



## Теоретические и методические основы развития стратегий интеракции у студентов лингводидактических направлений подготовки

Кристина Телмановна ТЕМУРЯН 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»  
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1  
[christinatem5@gmail.com](mailto:christinatem5@gmail.com)

**Актуальность.** Исследования интеракции в обучении иностранным языкам начались в 1960-х гг. Сейчас исследователи определяют влияние интеракции на процесс обучения иностранному языку как благотворное в целом, однако продолжается изучение характеристик интеракции, повышающих ее эффективность в случае использования с обучающимися определенного возраста или уровня языка. В связи с такой неоднородностью умения учителя, чья роль в процессе интеракции на занятии по иностранному языку описывается как ключевая, особенно важны.

**Материалы и методы.** Материалами исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов в таких областях, как обучение иностранным языкам и психологии. Методы исследования включают в себя анализ научно-исследовательской литературы и классификацию.

**Результаты исследования.** Изучены различные подходы к определению интеракции и предложено определение, релевантное для подготовки учителей иностранного языка. Рассмотрена роль интеракции в процессе обучения иностранному языку обучающихся различных возрастов и уровней языка, проанализирована роль стратегий интеракции как компонента профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Описаны предлагаемые исследователями модели развития стратегий интеракции у учителей иностранного языка.

**Выводы.** Несмотря на то, что сейчас интеракция считается неотъемлемым элементом занятия по иностранному языку, в настоящее время существует ряд моделей, направленных на развитие стратегий интеракции у учителей иностранного языка, однако к настоящему моменту не была предложена модель развития этих стратегий у будущих учителей.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, интеракция, подготовка учителей иностранного языка, профессионально-коммуникативная компетенция, классная коммуникативная компетенция

**Для цитирования:** Темурян К.Т. Теоретические и методические основы развития стратегий интеракции у студентов лингводидактических направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 3. С. 634-646. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-634-646>

Original article  
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-634-646>

## Theoretical and methodical foundations for the interaction strategies development for linguodidactic training program students

Christina T. TEMURYAN 

Lomonosov Moscow State University  
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation  
[christinatem5@gmail.com](mailto:christinatem5@gmail.com)

**Importance.** Research on interaction in foreign language teaching started in the 1960s. Researchers now determine the impact of interaction on the process of foreign language teaching as beneficial in general. However, the study of the characteristics of interaction that increase its effectiveness when used with students of a certain age or language level continues. Due to such heterogeneity, the skills of a teacher, whose role in the process of interaction in a foreign language classroom is described as the decisive one, are especially important.

**Materials and methods.** The materials for this research are the works in such fields as foreign language teaching and psychology. Research methods include research literature analysis and classification.

**Result and Discussion.** In the course of the research, various approaches to the definition of interaction were studied and a definition relevant for foreign language teacher training was proposed. The role of interaction in the process of teaching a foreign language to students of different ages and language levels was also considered, the role of interaction strategies as a component of the professional communicative competence of a foreign language teacher is analyzed. In addition, the models proposed by the researchers for the development of interaction strategies for foreign language teachers is described.

**Conclusion.** Despite the fact that interaction is now considered an integral element of a foreign language lesson, there are currently a number of models aimed at developing interaction strategies in foreign language teachers, but as of now no model has been proposed for the development of these strategies in trainee teachers.

**Keywords:** foreign language teaching, interaction, foreign language teacher training, professional communicative competence, classroom interactional competence

**For citation:** Temuryan, C.T. (2023). Theoretical and methodical foundations for the interaction strategies development for linguodidactic training program students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 3, pp. 634-646. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-634-646>

### АКТУАЛЬНОСТЬ

Интеракция называется исследователями ключевым компонентом в коммуникации и «фундаментом» для овладения иностранным языком [1, р. 79-80]. Исходя из того, что речь обучающихся, порождаемая во время интеракции, более эффективна в обучении, чем просто речь учителя [2, р. 30], умения интеракции учителя иностранного языка подде-

жат развитию – для того, чтобы сделать обучение более эффективным (под эффективностью подразумевается, что интеракция способствует обучению, а не препятствует ему) [3, р. 2]. Говоря об эффективности обучения, в настоящее время исследователи рассматривают не только деятельность учителя, обращающая большее внимание на интеракцию между учителем и обучающимся и то, какое влияние оно на них оказывает [4, р. 321].

