

DOI 10.25205/978-5-6049863-6-3-96-107

Ирина Всеволодовна Высоцкая

*Новосибирский государственный университет
Новосибирск, Россия
i.vysotskaia@g.nsu.ru*

Наталья Викторовна Максимова

*Новосибирский государственный театральный институт
Новосибирск, Россия
maksimova1@mail.ru*

СПОСОБЫ ПОРОЖДЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ В ВУЗЕ

Метод. Представлен опыт работы в русле идей Школы понимания – образовательной технологии коммуникативно-деятельностного типа. Эти методики обобщались по отношению к языковому (и шире – гуманитарному) образованию (см.: [Тюпа, 1996; Силантьев, 1996; Максимова, 2010; Троицкий, 2012; Буланкина, Максимова, 2017. С. 5–42; Высоцкая, 2022]).

Одним из их методологических оснований выступают представления о роевом, ролевом, уединённом и конвергентном модусах сознания и о соответствующих типах ценностей диалога [Тюпа, 1996; 2003]. Приоритетным для осуществления коммуникативного события (события понимания) является конвергентное общение, подразумевающее установку на диалог согласия: известна формула М. М. Бахтина «о сближении, но не слиянии» диалогических позиций, а также его метафора коридора голосов, где каждый хочет понять другого.

В традициях Школы понимания коммуникативное событие различается с событием коммуникации [Понять собеседника, 2017. С. 24–25]. Развивая эти представления применительно к вузовскому социально-гуманитарному образованию, выделим признаки события

понимания, на основании которых можно диагностировать событийные моменты как осваиваемого предметного содержания, так и продуктивной коммуникации. Это следующие признаки.

Прежде всего необходимо говорить о вопросе-парадоксе, так или иначе содержащем некое противоречие, касающееся изучаемого предметного материала. Наличие эвристической загадки, положенной в основу возникновения учебной интриги, обуславливает порождение мыслительных «точек удивления» как важнейшего звена событийности понимания и коммуникации.

Другая группа признаков связана с принципом полипозиционности организуемого содержания учебной работы. Осуществление этого принципа зависит от предметного содержания. Так, в курсах исторического образования конфигурацию позиций может составлять четвёрка *современник – потомок – иностранец – смеховая позиция* [Троицкий, 1999]. Построение событийности происходит на зазоре разных позиций. При этом речь идёт об адекватных самому предмету ролях. В то же время наблюдается их переключки в разных предметных областях. Так, при изучении русского языка мы видим, что позиция иностранца является актуальной при сопоставлении родного и иностранного языков, позиция потомка – при обращении к истории слова, позиция современника – при работе со взглядом на сегодняшнее состояние и проблемы современного функционирования языка, а смеховая позиция – при авторском обыгрывании языкового явления, построении окказионализмов и в целом в культуре игры со словом. Задача состоит в столкновении этих позиций для понимания того или иного явления. На этом строится ситуация, с её смыслами, отношениями, противоречиями и в курсах изучения литературы. Позиции *автора – читателя – комментатора – литературоведа – литературного критика* – и др. осваиваются в технологии литературного образования [Понять собеседника, 2017. С. 104–106].

При изучении лингвистических предметов сетка позиций, касающаяся развития коммуникативного мышления, строится на освоении позиций *адресанта, адресата, метаречевой позиции*; каждая из этих позиций может конкретизироваться (*говорящий, слушающий, чтец, интервьюер, корректор, репортёр* и др.). А сетка позиций, связанных с освоением культуры лингвистического мышления, включает такие позиции, как *этимолог, наблюдатель-собирающий (коллекционер слов), переводчик, экспериментатор (играющий со словом человек)*. На основе освоения инструментов, действий, знаний, связанных с той или иной ролевой позицией, происходит формирование

культуры исследовательского мышления, нормой которого является диалоговый режим работы с разными научными точками зрения, версиями участников обучения.

