

Раздел II. ПЕДАГОГИКА, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.02

DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.10

Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко, К.В. Тулиева

Получена: 07.08.2018

Принята: 29.08.2018

Опубликована: 11.10.2018

Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
Пермь, Российская Федерация

СИТУАЦИИ И СИТУАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы о ситуациях и ситуативной обусловленности иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному языку в техническом университете. Доказывается необходимость решать проблему ситуативной обусловленности, опираясь на методологические основы речевого общения с его сущностной характеристикой – взаимодействием субъектов с целью обмена информацией в совместной коллективной деятельности, сопровождаемой регуляцией взаимодействия и установлением эмотивно-эмпатийных отношений; описываются функции лексических единиц в выявлении, осмыслении и понимании информации высказывания, их объединении по смыслу в денотаты. Особое внимание уделяется предметно-лингвистическому контексту и его роли в создании единства у каждого субъекта в общении: деятельности слушания сообщения партнера и ответного говорения.

Подробно проанализированы и раскрыты компонентный состав и смысловое содержание коммуникативно-речевой макроситуации, ведущих ситуаций и локальных микроситуаций при обучении иноязычному высказыванию. Даются характеристики обязательных компонентов коммуникативной речевой ситуации: межличностные, социально-статусные, ролевые взаимоотношения субъектов в коллективной коммуникации; информация, мысли как предмет деятельности говорения, аудирования, чтения в речевом общении; пространственно-временная локализация взаимодействия субъектов в речевом общении; сфера речевого общения и общий предметный контекст; коммуникативный речевой акт, поступок с текстом-высказыванием; коллективные и индивидуальные цели-задачи и цели-результаты взаимодействия-обмена; предметно-лингвистический ситуационный контекст: тексты на разных носителях и другие компоненты как обязательные, так и факультативные.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая ситуация, диалогическое речевое общение, иноязычное высказывание, коммуникативное взаимодействие, субъект, мысли, информация, контекст, предмет деятельности, речевая деятельность, коммуникативный акт, лексема, денотат, речь.

T.S. Serova, E.L. Pipchenko, K.V. Tulieva

Received: 07.08.2018

Accepted: 29.08.2018

Published: 11.10.2018

Perm National Research Polytechnic University,
Perm, Russian Federation

SITUATIONS AND SITUATIONAL DEPENDENCE OF FOREIGN LANGUAGE UTTERANCE IN DIALOGIC COMMUNICATION WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

The paper reveals questions of situation and situational dependence of foreign language utterance in dialogic communication in the process of teaching a foreign language at technical university. The necessity to solve the problem of situational dependence is proved, taking a methodological base of verbal communication with its essential feature – interaction of subjects with the purpose of information exchange in joint activity accompanied by regulating interaction and establishing emotive emphatic relations. The functions of lexical items are described in finding, learning and understanding utterance information and integrating it according to the sense into denotation. Special attention is paid to the thematic linguistic context and its role in creation of unity in every subject of communication: listening to partner's message and reply.

The paper specifies components and semantic content of a verbal communication macrosituation, general situations and local microsituations in the process of teaching a foreign language utterance. Characteristics of obligatory components of verbal communicative situation are given. They are interpersonal, social-status, role interaction in collective communication; information, thoughts as a subject of speaking, listening, reading, space-time localization of subject interaction in communication; area of communication and general subject context; act of communication; act with the text-utterance; collective and individual objectives and results of information exchange; subject-linguistic situational context: texts on various media and other components, both obligatory and optional.

Keywords: *verbal communication situation, dialogic communication, foreign language utterance, communicative interaction, subject, thoughts, information, context, activity object, oral activity, act of communication, lexical item, denotation, speech.*

Введение

Деятельность общения человека, живущего в социуме, позволяет и обуславливает усвоение им общечеловеческого опыта, знаний и способов деятельности, сложившихся исторически социальных норм и ценностей. Речевое общение как сложный процесс установления и развития взаимодействия, отношений и контактов между людьми порождается потребностями в совместной деятельности и включает в себя обмен: а) информацией, знаниями, идеями как информационно-когнитивную составляющую процесса общения; б) действиями, контактами, функциями, ролями, речевыми актами, как интерактивную или организационно-деятельностную составляющую; в) обмен эмоциями, отношениями друг к другу как перцептивную составляющую, отражающую процесс адекватного восприятия и понимания друг друга (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский и др.). Очень важно учитывать, что речевое общение выполняет коммуникативную, информационную, когнитивную, аффективную, эмотивную, коннотативную, креативную функции и представляет собой взаимодействие всегда в определенных условиях реальной действительности.

Поскольку взаимодействие носит универсальный и объективный характер, то оно становится исходным пунктом любых ситуаций как условий речевого общения или, как отмечает М.С. Каган, «является фундаментом совместной предметной деятельности» [1, с. 133]

Ситуация как взаимодействие и отношения субъектов в условиях коллективной игровой, образовательной, исследовательской, трудовой, коммуникативно-речевой деятельности предполагает выполнение каждым субъектом действий, приобретающих разумный смысл того, на что направлена его активность, в основе которых лежат общественные отношения с другими субъектами в коллективной деятельности. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев [2, с. 283], действия отдельного субъекта будут осознаваться им как сознательная цель, а их результат будет связываться с конечным результатом коллективной деятельности.

Еще в 80-е годы были сформулированы важные тенденции организации вузовского обучения (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.) иностранным языкам. Одной из значимых тенденций становится организация обучения, как коллективной совместной деятельности студентов [3, с. 31], в процессе которой акцент делается на познающую деятельность и, как отмечает А.А. Вербицкий, реализуется переход к «школе понимания» и «школе мышления» [4, с. 131]. Главным субъектом является обучающийся, так как только человек, подчеркивает И.А. Зимняя, учится сам [3, с. 33] и достигает успеха, если осуществляет процесс «самообучения» [5, с. 49] и усвоения языка, по словам Н.И. Жинкина, – это «самообучение, а не подражание и не заучивание» [Там же, с. 89].