В более поздних работах отмечается, что исследователи пришли к согласию в вопросах влияния интеракции<sup>1</sup> на изучение языка [5], в результате чего внимание исследователей в настоящее время уделяется специфике интеракции на занятии по иностранному языку и поиску способов увеличить пользу от интеракции в классе. В связи с этим встает вопрос о роли стратегий интеракции как компонента профессиональной подготовки учителей иностранных языков.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Цель и задачи исследования предопределили применение теоретических и эмпирических методов: анализ литературы и классификация. Материалом для исследования послужили научно-исследовательская литература отечественных и зарубежных ученых в таких областях, как обучение иностранным языкам и психология, изученная с позиций релевантности для развития профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1. Подходы к определению интеракции.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», интеракция, играющая важную роль не только в общении, но и в овладении иностранным языком, представляет собой «устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения информации могут чередоваться, либо накладываться друг на друга»<sup>2</sup>. Помимо этого, характерной чертой интеракции явля-

ется восприятие и порождение речи одновременно обоими собеседниками.

Стоит отметить, что при определении лексической единицы *интеракция* в русскоязычных словарях в качестве этимологической справки авторами изданий приводятся не только латинские морфемы *inter* (между) и *actio* (деятельность), но и ее англоязычный аналог *interaction*<sup>3</sup>.

Наряду с гуманитарными и социальными науками понятие *интеракция* встречается также в точных и естественных науках, куда оно проникло из социологии [6]. В Словаре социолингвистических терминов интеракция как общественное и как речевое явление рассматривается отдельно, так как не всякое взаимодействие между индивидами происходит на речевом уровне<sup>4</sup>.

В работах некоторых психологов<sup>5</sup> интеракция приравнивается к взаимодействию или взаимному влиянию индивидов друг на друга в процессе общения [7]. Говоря о возникшем на основе понятия об интеракции направлении в социальной психологии, получившем название интеракционизм, специалисты в области психологии рассматривают любое социальное взаимодействие как межличностную коммуникацию, главной из характерных черт которой является способность человека «примерять» роль собеседника, таким образом, интерпретируя ситуацию общения, в соответствии с которой совершаются собственные действия, что в рамках теории рассматривается как необходимое условие для развития личности<sup>6</sup>.

Американская психологическая ассоциация (АПА) рассматривает *interaction* как «отношения между двумя или более <...> людьми

<sup>3</sup> Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО, 2006. 669 с.

<sup>4</sup> Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. 312 с.

<sup>5</sup> Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест, 1998; Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.

<sup>6</sup> Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.

ми или группами, которые приводят к <...> взаимному влиянию»<sup>7</sup> (перевод наш. – К. Т.). Рассматривая понятие *social interaction*, которое заключается во взаимном влиянии двух или более индивидов, АПА раскрывает его содержание как развитие сотрудничества и конкуренции, влияние статуса и социальных ролей, а также динамику группового поведения, лидерство и соответствие нормам<sup>8</sup>. Взаимное влияние участников интеракции друг на друга отмечено и в *The Cambridge Dictionary of Psychology*, авторы которого определяют *interaction* как «ограниченные по продолжительности отношения, в которых обе стороны влияют друг на друга»<sup>9</sup> (перевод наш. – К. Т.).

Интеракция в документах Совета Европы предполагает три типа деятельности (устная, письменная, онлайн) и три стратегии (очередность, совместная деятельность, просьба о пояснении), которые задействуются не только на занятиях по иностранному языку, но и во внеучебной жизни<sup>10</sup>. В отечественной методике под формированием умений интеракции исследователи часто подразумевают «овладение способами социального взаимодействия с использованием разных видов (межличностная, групповая в малых и больших группах, массовая), сфер (повседневная, деловая/регламентированная, публичная, научная и др.) и форм (жанров) коммуникации» [8, с. 92]. Исходя из этого, интеракция понимается нами как устное или письменное взаимодействие с обучающимся или группой в онлайн- или офлайн-пространстве, нацеленное на совместную деятельность, в ходе которой всеми участниками применяется рецепция, продукция и согласование значения и формы. При этом

<sup>7</sup> The APA Dictionary of Psychology / American Psychological Association. Washington, D. C., 2007. URL: dictionary.apa.org (accessed: 24.01.2022).