Отсюда возникает и следующая группа признаков события понимания: развёртывание диалога версий образует функционирование так называемых «горизонтальных связей» (студент – студент), стремящихся к коммуникативному пространству конвергентного типа. Такое пространство характеризуется функционированием в нем коммуникативных стратегий, осуществляемых как на уровне вертикальных, так и на уровне горизонтальных отношений сотрудничества. Наличие таких стратегий – признак продуктивности общения, активного, живого смыслообразования, переходов «от значения к смыслу». В результате складывается риторический словарь учебного общения, составляющий некий социолект группы, курса, студентов и преподавателя. Такой локальный тезаурус включает средства выражения понятого на занятии: это специфические схемы, образы, номинации, метафоры, ассоциации, порождаемые в ходе диалога. Одним из условий событийности является преодоление «центро-стремительной модели» вертикальной коммуникации: преподаватель периодически превращается в организатора и одновременно участника события понимания.

Создание условий для активного смыслообразования обуславливает появление у обучающихся своих, новых смыслов, работа с ними на занятии состоит в углублении, сопоставлении, толковании, развитии, конфигурации разных версий-пониманий. Если такая работа была продуктивной, то ещё одним ее признаком является развитое последствие (вопросы, содержательный отклик на домашние задания, свои подходы к их выполнению, рождающиеся у студентов перспективные идеи и др.). Наличие событийного последствия проявляется в создании речевых или исследовательских продуктов, долгосрочных или краткосрочных планов, в инициировании продуктивных действий, идей, обсуждении примеров, вопросов, гипотез, прогнозов.

При этом риторика событийности начинается с риторики продуктивного непонимания: обнаружение студентом непонимания, умение задать ответные вопросы в форме той или иной коммуникативной стратегии [Максимова, 2018], умение зафиксировать непонятое в знаковой форме – эти и другие умения составляют коммуникативную культуру вопрошания, важную и в исследовательском плане. В этом контексте также важны рефлексивные вопросы студен-

тов и преподавателя, пронизывающие структуру занятия. Одними из них являются риторические фигуры, направленные на уточнение и фиксацию понятого, а также на диагностику понимания. Для этого преподаватель (а со временем и студенты) используют технику педагогической провокации, применение знаний в нестандартной ситуации, технологию построения мыслительной «ловушки», рефлексию не только предметных смыслов, но и метапредметных способов, точек личностного роста, навыки критического отношения к информации, мнению, позиции, проверку умения видеть и удерживать одновременно две (и более) смысловые позиции в диалоге, диагностические приемы осознания перспективных учебных вопросов, авторских позиций, различения продуктивных и непродуктивных способов коммуникации.

Предметное содержание предопределяет специфические параметры организации коммуникативного события. Так, чтобы при изучении лингвистических дисциплин образовательный процесс стал событийным, необходимо соблюдать несколько принципов. Это принцип яркого языкового примера, образующего ассоциативную связь «тема – пример»; принцип активного действия со словом (эксперимент с языковым материалом как способ понимания), текстом (его дописывание, перестраивание, заполнение пропущенных ключевых слов и др.); принцип кейс-анализа: погружение языкового материала в коммуникативную ситуацию и работа с коммуникативной рамкой «кто – кому – зачем – когда – где ... говорит»; принцип активного наблюдения за окружающей речью (своей и чужой) и ведение дневника речевых наблюдений; работа со словесной шуткой, языковой игрой; сравнение двух языков (родного и иностранного); работа с непредсказуемым в языке, прогнозирование языковых процессов и особенностей функционирования слов; принцип диахронного взгляда на слово, речь: сравнение современного и древнего языка, речи ребёнка и взрослого; сравнение информации в разных типах словарей, корпусной информации и живых процессов речи; самооценка в себя через параметризацию «идеала языковой личности» и др.

К репертуару средств построения события понимания (коммуникативного события) принадлежат такие разработки, как типология форматов общения, модель коммуникативных стратегий ответного типа (в том числе их вопросная модель), коммуникативные игры, коммуникативные задачи, принципы построения развивающей образовательной среды, точек удивления и в целом учебной событийности, а также другие дидактические и технологические решения

Школы понимания. Её цель состоит в формировании коммуникативной личности педагога и ученика, владеющей основными стратегиями общения как способами осуществления диалога. При этом диалог понимается как двусторонний процесс: с одной стороны, в нём решается задача продвижения понимания предметного содержания (образование новых смыслов, нового качества знания об изучаемом предмете), с другой стороны – задача продвижения взаимопонимания (образование новой общности взаимодействующих людей или становление нового качества этой общности).