В связи с обозначенными тенденциями возникли проблемы, которые необходимо было решать. Серьезной проблемой было «отсутствие у студентов, изучающих иностранный язык, реальных условий», то есть реальных ситуаций [3, с. 33], которые обуславливали бы необходимость иноязычного общения, что непосредственно связано с проблемой мотивации самообучения, решение которой возможно посредством моделирования ситуаций реальной будущей профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Т.С. Серова, Т.А. Горева и др.), в которых предусматривается использование, употребление иностранного языка как средства общения.

Анализ проведенных исследований вопросов компонентного состава и содержания ситуаций, ситуативности обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, речевому общению, межкультурной коммуникации в системе среднего и высшего образования в различных сферах знания (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Т.С. Серова, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.М. Берман, Т.Е. Сахарова, Е.Р. Поршнева, В.В. Сдобников и др.) показывает, что ситуативная направленность обучения была ориентирована на активное речевое общение, эффективное овладение навыками и умениями письменной речевой деятельности, чтения и письма, и

устной, аудирования и говорения. Для решения этих вопросов исследовались и разрабатывались речевые ситуации (А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Л. Скалкин, Т.Е. Сахарова, Д.И. Изаренков и др.), коммуникативные ситуации (Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, В.В. Сдобников, В.Л. Скалкин и др.), коммуникативно-речевые ситуации (Е.И. Пассов, Т.С. Серова, Т.А. Горева, Г.А. Китайгородская и др.), ситуации межкультурного взаимодействия в переводческой деятельности (Е.Р. Поршнева). При этом в любом виде именовании ситуаций исследователи понимали, прежде всего, комплекс или систему взаимоотношений и взаимодействия субъектов в определенных условиях и обстоятельствах конкретной целенаправленной деятельности.

Внешние и внутренние условия предусматривали у разных исследователей различного рода факторы (В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов, Т.Е. Сахарова, Л.М. Матвеевкова и др.), компоненты (Т.С. Серова, Т.А. Горева, Т.А. Ковалева, М.А. Дубровина и др.), а также ряд внешних обстоятельств (Е.И. Пассов, Д.И. Изаренков, Л.М. Матвеевкова, К.А. Ташманова и др.) в содержании различных типов ситуаций. К условиям и факторам были отнесены при разработке всех типов ситуаций и использовании их в процессе обучения: роли и статусы взаимодействующих субъектов, речевые действия и деятельность, контексты, речь, экстралингвистические факторы, время и место, предметы, вещи, объекты внешней реальной действительности, речевые продукты.

И, тем не менее, независимо от большого количества проведенных методических работ по контекстно-ситуативному обучению, остаются недостаточно исследованы вопросы о том, что значит принцип ситуативности обучения иноязычному речевому общению, в чем выражается ситуативная обусловленность иноязычного высказывания субъекта в диалогическом речевом общении, какие компоненты содержания коммуникативной речевой ситуации являются обязательными, а какие могут быть факультативными в реализации принципа ситуативности, а также, вопросы о том, какая типология и какие основания деления на типы могут быть приняты при обучении иноязычному высказыванию будущих инженеров в их профессионально ориентированном диалогическом речевом общении.

Методологические аспекты и дефиниция ситуаций диалогического речевого общения при обучении иноязычному высказыванию

Для осмысления понятия «ситуация речевого общения», уточнения его сущностных характеристик, необходимо прежде всего еще раз подчеркнуть, что общение и совместная деятельность субъектов существуют как некое единство [6, с. 94]. Общение возникает, когда появляется необходимость в совместной коллективной деятельности, во «взаимодействии субъектов, вступающих в него как партнеры» [7, с. 127].

Изучая вопросы функциональной, уровневой, структурной организации общения, исследователи (В.Н. Панферов, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя и др.) выделяют в нем чаще три стороны, основывающиеся на функциях информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной [8] и именуемые как коммуникативная, интерактивная и перцептивная [6] составляющие процесса общения:

– **информационная коммуникативная**, которая выражается в обмене информацией, знаниями, идеями, мыслями и т.п., то есть в установлении информационных связей, осуществляемых определенными средствами (вербальными, невербальными, вещественно-знаковыми);

– **интерактивная, или организационно-деятельностная**, благодаря которой происходят выработка стратегии и координация совместных действий субъектов, обмен контактами, функциями, ролями, речевыми действиями и актами, то есть установление интерактивных связей;

– **перцептивная**, которая отражает процесс адекватного восприятия и понимания друг друга, то есть обмен эмоциями, отношениями друг к другу, установление эмоционально-эмпатийных связей (Г.М. Андреева).

Все составляющие общения получают собственную функциональную нагрузку и реализуют информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции (Б.Ф. Ломов).

Существенно для нас при обращении к исследованию речевого общения субъектов при обучении иностранным языкам то, что все три стороны, как отмечает И.А. Зимняя [3, с. 47], во всех формах общения, в нашем случае устного диалогического общения, реализуются одновременно, а именно процесс обмена информацией сопровождается регуляцией взаимодействия партнеров, установлением эмпатийно-эмоциональных связей.

Учитывая диалогичность речевого общения как двустороннего взаимодействия субъектов (М.М. Бахтин), мы принимаем в качестве структурной единицы общения вслед за И.А. Зимней [3, с. 52] коммуникативный акт взаимодействующих субъектов, поскольку весь «процесс общения» строится, как система сопряженных актов [7, с. 46], то за структурную единицу речевого общения как взаимодействия, предусматривающего обязательный обмен мыслями как предметной речевой деятельности, принимается единство инициативной и ответной реакции партнеров в рамках коммуникативного акта независимо от того, какой по характеру и объему речевой и неречевой отрезок коммуникации этот акт включает, и чем именно обмениваются партнеры для достижения индивидуальных и коллективных целей-задач и результатов (мыслями, идеями, взглядами, аргументами, информацией, материальными предметами, планами, прогнозами, проектами и т.д.).

