

УДК 37.062.2+371.321

Романенко Н.М.

ДИАЛОГ КАК СПОСОБ МИНИМИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКОМФОРТА В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Ключевые слова: диалог, монолог, коммуникативный дискомфорт, лектор, лекция, студенческая аудитория, эффективное взаимодействие, информация, коммуникативные техники и технологии, психологический контакт.

Диалог как сложное коммуникативное взаимодействие представляет собой самый сложный, многогранный, полифункциональный процесс, способствующий установке и развитию межличностных контактов. Сам термин «диалог» с греческого языка (dialogos) означает разговор между двумя лицами. В форме диалога написаны почти все произведения Платона, поскольку античную философию сложно представить без постановки все новых и новых вопросов и попытки ответить на них.

Теория диалога, или теория беседы, была предложена английским психологом-кибернетиком Гордоном Паском в 70-х гг. XX столетия. Суть теории диалога Паска состоит в том, что любые социальные системы ориентированы на язык, на речь. Другими словами, теория диалога базируется на взаимодействии между двумя или более индивидами, порой не имеющими схожих представлений. Отличия взаимодействующих людей обуслов-

лены тем, что разные представления или точки зрения создают индивидуальные аспекты понимания того или иного события. Г. Паск утверждал, что теория диалога помогает изучать то, как люди идентифицируют различия и понимают смысл сказанного, а различия создают общие и согласованные паттерны взаимодействий и коммуникаций. Для настоящего исследования, обращенного к анализу диалога как способа минимизации коммуникативного дискомфорта в учебно-воспитательном процессе вуза, было важным согласиться с типом стратегий, предложенных Паском. Ученый отмечал, что с целью облегчить обучение можно использовать такие типы стратегий обучения: первая стратегия – по-

следовательная, ориентированная на проработку структуры усваиваемых знаний, вторая – *холистическая*, предполагаемая как поиск отношений целого и частного в образовательной организации более высокого порядка (Pask, 1976, p. 39–44).

Позже среди зарубежных ученых-диалогистов, анализирующих и преобразующих концепцию текста и диалога, были Джеймс Р. Тейлор и Франсуа Курен, представлявшие ее как одну из теорий организации коммуникации. Теория организации, отмечали ученые, обусловлена коммуникацией, и организация потому и существует, что есть коммуникация (Taylor et al., 1996). Согласно концепции диалога коммуникационные процессы находятся в самом сердце организации, и организация формируется только за счет коммуникации изнутри (Miller, 2005, p. 100).

В отечественном языкознании концептуальные основы теории диалога заложил известный лингвист, академик, создатель теории фонемы, внесший большой вклад в развитие психолингвистики, лексикографии и фонологии, Лев Владимирович Щерба. Ученый понимал диалог как основную речевую форму языка, отмечая, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» (Щерба, 2014, с. 67–68). Подобный взгляд на первичность функции языка в диалоге разделяли М.М. Бахтин, Е.Д. Поливанов, Л.П. Якубинский и др.

Не секрет, что для эффективного диалога и успешного публичного выступления лектору важно владеть речевой культурой, средствами языковой выразительности, что позволит удерживать внимание аудитории, настроит ее на активное слушание. В ходе учеб-

ной лекции, проведенной в форме диалога, возникает особый контакт между студентами и педагогом, когда учащиеся могут не только продемонстрировать собственный багаж знаний и ход мышления, но и обозначить свой взгляд на то или иное явление. Особенно ярко это проявляется на лекции гуманитарного цикла, которую сегодня важно понимать как диалог голосов. Диалог голосов – это разнообразие контактов между двумя и более коммуникантами.

Процесс обучения и воспитания понимается и реализуется как совместная деятельность педагогов и учащихся, как взаимообусловленное конструирование диалогового взаимодействия. Данное положение можно прокомментировать словами А. Сфард, которая анализирует диалоговое взаимодействие в аспекте двух доминирующих высказываний: а) диалоговое обучение дает возможность интерпретировать его как овладение определенными актуальными знаниями, навыками и умениями; б) диалоговое обучение концептуализируется как изменение ролей и идентичности обучаемого в рамках педагогического сообщества (Sfard, 1998, p. 4).