В вузовском образовании модель события понимания (коммуникативного события) может быть реализована в самых разных типах учебных занятий, не исключая лекционных. Так, монологическая (по форме) лекция с насыщенным диалогическим содержанием, предполагающим точки удивления слушателей и основывающаяся на мыслительных парадоксах, противоречиях, на столкновении разных точек зрения и провоцирующая смыслопорождение, может строиться в событийном ключе.¹ То есть диалогическое содержание опирается на конвергентную модель общения: прогнозирование восприятия и способов понимания аудитории становится основой учебной событийности. В этом контексте возникает вопрос о методах организации активного слушания, знаками которого являются ответные вопросы из аудитории, заданные в той или иной диалогической стратегии, а также другие реакции аудитории (заметки, рефлексивные реплики, метаречевые высказывания, отложенные реакции «последствия» и т. п.), расцениваемые как признаки активного слушания и состоявшегося события понимания. Эта составляющая лекционного занятия усиливается при проведении лекций с элементами интерактивного взаимодействия, а также собственно интерактивных лекций. Характер лекционного занятия также может описываться с помощью признаков коммуникативного события. Тем более этими же признаками могут характеризоваться практические, лабораторные занятия, проектная деятельность, организация разных видов практик, студенче-

¹ Здесь может возникать образ «проблемной лекции» или того, что иногда так называют. Однако это справедливо лишь в том случае, когда лекция и в плане «события рассказа», и в плане «события рассказывания» представляет собою не просто изложение проблемного поля изучения того или иного предмета, а строится именно по законам коммуникативного события. Напомним об известной идее М. М. Бахтина о взаимодействии в прозаическом художественном тексте двух событий – события рассказа и события рассказывания [Бахтин, 1986], референтного и коммуникативного события (в терминологии В. И. Тьюпы).

ских конференций и других жанров вузовского образования с установкой на образовательную событийность и конвергентный тип общения.

Методический репертуар. Рассмотрим некоторые из практико-ориентированных методических приёмов, способствующих организации события понимания и становлению коммуникативного пространства событийного типа. Это клоуз-тест, коммуникативная задача, коммуникативная задача с заданным условием, коммуникативная игра [Понять автора, 2015; Понять собеседника, 2017; Высоцкая, 2022].

Рассмотрим два последних приёма более подробно.

Коммуникативная задача с заданным условием объединяет эксперименты с формальной организацией текста и включает в себя разные типы упражнений, таких как 1) синквейн; 2) текст с заданным условием; 3) стилизация. Так называемый «дидактический» синквейн (пять строк с заданными грамматическими параметрами), методика создания которого хорошо известна, при условиях видоизменения задаваемых педагогом условий применим к студенческой аудитории и может быть использован на разных ступенях образования. Лаконизм формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, ёмких и кратких выражениях, что, несомненно, крайне важно не только в связи с ассоциативным мышлением. Так, начиная учебный курс «Культура письменной речи» и повторяя основные понятия курса «Стилистика», студенты пишут для своих сокурсников синквейн, который превращается в загадку при пропуске первой строки. Темы синквейнов разнообразны. «Именительным» темы выступает как общее филологическое понятие, как и название теории, жанра: *Речь; Мысль, Текст, Автор, Интонация, Семиотика, Репортаж, Пресс-конференция* и проч. Подобное творческое задание может быть дано и по завершении курса. Для осмысления двух сходных понятий можно использовать задание составить диаманту (двойной, или «зеркальный», синквейн).

Текст с заданным условием используется для освоения разных тем курса «Стилистики». Это может быть «монофон» – текст, в котором все слова (кроме служебных) начинаются одинаково (бука задумывается студентом самостоятельно, до объяснения задания). Обычно получаются небольшие зарисовки, позволяющие проиллюстрировать обусловленные анафорой аллитерацию или ассонанс. Однако некоторым авторам удается написать небольшой рассказ. Приведем в качестве примера первые сточки рассказа

«Случайный собеседник» (полный текст из 380 слов см.: [Высоцкая, 2013. С. 109–110]):

Стоял сентябрь. Слабый солнечный свет сочился сквозь сгущавшиеся сумерки. Семиклассник Сережа, спотыкаясь и суетливо смотря по сторонам, спешил на станцию. Сегодня Сергей сбежал из семьи: не смог смириться со сложившейся ситуацией. <...>

