

УДК 811.161.1

ББК 74.58.6.812:32

**Т.Б. Михеева,
М.В. Ерещенко,
И.А. Антибас**

**ОБУЧЕНИЕ
ИНОЯЗЫЧНОМУ
ДИАЛОГИЧЕСКОМУ
ОБЩЕНИЮ
В КОНТЕКСТЕ
КОММУНИКАТИВНЫХ
СТРАТЕГИЙ**

Понимание взаимодействия субъектов в процессе диалогического общения рассматривается с позиций обучения иноязычному диалогу и существующих концепций коммуникативных стратегий. В статье представлены специфические особенности диалога, а также некоторые дефекты диалогического общения. Диалог рассматривается как явление устной неподготовленной речи, отражающей все закономерности процесса общения в целом. Особое внимание уделяется специфике грамматического оформления намерений говорящего.

Ключевые слова: диалогическое общение, коммуникативные стратегии, моделирование языкового взаимодействия, грамматическое оформление, дефекты общения.

DOI 10.23683/1995-0640-2018-2-186-195

Михеева Татьяна Борисовна – проф. кафедры «Мировые языки и культуры» Донского государственного технического университета
Тел.: 8-905-485-60-54
E-mail: mitata.m@yandex.ru

Ерещенко Маргарита Владимировна – доцент кафедры «Русский язык как иностранный» Донского государственного технического университета
Тел.: 8-928-270-34-65
E-mail: mar.ereschenko@yandex.ru

Антибас Ирина Александровна – ст. преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Донского государственного технического университета
Тел.: 8-988-896-00-82
E-mail: antibas@mail.ru

© **Михеева Т.Б., Ерещенко М.В.,
Антибас И.А., 2018.**

Преобладание монологической речи в процессе обучения иностранному языку способствует слабому формированию навыка неподготовленной речи. Именно неподготовленность акта диалогического общения является фундаментом для развития коммуникативной компетенции.

В статье представлены специфические особенности диалога, а также некоторые дефекты диалогического общения. Особое внимание уделяется специфике грамматического оформления намерений говорящего [Chomsky, 1965, с.19]. Синтаксический компонент, как один из трех основных компонентов порождающей грамматики, определяет множество абстрактных объектов, которые включают всю информацию, необходимую для интерпретации конкретного предложения. Фонологический компонент определяет фонетическую форму предложения, а семантический – семантическую интерпретацию. Таким образом, употребление языка – это реальное использование языка, т.е. компетенции в конкретной ситуации. Необходимость формирования коммуникативной компетенции для использования иностранного языка в различных сферах человеческой деятельности обуславливает то внимание, которое уделяют преподаватели и исследователи диалогу как самому распространенному явлению устной речи. Как говорил Л.В. Щерба, «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [Щерба, 1915]. Участие коммуникантов в диалоге на понятную тему и эмоционально близкие условия предполагают

адекватное принятие речевых ситуаций и перевоплощение в хорошо знакомые роли. Основная задача исследования – создание диалогических моделей, пригодных для практического применения в условиях изучения иностранного языка.

С позиции психологии, анализ диалогической речи должен строиться на понимании взаимодействия субъектов как динамики интерсубъективности, т.е. как процесса развития отношений субъектов, формирования их оценок, эмоций, смыслов под взаимным влиянием в процессе диалогического общения. «Высказывание (как речевое целое не может быть признано единицей последнего высшего уровня или яруса языковой структуры (над синтаксисом), ибо оно входит в мир совершенно иных отношений (диалогических), не сопоставимых с лингвистическими отношениями других уровней...» [Бахтин, 1979, с. 286]. Интенциональные модели диалога представляют взаимодействие как процесс, ориентированный на реализацию плана, интенций партнеров и достижение цели, а информационные модели дают представление о взаимодействии как процессе обмена информацией между участниками диалога. Более частные модели диалога представляют отдельные этапы речевого взаимодействия (начало, сам процесс, окончание, оценка, изменение или влияние, принятие решения) [Cohen, Scott, 1996].

Диалог как форма речи имеет целый ряд специфических особенностей. Это

- значительное количество этикетных формул, стереотипов и клише;
- неразвернутое реплицирование (усеченные реплики),
- ситуативная обусловленность,
- близость по структурным характеристикам к внутренней речи и др.

