета-1, с которым состоит в переписке, чтобы сообщить ему о своем приезде, о скорой встрече, а также чтобы узнать подробности о предстоящей экскурсии, о кампусе (Текст-3). П. отвечает (Текст-4). Далее переписка осуществляется в формате чата (Текст-5).

Итогом работы над каждым типом текста являются задания по текстопорождению. Это могут быть как задания, определяемые / смоделированные преподавателем (например, написание текста эссе на заданную актуальную тему, составление текстов в заданной ситуации), так и задания, выполняемые в реальной учебно-коммуникативной ситуации (составление официального приглашения на «Русский вечер» и приглашения на вечер русского друга в чате; написание информационного письма студента преподавателю об отсутствии на занятии по какой-либо причине; дружеская переписка с русским корреспондентом). Критериями оценки письменных речевых произведений являются: 1) расчлененность текста, 2) логичность, связность текста, 3) информативная достаточность, 4) точность словоупотребления, 5) разнообразие словоупотребления, 6) выразительность текста (преимущественно для текста эссе).

После проверки текста преподавателем студенты выполняют рефлексивную деятельность над своим речевым произведением (работу над ошибками)<sup>5</sup>, ее результаты также оцениваются преподавателем.

<sup>5</sup> Корректировочные задания предлагаются и на этапах фрейминга и рефрейминга: на материале, предложенном преподавателем, студенты осуществляют правку отдельных предложений, текстовых фрагментов, всего текста, чтобы в дальнейшем обращать внимание на наиболее распространенные ошибки.

Таким образом, работа по развитию, совершенствованию навыков текстовой деятельности студентов-иностранцев – это многоэтапный процесс, который в общем виде можно представить следующим образом.

1. Фрейминг – усвоение актуального коммуникативно-речевого материала различных языковых уровней в направлении формирования заданного коммуникативной ситуацией текстового пространства.

- Формирование смыслового пространства, наполнение предметно-ситуативного фрейма терминальными узлами. Работа над актуальной лексикой, направлениями ее грамматикализации.
- Оформление смыслового пространства в виде текста того или иного жанра в соответствии с текстовыми нормами. Усвоение специфики избранных для работы текстов.
- Расширение смыслового пространства.

2. Рефрейминг – овладение разнообразными коммуникативно-речевыми средствами выражения исходного смысла.

- Смысловой / содержательный рефрейминг (осложнение исходного смысла) на уровне слова и предложения, текста.
- Стилиевой рефрейминг (выражение исходного смысла языковыми средствами различной стилистической окраски).

3. Продуцирование текста.

4. Корректировочная деятельность, закрепление усвоенного материала.

Опыт реализации представленной системы лингводидактической деятельности позволяет сделать первые наблюдения и выводы. Сравним первоначальный и итоговый тексты эссе «Мой университет», написанные одним и тем же студентом<sup>6</sup>.

#### Текст 1

*Если бы 10 выпускников в Тайване спрашивали, в какой университет они хотят поступать, 9 из 10 ответили бы «Национальный тайваньский университет (НТУ)», где я уже учусь три года. НТУ, самый известный и ранний вуз в Тайване, находится в Тайбэе.*

*В НТУ эрудированные преподаватели ведут различные курсы, которые студенты могут выбрать. Например, здесь у студентов возможность изучать разные иностранные языки, от японского до русского.*

*Студенты также могут участвовать в различные внеклассные события. Например, в НТУ конечно есть*

*спортивные состязания, в которые однажды я участвовал, хотя мало участников. В кампусе также организуют ярмарки кружков и внеклассные лекции о многообразных темах.*

*В свободное время студенты могут гулять вокруг озера Зуй-юэ, хотя он небольшой, и наслаждаться там богатая фауна и флора. Если вы фанаты спорта, можно ходить в Новый стадион, где есть все виды корта и аппаратуры. В Главной библиотеке богатая коллекция книг в учебную и развлекательную цель. Кроме этого, вам даже можно смотреть хороший фильм в библиотеке, чтобы отдохнуть.*

*В НТУ много ресурсов не только для учебы, но и для студенческого благосостояния, поэтому я считаю мой университет прекрасным местом.*

#### Текст 2

*Если бы 10 тайваньских выпускников спросили, в какой университет они хотят поступить, то 9 из 10 ответили бы «В Национальный тайваньский университет (НТУ)», где я учусь уже три года. НТУ находится в Тайбэе, столице Тайваня. Он самый известный и старый тайваньский вуз, основанный более 100 лет назад в период Японской колонизации Тайваня.*