Интересен текст, насыщенный орфоэпически трудными словами, написанный как диалог (типичны истории, реализующие стратегию нарратива). Поскольку форма *Ильинична* приводится как пример произношения звука [ш] в женских отчествах, студенты назвали это задание «Текст про Ильиничну», и именно это слово стало текстопроявляющим: автор соотносит антропоним с молодой женщиной из сельской местности. Так возникает персонаж, у которого журналист берёт интервью (полный текст из 466 слов см.: [Высоцкая, 2013. С. 107–109]):

Была я тут проездом, ходатайствовала по одному важному делу, да и заехала переночевать у Ильиничны.

– *Рассказывай. Значит ты у нас агент – начала диалог Ильинична.*

– *Да. Я агент, только биржевой агент.*

– *А-а-а... Значит, аферы там всякие делаете...*

Аферы! Мы? Возмутила меня это высказывание, но и развеселило. Ильинична была так горда, то произнесла такое «сложное и важное» слово.

– *Ну что Вы, почему же аферы. Мы...*

– *Да ладно, чё ты обижаешься. Для меня ж это, маркетинга ваши, средства финансовые – для меня ж это темный лес <...>*

При изучении грамматической стилистики студентам предлагается создать небольшое произведение, актуализировав одну (любую, на выбор) грамматическую категорию. Опыт проведения творческого конкурса, в ходе которого студенты самостоятельно создают такой текст и выступают в коммуникативных ролях автора и критика, описан нами [Высоцкая, 2021].

Можно предложить и описание реальной жизненной ситуации с использованием личного местоимения 3 лица (вместо 1-го). Последовательно употребляя *я* на *он / она*, студенты замечают, как меняется видение ситуации «со стороны»².

² Задания написать одну страницу текста от лица героя с особенностями речи (Е. Оаро), описать ситуацию, используя «субъективный и беспристрастный подходы» (Дж. Фрей), и другие упражнения, созданные на основе книг, связанных с осмыслением и освоением писательского труда, см.: [Высоцкая, Кузнецова, 2023].

Приём стилизации исследуется преимущественно применительно к языку персонажей художественного произведения (а также в методике изобразительного искусства). Однако дидактическая стилизация может рассматриваться как коммуникативный приём на разных ступенях образования [Высоцкая, 2022]. Так, при изучении официально-деловой речи студенты создают самые разные «документы»: *Резюме вымышленного персонажа*; *Инструкция по эксплуатации «Молодильных яблок»*; *Техническое сопровождение дополнительной функции «Улыбка»* [Высоцкая, 2013. С. 111–114], – овладевая спецификой стиля на практике.

Если синквейн – самая строгая форма текста, то стилизация – самая свободная. Таким образом, коммуникативная задача с заданным условием может реализоваться в разных упражнениях, в зависимости от учебной цели. При этом осуществляется синтез предметных и собственно коммуникативных компетенций.

Коммуникативный тренинг, дебаты, деловая/ролевая игра и другие виды заданий могут рассматриваться как *коммуникативная игра*. Этот вид учебной деятельности достаточно широко применяется в практике преподавания дисциплин гуманитарного цикла при освоении основ коммуникативного мышления, ролевых позиций общения, законов жанра и др.

Прием «Интервью – резюме – представление», известный как технология развития критического мышления, состоит из нескольких этапов. Представим их кратко: 1) учебная группа разбивается на подгруппы по 5-6 человек, 2) каждая подгруппа выбирает проблему (в рамках общей темы), 3) в течение 5 минут каждая подгруппа формулирует вопросы по своей проблематике, 4) внутри каждой подгруппы выбирается корреспондент, 5) каждый корреспондент интервьюирует другие подгруппы (по 5 минут на подгруппу), 6) подгруппы обобщают собранную корреспондентами информацию, дополняют, комментируют, готовят к презентации, 6) презентация проектов подгрупп, 7) оценивание эффективности работы: каждый оценивает работу подгрупп (по результатам презентации), корреспонденты оценивают работу подгрупп во время интервью; каждый оценивает свое участие в работе подгруппы; группа оценивает работу каждого в подгруппе.

