

ПЕДАГОГИКА

Научная статья / Original article

УДК 371.3

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2022-3-158>

Навык и умение в овладении иноязычной речью

**Гурленов Владимир Михайлович¹,
Трофимова Юлия Ивановна²**

^{1,2} Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, Россия

¹ inyazkomi@yandex.ru; ² adrom@mail.ru

***Аннотация.** В процессе обучения иностранным языкам довольно часто встает вопрос об уместности использования терминов «навык» и «умение» в различных методических ситуациях. С одной стороны, утверждается, что в отношении видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) необходимо говорить о навыках и умениях, но на вопрос, как понимать навыки в конкретной речевой деятельности, ответа, как правило, нет. С другой стороны, во всех методиках обучения иноязычной речи навыки и умения рассматриваются отдельно в разных разделах. Такое положение дел приводит к затруднениям в объяснении сту-*

дентам, а также преподавателям-руководителям студенческих исследовательских работ, что стоит за этими двумя основополагающими терминами. Появляется необходимость, следовательно, раскрыть их объяснительную основу. Это поможет понять также, как следует представлять и разрабатывать упражнения, позволяющие развивать иноязычную речь. Навыки в статье рассматриваются не как автоматизированные компоненты сознательного действия, как это принято представлять традиционно, а как субстрат (основа) автоматизмов, который обеспечивает реализацию целей человека. С другой стороны, способность оперировать приобретенным набором (группой, совокупностью) речевых навыков (субстратом-основой автоматизмов) для реализации конкретной речемыслительной целеустановки здесь называется речевым (речемыслительным) умением. Предлагается уточненная формула процесса обучения иноязычной речи: формируя навыки, обращать внимание на их соотношение с соответствующими содержательными умениями или с компонентами умений, находящимися на определенной (начальной или продвинутой) стадии развития; развивая умения, обращать внимание на упрочение и укоренение совокупности автоматизмов, представляющих навыковую основу каждого из конкретных умений. В этой связи вводятся понятия «лексическая ситуация» и «грамматическая ситуация». Эти понятия позволяют уточнить содержание речевых упражнений для обучения иноязычной речи.

Ключевые слова: *навык, умение, речемышление, лексическая ситуация, грамматическая ситуация, речевые упражнения, навык аудирования, навык говорения, навык чтения, навык письма*

Для цитирования: Гурленов В. М., Трофимова Ю. И. Навык и умение в овладении иноязычной речью // Человек. Культура. Образование. 2022. № 3. С. 158–172. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2022-3-158>

Habits and Skills in Mastering Foreign Speech

Vladimir M. Gurlenov¹, Yulia I. Trofimova²

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia

¹ inyazkomi@yandex.ru; ²adrom@mail.ru

Abstract. *In the process of teaching foreign languages, the question of the appropriateness of using the terms automatism and skill in various methodologi-*

cal situations often arises. On the one hand, it is argued that in relation to the types of speech activity (listening, speaking, reading and writing), it is necessary to talk about automatisms and skills, but as a rule, there is no answer to the question of how to understand automatisms in a particular speech activity. On the other hand, in all methods of teaching foreign language automatisms and skills are considered separately in different sections. This state of affairs leads to difficulties in explaining to students, as well as to teachers-supervisors of student research, what is behind these two fundamental terms. There is a need, therefore, to reveal their explanatory basis. This will also help you understand how to present and develop exercises that allow you to develop foreign language speech. Automatisms in the article are considered not as automated components of conscious action, as it is traditionally represented, but as a substratum (basis) of automatisms, which ensures the realization of human goals. On the other hand, the ability to operate with an acquired set (group, set) of speech automatisms (the substratum-basis of automatisms) for the implementation of a specific speech-thinking goal setting is here called a speech (mental-thinking) skill. A refined formula for the process of teaching foreign language speech is proposed: when forming automatisms, pay attention to their correlation with the corresponding content skills or with the components of skills that are at a certain (initial or advanced) stage of development; developing skills, pay attention to the strengthening and rooting of the totality of automatisms, which represent the automatism basis of each of the specific skills. In this regard, the concepts of "lexical situation" and "grammatical situation" are introduced. These concepts make it possible to clarify the content of speech exercises for teaching foreign language speech.