Эти особенности открывают большие возможности в обучении диалогу на иностранном языке уже на начальном этапе, вызывая пристальный интерес к проблеме усвоения учащимися строевых элементов и лингвистических особенностей иноязычного диалога.

Важнейшим вопросом, требующим ответа, остается взаимосвязь стратегического наполнения диалога и специфики его грамматического оформления. Ряд исследователей решает данную проблему с опорой на понятие интенциональности. Под интенциональностью в грамматике понимается связь семантических функций грамматических форм с намерениями говорящего, с коммуникативной целью высказывания и текста, способностью грамматической формы становиться одним из элементов, актуализирующих общий смысл речемыслительной деятельности. Определение интенций в грамматике предполагает учет сложного взаимодействия многих контекстных и социолингвистических факторов. При этом можно указать только наиболее частотные для них грамматические средства. Однако признание этого не снимает вопроса о грамматических способах эксплицирования диалогических стратегий и тактик. Самое важное в этом направлении грамматических исследований состоит в том, что грамматические формы допускают (в известных

пределах) варьирование, которое способно передавать интенции говорящего, что позволяет выявить характер применяемых им стратегий.

Анализ существующих концепций коммуникативных стратегий позволяет сделать вывод о том, что, не будучи фактором, непосредственно определяющим выбор диалогической структуры, стратегии общения, они, тем не менее, оказывают на него значительное влияние. Стратегии общения могут быть использованы при создании новых систем условно-коммуникативных стратегических упражнений по обучению грамматике диалога как средство, позволяющее ускорить процесс формирования коммуникативной компетенции в целом.

Задача выявления и использования различных разрядов коммуникативных стратегий при обучении иностранным языкам, стоящая перед методистами, вызывает споры и дискуссии, связанные с нерешенностью вопросов о формах реализации стратегий в различных языковых структурах. Не решен вопрос о самом характере речевых упражнений, а также о формах и способах учета индивидуальных стратегий при обучении диалогической речи.

Для современных исследований характерно понимание диалога как самого распространенного явления устной речи, отражающего все закономерности процесса общения в целом. Рассмотрение общения как осуществляемого знаковыми средствами взаимодействия субъектов, направленного на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнеров, выдвигает в качестве основной цели диалогической речи оказание того или иного воздействия на собеседника. «Реплики диалога уже на психологическом и при этом относительно легко наблюдаемом уровне ориентированы друг на друга. Они соотносятся как стимул и реакция» [Падучева, 2001, с. 305]. И если коммуникант нарушает правильное соотношение, на это следует соответствующая реакция собеседника. Именно этим фактором обусловлена высокая значимость стратегий в изучении и в обучении диалогической речи.

Диалог как важнейшее явление неподготовленной устной речи характеризуется спонтанностью. Поэтому в диалогической речи много стратегий компенсации, пауз хезитации, которые дают возможность говорящему подумать о дальнейшем перепланировании в случае неожиданной реакции собеседника. Активное применение стратегий компенсации придает диалогу меньшую лексическую точность, диалогу свойственны наличие речевых ошибок, короткие предложения, деление предложений на несколько коммуникативных единиц. Л.П. Якубинский отмечает, что для диалога характерно не только чередование речи коммуникантов, но и прерывание собеседника, что свойственно эмоционально насыщенному диалогу. По его мнению, «в некотором отношении можно говорить, что именно взаимное прерывание характерно для диалога вообще» [Якубинский, 1986].

При этом высокий темп речи в бытовом межличностном диалоге не является фактором, способствующим оптимизации речевой деятельно-

сти, связанной с обдумыванием, борьбой мотивов, выбором лексических средств и грамматических структур. Напротив, высокий темп диалогической речи скорее предполагает «протекание ее в порядке простого волевого действия и притом с привычными элементами». В отличие от монолога (и особенно письменного) диалогическое общение «подразумевает высказывание “сразу” и даже “лишь бы”, “как попало”» [Якубинский, 1986].