Коммуникативный акт как минимальная неразложимая единица речевого общения, как относительно законченный акт обмена становится резуль-

татом реализации коммуникативной задачи, позволяющей получить ряд взаимосвязанных высказываний коммуникантов в рамках одной коммуникативно-речевой ситуации.

Именно коммуникативно-речевая ситуация выполняет важную функцию единицы обучения устному высказыванию в диалогическом речевом общении при обучении иностранным языкам.

Опираясь на исследования коммуникативно-речевых ситуаций (И.М. Берман, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, Е.А. Маслыко, Т.Е. Сахарова, Т.С. Серова, В.Л. Скалкин и др.), можно определить коммуникативно-речевую ситуацию как динамическую систему взаимодействия и взаимоотношений общающихся в определенных условиях, которая основывается на совместной деятельности субъектов по решению речемыслительных коммуникативно-познавательных задач и включает единство целого ряда системно по смыслу связанных компонентов этой ситуации, к которым мы отнесли [9, с. 194–195]:

- взаимодействующие субъекты;
- мысли, информацию по проблеме как предмет речевого общения;
- форму и способ взаимодействия;
- взаимоотношения субъектов;
- пространственно-временную локализацию взаимодействия;
- социальные коммуникативные роли и статусы субъектов;
- сферу речевого общения, общий предметный контекст;
- коммуникативный речевой акт и поступок с текстом-высказыванием;
- коммуникативные цели-задачи и цели-результаты;
- предметно-лингвистический ситуационный контекст;
- речевые условия: виды речевой деятельности;
- функционально обусловленные вербальные и невербальные, экстралингвистические средства;
- социально-ситуационный контекст;
- информационно-коммуникационные связи;
- объекты, предметы, явления, обстановку реальной действительности.

Все эти компоненты имеют свои специфические характеристики и выполняют конкретные функции в процессе реализации коммуникативно-речевой ситуации в диалогическом речевом общении.

Особую значимость при обучении иноязычному высказыванию приобретает принцип ситуативной обусловленности языка и речи/текста, что связано с такими пятью компонентами, как: 1) мысли, информация как предмет; 2) коммуникативно-речевой поступок с текстом высказыванием; 3) предметно-лингвистический ситуационный контекст; 4) функционально обусловленные языковые вербальные и невербальные средства; 5) сфера речевого общения и общий предметный контекст.

Ситуативная обусловленность языка и иноязычного высказывания как речевого продукта в диалогическом речевом общении

Ситуативная обусловленность порождения высказывания в диалогическом речевом общении связана прежде всего с конкретной сферой, областью знания, с предметом (мыслями, информацией) и с предметно-лингвистическим контекстом как компонентами коммуникативно-речевой ситуации.

Сущность речевого общения по Н.И. Жинкину заключается в том, что каждый субъект в процессе речевого общения воссоздает по смыслу воспринимаемые предложения высказывания другого субъекта, выраженные конкретной лексикой, которая принимается как «ансамбль» значений, представляющий собой «модель отрезка действительности, о которой говорилось» [5, с. 73]. Такая модель становится денотатом, который является смысловым отрезком речи/текста сообщения. Минимальная единица смысла передается в двух и более словах, про которые говорят, что они связаны по смыслу [5, с. 182]. Следует далее подчеркнуть, что если ситуация отображается в конкретной лексике, так как человеческий язык всегда ситуативен [5, с. 103], то в связи с этим очень важно и необходимо учитывать ситуативные компоненты языка при выявлении «ансамбля» слов, связанных по смыслу как денотаты в текстах, а также при использовании извлекаемой из них информации в условиях конкретной речевой ситуации.

Как мы указывали ранее, всякая речь ситуативна, так как внеязыковые обстоятельства, сфера общения, предмет обуславливают отбор и цель употребления слов в высказываниях, в текстах, кроме того ситуативная речь может быть понята партнером не только из слов, но также из предметной ситуации, из разговора [5, с. 188].

Мысль как предмет речи может быть раскрыта в разных словах и на разных языках, «иначе говоря, смысл – это то, что предметно тождественно в разных лексических оформлениях» [5, с. 96–97] и показывает соотношение вещей в определенных условиях времени и места.

Для успешного речевого общения необходимо накапливать определенное количество отождествленных значений слов относительно конкретных коммуникативно-речевых ситуаций.

Необходимость связывать лексемы, находить сочетание слов диктуется требованием текста, что позволяет, как утверждает Г. Фреге, переходить от суждения к денотату [10, с. 204–205]. Именно денотатные словосочетания как единицы языка и речи, появляющиеся только в тексте, выражают те или иные фрагменты действительности и позволяют соотнести данный текст с конкретной объективной предметной действительностью. В каждое денотатное словосочетание входит ключевое слово, соотносимое с понятием, например «*the potassium salts of Solikamsk and Usolye*», когда идет речь не вообще о

калийных солях «**the potassium salts**», а о калийных солях Соликамска и Усоля. Или, например, денотатное словосочетание «**the Devonian crude oil of the Volga-Urals with excellent properties**», когда сообщается о девонской нефти высокого качества Волго-Уральского региона [11, с. 255].

Деятельность думания, выявления и связывания группы лексем по смыслу, выражающей фрагмент действительности как денотат, становится важным объектом и содержанием речевых навыков при контекстно-ситуативном обучении высказыванию на иностранном языке в рамках многочисленных микроситуаций речевого общения, в основе которых будут представлены предметно-лингвистические контексты с их денотатными сочетаниями лексем.

Н.И. Жинкин вводит категорию «механизм контекста», в котором совершается приравнивание значений в смысле, как эвристический процесс отождествления по значению одних слов с другими словами [5, с. 195], так как отражение реальной действительности становится возможным «в динамике преобразования взаимодействующих лексических множеств» [5, с. 91].