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> The Cambridge Dictionary of Psychology / ed. by David Matsumoto. N. Y.: Cambridge University Press, 2009. P. 260.

<sup>10</sup> Common European Framework of Reference for Languages ...

интеракция имеет свои особенности в зависимости от ситуации.

**2. Роль интеракции в обучении иностранным языкам.** В настоящее время обучение иностранным языкам чаще всего рассматривается в рамках четырех психолого-педагогических теорий:

1) бихевиоризма, согласно которой процесс обучения сводится к последовательности стимулов и реакций, обоснованных физиологически [9, p. 51-52];

2) когнитивизма, которая объясняет овладение языком в процессе обучения к сознательной умственной деятельности и практике [10, p. 31];

3) конструктивизма, согласно которой индивид конструирует знания самостоятельно, а не принимает их пассивно извне, то есть является участником, а не объектом в процессе обучения [9, p. 123-124; 10, p. 50-51];

4) коннективизма, в рамках которой обучение описывается как креативный процесс, протекающий в условиях общения и социализации ученика [11].

Три методологические и гносеологические установки – эмпиризм, рационализм и интеракционизм – соотносятся с бихевиоризмом, когнитивизмом и конструктивизмом (с социальной направленностью)<sup>11</sup>. Теория интеракционизма базируется на утверждении о том, что взаимодействие с другими личностями – катализатор формирования личности<sup>12</sup>.

Аналогично на занятиях по иностранному языку в определенной степени формируется вторичная языковая личность. Вторичная языковая личность – термин, предложенный в 1989 г. Ю.Н. Карауловым, – соотносится с термином языковая личность (1930 г.) В.В. Виноградова (цит. по: [12]), используемого для обозначения носителя языка. Под вторичной языковой личностью понимается

<sup>11</sup> Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. 271 с.; Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 61-62.

<sup>12</sup> Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2003. 229 с.

изучающий язык, способный осуществлять иноязычное общение с представителями различных культур<sup>13</sup>. Аналогичное определение вторичной языковой личности дает Н.Д. Гальскова: это «совокупность способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур»<sup>14</sup>, отмечая, что процесс формирования вторичной языковой личности происходит на фоне обучения иностранному языку и, соответственно, освоению иностранной культуры<sup>15</sup> [13]. Так, межкультурная коммуникативная компетенция определяется как способность вторичной языковой личности осуществлять межкультурное общение [14, с. 16], что соотносится с плюрилингвальной и плюрикультурной компетенциями (поликультурная компетенция при этом может рассмотрена как компонент социокультурной [15, с. 136]), выделяемыми Советом Европы, получившими особое внимание в связи с тем, что стремление к «идеальности» носителя языка больше не актуально и намного важнее, например, умение обходиться с особенностями разных культур для общения и сотрудничества<sup>16</sup>. То есть в рамках иного подхода, не созвучного идеям о вторичной языковой личности, в документах Совета Европы понятие о вторичной языковой личности не встречается, так как оно противоречит положению о том, что все ресурсы, задействуемые пользователем языка, принадлежат одной, единой личности<sup>17</sup>.

Стоит отметить, что в отечественной языковой педагогике ориентация на поликультурность началась значительно раньше [15, с. 130], что отражено в разработке в рамках социокультурного подхода учебных материалов [15].

<sup>13</sup> Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий ... С. 52.

<sup>14</sup> Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. С. 46.

<sup>15</sup> Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий ... С. 23, 52.

<sup>16</sup> Common European Framework of Reference for Languages ...

<sup>17</sup> Там же.

Рассматривая языковую личность в рамках лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, Ю.Н. Караулов предлагает следующую ее модель:

1) вербально-семантический уровень (также указывается автором как «нулевой»), состоящий из слов и отношений между ними;

2) лингвокогнитивный или тезаурусный уровень, состоящий из, например, концептов и их совокупностей;

3) мотивационный уровень (автор называет его высшим), единицы которого связаны, не подлежат перечислению<sup>18</sup>, связанные с коммуникативно-деятельностными потребностями личности, условиями сферы общения, особенностями ситуации общения и ролей ее участников<sup>19</sup>.