Многие дефекты устной речи – функционирование незаконченных высказываний, слабая структурированность, наличие перебивов, автокомментариев, контакторов, повторов, элементов колебания и т.п. – являются необходимым условием успешности и эффективности диалогического общения. Слушающий не может удержать в памяти все грамматические и семантические связи текста, и говорящий должен учитывать это. Тогда его речь будет понята и осмыслена, особенно если речь идет о разговорно-бытовом стиле речи. С одной стороны, человек стремится вести себя должным образом, с другой – ему необходимо удовлетворить свои потребности, реализация которых часто связана с нарушением нравственных норм [Абульханова-Славская, 1991].

Исследования интеракционно-ролевой структуры диалогического общения привели ученых к разработке иерархических типологий диалогов, которые представляются актуальными при отборе диалогов для начального этапа обучения языку с учетом коммуникативных стратегий, поскольку отражают ролевой статус собеседников.

Сложность решаемой коммуникантами социально-речевой задачи позволяет выделить *собственно диалоги* [Йотов, 1991]. Диалог типа *доминанция* является наиболее характерным для иноязычного общения начинающих в парах *преподаватель – студент, носитель языка – иностранец*, так как он определяется стабильными неравноправными коммуникативными ролями собеседников. За преподавателем (носителем языка) практически постоянно закреплена роль коммуникативного лидера в силу не только языковых, но и статусных причин.

И.И. Васильева выделяет 3 основных типа сложности диалогического взаимодействия.

Первый тип – монологическая коммуникация, которая заключается в одностороннем воздействии одного партнера на другого. Единицей описания такого типа коммуникативного взаимодействия является отдельное псевдомонологическое высказывание. Следующим более сложным уровнем коммуникативного взаимодействия является односторонне-диалогическая коммуникация, которая заключается в том, что партнер не только передает сообщение другому партнеру, но и вовлекает его в коммуникацию: он также передает сообщение. Этот тип назван односторонне-диалогическим, поскольку инициатива коммуникации принадлежит только одному из партнеров. Если инициатива в диалогической коммуникации переходит от одного партнера к другому, при этом субъект, выступая как отвечающий в одном цикле взаимодействия, следом сам инициирует новый цикл взаимодействия, то такой тип мож-

но условно назвать двухсторонне-диалогической коммуникацией, подчёркивается момент двухсторонней инициативы. [Васильева, 1984].

В качестве основного объекта исследования в настоящей работе рассматривается субъект-субъектный тип диалога, в котором при сохранении двух основных ролей – инициатора общения и реагента – доминанция лидера не является ярко выраженной и допускается перехват инициативы в процессе достижения коммуникативной цели, например, на этапе предответного или постцентрового стратегического обмена.

Поскольку выполняя разные функции, лидер общения и реагент будут пользоваться различными наборами стратегий, необходимо выявление и разграничение стратегий каждой роли в коммуникативной структуре диалога и последующее дифференцированное их использование при организации процесса обучения и создания системы упражнений по грамматике диалога. Таким образом, выбор для стратегического анализа интеракционально-ролевой структуры диалога данного типа обусловлен его относительной простотой и благоприятными для начального этапа обучения особенностями, такими как:

- а) наличие только двух коммуникативных ролей,
- б) относительная стабильность ролей, которая позволяет задать соответствующие стратегии в установках по выполнению упражнений при парной работе [Давер, Михеева, 2016].

Формально основной единицей диалога является диалогическое единство – смысловое объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, высказываниями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего. Реплики по своему объему и характеру могут зависеть от различных факторов. Это личности собеседников с их конкретной коммуникативно-речевой стратегией и тактикой, общей речевой культурой собеседников, степени официальности обстановки, фактора «потенциального слушателя», т. е. присутствующего, но не принимающего участия в диалоге слушателя или зрителя. На характер реплик оказывает влияние статус собеседников и так называемый кодекс взаимоотношений коммуникантов.

Рассмотрение наполнения диалогических структур позволяет сделать следующие выводы.

- 1) применяемые коммуникантом стратегии общения тесно связаны с его коммуникативной ролью лидера или реагента;
- 2) существует целый ряд поведенческих позиций, характерных только для одной из ролей, которым соответствуют специфические наборы коммуникативных стратегий. В обучении грамматическому оформлению диалогической речи используются ролевые стратегии коммуникантов;
- 3) за единицу обучения грамматике диалога на начальном этапе обучения языку с учетом стратегий общения принимается усложненный диалогический цикл, содержащий, как минимум, один стратегический коммуникативный ход в речевой продукции одного собеседника.