Общий смысл управляет образованием смысловых связей конкретной лексики в предложении, которое становится осмысленным, а на основе ряда осмысленных предложений, связанных между собой общим смыслом, появляется осмысленный текст высказывания в речевом общении с другими, например, опираясь на ряд логически выстроенных денотатов, студенты порождают простые осмысленные предложения в своем высказывании по выше указанному проблемному вопросу: «To continue with our main point, I have no doubt. In the middle of the XX century the Volga-Urals province was called the “Second Baku”. It was connected with two main factors. They were economic and geographic factors. The factors played a major role in the Soviet government’s strategic decision. It was necessary to accelerate the development of the Volga-Urals province. The main economic and geographic factors were its location between the largest industrial bases. The first main geographic factor was a favorable climate. The second main geographic factor was high well flow rates. Also very important geographic and economic factors were excellent consumer properties of the crude. Its enormous reserves served as an argument in favor of the rapid development of the “Second Baku”. Its location between the largest industrial bases ensured an access to oilfield equipment. Its location between the largest industrial bases guaranteed efficient transportation» [11, с. 257].

Учитывая, что отдельное слово не имеет определенного значения, а приобретает определенность лишь в контексте, то возникает необходимость развивать умение наблюдать и выявлять изменение значений, «когда к одному и тому же слову присоединяются то одни, то другие слова, например, в приведенном фрагменте высказывания: The **discovery** of the enormous Romashkino **field** provided a powerful incentive for the further expansion of geologic **exploration** in the Volga-Urals region. The top priority was to sharply in-

crease **exploratory drilling** rates, continue the transition of **drilling equipment** from diesel power to electricity, and expand the use of **turbodrilling** (its volume was to grow from 24 % to 70 %), thus lowering the cost of **drilling wells**. **Oilfield production** also called for expanded use of methods for maintaining formation pressure and **producing** secondary oil. [12, с. 17] такие сочетания со словом explore (вести разведку): geologic exploration, exploratory drilling, exploratory well; и к слову drilling (бурение): exploratory drilling rates, drilling equipment, turbodrilling, the cost of drilling wells.

При этом не менее важным становится многократное воспроизведение, употребление слов в разных многочисленных микротекстах, как, например, при выявлении в приведенном фрагменте и фиксации денотатов на основе совершения мыслительных операций выделения, сопоставления и приравнивания слов по значению как взаимодействующих лексем в их смысловом движении [5, с. 91]:

- Discovery, oilfield, Romashkino;
- Enormous. Romashkino, oilfield, Tatar ASSR;
- Discovery, oilfield, middle of the XX century;
- Oilfield, powerful, incentive, exploration;
- Discovery, field, expansion, geologic exploration;
- Geologic exploration, Volga-Urals region, expansion;
- Geologic exploration, exploratory drilling, increase;
- Increase, exploratory drilling, rate, drilling equipment.

В любой микроситуации диалогического речевого общения субъект выполняет деятельность слушания сообщения партнера и ответного говорения и порождения своего текста высказывания, уровень передачи информации в котором по обсуждаемому проблемному вопросу в цепи высказывания всех других партнеров будет обусловлен полнотой и точностью выявления и понимания денотатов и выражаемой ими информации, как, например, в высказывании, построенном на основе вышеприведенного ряда восьми денотатных словосочетаний:

– «To get back to the topic at hand: the discovery of oil field in the Urals region. From my point of view..., what you said is the most important. The Romashkino oilfield was discovered in the middle of the XX century and was enormous. The Romashkino oilfield is in the Tatar ASSR and the discovery of this field caused expansion of geologic exploration. The geologic exploration was organized in the Volga-Urals region and needed exploratory drilling. Exploratory drilling had to increase drilling rates and needed new drilling equipment. Its of vital importance, no doubt. Have you got... any idea about this new drilling equipment and new drilling methods? Thank you very much for...»

Поскольку в любой ситуации речевого общения замысел речи и далее совершаемые речевые поступки с порождением текста осуществляются субъектом

ектом в речевом общении обязательно с учетом этой ситуации, то соотнесение замысла с ситуацией является основой построения связного продуманного текста, в котором контролируются отбор и употребление слов с учетом их зависимости от предметных смысловых связей.

При этом очень важным становится то, что как осмысление и понимание текста, так и его осмысленное порождение, создание нового смысла в процессе речевого общения субъектов тесно связаны с развитием интеллекта, которое, в свою очередь, возможно только при определенных условиях, то есть в ситуациях осмысленного речевого общения [5, с. 103–107] как взаимодействия с целью обмена понятой информацией, сопровождаемого эмоциями, отношениями, а также организационно-регулятивными действиями партнеров.

Именно поэтому только через речь человек может узнавать и усваивать вещи, явления, объекты, признаки реальной окружающей действительности. При этом существенно то, как отмечает Н.И. Жинкин, что от сенсорики «сенсорного континуума вещей» начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми [5, с. 112].

Компонентный состав и смысловое содержание коммуникативно-речевой макроситуации, ситуаций и микроситуаций при обучении иноязычному высказыванию в диалогическом речевом общении

Все обозначенные составляющие компонентного состава коммуникативно-речевой макроситуации обусловлены и связаны между собой единым предметом и общим, развиваемым и развертываемым во всех микроситуациях смысловым содержанием по проблеме и конкретным ее проблемным вопросам.

Рассматривая вопросы интеграции субъектов в различные формы речевого общения и вступление их в активное **взаимодействие** между собой, исследователи подчеркивают прежде всего этикетно-речевое контактное взаимодействие с целью вхождения в общность конкретного коллектива, группы в ситуации общения в рамках основного уровня обмена информацией, мыслями, идеями, что предполагает способность услышать, понять и выявить все, что сообщается по теме обсуждения как новое, важное, оригинальное и необходимое, чтобы сформулировать и передать партнеру в ответ свою новую и важную информацию [13, с. 58–59]. В этом случае осуществляется диалогически обусловленное информационно-контактное взаимодействие субъектов, основывающееся на коммуникативной и когнитивной функциях.