Этот прием понятен студентам-журналистам, знакомым с теорией и практикой проведения интервью и имеющим опыт проектной деятельности. Однако часто они выбирают для презентации нестандартный формат, что, как правило, требует дополнительного време-

ни для монтажа аудио- или видеоролика и проч. На занятиях по «Стилистике» были представлены и театрализованное представление «Суд над феминистками» (ноябрь 2021 г.), и лонгрид (объемный медиатекст) «Костюмаров и смешарики» (декабрь 2022 г.). Двух академических часов может не хватить, поэтому подобная форма работы планируется, если есть возможность поставить две «пары» подряд. Рекомендуются для обобщающего повтора, коллоквиума, зачета.

В нашей практике есть опыт проведения экскурсии-полилога. Этапы ее подготовки и проведения следующие: 1) выбор объектов (5–9) для экскурсии, 2) распределение их в учебной группе (индивидуально или в парах), 3) подготовка фрагмента экскурсии по своему объекту (самостоятельная работа на занятии или заранее, дома), 4) экскурсия: каждый в роли экскурсовода и экскурсанта, 5) рефлексия, самооценка, оценка всех фрагментов экскурсии.

В зависимости от педагогических задачи и условий экскурсия может быть реальной или виртуальной. Синтез этих двух приёмов позволил разработать и апробировать *занятие-квест*, во время которого студенты выполняют следующие действия: 1) получают задание и инструкцию (5 мин.); 2) идут по определенному маршруту (30 мин.); 3) выполняют учебное задание и создают творческий отчет (30 мин.); представляют его (20 мин.); 5) обсуждают другие отчеты, подводят итоги (5 мин.). Соблюдение тайминга позволяет уложиться в одно учебное занятие. Например, для квеста на занятии по «Культуре письменной речи» (ноябрь 2022 г.) выбраны три объекта, расположенные в НГУ: 1) выставка «Человек пишущий»; 2) арт-объект (тумба с афишами и объявлениями 1917 г.); 3) рукописные тексты как элемент оформления (к юбилею одного из факультетов). Созданы отчеты в разных форматах и жанрах (видеоролик, репортаж, заметка и проч.). В них представлены объекты экскурсии и обобщены мета-текстовые комментарии участников экспедиции, отражающие их мнения, настроение, детали маршрута и т. п. Были выбраны интерактивные формы, продолжающие коммуникативную игру: «*Квест о квесте*», задание разгадать несколько символов из письменности шумеров. Предложенный маршрут в целом был пройден довольно успешно, трудность вызвало только слово *тумба* (вместо декоративного сооружения искали предмет мебели). Таким образом, и текст подсказок (он может быть с элементами шарады, загадки и проч.) на разных этапах квеста, и текст отчета (свободный или с заданным условием) формируют предметные компетенции. Можно рекомендовать эту форму работы и при обучении иностранному языку.

Для изучения информационно-рекламного пространства университета в рамках занятия по «Языку и стилю СМИ» (декабрь 2022 г.) маршрут экспедиции строился группами самостоятельно. Каждый выход «в поле» воспринимается студентами с большим энтузиазмом. При этом используется фото и/или видеосъемка (на телефон), необходимые для создания презентации. Желателен компьютер для каждой команды. Подчеркнем, что любая форма коммуникативной игры требует рефлексии и важно провести итоговое обсуждение в тот же день.

Коммуникативная игра позволяет обобщить материал, систематизировать его, выявить проблемные поля, выработать умение работать в малой группе (распределять обязанности, организовывать общее обсуждение, договариваться об общем понимании, нести общую ответственность за результат, оценивать свою работу в группе и каждого участника), реализовать коммуникативные способности. Кроме того, эти приемы организации совместной деятельности позволяют эффективно использовать время занятий, повышают активность каждого, снимают эмоциональное напряжение, обычно сопутствующее контрольным формам учебной деятельности. Элементы эдьютейнмента позволяют активизировать творческую деятельность студентов, что, несомненно, повышает интерес к учебной дисциплине и эффективность обучения.