Описание эксперимента. Лингвистическое экспериментальное исследование проводилось с достаточным количеством испытуемых и необходимым количеством стимульных материалов с целью получения статистически значимых результатов. Эксперимент проводился с элементами сознательного влияния на протекание процесса естественного языкового взаимодействия. Манипулирование процессом проходило за счет неожиданного введения нового стимула.

Состав участников: 68 иностранных студентов из Вьетнама, Шотландии, Италии и Китая, обучающихся в Донском государственном техническом университете, в возрасте от 20 до 25 лет.

В процессе эксперимента участники были разбиты на две группы. Одной группе было предложено участие в диалогах без стимульных карточек по предложенной теме (ситуация 1, 2, 3), другая группа в процессе диалогического взаимодействия через определенное время получила карточку-стимул. В качестве стимула были предложены два блока карточек.

1 блок: задания для дальнейшего диалогического общения.

Ситуация 1. Пригласите друга в гости.

Ситуация 2. Спросите у друга о его планах на каникулы.

Ситуация 3. Попросите друга помочь вам перевести сложный текст.

2 блок: карточки-стимулы для продолжения диалога или изменение речевых намерений в процессе диалога.

Ситуация 1. Карточки со словами «адрес», «еда и напитки», «гости», «домашние животные».

Ситуация 2. Карточки со словами «бронирование онлайн», «города», «экскурсии», «две недели».

Ситуация 3. Карточки со словами «отказ».

В результате проведенных исследований авторами был собран корпус извлеченных диалогов, состоящих из 102 речевых ситуаций и 12546 слов. Транскрипты включают текстовую расшифровку, фальстарты, паузы хезитации, маркеры обратной связи и другую дискурсивную разметку.

В ходе проведенного эксперимента авторами были подтверждены ключевые положения модели диалогового общения взаимодействия Кларка, где основой любого диалогового общения является *Принцип совместной активности*, который складывается из координированных индивидуальных действий собеседника, направленных на достижение поставленной коммуникативной цели. В диалогах координация осуществляется при использовании маркеров обратной связи, которые служат эксплицитным подтверждением успешности состоявшегося коммуникативного акта [Clark, Wilkes-Gibbs, 1986, p. 16], см. 1.1:

1.1. А: Это я могу на улице Красноармейской ...

В: Да, да. И на автобусе 85.

А: Хорошо. Поняла.

1.2. А: Удачи тебе. Когда вернешься, ты мне расскажешь все, где ты была, что посещала.

В: Хорошо, все расскажу тебе. Пока!

А: Пока!

Совместная активность также проявляется при использовании реплик-переспросов: примеры 1.3 – 1.6.

1.3. А: Переводить с русского на английский язык?

В: Нет, с английского на русский. Наоборот.

А: Наоборот.

В: Да. А ты уже все сделала?

1.4. А: После занятий я сижу дома и ничего не делаю.

В: Ничего? А ты не хочешь ко мне сегодня в гости прийти?

1.5. А: Интересно. Там будет экскурсия?

В: Экскурсия? Я не люблю экскурсии. Мне не нравятся такие туры. Я люблю сам путешествовать, просто так.

1.6. А: Давай ты поможешь мне с этим текстом, а я тебе куплю шоколадку или что-нибудь?

В: Шоколадку? Нет, я не могу. Я занята, я же сказала.

Координация совместных действий собеседников достигается благодаря наличию у них общей позиции. В данном эксперименте в качестве общей позиции выступает уровень владения русским языком как иностранным. Однако следует отметить, что «применительно к членам различных национально-лингво-культурных сообществ не все категории могут равно функционировать» [Ереценко, Качан, 2017] и общение часто заканчивалось коммуникативной неудачей: примеры 1.7 – 1.8.

1.7. А: Много кого еще будет? Я хочу пригласить еще гостей. Ты не против?

В: Я «за». Отлично. У меня щенок остался дома. Можно взять его с собой?

В: Нет, я ненавижу собак.