Не менее важной является коннотативная функция, реализуемая субъектом общения, позволяющая совершать регулятивно-координационное взаимодействие с партнерами, согласовывать и координировать, корректировать поведение, вырабатывать план взаимодействия, осуществлять обмен ре-

зультатами, выстраивать стратегию своих действий совместно с партнерами [13, с. 62]. Во всех случаях стратегия, способ взаимодействия субъектов может представлять собой равнопартнерское сотрудничество, кооперацию, соревнование, компромисс, конкуренцию и быть организованным в таких формах речевого общения, как семинар, деловая встреча, рабочее совещание, научная конференция, пресс-конференция, презентация, экскурсия, переговоры, саммит, форум и многое другое.

Особо следует подчеркнуть, что в ситуации коллективной коммуникации реализуется через сотрудничество продуктивное партнерство субъектов, обуславливающее необходимость интегрироваться, кооперироваться, всегда слушать, услышать и понять партнера, чтобы достигать синергетический эффект в подготовке общего проекта, принятия важного коллективного решения [9, с. 191].

Важным компонентом в любой ситуации и микроситуации диалогического речевого общения становятся **отношение** субъектов друг к другу, **взаимоотношения** в рамках положительного эмоционального и эмпатийного поля. Обязательным условием успешности речевого общения, создания своих высказываний в нем, что связано с выполняемыми субъектом эмотивными функциями, является наличие положительного психологического фона, положительных эмоций, проявляемых в одобрении, симпатии, дружелюбности, доброжелательности, радости за успех, сочувствии, которые усиливают активность каждого, объединяют всех на пути к достижению индивидуального своего и общего результата.

Вопросов смысла, мыслей и информации как **предмета речевой деятельности говорения** и ее продукта высказывания и в целом речевого общения мы касались в предыдущем разделе статьи, но предмет как компонент речевой ситуации необходимо рассмотреть также как обязательный и основной, при изменении которого относительно темы в первую очередь и связанных с ней рем/предикатов происходит появление новой, другой микроситуации.

Рассматривая проблему, проблемный вопрос, оригинальную мысль – идею в качестве предмета обсуждения в дискуссии, выдвигаемого на защиту проекта как смыслоорганизующий компонент коммуникативно-речевой ситуации, как формы организации диалогического речевого общения, необходимо учитывать, что это главное условие возникновения любой ситуации, когда обеспечивается предметно-смысловое информационное содержание, например, макроситуация «Теоретический семинар: Проблемы и этапы становления и развития Пермской нефти» с участием студентов и аспирантов горно-нефтяного факультета на английском языке и пять микроситуаций по этапам: 1929–1939 годы; 1940–1949 и т.д.», где были представлены сообщения о людях, открытиях и разработке ими месторождений нефти в Пермском крае и создании дорожной карты. Очень важно учитывать, что коммуникативно-речевая макроситуация строится на основе одной общей темы, например, круглый стол в рамках конференции по теме «Профессиональная ориентация обра-

зования будущих инженеров нефтегазовой сферы», но в то же время необходимым является в микроситуациях переход от одной подтемы к другой, как, например, в одной ситуации темой является «Сотрудничество с нефтедобывающими предприятиями – основа профессиональной направленности практики студентов», а в следующей микроситуации по общей теме становится подтема «Направленность научных исследований студентов ГНФ на эффективное инновационное развитие нефтегазовых предприятий Пермского края».

Такой компонент коммуникативно-речевой ситуации, как **пространственно-временная локализация** взаимодействия субъектов, в процессе речевого общения является обязательным для любой ситуации и находит отражение в цепи высказываний субъектов по проблеме обсуждения, в которой представлены динамика пространства и развитие событий во времени, выраженные обычно в комплексе визуального наглядного материала в виде фотографий, рисунков, графиков, несущих также смысловую нагрузку.

Социально-коммуникативные роли и статусы субъектов, которые обуславливают характер, функции взаимодействия и взаимоотношений в речевом общении, становятся обязательным компонентом в любой микроситуации. Смена ролей, продуманное их распределение и многократное выполнение обучающимися в различных конкретных микроситуациях обуславливают динамику внутригруппового взаимодействия. При этом в каждой микроситуации имеется статусная роль лидера разных уровней, которую поочередно получают все члены группы, благодаря чему, как отмечает Г.А. Китайгородская, вводится система «множества динамически меняющихся центров» [14].

Взаимодействие субъектов на функционально-ролевом и функционально-статусном уровнях позволяет партнерам распределять, делегировать, принимать, реализовать, исполнять различные и многочисленные роли и статусы. Понятия статус и роль тесно связаны, и статусу соответствует в любой сфере профессиональной деятельности определенный ролевой набор, который зависит от выполнения конкретных функций, делегируемых субъекту со стороны группы. Статус определяется рядом факторов: старшинством, местом в иерархии должностей, уровнем образования, информированностью, накопленным опытом и др. [15, с. 127].

Сфера речевого общения и общий предметный контекст как компонент макроситуации находит выражение в каждой микроситуации. Учитывая различные сферы общения, а именно социально-бытовую, образовательную, социокультурную, общественную, профессиональную, техническую, сферу экономики и др., необходимо говорить о контексте любой конкретной сферы на иностранном и родном языке в их связи как о сведениях, информации, представляющих собой сохраняемый в памяти общий предметный контекст разных типов, как отмечает А.А. Вербицкий, контекст, относящийся к прагматике общения [16].

Коммуникативный речевой акт и речевой поступок с текстом-высказыванием являются для проводимого исследования главным и обязательным для каждой микроситуации компонентом и структурной единицей речевого общения-взаимодействия с целью обмена мыслями, информацией, сообщаемой в высказывании.

Принимая коммуникативный акт как минимальную и далее не разложимую единицу общения-взаимодействия с целью обмена, необходимо рассматривать такой коммуникативный речевой акт, прежде всего, как относительно законченный акт обмена мыслями в конкретной ситуации (М.М. Бахтин, И.А. Зимняя, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов, М.О. Фаенова, Т.С. Серова, Р.А. Райт, В.М. Томилова и др.). В ситуациях диалогического речевого общения субъекты постоянно меняют роли говорящего и слушающего и порождают цепь взаимосвязанных высказываний по дискутируемой проблеме, проблемному вопросу.