Коммуникативная игра может реализоваться в разных видах активности, в зависимости от учебной цели. При этом осуществляется синтез предметных и собственно коммуникативных компетенций. Диалог, таким образом, является и способом освоения предметного знания. «Плюсы» (они же «минусы»!) коммуникативно-деятельностного подхода, как мы уже отмечали, «закljučаются в необходимости сопоставления нескольких версий, оценивания, выбора. Преподаватель должен быть готов к импровизации, непрогнозируемым моментам на занятии, модерированию, соблюдению регламента, рабочему “жужжанию” во время обсуждения в группах. Занятия на одну тему в разных группах проходят по-разному, поэтому каждое занятие становится уникальным» [Высоцкая, 2022. С. 635–636]. Коммуникативная игра может идти по известному сценарию (как в случае с «Интервью-резюме-представлением») или складываться спонтанно (экскурсия-полилог, занятие-квест) в творческом процессе преподавания. Важен дидактический вектор: от принципа – к приему.

В заключение также подчеркнем, что составление типологии заданий в русле коммуникативно-деятельностного подхода, разра-

ботка методики их применения, анализ практического освоения представляются значимой и перспективной задачей. Характер коммуникативного пространства составляет существенный аспект описания такой методики. Диалог версий, сопоставление точек зрения, обсуждение гипотез, их проверка, согласование позиций, наличие конвергентных точек расхождения и схождения смыслов – всё это путь погружения в коммуникативно-деятельностную ситуацию, способ понимания предметного содержания, называемый также кейс-методом [Погружение в ситуацию, 2017. С. 6–28] и занимающий существенное место в технологии Школы понимания.

Литература

- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
- Буланкина Н. Е. Максимова Н. В.* Готовность учителя-гуманитария к реализации концепций школьного языкового образования: русский и иностранный языки. Новосибирск: НИПКиПРО, 2017.
- Высоцкая И. В.* Коммуникативно-деятельностный подход в практике вузовского преподавания // Коммуникативные исследования. 2022. Т. 9. № 3. С. 627–640.
- Высоцкая И. В.* «Поэзия грамматики», или интегративные процессы в преподавании курса «Стилистика современного русского языка» // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (25-26 марта 2021 г.). Вып. 10. Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. С. 53–60.
- Высоцкая И. В.* Создавая текст...: учеб. пособие / И. В. Высоцкая, А. А. Кузнецова. 2-е изд. Москва: ФЛИНТА, 2023. 132 с.
- Высоцкая И. В.* Стилистика современного русского литературного языка: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2013. 145 с.
- Максимова Н. В.* Основы языкового образования учащихся в русле идей Школы коммуникативной дидактики // Образовательные системы современной России: справочник / Российский гос. гуманитарный ун-т; сост. Ю. Л. Троицкий. М.: РГГУ, 2010. С. 360–368.
- Максимова Н. В.* Ответный вопрос в коммуникативной культуре // Вестник НГУ. Серия «История. Филология», Том 17. Выпуск 6. 2018. С. 108–116.
- Погружение в ситуацию* как способ понимания: кейс-метод в образовании: учебно-методическое пособие. Серия «Школа понимания» / Под науч. ред. Н. В. Максимова. Новосибирск: НИПКиПРО, 2017. 104 с.
- Понять автора: учимся смысловому чтению: учебно-методическое пособие. Серия «Школа понимания» / Под науч. ред. Н. В. Максимова. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. 198 с.*

- Понять собеседника: коммуникативные ситуации на уроках словесности.*
Учебно-методическое пос. Серия «Школа понимания» / Под науч. ред.
Н. В. Максимовой. Новосибирск: Гарамонд, 2017. 132 с.
- Силантьев И. В.* Риторика научной речи в практике образования // Дискурс.
Новосибирск: Наука, 1996. № 2. С. 55–59.
- Троицкий Ю. Л.* «Понимание» как образовательная технология // *Universum:*
Вестник Герценовского университета. СПб., 2012. № 1. С. 66–71.
- Троицкий Ю. Л.* Эгоистория как инновационная технология исторического
образования // Преподавание истории в современной России. Тенденции
и перспективы. Тель-Авив, 1999. С. 71–93.
- Тюпа В. И.* Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс.
Новосибирск, 1996. № 1. С. 17–22.
- Тюпа В. И.* Фрейм-анализ повседневной ментальности // Базовые ценности
россиян. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. С. 300–312.