*Кампус имеет богатую историю, на его территории располагается множество старинных учебных корпусов. Например, это наш колледж гуманитарных наук. Когда я вхожу в него, я сразу замечаю на облупившихся стенах следы времени, и представляю, как в тёмном, длинном коридоре много лет назад звучали бодрые шаги и эха бьющихся сердец! Кроме старинных корпусов, в НТУ также есть и новые корпуса, удобные для студентов. <...>*

*Несмотря на немногие недостатки, знающие преподаватели ведут различные предметы, которые студенты могут выбрать. Например, здесь у студентов есть возможность изучать разные иностранные языки, от японского языка до русского. Лично я люблю слушать лекции по литературе. Когда преподаватели ведут нас в мир Пушкина и Шекспира, Я каждый раз погружаюсь в волшебный мир слов!*

*После занятиях, студенты могут участвовать в различных мероприятиях. Например, в НТУ, конечно, проводится спортивные состязания, в которых однажды я участвовал, хотя участников было мало. В кампусе также организуют презентации клубов и лекции на различные темы.*

*В свободное время студенты могут гулять вокруг озера Зуй-юэ <...> и наслаждаться красивой природой.*

<sup>6</sup> Здесь и далее в примерах сохранена авторская орфография и пунктуация.

*Если вы увлекаетесь спортом, можно посещать Спортивный центр, и заниматься в различных спортивных секциях. В Главной библиотеке богатая коллекция книг как для образования, так и для личного развития. Я часто хожу сюда и всегда нахожу здесь интересные книги. Кроме этого, если у вас нет занятия после обеда, то можете посмотреть здесь хороший фильм, чтобы отдохнуть.*

*Прежде этих мест, вокруг кампуса много книжных магазинов, которые мне очень нравится посещать, так как здесь я чувствую себя спокойно, и легко могу найти материал для учёбы. Мне нравится покупать книги, потому что я хочу поддержать авторов и издательский бизнес, и также потому, что, имея книги, я чувствую себя богатым. Кроме книжных магазинов, возле кампуса много ресторанов, поэтому я думаю, что в НТУ (и около НТУ) очень комфортно.*

*В целом, в кампусе хорошие условия не только для учёбы, но и для отдыха студентов, поэтому я считаю мой университет прекрасным местом, и всегда буду помнить, откуда я устремился к безграничному миру.*

Как видим, итоговый текст значительно больше по своему объёму. Автор дополняет свое повествование фактами истории, вводит новые объекты описания, делится своим личным опытом, впечатлениями, оценками. Все это делает текст более насыщенным, информативным. Если в Тексте 1 практически отсутствуют связующие средства, то в Тексте 2 студент употребляет их довольно активно (хотя и не всегда корректно), в результате чего текст становится более связным, логичным. В Тексте 2 автор чаще и более разнообразно употребляет сложные синтаксические конструкции, он демонстрирует достаточно свободное владение лексическими средствами (и не только нейтральными, но также и образными), благодаря чему его мысли получают более полное, точное и разнообразное выражение.

Учащиеся и сами осознают свой рост, отмечая в своих отзывах расширение, углубление приобретенных ранее знаний: *Я удивленно, что еще есть грамматика текста!; Я узнала многие русские тексты; Теперь я знаю, как надо писать по-русски письмо (еще деловое); Я узнал, как надо менять слова, писать более точно; Я узнал много новых слов, они помогают как делать предложения, абзацы вместе, но еще не всегда могу правильно писать; Теперь я могу писать много, и не только ситуацию, но что я думаю, чувствую.*

Все сказанное позволяет утверждать, что в сознании студентов актуализированы представления о важнейших принципах продуцирования русского текста: членности, связности, информативности, выразительности и пр. Они стараются реализовывать эти принципы в своей письменно-речевой деятельности в зависимости от различных условий коммуникации.

## Заключение

Проблема текстовой деятельности студентов-иностранцев (текстопорождение) – одна из насущных проблем, обнаруженных в ходе осуществления онлайн-переписки. Системное, комплексное, целостное решение этой проблемы целесообразно осуществлять в рамках самостоятельного учебного курса. Наиболее логичным выбором для этого является курс «Письменная речь». Его содержанием должно стать формирование навыков текстопорождения в наиболее типичных коммуникативных ситуациях.