Коммуникативные коллективные и индивидуальные цели-задачи и цели-результаты взаимодействия субъектов диалогического речевого общения обуславливают тесные связи каждого партнера с другими в коллективе посредством постановки общей цели как конечного результата коллективного взаимодействия и зависимости его от конечных индивидуальных результатов.

На основе этого формируются чувство цели и с ним связанных смысла проживания времени участия в коммуникативно-речевой ситуации, ответственности за свой индивидуальный результат, обуславливающих создание и сохранение сильной, устойчивой структуры мотивации [9, с. 190]. Цель-задача прежде всего связана с предметом речевого общения, с информацией, с обозначением для каждого субъекта как партнера коммуникативного намерения. Цель-результат и результативность ориентированы на получение определенного материального или идеального продукта, к которому относится порождаемое в речевом поступке высказывание партнера речевого общения, сообщающего информацию, свое мнение, мысли по проблемному вопросу.

Индивидуальная цель-результат по содержанию определяется функциональными ролевыми и статусными обязанностями взаимодействующего с другими субъектами.

Тексты/речь на разных носителях как предметно-лингвистический контекст, выступая в качестве обязательного компонента любой ситуации, необходимо рассматривать как носители информации, мыслей, как отраженный речевой аутентичный опыт, как объект слушания, осмысления и понимания информации и как продукт коммуникативного речевого акта в виде порожденного говорящим партнером текста высказывания.

Обращаясь к текстам как к носителям информации, необходимой партнерам диалогического речевого общения для получения информации, данных, важных мыслей для включения их в состав компонентов речевой ситуации, не-

обходимо отбирать их по принципу смысловой целостности, выражаемой единством темы и проявляемой регулярной повторяемостью ключевых слов по теме. Выделенные темы и подтемы, выраженные ключевыми словами, представляющими поле номинации, становятся основанием и началом актуализации поля предикации как информационный план, сообщающий что-то новое по теме или подтеме, иначе говоря, выявить коммуникативную целостность.

И если отнесение текста, его фрагмента, любого микротекста мы сможем осуществить за счет «известного», его тем, то выделение и осмысление рем/предикатов позволяют объединить их в информационные единицы как минимальные смысловые единства. Только в результате этого может быть воссоздана заданная в тексте мысль, когда после начальной первой фразы услышаны или зрительно восприняты слова, словосочетания, которые повторяются и которые появляются впервые, за счет которых автор или партнер по речевому общению добиваются смысловой и предметной связи каждого последующего предложения с предыдущим.

У партнеров коммуникативно-речевой ситуации, когда они меняют роль слушающего на роль говорящего, порождающего свое высказывание, процесс совершения коммуникативно-речевого акта «направлен одновременно на понимающего, то есть называние того, о чем высказывается говорящий, иначе говоря, на воплощение замысла в пространственно-понятийной схеме», а также на предикацию, то есть установление связей типа «данное – новое» или на актуализацию поля предикаций в схеме временной развертки [17, с. 75].

Очень важно, что в этом процессе субъект актуализирует предметно-лингвистический контекст, приобретает речевой опыт, работая в поле номинации, совершенствует механизм выбора и объединения по смыслу слов и словосочетаний, а в поле предикации разрабатывает и закрепляет «механизм грамматического развертывания высказывания, грамматико-синтаксическое оформление мысли» [9, с. 65].

Речевые условия и взаимосвязанные виды речевой деятельности как компоненты коммуникативно-речевой ситуации связаны с обязательным осуществлением в процессе диалогического речевого общения, аудирования и монологического говорения, письма-фиксации, тематически направленного референтного и информативного иноязычного чтения.

Любая «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» [18, с. 154]. Это в равной мере относится ко всем видам речевой деятельности и деятельности речевого общения. Аудирование и говорение как виды речевой деятельности являются в речевом общении таковыми тогда, когда они направлены на выявление, понимание и извлечение информации в случае аудирования или формулирование ее и изложение в тексте своего высказывания при говорении [19, с. 82]. В каждой коммуникативно-речевой ситуации необходимо включать речевые действия и речевую деятельность.

Создавая ведущие ситуации и локальные микроситуации, необходимо для обучения иноязычному высказыванию большое внимание уделять такому важному компоненту, как **функционально-обусловленные языковые/вербальные и невербальные, экстралингвистические средства** выражения мысли в высказывании.

Методическая значимость учебных коммуникативно-речевых ситуаций состоит в том, что участвующие в их актуализации субъекты учатся многократному максимально разнообразному и свободному употреблению, комбинированию языковых вербальных и невербальных экстралингвистических средств [13, с. 53] при говорении и аудировании без подготовки во времени. Все лингвистические и экстралингвистические средства, как следует еще раз подчеркнуть, выполняют функции, которые позволяют обучающимся:

а) совершать информационный обмен, то есть воспринимать, осмысливать и понимать высказываемые мысли партнерами в речевом общении и формулировать и излагать свои мысли;

б) осуществлять в процессе обмена информацией регулятивно-организационные процессы речевого взаимодействия, а именно устанавливать связи с партнерами, организовывать и координировать совместные действия;

в) выражать эмоционально-оценочные проявления и личностные взаимоотношения субъектов взаимодействия [13, с. 65].

Следует учитывать для каждой локальной микроситуации несколько групп лингвистических и экстралингвистических средств выражения развиваемого в высказывании смыслового содержания при обмене с партнерами информацией. К таким средствам относятся этикетные речевые стереотипы, нормативные устойчивые сочетания, выражения, слова, словосочетания как знаменательные лексические единицы, несущие смысловую нагрузку, синтаксические структуры предложения, фонационные средства, средства невербального поведения и неязыковые знаковые средства.