Для того чтобы учебные задачи, поставленные педагогом, могли способствовать диалогу, он должен предстать перед учащимися в образе педагога-собеседника, педагога-партнера, иметь собственную точку зрения, позицию, суметь активизировать системомыследеятельность студентов и стимулировать их к творчеству (Г.П. Щедровицкий).

В педагогической науке диалоговое общение понимается как взаимодействие людей, в ходе которого

осуществляется обмен информацией с помощью различных инструментов коммуникации. В число приоритетных задач, стоящих перед педагогами, включен вопрос организации общения, обеспечивающего формирование высокого уровня развития коммуникативных способностей и предполагающего продуктивный выбор педагогами определенного стиля общения. Стил общения, избираемый педагогами, в большой мере определяет результативность обучения и воспитания. И если выбор сделан правильно, то педагог приобретает профессиональную чувствительность к малейшим метаморфозам, способность коррелировать выбранные методы и методики с особенностями педагогических ситуаций и задачами диалогового общения.

Известный мастер педагогической коммуникации В.А. Кан-Калик педагогический стиль общения определял как «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся» (Кан-Калик, Ковалев, 1985). Что выражает избранный педагогом стиль диалогового взаимодействия? Прежде всего, стиль демонстрирует сугубо индивидуальные особенности и таланты педагога, личностно-профессиональные качества, его уровень коммуникационной культуры. Наравне с этим хорошо просматривается особенность коммуникативного потенциала педагога и сложившийся тип взаимоотношений педагога и студенческой аудитории, креативность педагога и индивидуальность студенческого коллектива (Глаголев, 2011, с. 12–18).

Многочисленные беседы, проведенные нами со студенческой аудиторией, свидетельствуют о том, что уча-

щиеся сегодня испытывают трудности не столько при усвоении информации, сколько при общении с педагогом, который часто подменяет диалог монологом, увлекаясь непомерно заготовленным объемом материала.

Желая преподать весь объем предполагаемого знания, лектор старается ускоренно подать материал, быстро *прочитывая* текст (часто тихо и нечленораздельно), забывая об обратной связи, о том, какое воздействие оказывает информация на аудиторию, воспринимается ли она в должном объеме. В связи с этим мы наблюдаем низкую подготовленность учащихся на экзаменах, зачетах, контрольных срезах, отставание части студенческой аудитории в усвоении пройденного материала. Важно заметить, что причиной этому могут быть и субъективные причины: слабая подготовленность вчерашних школьников к лекционным занятиям, неумение поспевать за лектором, слабое владение русским языком, общая неорганизованность. Известно, что лекционный объем – это многогранная информация, насыщенная специальной терминологией, оформленная многочисленными диаграммами, графиками и таблицами. Наряду с этим первокурсники сталкиваются еще и с тем, что школьные занятия проходили в размеренном ритме, учитель останавливался на каждом ключевом моменте новой информации, «разжевывая» непонятные моменты и термины.

Важен также временной фактор, когда после каждых отведенных сорока пяти минут предполагался перерыв. Лекционные занятия в вузе удваиваются по времени, проходят в темпе, что позволяет преподать большое ко-

личество информации, которую важно услышать, понять и законспектировать.

И самая главная причина отставания современных учащихся в усвоении учебной информации, по мнению большинства педагогов высшей школы, – это непомерное увлечение молодежи модными гаджетами в ходе лекции. Современный мир сложно представить без смартфонов, планшетов и других мобильных и стационарных аппаратов с быстрым доступом в Интернет, массой полезнейших приложений, мессенджеров и игр (Шишлова и др., 2016, с. 157). Однако пользование гаджетами в ходе лекции слабо способствует учебному диалогу, так как работающий аппарат имеет множество иных функций, находящихся в стационарном режиме, которые отвлекают, мешают сосредоточенности, сфокусированности на поставленной проблеме, нарушая диалоговую нить и взаимодействие с лектором. Современные мобильные телефоны – далеко не роскошь, владение ими способствовало появлению нового фразеологизма: «Если что – на связи». Проведенный нами блиц-опрос педагогической общественности в рамках курсов повышения квалификации (более 100 человек) показал, что большинство из них негативно относится к тому, что студенты пытаются конспектировать текст лекции с помощью смартфона (75%), но 25% относятся индифферентно к данному факту.