1.8. А: Расскажи, какой фильм ты недавно смотрел?

В: Мне отвечать? У меня нет компьютера. А что тогда ответить?

Переходя от одной темы разговора к другой, коммуниканты соблюдают *Принцип взаимной ответственности* [Clark, Shaefer, 1989] или *Принцип кооперации* [Грайс, 1985, с. 217]. Согласно этой модели, коммуникативный акт состоит из двух фаз – фазы презентации и фазы принятия. В процессе общения собеседники добавляют некоторую новую информацию, которая считается общей позицией до момента принятия ее на второй стадии: пример 1.9.

1.9. А: Я сама создам свою экскурсию. Потому что я часто меняю свой путь. Поэтому я хочу, чтобы зависело все от меня.

В: Помнишь? А ... ну да, на втором курсе мы учили, как создать экскурсию? Поэтому ты правильно делаешь, что создаешь свою экскурсию ... и это удобнее.

Использование принципа минимальных совместных усилий отмечается у группы коммуникантов, которым были предложены только темы диалогов без стимульных карточек: 1.10.-1.11.

1.10. А: *Привет.*

В: *Привет.*

А: *Я хочу тебя пригласить в гости.*

В: *Я согласен. Когда?*

А: *Завтра, в семь вечера.*

В: *Хорошо, я приду.*

1.11. А: *Ты собираешься куда-нибудь поехать на каникулы?*

В: *Да, в Китай.*

А: *Хорошо. Что?*

В: *Что? В Китай.*

Говорящие произносили минимальные по длине стандартные номинации, достаточные для того, чтобы адресаты реагировали на высказывание.

Итак, с позиции психолингвистики, коммуникативные задания могут быть представлены в виде комплекса упражнений (тренировочных и условно-коммуникативных) по овладению средствами и способами осуществления речевого взаимодействия, направленные на развитие речевых умений. Псевдокоммуникативность таких заданий снимается за счет наличия тренировочной задачи и стимулов, направленных на преодоление коммуникативной проблемы с помощью стратегии общения.

Таким образом, в систему обучения иностранному языку необходимо введение модуля коммуникативного практикума, где в качестве основной единицы будет выступать не однократный обмен репликами (акцией и реакцией), акт речевого взаимодействия на заданную тему, а моделируемый диалог.

В основе моделируемого диалога предполагают две модели взаимодействия: фатическая, которая включает двух собеседников, и информативная, содержащая предмет речи. Развитию диалогического общения, как показало исследование, способствует наличие стимулов, направленных на содержание общения. Если в процессе речевых действий цель общения достигнута, но коммуникантами затрачено минимальное количество лексических единиц, то стимулы помогут дальнейшему развитию диалогического общения и сцеплению речевых актов, в которых реакция одного служит акцией для следующего акта. При использовании стимулов коммуниканты будут вынуждены непрерывно комбинировать грамматические и лексические единицы в режиме непрерывного речевого взаимодействия.

На различных этапах обучения темы диалогов и стимулы будут меняться и усложняться: от элементарных бытовых тем до научной коммуникации.

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль. 1991. 303 с.
Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.

Васильева И.И. Психологические особенности диалога: дис. ... канд. психол. наук М., 1984. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologisheskie-osobennosti-dialoga> (дата обращения 11.09.2017).

Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 220-234.

Давер М.В., Михеева Т.Б. Коммуникативные стратегии дискурса в обучении иноязычному диалогу. Стратегический подход: монография. Saarbrücken (Germany)/ LAP Lambert, 2016. 136 с.

Ерещенко М.В. Качан Ю.Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода обучения иностранному языку // Когнитивные исследования языка. 2017. № 29. С. 578–583.

Йотов Ц.Д. Лингвистика одновременного говорения. София: Универс. изд-во им. Св. Климента Охридского. 1991. 198 с.

Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М.: УРСС. 2001. 287 с.

Щерба Л.В. Восточнолужицкое наречие. Т. 1. Прага, 1915. 54 с.

Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М., 1986. С. 17–58.

Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press, 1965. P. 19.

Clark H.H., Shaefer E.F. Contribution to discourse // Cognitive Science, 1989. 13

Clark H.H., Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process // Cognition. 1986. 22.