Поскольку высказывание как целостный текст является сферой функционирования единиц всех уровней системы языка, то именно в нем реализуются все функции этих единиц (Н.И. Жинкин, А.В. Бондарко, В.Д. Апухтин, О.И. Москальская и др.), но «главной действующей силой, несущей смысловые содержательные связи, является лексика» [5, с. 69], а в случае, когда слова, словосочетания накладываются на грамматику предложения, то тогда только каждое из них становится осмысленным (Н.И. Жинкин).

Очень важно, раскрывая вопрос о средствах выражения сформированной мысли в тексте высказывания, обратить особое внимание на неязыковые знаковые средства, к которым относят четыре группы [20, с. 41]: 1) знаки-признаки (снимки, фотографии, рисунки); 2) дискретные условные знаки (карты, диаграммы, таблицы, символические изображения, единицы измерения и др.); 3) проекционные знаки (передача пространственных характери-

стик: чертежи, проекция деталей, технические схемы); 4) комбинаторные знаки (формулы, различного рода кривые, графики, знаки-символы).

Такой компонент коммуникативно-речевой ситуации, как **информационно-коммуникационные сети/связи** субъектов, в процессе обмена информацией, ее получения и передачи друг другу посредством высказываний, записификации при аудировании или чтении источников выстраиваются в определенные структуры движения информации внутри группы, общности субъектов.

Структуры/модели таких информационно-коммуникационных сетей-связей могут быть соединениями определенным образом субъектов речевого общения на основе информационных потоков и возникающих отношений между субъектами, а также обуславливают структуру межсубъектного взаимодействия-обмена информацией [21, с. 298]. Исследователи рассматривают централизованные и децентрализованные структуры коллективного взаимодействия. В рамках проводимого нами исследования обучения иноязычному высказыванию в коммуникативно речевых ситуациях для методического решения компонентного содержания этих ситуаций можно использовать децентрализованные цепные, круговые и всеканальные структуры коллективной коммуникации, которые характеризуются информационно-коммуникативным равенством всех участников [22, с. 454–456]. Такое равенство дает возможность каждому субъекту группы внутри этих структур одинаково со всеми принимать, перерабатывать и передавать информацию, вступать в открытое, неограниченное диалогическое общение с другими партнерами.

Проведенный анализ компонентного состава и смыслового содержания коммуникативно-речевых ситуаций как условий диалогического речевого общения субъектов дает основания разработать и принять их типологию для организации процесса обучения иноязычному высказыванию. В проведенных исследованиях предлагалось делить ситуации на учебные, условно реальные и реальные (П.Б. Гурвич, Р.З. Шламберг, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Т.А. Горева, Т.С. Серова и др.). В зависимости от формы организации диалогического речевого общения как взаимодействия и взаимоотношений субъектов рассматривались макроситуации (форум, пресс-конференция, презентация и др.) и микроситуации как части макроситуации или как самостоятельная форма организации коллективно-коммуникативно-речевого взаимодействия (оперативное совещание, круглый стол-дискуссия, деловая встреча и принятие решения и др.).

Заключение

В данной статье была предпринята попытка рассмотреть и теоретически обосновать необходимость решения проблемы типологии ситуаций и ситуативной обусловленности осуществления студентами иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному языку в техническом университете.

В проводимом исследовании мы определяем все коммуникативно-речевые ситуации как учебные условно реальные и предлагаем для организации обучения иноязычному высказыванию в диалогическом речевом общении рассматривать три группы учебных условно реальных ситуаций: 1) макроситуации с их типами; 2) ведущие ситуации как структурные единицы макроситуаций разных типов; 3) локальные микроситуации как минимальные структурные единицы ведущих ситуаций с их видами.

Чтобы организовать обучение иноязычному высказыванию будущих специалистов технического профиля на основе принципов контекстно-ситуативной обусловленности, диалогичности, коммуникативности и речемыслительной активности в рамках учебных условно реальных коммуникативно-речевых ситуаций, необходимо принимать ряд важных методических решений и на их основе исследовать, разрабатывать и проверять на практике конкретные вопросы **методики**:

- создания комплекса ситуаций и их моделей как учебных условно реальных макроситуаций, ведущих ситуаций и локальных микроситуаций;

- разработки содержания каждой ситуации с учетом направленности видов речевой деятельности и прежде всего аудирования и говорения в диалогическом речевом общении субъектов на их взаимодействие с целью обмена на информационно-когнитивном уровне и сопровождающих его, подчиненных ему эмотивно-эмпатийного и интерактивного/организационно-регулятивного уровней;

- отбора и организации в рамках каждого типа коммуникативно-речевой ситуации большого количества текстов на разных носителях по предмету диалогического речевого общения для того, чтобы создать и представить: а) контекстное обеспечение обучения иноязычному высказыванию в коллективной коммуникации; б) достаточную по объему и содержанию информационную основу с потребительски значимыми, необходимыми для высказываний мыслями, данными, информационными единицами; в) достаточный аутентичный материал с речевым опытом носителей языка, восполняющий отсутствие реальной речевой среды; г) многочисленные примеры функционирования лексических средств, синтаксических структур предложений в аутентичных предметно-лингвистических микроконтекстах;

- моделирования локальных микроситуаций диалогического речевого общения-взаимодействия субъектов с целью обмена с учетом обязательного включения в модель и в алгоритм ее актуализации: а) обучения способам выявления, осмысления, понимания мыслей, смыслов аудируемых фрагментов речевых единиц при наличии основных и дополнительных компонентов микроситуации; б) многократного процесса слухового восприятия, осмысления, понимания мыслей, информационных единиц звучащего аутентичного фрагмента дискурса с одномоментным осуществлением фиксации единиц, обяза-

тельно одновременно с завершением речевого приема; в) обучения созданию высказываний в ответ на высказывание партнера с опорой на зафиксированное содержание, но с добавлением своих предикатов с учетом наличия контекстов звучащих фрагментов, их полифункциональности; г) выбора и употребления лингвистических и экстралингвистических средств выражения мыслей и смыслов, обусловленных предметом микроситуации, общим контекстом и наличием в ней основных компонентов содержания.