Современный телефон действительно играет важную роль в жизни студенческой молодежи, предлагая многочисленные функции – рабочую клавиатуру, плеер, фотоаппарат, видеокамеру, Интернет и т.д. Однако опрос студенческой молодежи по

поводу того, что в большей степени определяет глубокое усвоение знаний, подтвердил мысль о том, что лекции, законспектированные старым способом – «тетрадь – ручка», лучше усваиваются, способствуют большей сосредоточенности, продуктивной коммуникации с преподавателем (более 65% опрошенных).

И все же за перечисленными причинами неуспехов в учении часто кроется неумение студенческой молодежи строить учебный диалог, правильно и грамотно задавать вопросы, активно слушать ответы. И чем старше ученическая аудитория, тем более высокие требования предъявляются к педагогам вуза в сфере организации лекционных, семинарских занятий и в построении учебного диалога. Итак, если в ходе учебного диалога со студентами педагог использует оптимальные способы и приемы речевого общения, то его можно назвать эффективным. Если педагог не владеет необходимым арсеналом речевого взаимодействия, то данная ситуация подпадает под определение коммуникативного дискомфорта.

Коммуникативный дискомфорт возникает по причине отклонения лектора от общей линии развития диалога, нарушения им диалогических поведенческих установок, которые часто провоцируют аномальные коммуникативные ситуации. Н.М. Болохонцева пишет, что «коммуникативный дискомфорт есть не что иное, как состояние “неудобства” в общении, которое, если оно будет продолжаться, может привести к конфликту, может закончиться отрицательным результатом, при котором коммуникативные цели не достигнуты» (Болохонцева, 2011, с. 7).

Каким же образом педагогу в общении со студентами избегать коммуникативного дискомфорта, коммуникативных неудач, способных привести к нулю поставленные учебные цели и задачи и, как следствие, к отставанию обучающихся от заданного образовательного вектора? Обратимся к перечню причин, обуславливающих отрицательный результат в обучении, и попробуем очертить круг задач, решение которых поможет педагогу, в особенности начинающему, избежать ошибок при подготовке и проведении лекции (Силантьева, 2010, с. 33). Успешной лекции и организации учебного диалога способствует целый ряд причин: от внешнего облика педагога, его появления в аудитории до подведения итогов – все имеет значение.

Начало лекционного занятия – один из важных моментов, требующий высокой сосредоточенности и внимания. В педагогической практике разработано и успешно работает множество стратегий того, как с первых минут общения настроить аудиторию на диалог, коммуникацию, не упустив детали. Важно, на наш взгляд, начать лекцию с привлечения активного внимания и слушания. К примеру, войдя в аудиторию, следует сразу попытаться завладеть вниманием аудитории, и на это у лектора всего 70–80 секунд, в ходе которых важно расположить к себе учащихся, сориентировать их в теме лекции и настроить на дальнейшее активное слушание.

Напомним, что активное слушание отличается от «просто слушать»: это такой процесс, при котором учащиеся не только слушают, но и слышат, понимают то, что им сообщается со стороны преподавателя. Активное слушание

позволяет понимать психологическое состояние, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, которые предполагают активное выражение собственных переживаний.

Итак, если, войдя в аудиторию, лектор не увидел полного внимания, важно вводную минуту потратить на что-то отвлеченное, что называется повествованием. Это может быть личная история или история из жизни, которая как-то касается обозначенных вопросов. Повествование является эффективным приемом привлечения интереса, что подтверждается работами психологов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), объясняющих его результативность желанием людей с самого детства слушать сказки и рассказы.

Не менее важно для привлечения внимания учащихся использовать одно из ярких, выразительных лексико-стилистических средств – риторический вопрос, если он продуман и подан в правильной интонационной форме. Риторические вопросы являются определенной формой диалога, способствующей установлению контакта между лектором и слушателями, заставляя аудиторию включаться вместе с выступающим в мыслительный процесс. Лектор обращается с вопросом к аудитории, но данный вопрос часто не требует ответа, он является нейтральным, однако вызывает интерес и активное внимание. Риторические вопросы в ходе лекции могут быть достаточно обобщенными, но могут носить и персонифицированный характер, обращенный к определенной группе студентов. Использование риторического

вопроса позволяет наладить важный контакт со слушателями, активизирует восприятие речи выступающего, вызывает чувство сопричастности к общей проблематике. Однако заметим, что не стоит увлекаться данной формой коммуникации и выразительности, поскольку риторический вопрос служит в большей степени получению активной заинтересованности со стороны аудитории. Использование риторического вопроса не должно превышать общий дискуссионный процент лекции, а обращение к студентам должно иметь в виду лишь краткую словесную реакцию на выступление оратора.