Cohen A.D., Scott K. A synthesis of approaches to Assessing Language Learning Strategies // Language Learning Strategies around the World. 1996. P. 89–109.

References

Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizny*. M.: Mysl, 1991. 303 p. (In Russian).

Bakhtin M.M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva*. M.: Iskusstvo, 1979. 423 p. (In Russian).

Vasilieva I.I. *Psihologicheskiye osobennosti dialoga: dis. ... kand. psikhol. nauk*. M., 1984. URL <http://www.dissercat.com/content/psikhologisheskie-osobennosti-dialoga> (available at 11.09.2017)/ (In Russian).

Grais G.P. Logika i rechevoye obshcheniye. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. Вып. XVI: *Lingvisticheskaya grammatika*. M.: Progress, 1985, pp. 220-234. (In Russian).

Daver M.V., Mikheeva T.B. *Kommunikativnyye strategii diskursa v obuchenii inoiazыchnomu dialogu. Strategicheskiy podkhod: monografiya*. Saarbrücken (Germany)/ LAP Lambert, 2016. 136 с. (In Russian).

Ereshchenko M.V. Качан Ю.Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода обучения иностранному языку. *Когнитивные исследования языка*. 2017, no. 29, pp. 578-583. (In Russian).

Yotov Ts. D. *Lingvistika odnovremennogo govoreniya*. Sofiya: Univers. izd-vo im. Sv. Klimenta Okhridskogo. 1991. 198 p. (In Russian).

Paducheva E.V. *Vyskazyvaniye i yego sootnesennost' s deistvitelnostiyu*. M.: URSS. 2001. 287 p. (In Russian).

Shcherba L.V. Vostochnoluzhitzkoye narechiye. T. 1. Praga, 1915. 54 p. (In Russian).

Yakubinskiy L.P. O dialogicheskoy rechy. *Yakubinskiy L.P. Izbrannyye raboty: Yazyk i ego funktsionirovaniye*. M., 1986, pp. 17-58. (In Russian).

- Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965. P. 19.
Clark H.H., Shaefer E.F. Contribution to discourse. *Cognitive Science*, 1989. 13.
Clark H.H., Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process // *Cognition*. 1986. 22
Cohen A.D., Scott K. A synthesis of approaches to Assessing Language Learning Strategies. *Language Learning Strategies around the World*. 1996. P. 89-109.

Tatyana B. Mikheeva, Margarita V. Ereschenko, Irina A. Antibas
(Rostov-on-Don, Russian Federation)

Teaching the Foreign Dialogue Communication in the Context of Communicative Strategies

Understanding the interaction of actors in the process of dialogic communication is considered from the standpoint of teaching foreign-language dialogue and existing concepts of communicative strategies. The article presents specific features of the dialogue, as well as some defects in dialogical communication. Dialogue is seen as a phenomenon of oral, unprepared speech, reflecting all the laws of the process of communication as a whole. The unpreparedness of the act of dialogical communication is the foundation for the development of communicative competence in a foreign language. The need for the formation of communicative competence for the use of a foreign language in various spheres of human activity determines the attention paid by foreign language teachers and researchers to dialogue as the most common phenomenon of oral speech. For the collection and analysis of linguistic material, the methods of observation, experiment, and the method of extracted discourse were used. Particular attention is paid to the specifics of the grammatical design of the speaker's intentions. In teaching the grammatical formulation of dialogical speech, the role strategies of communicants can be used.

The authors propose the introduction of a module of a communicative workshop, where the simulated dialogue will serve as the main unit.

Key words: dialogic communication, communicative strategies, modeling of linguistic interaction, grammatical design, communication defects.

Tatiana B. Mikheeva – professor of World Languages and cultures dpt. Don State Technical University. Phone: 8-905-485-60-54; e-mail: mitata.m@yandex.ru

Margarita V. Ereschenko – associate professor of Russian as a Foreign Language dpt. Don State Technical University. Phone: 8-928-270-34-65; e-mail: mar.ereshcenko@yandex.ru

Irina A. Antibas – senior lecturer of Russian as a Foreign Language dpt. Don State Technical University. Phone: 8-988-896-00-82; e-mail: antibas@mail.ru