Формирование концептуальной базы курса «Письменная речь» производится на когнитивных основаниях с опорой на лингводидактическую модель, реконструирующую речемыслительные механизмы студента-иностранца. Инструментом, приводящим данную модель в действие, придающим ей целенаправленность и практикоориентированность, является фреймовый анализ. Он позволил выстроить систему лингводидактической деятельности, направленную на формирование в сознании студента-иностранца необходимых представлений о принципах и правилах текстопорождения в той или иной коммуникативной ситуации, а также навыков по реализации данных принципов и правил на практике. Фреймовый анализ производится на этапе фрейминга и рефрейминга.

На этапе фрейминга осуществляется работа над учебной фреймовой моделью – моделью жанрового фрейма. На примере конкретного жанрового фрейма *академическое эссе-описание* продемонстрированы принципы организации учебного материала. Далее они дополняются, расширяются в ходе анализа текстов других жанров. Организация учебного материала осуществляется в двух направлениях: предметно-ситуативный фрейм определяет качество лексического материала и его подачу в грамматикализованном виде, а текстовый фрейм в составе жанрового фрейма регулирует посредством текстовых норм текстовую организацию. Основное внимание уделено таким текстовым нормам,

как членимость, связность, логичность. На уровне лексики важными представляются нормы точного словоупотребления, разнообразного и выразительного использования лексических средств. Результатом освоения данного материала должно стать формирование текстовой компетенции студентов-иностранцев. Далее указанные навыки развиваются по линии расширения.

На этапе рефрейминга осуществляется развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов-иностранцев путем содержательных и стиливых преобразований исходного смысла. В первом случае осуществляются различного рода смысловые трансформационные операции, направленные на формирование представлений о внутренних глубинных семантических процессах в языке (линия осложнения). Стиливые трансформации способствуют развитию у студентов-иностранцев способности свободного переключения регистров, гибкости языкового мышления, умения устанавливать широкие синонимические лексико-грамматические связи. В ходе такой работы студенты усваивают наиболее распространенные жанры русской письменной коммуникации (академическое эссе, деловое письмо, дружеское письмо, чат).

Сравнительный анализ начального и итогового вариантов текста эссе, а также отзывы студентов продемонстрировали актуализированность в их сознании полученных знаний о правилах русского текстопорождения и стремление реализовать эти знания на практике.

Таким образом, проект «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки», довольно скромный по своим целям и задачам на начальных этапах, на последующих этапах позволил обнаружить и осознать глубинные проблемы в письменном

речевом поведении студентов-иностранцев (а именно проблемы в продуцировании текста), предложить пути и способы решения этих проблем. Движение в этом направлении потребовало обращения к внутренним речемыслительным механизмам студента-иностранца и организации учебного процесса на когнитивных основаниях с использованием когнитивных инструментов, прежде всего фреймового анализа. Все это должно способствовать органичному вхождению лингводидактики в широкое пространство когнитивистики, что является одним из приоритетных направлений развития данной прикладной науки.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Финансирование:** Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-03-2024-052 от 18.01.2024 «Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Китайской Народной Республики: прикладное исследование» (дополнительное соглашение 073-03-2024-052/3 от 22.03.2024).

**Funding:** The article was part of State assignment January 18, 2024 No. 073-03-2024-052 (Supplementary Agreement March 22, 2024 No. 073-03-2024-052/3): Russian-language support in China's education system: an applied model of management, methodology, and personnel.

## Литература / References

- Баранов А. Г. Когнитивный компонент высказывания и текста. *Актуализация лингвистических единиц разных уровней*, отв. ред. А. В. Юрин. Краснодар, 1985. С. 21–28. [Baranov A. G. Cognitive components of utterance and text. *Actualizing linguistic units at different levels*, ed. Yurin A. V. Krasnodar, 1985, 21–28. (In Russ.)]
- Голев Н. Д. Интернет-проект «Vavilon.net (МП + ОМП)» как способ межъязыковой коммуникации, обучающая программа и источник для лингвистических исследований естественного языка. *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике*: Междунар. науч. конф. (Барнаул, 18–20 октября 2018 г.) Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 17–20. [Golev N. D. Internet project Vavilon.net (MT + RMT) as a way of interlingual communication, a teaching program, and a source for natural language linguistic research. *Innovative technologies and approaches in intercultural communication, linguistics, and linguodidactics*: Proc. Intern. Sci. Conf., Barnaul, 18–20 Oct 2018. Barnau: AltSPU, 2018, 17–20. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yvibtbf>