Хорошо действуют на привлечение интереса заготовленные лектором факты и аргументы, что может быть представлено через цифры и статистику (Lakoff, 2006).

Наравне с перечисленными средствами речевой выразительности, способствующими эффективной коммуникации в ходе лекционного занятия, педагогу важно грамотно пользоваться тональностью, интонациями в своей речи. Лекция не должна быть монотонной, не должна быть лишена разной тональности выступления. Известно, что в риторике выделяется ряд разновидностей тональности речи оратора: мажор – минор, пафосность – обыденность, шутливость – строгость, просьба – требование и т.д. (Воевода, 2012). Владение педагогом способностью варьировать тональность в ходе изложения лекции будет зависеть от ее тематики, направленности, от целеполагания, смысловых акцентов, характеризующие различные структурные части лекции. Важным в данном случае является также возрастной состав студенческой аудитории: бакалавры-

первокурсники или же магистранты. Выбор определенной тональности в ходе изложения лекции способствует, с одной стороны, яркому раскрытию основной мысли, выразительному изложению текста, с другой – глубокому усвоению, запоминанию материала и активной, живой коммуникации с аудиторией.

Известно, что материал лекции в разных ее частях имеет разную смысловую нагрузку и целеполагание. При этом тональное варьирование будет зависеть от того, преподносит ли лектор главные мысли или второстепенные. Начало лекции вряд ли может нести главную смысловую нагрузку, к которой лектор ведет аудиторию постепенно, от одной мысли к другой, что будет определять и соответствующую более ровную тональность и интонационность речи. Звуковой и эмоционально-экспрессивный накал речи будет расти ближе к основной части. Далее, снова затихая, она приобретает более ровный тон.

Восприятие лекции будет более осознанным и глубоким, если в ходе выступления педагог использует такие средства языковой выразительности, как короткие паузы, смысловые остановки, перемена темпа речи, высота голоса. Смысловые остановки и паузы позволяют студентам осознать услышанное, поразмышлять о нем, сформулировать свой вопрос лектору и услышать комментарии. Конечно же, при разъяснении сложной научной терминологии важно замедлить темп речи, намеренно утрируя слова, с возможным повторением.

Многие педагоги с большим лекторским стажем могут использовать тональность, нарушая существующие

законы восприятия материала и речи выступающего. Например, смысловую, основную часть материала лектор произносит достаточно тихо, размеренно, что вызывает неподдельное внимание и интерес со стороны аудитории. Но завершение лекции в обоих случаях целесообразно транслировать достаточно громким голосом, повторив самое важное и необходимое.

Следующий прием – использование фразеологических единиц: пословиц, поговорок или цитат известных людей, которые должны быть гармонично вплетены в канву лекционного материала, иметь смысл и актуальность для предстоящего диалога. Использование в ходе лекции пословиц и поговорок возможно в том случае, если позволяет время. Весь запланированный лекционный модуль, который должны усвоить студенты, предполагаемые лекции не могут быть идентичны по сложности содержания. Поэтому пословицы и поговорки, способные разрядить атмосферу, будут кстати на лекциях с трудноусваиваемым материалом, требующим высокого напряжения и концентрации мысли. Если пословицы, поговорки, метафоры подобраны адекватно содержанию материала, то они будут концентрировать внимание слушателей вокруг тех или иных элементов речи выступающего.

Не менее важными в построении диалогового взаимодействия педагога и студентов в ходе изложения лекции являются примеры, подтверждающие то или иное теоретическое высказывание. Иногда для привлечения внимания лекторы используют косвенные примеры, заимствованные из художественной литературы, известных классических кинофильмов или

спектаклей, которыми также не стоит увлекаться, поскольку чрезмерное их использование заметно съедает отведенное для лекции время.