Keywords: *automatism, skill, speech thinking, lexical situation, grammatical situation, speech exercises, listening automatism, speaking automatism, reading automatism, writing automatism*

For citation: Gurlenov V. M., Trofimova Yu. I. Habits and Skills in Mastering Foreign Speech. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2022;3:158–172 (In Russ.). <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2022-3-158>

Введение. Как правильно сказать: «Овладевать навыками аудирования», «Овладевать умениями аудирования», «Овладевать навыками и умениями аудирования»? Эти вопросы регулярно встают в процессе работы со студентами, которые выполняют свои научно-исследовательские проекты. Не менее часто эти во-

просы задают и сами преподаватели, осуществляющие руководство этими студенческими работами.

Анализ литературы по проблеме овладения речевыми иноязычными навыками показывает, что в этой области имеет место очевидное недопонимание как сущности навыка, так и умения.

Методы исследования, теоретическая база. В работе применен метод экстраполяции данных психологии на методическую реальность обучения иностранным языкам. Теоретической базой исследования послужили работы психологов С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова, а также ученых в области методики и психологии обучения иностранным языкам Е. Н. Солововой, Л. В. Щербы, И. А. Зимней.

Результаты исследования и их обсуждение. В методике обучения иностранным языкам вслед за С. Л. Рубинштейном принято определять навык как автоматизированный компонент сознательного действия [1, с. 454–455]. Компонент, как известно, это составная часть чего-либо целого: «в любую форму деятельности навыки входят необходимой составной частью» [1, с. 455]. Думается, что это механистический взгляд на данную проблему. Вряд ли можно представить навыки как части, в нашем случае, речевого процесса. На самом деле, навыки наличествуют в любой момент протекания деятельностного процесса не в виде его компонентов, а как субстрат (основа) автоматизмов, который **обеспечивает** реализацию целей человека.

Что является «запускным механизмом» этого навыкового субстрата?

В методике обучения иностранным языкам принято, наряду с термином «навык», использовать понятие «умение»¹. Для осознания того, как пользоваться этим термином в обучающем процессе, необходимо раскрыть его объяснительное назначение. В этой связи вряд ли можно говорить о едином умении (в единственном числе) аудировать, едином умении говорить (читать, писать), как принято традиционно утверждать относительно видов речевой

¹ Здесь и далее *умение* рассматривается только как *речевое умение*.

деятельности. В таком «умении» нет навыковой основы, следовательно, речь не может состояться. Объяснительный потенциал этого термина в таком широком толковании равен нулю.

Гораздо более плодотворным было бы определять умение как такой речевой акт, который обуславливается и вызывается **конкретной коммуникативно-познавательной целью**, инициируемой раздражительными свойствами речевой ситуации. При этом для методики важно, чтобы содержание, структура и языковое наполнение иноязычного речевого акта-умения стремились к стереотипу, который можно назвать речевым жанром. Это отчетливо проявляется в программах по иностранным языкам. В них приводятся списки умений, которыми должны овладеть обучающиеся на протяжении как каждого периода, так и всего курса обучения в области аудирования, монологической речи, диалогического общения, чтения и письма. Фактически, вся жизнь человека состоит из совокупности приобретенных им жанровых актов-умений, которые обеспечиваются развитой/неразвитой навыковой основой.

Таким образом, **способность оперировать приобретенным набором (группой, совокупностью) речевых навыков (субстратом – основой автоматизмов) для реализации конкретной речемыслительной целеустановки, вызываемой ситуативными раздражителями конкретного речевого акта, и можно назвать речевым (речемыслительным) умением**. Существуют, следовательно, многочисленные очень конкретные умения: *представлять друга, рассказывать о своем путешествии, приглашать к действию* и т. д.

При этом необходимо помнить, что речевой акт интересен тем, что если его «запускным механизмом» следует считать речемыслительную цель, то сам процесс речи будет обставлен серией процессуальных целей (*надо сказать об ..., не забыть бы ..., лучше ..., далее ...* и т. п.): «Действие может оцениваться как в его отношении к той “идеальной” цели, к которой он стремится, так и в отношении к конкретной (“реальной”) цели, которой непосредственно соответствует данное действие» [2, с. 110–111]. Эти процессуальные целевые импульсы обеспечивают побудительную ткань речепорожде-

ния. Важно отметить, что каждый такой целевой импульс будет к тому же оснащен своим навыковым субстратом.