- Голев Н. Д. Обратный машинный перевод в непрофессиональном межъязыковом общении (опыт создания проекта «Vavilon.net»). *Русское слово в многоязычном мире: XIV Конгресс МАПРЯЛ* (Нур-Султан, 29 апреля – 3 мая 2019 г.) М.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1554–1559. [Golev N. D. Reverse machine translation in unprofessional inter-language communication: an experience of creating the "Vavilon.net" project. *Russian word in a multilingual world: XIV MAPRYAL Congress, Nur-Sultan, 29 Apr –3 May 2019*. Moscow: MAPRYAL, 2019, 1554–1559. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kyocbt>
- Голев Н. Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект). *Язык и культура*. 2015. № 2. С. 105–116. [Golev N. D. E-mail correspondence as strategy and tactics of teaching foreign languages (linguodidactic project). *Language and Culture*, 2015, (2): 105–116. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/30/12>
- Гончаренко В. В., Шингарева Е. А. Фреймы для распознавания смысла текста. Кишинев: Штиинца, 1984. 198 с. [Goncharenko V. V., Shingareva E. A. *Frames to recognizing the meaning of text*. Kishinev: Shtiintsa, 1984, 198. (In Russ.)]
- Гульбинская Е. В., Обдалова О. А. Фреймовая технология как основа обучения иноязычному профессионально ориентированному дискурсу. *Язык и культура*. 2014. № 3. С. 126–137. [Gulbinskaya E. V., Obdalova O. A. Framework technology as a basis of teaching academic discourse for science communication in English. *Language and Culture*, 2014, (3): 126–137. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/stqqzf>
- Демидюк М. Г. Обучение речевому взаимодействию в рамках сценарного подхода на уроках РКИ. *Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: I Междунар. науч.-практ. конф.* (Тюмень, 28 марта 2017 г.) Тюмень: ТИУ, 2017. С. 65–70. [Demidyuk M. G. Teaching verbal interaction within the framework of a scenario approach: Russian as a foreign language. *Problems of engineering and socio-economic education in a technical university in the context of modernization of higher education: Proc. I Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Tyumen, 28 Mar 2017. Tyumen: IUT, 2017, 65–70. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zuhxvn>
- Егорова Е. А. Использование фрейм-технологии в обучении английскому языку. *Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: XV Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч.* (Владивосток, 12 мая 2022 г.) Владивосток: ДВФУ, 2022. С. 84–88. [Egorova E. A. Use of frame technology in teaching English. *National priorities of modern Russian education: problems and prospects: Proc. All-Russian Sci.-Pract. Conf with Intern. Participation*, Vladivostok, 12 May 2022. Vladivostok: FEFU, 2022, 84–88. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/domnmz>
- Елина Е. Н. Лингводидактический потенциал учебного фреймового словаря. *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 4. С. 191–194. [Elina E. N. Linguodidactic potential of a frame learner's dictionary. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2021, (4): 191–194. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-191-194>
- Елина Е. Н., Бабак Т. П. Лексикографическая презентация лингвокультуры во фреймовом учебном словаре. *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 5. С. 93–95. [Elina E. N., Babak T. P. Lexicographical presentation of linguoculture in a learner's frame dictionary. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2023, (5): 93–95. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-93-95>
- Злобина С. А. Обучение предложно-падежной системе русского языка на основе фреймового подхода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 12-1. С. 206–210. [Zlobina S. A. Teaching the preposition-case system of the Russian language on the basis of frame approach. *Philology. Theory & Practice*, 2018, (12-1): 206–210. (In Russ.)] <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-1.44>
- Зяблицева О. А. Фреймовая организация лексического материала на уроках иностранного языка в среднем профессиональном образовании. *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*. 2018. № 2. С. 11–16. [Zyablitseva O. A. Frame organization of lexical material in teaching English in secondary vocational education. *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*, 2018, (2): 11–16. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/volilo>
- Иванова С. В., Артемова О. Е. Сценарный фрейм как когнитивная основа текстов прецедентного жанра «лимерик». *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2005. № 3. С. 46–52. [Ivanova S. V., Artemova O. E. A scene frame as a cognitive basis of texts belonging to the precedent genre of limerick. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2005, (3): 46–52. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/iiqycb>
- Ковалёва А. Ю. Актуальность понятия фрейма в методике преподавания русского языка как иностранного. *Вопросы лингводидактики и переводоведения*, ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: ЧГПУ