Список литературы

1. Каган М.С. Мир общения. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1988. – 319 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
4. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 129–142.
5. Жинкин Н.И. Психолингвистика: Избранные труды / сост. и предисл. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
7. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47
8. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии: сб. статей / отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М., 1981.
9. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2001. – 211 с.
10. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. Вып. 8. – М., 1977.
11. Серова Т.С., Пипченко Е.Л. Информативное иноязычное чтение отобранных фрагментов и обработка смыслового содержания с целью подготовки доклада по проблемному вопросу // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 251–261.
12. Пипченко Е.Л., Серова Т.С. Проблемно-исследовательский проект в обучении гибкому иноязычному чтению «Прошлое, настоящее и будущее пермской нефти»: учеб. пособие. – Пермь: Изд. Перм. науч. исслед. политехн. ун-та, 2016. – 122 с.
13. Серова Т.С., Горева Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – 167 с.
14. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986.
15. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996. – 376 с.
16. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
17. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978.
18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т. 2.
19. Леонтьев А.А. Речь и общение // ИЯШ. – 1974. – № 6. – С. 80–85.
20. Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М., 1977. – С. 5–48.

21. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М., 1996. – 416 с.
22. Немов Р.С. Психология: Кн. 1: Общие основы психологии. – М., 1995. – 576 с.

References

1. Kagan M.S. Mir obshcheniia [World of communication]. Moscow, Izdatel'stvo politicheskoi literatury, 1988, 319 p.
2. Leont'ev A.N. Problemy razvitiia psikhiki [Problems of mentality development]. 4th ed. Moscow, Moscow University, 1981, 584 p.
3. Zimniaia I.A. Psikhologiya obucheniia nerodnomu iazyku [Psychology of teaching a second language]. Moscow, Russkii iazyk, 1989, 219 p.
4. Verbitskii A.A. Delovaia igra kak metod aktivnogo obucheniia [Role-playing as a method of proactive teaching]. *Sovremennaiia vysshaia shkola*, 1982, no. 3, pp. 129–142.
5. Zhinkin N.I. Psikholingvistika: izbrannye trudy [Psycholinguistics: selected works]. Moscow, Labirint, 2009, 288 p.
6. Andreeva G.M. Sotsial'naia psikhologiya [Social psychology]. Moscow, 1980.
7. Lomov B.F. Kategorii obshcheniia i deiatel'nosti [Category of communication and activity]. *Voprosy filosofii*, 1979, no. 8, pp. 34–47.
8. Lomov B.F. Problema obshcheniia v psikhologii [The issue of communication in psychology]. *Problema obshcheniia v psi-khologii*. Ed. B.F. Lomov. Moscow, 1981.
9. Serova T.S. Psikhologiya perevoda kak slozhnogo vida inoiazychnoi rechevoi deiatel'nosti [Psychology of translation as a complex foreign-language speech activity]. Perm, Perm State Technical University, 2001, 211 p.
10. Frege G. Smysl i denotat [Meaning and denotation]. *Semiotika i informatika*. Vol. 8. Moscow, 1977.
11. Serova T.S., Pipchenko E.L. Informativnoe inoiazychnoe chtenie otobrannykh fragmentov i obrabotka smyslovogo sodержaniia s tsel'iu podgotovki doklada po problemnomu voprosu [Foreign informative reading and studying the semantic content of selected text fragments to make a report on a problem-based question]. *Iazyk i kul'tura*, 2017, no. 39, pp. 251–261.
12. Pipchenko E.L., Serova T.S. Problemno-issledovatel'skii proekt v obuchenii gibkomu inoiazychnomu chteniiu «Proshloe, nastoiashchee i budushchee permskoi nefti» [Problem-research project in teaching flexible reading in a foreign language “Past, present and future of Perm oil”]. Perm, Perm National Reseach Polytechnic University, 2016, 122 p.
13. Serova T.S., Goreva T.A. Formirovanie umenii kommunikativno-rechevogo vzaimodeistviia pri obuchenii inoiazychnomu delovomu obshcheniiu [Developing abilities of communicative interaction in teaching business communication in a foreign language]. Perm, Perm State Technical University, 2005, 167 p.
14. Kitaigorodskaiia G.A. Metodika intensivnogo obucheniia inostrannym iazykam [Intensive teaching a foreign language]. Moscow, Vysshaia shkola, 1986.
15. Andreeva G.M. Sotsial'naia psikhologiya [Social psychology]. Moscow, 1996, 376 p.
16. Verbitskii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Proactive education in a higher school: context-based approach]. Moscow, Vysshaia shkola, 1991.
17. Zimniaia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching to speak in a foreign language]. Moscow, 1978.

18. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia [Selected works on psychology]. Moscow, 1983, Vol. 2.

19. Leont'ev A.A. Rech' i obshchenie [Speech and communication]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 1974, no. 6, pp. 80–85.

20. Gamezo M.V., Lomov B.F., Rubakhin V.F. Psikhologicheskie aspekty metodologii i obshchei teorii znakov i znakovykh system [Psychological aspects of methodology and general theory of signs and semiotic systems]. *Psikhologicheskie problemy pererabotki znakovoi informatsii*. Moscow, 1977, pp. 5–48.

21. Vikhanskii O.S., Naumov A.I. Menedzhment [Management]. Moscow, 1996, 416 p.

22. Nemov R.S. Psikhologiya: Kn. 1: Obshchie osnovy psikhologii [Psychology. Book 1: General foundations of psychology]. Moscow, 1995, 576 p.

Сведения об авторах

СЕРОВА Тамара Сергеевна

e-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

ПИПЧЕНКО Елена Леонидовна

e-mail: elenapipchenko@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

ТУЛИЕВА Карина Владимировна

e-mail: shunya200583@mail.ru

Старший преподаватель, аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

About the authors

Tamara S. SEROVA

e-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

Elena L. PIPCHENKO

e-mail: elenapipchenko@yandex.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

Karina V. TULIEVA

e-mail: shunya200583@mail.ru

Senior Lecturer, Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)