Таким образом, непродуктивно отделять процесс формирования навыков (слухопроизносительных, лексических, грамматических, орфографических) от процесса развития умений, что наблюдается в методических дискурсах, приведенных в начале данной статьи. Правильным было бы представление процесса овладения иноязычной речью, соответствующего утверждению «Овладевать навыками и умениями (аудирования, говорения, чтения, письма)». Вдумчивый читатель может возразить: «А что в этом утверждении нового?» Действительно, в конечном счете так и происходит в психике человека, овладевающего иностранным языком. Однако в практике обучения наблюдается следующее: при формировании навыков недостаточно внимания уделяется целеустановке на соответствующее умение, а при развитии умений забывается задача упрочения их навыковой основы. Более того, в теоретических рассуждениях наблюдается разрыв между работой над навыками и работой над умениями. Об этом говорят оглавления всех методических пособий, в которых эти два вида работы рассматриваются отдельно в разных разделах. Таким образом неявно постулируется разрыв в процессе овладения иноязычной речью. В связи с этим отметим, что в методической литературе не принято использовать термин «навыки» в контексте обсуждения умений речевой деятельности. Исключение составляет труд Е. Н. Солововой «Методика обучения иностранным языкам». В нем технология обучения каждому виду речевой деятельности предполагает также работу над навыками, соответствующими, как подразумевается, данному виду (см.: [3]). Вместе с тем автор не определяет, в чем состоит специфика навыков, рассматриваемых не отдельно (лексических грамматических и т.п.), а в контексте различных умений. К тому же в этом пособии процессы «навыки в умениях» и «умения сами по себе» представлены в разных параграфах, следовательно, так или иначе отделяются друг от друга.

Представляется, следовательно, что процесс обучения иноязычной речи должен соответствовать следующей формуле: фор-

мируя навыки, обращать внимание на их соотношение с соответствующими содержательными умениями или с компонентами умений, находящимися на определенной (начальной или продвинутой) стадии развития; развивая умения, обращать внимание на упрочение и укоренение совокупности автоматизмов, представляющих навыковую основу каждого из конкретных умений.

Попробуем вычленить особенности навыковой основы в умениях аудирования, говорения, чтения, письма.

Прежде чем это сделать, необходимо уточнить, о каких навыках пойдет речь. Для нас важным является деление навыков на двигательные (обеспечивающие продуктивные виды речевой деятельности) и перцептивные (обеспечивающие рецептивные виды речевой деятельности). Раскроем психологическую и методическую сущность этих навыков.

Двигательные навыки (для методической интерпретации двигательных навыков использованы данные психологов¹). Это автоматизированные речевые операции, обеспечивающие речемыслительный процесс, вызываемый различными ситуативными раздражителями.

Раскроем признаки сформированного речевого двигательного навыка (в скобках приводятся наши проекции на методическую действительность):

- Элементарные движения объединяются в целостное действие (речь идет об одноимпульсной операции или цепочке операций).
- Устраняются лишние движения и уменьшается напряженность (речь идет о гладкопротекающей операции или цепочке операций).
- Внимание переносится с процесса выполнения действия на результат (речь идет об операции, специализированной относительно стереотипной цели).
- Появляется ритмичность действий, которая снижает усталость (речь становится периодически пульсирующей).

¹ Двигательный навык. Sport-History.ru: История спорта и физическая культура. URL: <http://sport-history.ru/physicalculture/item/f00/s00/e0000683/index.shtml> (дата обращения: 22.05.2022).

– Человек может регулировать темп работы — замедлять или ускорять (речепорождение подчиняется волевым побуждениям).

Таким образом, **речевой продуктивный (вербально-двигательный) навык** – это одноимпульсная, гладкопротекающая, специализированная относительно речемыслительной процессуальной цели вербальная операция или цепочка операций, границы которой определяются минимальными смысловыми речемыслительными периодами (синтагмами¹) и подчиняются волевым побуждениям человека.