На психологическом уровне эти компоненты соотносятся с семантическим, когнитивным и прагматическим компонентами соответственно<sup>20</sup>, на уровне компетенций – с лингвистической, лингвокультурологической и прагматической [12]. Роль прагматической составляющей коммуникативной компетенции подчеркивалась еще Д. Хаймсом, который отмечал: «...типично развивающийся ребенок усваивает предложения не только с точки зрения грамматики, но и с точки зрения уместности. У него или у нее развивается компетентность касаясь того, когда говорить, а когда нет, и о чем говорить с кем, когда, где и каким образом. Говоря кратко, ребенок становится способным исполнять репертуар речевых актов, принимать участие в речевых событиях и оценивать их выполнение другими» (перевод наш. – К. Т.) [16, р. 277]. С прагматической точки зрения рассматривает коммуникативную компетенцию и В.И. Карасик («коммуникативная компетенция [выступает] как проявление языкового сознания в выборе средств общения»<sup>21</sup>).

<sup>18</sup> Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

<sup>19</sup> Там же. С. 54.

<sup>20</sup> Там же. С. 56.

<sup>21</sup> Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. С. 12.

Стоит отметить, что термин *коммуникативная компетенция* Д. Хаймс ввел в 1966 г. [17], в ответ на концепцию Н. Хомского о лингвистической компетенции, существующей обособленно от использования языка в конкретных ситуациях [18]. Н. Хомский также постановил, что язык – это не когнитивная функция, а «генетический дар», и что каждый человек обладает «языковой способностью» (англ. language acquisition device, LAD) – механизмом, способствующим освоению человеком языка. Согласно этой теории, дети, например, грамматике не обучаются – она уже как бы «встроена» в их мозг и просто активируется. Аргументы, доказывающие «встроенность» языка в мозг человека, можно сформулировать следующим образом:

- 1) дети осваивают язык, даже если их не обучают ему эксплицитно;
- 2) дети воспринимают много «неправильного» языка, однако, каким-то образом приходят к правильности;
- 3) скорость детского овладения языком настолько высока, что не может быть объяснена какой-либо психолого-педагогической теорией;
- 4) дети способны генерировать высказывания, которые они не слышали и не читали.

При рассмотрении вопросов овладения языком в платоновском русле, ссылаясь на диалоги об априорном познании<sup>22</sup>, такие как «Менон», «Федр» или «Федон», Н. Хомский также называл их «Проблемой Платона» (англ. “Plato’s Problem”), которую он определял как «проблему объяснения того, каким образом мы можем знать так много, учитывая, что у нас есть такие ограниченные основания для этого» (перевод наш. – К. Т.) [19, р. XXV].

Противоположную точку зрения представляет Л.С. Выготский, в рамках социокультурной модели<sup>23</sup> которого изучение языка рассматривается как социально обусловленный процесс, в котором язык выступает как бы посредником в деятельности, то есть

<sup>22</sup> Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. 860 с.

<sup>23</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. 400 с.

изучение языка происходит посредством взаимодействия с миром, представленным не только вещами, но и людьми, что отражается в социоконструктивистских положениях.

Так, рассматривая обучение иностранным языкам как интерактивный процесс, исследователи отмечают, что в его основе лежит коммуникация между обучающимся и более продвинутым пользователем языка, который изменяет сложность своей речи, чтобы обеспечить понимание<sup>24</sup>. В подобных ситуациях более продвинутый пользователь языка выступает в роли «более осведомленного другого» (англ. a more knowledgeable other / МКО) в положении Л.С. Выготского о Зоне ближайшего развития (ЗБР)<sup>25</sup> [20].

**3. Стратегии интеракции как компонент профессиональной подготовки учителей иностранного языка.** Еще на втором этапе (1970–1990 гг.) становления образования, основанного на компетенциях, понятия *компетенция* и *компетентность* находят применение не только в обучении иностранным языкам, но и в других сферах: компетенции начинают выделять применительно к различным видам деятельности, а их сформированность принимается за цель образовательного процесса. Так, в 1990 г. в коммуникативной компетенции педагога выделяется пять компонентов<sup>26</sup>:

- 1) специальная и профессиональная компетентность;
- 2) методическая компетентность;
- 3) социально-психологическая компетентность (в области процессов общения);
- 4) дифференциально-психологическая компетентность;
- 5) аутопсихологическая компетентность.

Профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция педагога иностранных языков – неотъемлемая часть его профес-

<sup>24</sup> Interaction in Learning a Second Language // Professor Jack C. Richards. URL: <https://www.professorjackrichards.com/interaction-learning-second-language/> (accessed: 29.01.2022).

<sup>25</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений ...

<sup>26</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. С. 90.

сиональной компетентности в XXI веке [21, с. 136-137]. Профессионально-коммуникативная компетенция также может быть рассмотрена как компонент коммуникативной компетенции, представленный в виде «совкупности знаний, навыков и умений, позволяющей осуществлять общение на определенном языке или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающей решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач» [22, с. 88].

Составляющие коммуникативной компетенции педагога могут быть разделены на знания (например, теория коммуникации, возрастные особенности коммуникантов), умения (например, осуществлять общение) и личностные качества (например, эмпатия) [23]. В настоящее время «знаниецентричность» образования уступает место практическим умениям и их использованию<sup>27</sup>. В дополнение, занятия по иностранному языку в виду ряда факторов (количество и индивидуальные отличия участников, разнообразие условий и т. д.) неоднородны, из-за чего значительная роль отводится умениям [24]. Более того, интерактивная компетенция, речь о которой пойдет далее, состоит главным образом из того, что человек делает в процессе совместной деятельности с другими людьми, а не из знаний [25, р. 430].

Говоря об умениях, отечественные исследователи выделяют четыре группы профессионально значимых коммуникативных умений учителя иностранного языка<sup>28</sup>:

- 1) направленные на познание (обучающихся и собственное);
- 2) связанные с планированием иноязычного общения на занятии;
- 3) связанные с осуществлением иноязычного общения на занятии;
- 4) ориентированные на анализ общения на иностранном языке.

<sup>27</sup> Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 11.

<sup>28</sup> Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий ... С. 263-264.

Рассматриваемые как часть профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка умения интеракции таким образом могут быть отнесены к третьей группе профессионально-коммуникативных умений.

Профессионально-коммуникативная компетенция учителя оказывает непосредственное влияние на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, умения интеракции связаны также с интерактивной компетенцией, которая, несмотря на сходство с коммуникативной, «делает акцент на взаимодействие» [26, с. 236], в то время как коммуникативная компетенция меньше связана с совместной деятельностью или направленностью на совместный результат [3, р. 164; 25, р. 430]. Иными словами, интерактивная компетенция может быть рассмотрена как некое продолжение коммуникативной, но ее составляющие «влекут за собой участие в интеракции»<sup>29</sup>, что в устной речи включает в себя: очередность, поддержание или смену темы, уточнения, а также инициацию, поддержание или завершение разговора [27, р. 53].

Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка реализуется в классе и вне класса [24], и эти контексты требуют задействования неодинаковых знаний, умений и навыков. В связи с этим некоторые исследователи, ограничивая ситуации общения учителя иностранного языка занятиями, говорят о классной интерактивной компетенции (англ. classroom interactional competence, CIC) [3, р. 165], определяемой как «способности учителей и обучающихся использовать интеракцию в качестве инструмента для посредничества и

<sup>29</sup> Dings A. Developing Interactional Competence in a Second Language: A Case Study of a Spanish Language Learner. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin. 2007. 250 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/37256307\\_Developing\\_interactional\\_competence\\_in\\_a\\_second\\_language\\_A\\_case\\_study\\_of\\_a\\_Spanish\\_language\\_learner](https://www.researchgate.net/publication/37256307_Developing_interactional_competence_in_a_second_language_A_case_study_of_a_Spanish_language_learner) (accessed 30.05.2022).

помощи в обучении» [3, p. 165], среди особенностей которой выделяют следующие:

1) использование языка и достижение педагогических целей: подразумевает знание учителем стратегий интеракции, использование которых уместно для той или иной цели;

2) потребность в пространстве для интеракции: обучающимся еще предстоит учиться интеракции, поэтому учитель должен помогать им, например, выжидая достаточную паузу при ответе;

3) способность учителей «придавать форму» вкладу обучающихся в интеракцию: например, через перефразирование или уточнения.

Позднее к характеристикам классной интерактивной компетенции учителя иностранного языка были добавлены эффективное задействование элиситации, учебный идиолект (речевые привычки учителя) и осведомленность в интеракции [28, p. 221].