- им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 223–226. [Kovalyova A. Yu. Frame concept in the methodology of teaching Russian as a foreign language. *Issues of linguodidactics and translation studies*, eds. Kormilina N. V., Shugaeva N. Yu. Cheboksary: CSPU named I. Y. Yakovlev, 2017, 223–226. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yqnafl>
- Кравинская Ю. Ю. Технология фреймового представления знаний в формировании навыков рецепции. *Конвергентные технологии XXI: вариативность, комбинаторика, коммуникация: VII Междунар. междисциплинар. науч. конф. (Симферополь, 25–26 ноября 2022 г.)* Симферополь: КФУ им. В. И. Вернадского, 2022. С. 329–333. [Kravinskaya Yu. Yu. Technology of frame representation of knowledge in the formation of reception skills. *Convergent technologies XXI: variability, combinatorics, and communication: VII Intern. Interdisciplinary Sci. Conf., Simferopol, 25–26 Nov 2022.* Simferopol: Vemadsky CFU, 2022: 329–333. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ajumlk>
- Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с. [Minsky M. *A framework for representing knowledge*. Moscow: Energiya, 1979, 151. (In Russ.)]
- Мирончик Е. И. Применение фреймов, скриптов и слотов на занятиях русского языка как иностранного. *Психолингвистический аспект. Universum: филология и искусствоведение*. 2022. № 6. С. 33–37. [Mironchik E. I. The use of frames, scripts and slots in the classroom of Russian as a Foreign language. *Psycholinguistic aspect. Universum: filologiya i iskusstvovedenie*, 2022, (6): 33–37. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32743/UniPhil.2022.96.6.13967>
- Насырова Г. Н. Применение фреймовой технологии в учебных пособиях по развитию навыков чтения. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 195. С. 75–86. [Nasyrova G. N. Frame technology in textbooks for reading. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2021, 26(195): 75–86. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-75-86>
- Низеева Д. Р. Фреймовый подход в преподавании немецкой этикетной речи (на примере письменных текстов поздравлений). *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 6. [Nizeeva D. R. Frame approach in teaching the German etiquette speech (on the example of written texts of congratulations). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, (6). (In Russ.)] URL: <https://science-education.ru/article/view?id=23409> (дата обращения: 30.06.2023). <https://www.elibrary.ru/vjpvvt>
- Одинцова И. В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике. *Мир русского слова*. 2012а. № 1. С. 73–80. [Odintsova I. V. Frame, framing and reframing in linguodidactics. *World of the Russian Word*, 2012а, (1): 73–80. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pasojd>
- Одинцова И. В. Языковой рефрейминг как когнитивная операция в практике преподавания иностранных языков. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*. 2012б. № 4. С. 54–58. [Odintsova I. V. Language reframing as cognitive operation in practice of teaching of foreign languages. *Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika*, 2012b, (4): 54–58 (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pltkjp>
- Паршин П. Б., Латышева А. Н. «Фреймовая гипотеза» и создание учебника коммуникативного типа. *Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин. Оптимизация учебного процесса: обл. науч.-метод. конф. (Харьков, 27–29 сентября 1989 г.)* Харьков: ХМИ, 1989. С. 131–133. [Parshin P. B., Latysheva A. N. Frame hypothesis and a communicative textbook. *Relevant issues of studying and teaching philological disciplines. Optimizing the academic process: Proc. Regional Sci.-Method. Conf., Kharkiv, 27–29 Sep 1989.* Kharkiv: KhMI, 1989, 131–133. (In Russ.)]
- Терёчик Л. Б. К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2011. № 2. С. 82–91. [Terechik L. B. To the problem of the frame-based approach to teaching Russian as a foreign language and English. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2011, (2): 82–91. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ofoptr>
- Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высш. шк., 1989. 238 с. [Khaleeva I. I. *Basic theory of learning to understand foreign language speech (training of translators)*. Moscow: Vyss. shk., 1989, 238. (In Russ.)]
- Goffman E. *Frame analyses: an essay on organization of experience*. Harvard University Press, 1974, 586.
- Thagard P. Frames, knowledge, and inference. *Synthese*, 1984, 61(2): 233–259. <https://doi.org/10.1007/BF00485316>