Для определения перцептивных навыков в методическом контексте также использованы данные психологов². Уточним, что в методике обучения иностранным языкам принято использовать термин *рецептивный*, который и будет в дальнейшем употребляться в статье. Перечислим признаки сформированного речевого рецептивного навыка (в скобках также приводятся наши проекции на методическую действительность):

– Непроизвольное объединение цепочки бессознательных образов, возникающих в процессе восприятия речи, в целостный фреймовый³ образ, (целостность образа-фрейма).

– Соотнесение образа-фрейма с определенным ситуативным стереотипом, объединяющим речевые явления в речемышлении (стереотипность образа-фрейма).

¹ В нашем контексте принимается определение синтагмы, данное Л. В. Щербой: **синтагма** — это «фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» [5, с. 87]. Ранее, в 1923 г., он определял синтагму «как простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи не разлагающимся представлениям» (цит. по: [6 с. 125]).

² Двигательный навык. Sport-History.ru: История спорта и физическая культура. URL: <http://sport-history.ru/physicalculture/item/f00/s00/e0000683/index.shtml> (дата обращения: 22.05.2022)

³ Фрейм — «устойчивая структура, когнитивное образование (знания и ожидания), а также схема представления. Фрейм — это метакоммуникативное определение ситуации, основанное на управляющих событиями принципах организации и вовлеченности в события» [Источник: URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Фрейм_\(социальные_науки\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Фрейм_(социальные_науки)) (дата обращения: 02.05.2022)].

- Зависимость проявленности образа-фрейма от богатства/ бедности речевого опыта (апперцептивность образа-фрейма).
- Зависимость от ситуативного контекста (контекстность образа-фрейма).

Исходя из этого определим **речевой рецептивный навык как автоматизированное восприятие и опосредованное речевым опытом узнавание как формы, так и значения языковых явлений, что вызывает появление в психике серии произвольных содержательных образов, что, следовательно, позволяет усмотреть и принять как знакомое весь контекст стереотипной ситуации-фрейма.**

Определив сущность двигательного речевого навыка и рецептивного речевого навыка, приступим к выяснению особенностей навыков в каждом из видов речевой деятельности.

Навык **аудирования** (рецептивный навык). Это автоматическое возбуждение в психике человека серии произвольных образов разного уровня проявленности (информативности), происходящее благодаря узнаванию как формы, так и значения языковых явлений слитно воспринимаемого речевого звукоряда и усмотрению в этой серии образов знакомой/ незнакомой фреймовой ситуации.

Результатом этого процесса будет являться произвольный целостный образ-фрейм, приобретающий регулятивную функцию в (речевом) поведении человека (*запомнить/ пропустить/ использовать/ изменить* и под.).

Узнавание, как можно понять, происходит на уровне форм и значений языковых явлений. Узнавание форм и значений языковых явлений в процессе восприятия речи — это навыковый уровень аудирования.

Понимание, напротив, происходит на уровне смысловых эпизодов текста (абзацев, сверхфразовых единств). Это уровень аудитивных умений.

Другими словами, аудирование — это:

восприятие человеком нерасчлененного линейно поступающего речевого звукоряда одновременно с **узнаванием / неузна-**

ванием языковых форм как образов этих форм *на навыковом уровне*, которые одновременно **возбуждают / не возбуждают** в речемышлении серию соответствующих произвольных содержательных образов разной степени проявленности *на навыковом уровне*, что в целом *на уровне умения* обеспечивает **понимание** смысловых акцентов текста и превращает его в дискурс, то есть в текст, предназначенный для обсуждения и использования.

Навык **чтения** (рецептивный навык) будет иметь некоторые отличия. Это автоматическое возбуждение в психике человека серии произвольных образов разного уровня проявленности (информативности), происходящее благодаря узнаванию графической формы и значения языковых явлений последовательно (иногда многократно) воспринимаемого графического текста и усмотрению в этой серии образов знакомой / незнакомой фреймовой ситуации.

Результатом этого процесса будет также являться произвольный целостный образ-фрейм, приобретающий регулятивную функцию в (речевом) поведении человека (*запомнить/ пропустить/ использовать/ изменить* и под.).