Имея в качестве средства наглядности лекционную презентацию, к которой студенты успели по привычке, можно использовать простой, но яркий прием – показ какой-либо фотографии или рисунка, что привносит эстетический интерес и активизирует внимание, воображение аудитории («Что это он показывает?») и делает лекцию более запоминающейся. Не нужно забывать и о визуальном эффекте презентации, которая, по мнению студентов, часто перенасыщена мелко написанным текстом, а не текстово-схематическими изображениями и рисунками. Повествование лекции должно сопровождаться яркими слайдами, быть последовательным и логичным, обязательно предваряться названием лекции, предстоящими вопросами и вопросами контрольными, завершающими лекционный материал, которые могут продемонстрировать степень усвоения и понимания заявленной темы.

Важным, на наш взгляд, в рамках построения эффективного диалога в ходе лекции является использование педагогами еще одного выразительного средства – юмора и шуток. «Поскольку юмор составляет неотъемлемую черту сущности и существования человека, использование юмора в педагогической практике хорошо согласуется с процессами демократизации и гуманизации воспитания и образования...» (Басин, Скиданова, 2003, с. 25).

Известно, что юмор позволяет уму адаптироваться, ориентироваться в многообразных непростых ситуациях жизни, формирует и развивает лич-

ность. Использование шутки и юмора в ходе лекции позволяет педагогу дать студентам почувствовать радость жизни, свободно выражать свои мысли, быть раскрепощенными. Сегодня развитое чувство юмора становится важным фактором формирования острого ума молодого человека, способного схватывать самую суть в принимаемой многообразной информации. Другими словами, использование юмора, шутки в ходе лекции – это набор определенных специфических приемов, которыми должен владеть лектор и которые важно развить в учащих. Использование шутки, иронии в учебном и воспитательном процессах важно и потому, что смех, улыбка тесно связаны с эмоциями, позволяющими человеку быстрее увидеть и понять сущность происходящего и получаемой информации. Если поначалу понятие «чувство юмора» было детерминировано эстетической коннотацией, предполагающей способность воспринимать и понимать категорию смешного, то позже чувство юмора как качество личности приобрело социальный смысл и стало рассматриваться как важная составляющая коммуникативного процесса, диалогового взаимодействия.

Подчеркивая использование в ходе лекций большого арсенала языковых выразительных средств, способствующих продуктивности диалога и коммуникации, нужно отметить, что педагоги реже всего учитывают то, что на эффективность общения влияет настроение лектора, собственная заинтересованность и убежденность. Известный английский педагог и философ Дж. Локк отмечал, что «нельзя увлечь ученика тем, чем учитель сам не увлечен» (Джуринский, 2003, с. 20). Каждому из-

вестен тот факт, что общее настроение выступающего, его отношение к тому, что он говорит, обязательно транслируется на аудиторию, поэтому если лектору не интересен предмет диалога, заявленная лекционная тема, то это отражается на студенческой аудитории, которой также становится безразлично то, что звучит с кафедры. Студенты отвлекаются, перенаправляют свое внимание на другие предметы, перестают следить за ходом лекции, группируются в отдельные сообщества с собственной темой разговора, что постепенно создает общий гул в аудитории. Если выступающий демонстрирует слабую уверенность и убежденность в том, что он говорит, если он не уверен в актуальности темы своего выступления, в важности разрешения возникших проблем, которые он поднимает по ходу лекции, то со временем всех охватывает равнодушие, теряется коммуникативный контакт с лектором, возникает диалогический дискомфорт, не способствующий эффективному восприятию информации. Лектору важно помнить, что устная речь отличается от письменной речи, требует определенных усилий и напряжения со стороны педагога, исполнения дополнительных функций при взаимоотношениях с аудиторией. Но устная речь, лекционные занятия имеют и ряд преимуществ перед письменной речью, которые педагоги используют для налаживания коммуникации и интересного диалога.

Итак, эффективно организованный диалог как способ минимизации коммуникативного дискомфорта в учебно-воспитательном процессе вуза способен обеспечить хороший психологический климат и контакт, возникающие в системе «педагог – студент». Смысл

педагогического диалога состоит в том, чтобы перевести связь «педагог – студенты» в субъект общения, помочь студентам преодолеть разнообразные психологические преграды, возникающие в процессе взаимодействия, перевести учащихся с позиции ведомых на позицию сотрудничества и партнерства. В данном случае педагогический диалог выступает необходимым звеном общей цепи целостной социально-психологической структуры педагогической деятельности. Наравне с этим педагогическое общение – важный инструмент воздействия на личность студента, предполагающий обмен информацией, воспитательное влияние и взаимодействие с помощью коммуникативных техник и технологий.