Навык **говорения** (продуктивный навык) — это появление в психике цепочки последовательных образов-раздражителей, вызванных речемыслительной ситуацией, которые одновременно вербализуются в виде одноимпульсной, гладкопротекающей, специализированной относительно речевой процессуальной цели операции или цепочки операций, протекающих автоматически как неделимая слитность.

Навык **письма** (продуктивный навык) — это появление в психике цепочки последовательных образов-раздражителей, вызванных речемыслительной ситуацией, которые автоматически вербализуются в полной или редуцированной форме во внутренней речи, а затем актуализируются (обретают свою жизнь) в графической форме.

Таким образом, было выяснено, что то, что называется в методике обучения иностранным языкам глобальными умениями (умение аудировать, умение говорить, умение читать и умение

писать), на практике должно быть представлено в виде множества жанровых умений, которые обеспечиваются наборами навыковых субстратов-основ.

Вышесказанное позволяет уточнить типологию упражнений, используемых в процессе обучения иноязычной речи. Принято представлять этот процесс по формуле *сначала формируем навыки, а затем развиваем умения*. Правильней было бы говорить: *сначала формируем навыки в минимальных стереотипных умениях определенного жанра, а затем развиваем жанровые умения с ориентацией на упрочение навыковой основы этих умений в виде определенного набора соответствующих навыков*.

Прежде чем предложить более детальное прочтение некоторых аспектов типологии упражнений для обучения иностранным языкам, необходимо раскрыть еще три понятия, которые будут нужны для обоснования предлагаемой типологии: *речемыслительная ситуация, лексическая ситуация, грамматическая ситуация*. Дело в том, что реченаправленные упражнения невозможны без сопряжения их с речемыслительными ситуациями.

Факт раздражимости (возбудимости), вызванной предметом активности человека и модифицируемой актуальными обстоятельствами, приобретающими свойства раздражителя, будем называть **актуальной ситуацией** (см. о *ситуации* подробнее: [7]). Если такая цепь раздражений (возбуждений) вызывает речевые (речемыслительные) реакции, то речь пойдет об **актуальной речемыслительной ситуации** (о *речемышлении* см.: [8]).

В самой речемыслительной ситуации полезно выделять лексическую ситуацию и грамматическую ситуацию, которые, как можно понять, соотносятся с основными речевыми навыками.

Лексическая ситуация — это актуализация в речемышлении наборов лексических единиц, вербализующих представления человека о монотемах речемыслительных ситуаций (*портрет, характер, любимые занятия* и пр.). Удачное понятие монотемы было введено в научный дискурс О.И. Москальской: «Мельчайшей частной темой является тема, заключенная в сверхфразовом единстве. (...) она не слагается из более мелких тем, заключенных в его со-

ставляющих предложениях, и не разлагается на еще более дробные темы» [9, с 18]. Далее она говорит о смысловой целостности сверхфразового единства и, следовательно, о его монотематичности (там же: [с. 19]). Монотема, и это важно отметить, аккумулирует в себе характерную ей лексику. Всегда имеется возможность, следовательно, разработать типологию стандартных монотем с их лексическим наполнением для практического использования в обучении иностранным языкам.

Грамматическая ситуация — это наложение на речемыслительную ситуацию периодов грамматических смыслов (*множественности, завершенности действий в прошлом* и т. п.). Если лексическая ситуация, как было выяснено, характеризуется специфическим набором лексических единиц, то грамматическая ситуация представляется в виде смысловых грамматических периодов. Действительно, если я хочу рассказать, что я делал вчера, то я прибегну к серии глаголов во временной форме, обозначающей завершенность действия в прошлом. Эту представленность в речемышлении серии глагольных форм, вызванных и объединенных единым грамматическим смыслом, назовем грамматическим периодом завершенности действия в прошлом, который накладывается на речемыслительную ситуацию *«Что я делал вчера»*.

Сказанное позволяет, в частности, более детально раскрыть сущность речевых упражнений в области обучения иностранным языкам. Они могут быть ориентированы на подчеркивание в становящемся иноязычном речемышлении лексических или грамматических ситуаций. **Речевые упражнения**, следовательно, полезно разделять:

- на лексически ориентированные упражнения (на основе лексических ситуаций):
 - на основе вариативных ситуаций;
 - на основе личностных ситуаций;
- грамматически ориентированные упражнения (на основе грамматических ситуаций):
 - на основе вариативных ситуаций;
 - на основе личностных ситуаций.

Заключение. Проведенный анализ различий понятий «навык» и «умение» в методической литературе по обучению иностранным языкам может быть полезным в осмыслении содержания и функций упражнений в их системном обозрении. Навыки формируются естественным образом в упражнениях с речевой направленностью в зарождающихся элементарных умениях, затем они продолжают упрочиваться в развивающихся умениях, и этот процесс должен быть управляемым со стороны обучающего.

Список источников

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
2. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 239 с.
4. Цибенко Н. Перцептивные действия — это... Формирование и развитие перцептивных действий, 19.10.2018. URL: <https://fb.ru/article/432520/pertseptivnyie-deystviya---eto-formirovanie-i-razvitie-pertseptivnyih-deystviy> (дата обращения: 02.05.2022)
5. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. 4-е изд. М.: Изд-во литер. на иностр. яз., 1953. 311 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей сред. школы. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
7. Гурленов В. М. О понятии «ситуация» в методике обучения иностранным языкам // Вестник Коми государственного педагогического института. 2007. Вып. 4. С. 34–38.
8. Гурленов В. М. Мышление и речемышление в обучении иностранным языкам // Человек. Культура. Образование. 2017. № 3. С. 76–84.
9. Москальская О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.

References

1. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2001. 720 p. (In Russ.)

2. Tikhomirov O. K. *Psikhologiya myshleniya: Uchebnoye posobiye* [Psychology of thinking: Textbook]. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1984. 272 p. (In Russ.)
3. Solovova Ye. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs: posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley* [Methods of teaching foreign languages: a basic course: a guide for students of ped. universities and teachers]. Moscow: AST: Astrel: Polygraphizdat Publ., 2010. 239 p. (In Russ.)
4. Tsibenko N. *Pertseptivnyye deystviya — eto... Formirovaniye i razvitiye pertseptivnykh deystviy* [Perceptual actions are ... Formation and development of perceptual actions], 19.10.2018. Available at: <https://fb.ru/article/432520/pertseptivnyie-deystviya---eto-formirovanie-i-razvitie-pertseptivnyih-deystviy> (accessed 02.05.2022).
5. Shcherba L. V. *Fonetika frantsuzskogo yazyka. Izd. 4-ye* [Phonetics of the French language. Ed. 4th.]. Moscow: Publishing House of literature in foreign languages, 1953. 311 p. (In Russ.)
6. Zimnyaya I. A. *Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke: Posobiye dlya uchiteley sred. shkoly* [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language: A manual for secondary school teachers]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1978. 159 p. (In Russ.)
7. Gurlenov V. M. On the concept of "situation" in the methodology of teaching foreign languages. *Vestnik Komi gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Vypusk 4* [Bulletin of the Komi State Pedagogical Institute. Issue 4], 2007, pp. 34–38. (In Russ.)
8. Gurlenov V. M. Thinking and speech thinking in teaching foreign languages. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovaniye. Nauchno-obrazovatel'nyy i metodicheskiy zhurnal* [Human. Culture. Education], 2017, no 3, pp. 76–84. (In Russ.)
9. Moskal'skaya O. I. *Grammatika teksta (posobiye po grammatike nemetskogo yazyka dlya in-tov i fak. inostr. yaz.): Ucheb. posobiye* [Grammar of the text (a manual on the grammar of the German language for institutes and faculty of foreign languages): Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1981. 183 p. (In Russ.)

Сведения об авторах / Information about the authors

Гурленов Владимир Михайлович

кандидат филологических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина

Vladimir M. Gurlenov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

167001, Россия, г. Сыктывкар, Октябрьский пр., 55

Трофимова Юлия Ивановна

кандидат филологических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина

167001, Россия, г. Сыктывкар, Октябрьский пр., 55

55, Oktyabrsky Prosp., Syktyvkar, 167000, Russia

Yulia I. Trofimova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

55, Oktyabrsky Prosp., Syktyvkar, 167000, Russia

Статья поступила в редакцию / The article was submitted

25.05.2022

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing

17.07.2022

Принята к публикации / Accepted for publication

23.07.2022