Литература

1. Басин Э.А., Скиданова В.А. Роль юмора в педагогической деятельности // Докса. 2003. Вып. 3. С. 25–33.
2. Болохонцева Н.М. Скрытый коммуникативный дискомфорт как явление диалога: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2011.
3. Воевода Е.В. Критическое мышление как культурный феномен // Язык и коммуникация в контексте культуры: сб. статей по материалам 7-й Международной науч.-практ. конф. Рязань: Рязанск. гос. ун-т, 2012. С. 120–126.
4. Глаголев В.С. Реализм анализа – исходное условие научной перспективности // Право и управление. XXI век. 2011. № 4. С. 12–18.
5. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
6. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–16.
7. Силантьева М.В. Аксиолого-этические аспекты межкультурной коммуникации в условиях глобализации // Межкультурная коммуникация в условиях глобализации. М.: Аспект Пресс, 2010. С. 6–34.
8. Шишлова Е.Э., Курицын И.А., Романенко А.В. Стилистический анализ учебных пособий как метод изучения скрытого содержания образования // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сб. статей Международной науч.-практ. конф.: в 6 ч. Уфа: Аэтерна, 2016. Ч. 4. С. 156–160.
9. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. СПб.: Слово, 2014.
10. Lakoff, G., 2006. Thinking points: Communicating Our American Values and Vision. NY: Farrar, Straus and Giroux.
11. Miller, K., 2005. Communication theories: Perspectives, processes, and contexts. Columbus, OH: McGraw Hill.
12. Pask, G., 1976. Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology. Amsterdam: Elsevier.
13. Sfard, A., 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. Educational Researcher, 27 (2). P. 4–13.
14. Taylor, J.R. et al., 1996. The communicational basis of organization: Between the conversation and the text. Communication Theory, 6: 12–16.

References

1. Basin, E.A. and V.A. Skidanova, 2003. Role of humor in pedagogical activity. Doksa, 3: 25–33. (rus)
2. Bolokhontseva, N.M., 2011. Hidden communicative discomfort as dialogue phenomenon: abstract of Candidate's Thesis in Philosophy. Orel. (rus)
3. Voyevoda, E.V., 2012. Critical thinking as a cultural phenomenon. In: Language and communication in the context of culture: collected articles on materials of the 7th International Research Conference (pp. 120–126). Ryazan: Ryazan State University. (rus)
4. Glagolev, V.S., 2011. Analysis of realism - an initial condition of scientific prospects. Law and Management. The XXI century, 4: 12–18. (rus)
5. Dzhurinsky, A.N., 2003. History of education and pedagogical thought: textbook. Moscow: VLADOS-PRESS. (rus)
6. Kan-Kalik, V.A. and G.A. Kovalev, 1985. Pedagogical communication as the subject of a theoretical research. Questions of Psychology, 4: 9–16. (rus)
7. Silantyeva, M.V., 2010. Axiological-ethical aspects of cross-cultural communication in the conditions of globalization. In: Cross-cultural communication in the conditions of globalization (pp. 6–34). Moscow: Aspect Press. (rus)
8. Shishlova, E.E., Kuritsyn, I.A. and A.V. Romanenko, 2016. Stylistic analysis of manuals as the method of studying the hidden content of education. In: Traditional and innovative science: history, current state, prospects: collected articles of International Research Conference: in 6 parts (Part 4, pp. 156–160). Ufa: Aeterna. (rus)
9. Shcherba, L.V., 2014. About triple aspect of the language phenomena and about an experiment in linguistics. St. Petersburg: Slovo. (rus)

10. *Lakoff, G.*, 2006. Thinking points: Communicating Our American Values and Vision. N.Y: Farrar, Straus and Giroux.
11. *Miller, K.*, 2005. Communication theories: Perspectives, processes, and contexts. Columbus, OH: McGraw Hill.
12. *Pask, G.*, 1976. Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology. Amsterdam: Elsevier.
13. *Sfard, A.*, 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. Educational Researcher, 27 (2). River 4-13.
14. *Taylor, J.R. et al.*, 1996. The communicational basis of organization: Between the conversation and the text. Communication Theory, 6: 12-16.