С тех пор как фокус исследователей сместился с речи учителя в сторону интеракции на занятии по иностранному языку, было разработано несколько моделей для развития у учителей необходимых знаний, умений и навыков: SETT, IMDAT и SWEAR [28, p. 226-227].

Модель SETT (Self Evaluation of Teacher Talk) была разработана на основе исследований, проведенных в Соединенном Королевстве в 2006 г., и нацелена на развитие профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка на основе интеракции в классе. Так, авторы исследования, рассматривая занятие по английскому языку как цепочку микроконтекстов [3], выделяют четыре основных, связывая их с педагогическими целями (перевод наш. – К. Т.).

1. Режим управления (managerial mode): передавать информацию, организовывать классное пространство, направлять обучающихся к учебным материалам, начинать и завершать активности на занятии, переходить от одного режима к другому.

2. Режим работы с материалами (materials mode): предоставлять возможность

для практики языка на основе конкретных материалов, проводить элиситацию на основе конкретных материалов, проверять ответы, пояснять при необходимости, оценивать участие обучающихся в интеракции.

3. Режим языковых умений и системы языка (skills and system mode): предоставлять возможность для продукции обучающимися правильных форм, предоставлять возможность для использования активного языкового материала, предоставлять обратную связь, предоставлять возможность для практики, предоставлять правильные ответы.

4. Режим контекста занятия (classroom context mode): позволять обучающимся выражать себя и собственное мнение, предоставлять контекст и способствовать беглости речи.

Авторами исследования отмечается, что у разных учителей работа в этих режимах будет неодинаковой, однако, в ней будет присутствовать часть из следующих элементов интеракции в классе (перевод наш. – К. Т.) [3, p. 125, 214]:

1) вспомогательные действия (scaffolding): переформулировка, расширение реплики обучающегося или предоставление модели для ответа;

2) обратная связь по содержанию речи обучающегося (content feedback): реакция на содержание ответа, а не на правильность речи;

3) увеличенная продолжительность времени ожидания ответа (extended wait-time): предоставление обучающимся достаточного времени на размышление перед ответом и сам ответ;

4) подтверждение понимания (confirmation checks): подтверждение понимания реплики учителя или обучающегося;

5) предоставление времени для речи обучающихся (extended learner turn): предоставление обучающемуся возможность ответить более чем одной репликой;

6) прямое исправление (direct repair): прямое исправление ошибки сразу после того, как она была совершена;



7) разъяснение (seeking clarification): обучающиеся просят учителя разъяснить что-то из его речи или же наоборот;

8) учительское эхо (teacher echo): учитель повторяет собственную реплику или реплику обучающегося;

9) вмешательство учителя (teacher interruptions): учитель перебивает реплику обучающегося;

10) обратная связь к форме речи (form-focused feedback): реакция на правильность речи обучающегося, а не содержание реплики;

11) вопросы для справки (referential question): вопросы, задаваемые с целью узнать ответ;

12) демонстрационные вопросы (display questions): вопросы, задаваемые с целью демонстрации обучающимся знания в ответе;

13) предоставление времени для речи учителя (extended teacher turn): предоставление учителю возможность говорить более, чем одной репликой;

14) завершение реплики (turn completion): учитель завершает реплику за обучающегося.

Другая модель развития профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка на основе интеракции в классе, IMDAT [28, p. 228], с учетом мультимодальности, мультилингвальности, эпистемичности и желания участвовать в интеракции как аспектов интеракции, предполагает следующие этапы (перевод наш. – К. Т.):

1) знакомство учителей с понятием классной интерактивной компетенции (Introduction of CIC to teachers);

2) микро-/начальный опыт обучения (Micro/initial-teaching experiences:) – первый, не длительный опыт применения интеракции на занятии;

3) диалогическое осмысление записанных на видео педагогических практик с помощью наставника/руководителя/тренера (Dialogic reflection on video-recorded teaching practices with the help of a mentor/supervisor/trainer) – рефлексия на основе видео-

записи своего опыта (пункт 2), при участии ментора;

4) повторное наблюдение коллег (Another round of teaching observed by a peer) – второй этап использования интерактивных умений на занятии, при этом в качестве наблюдателей выступают такие же учителя, а не стоящие выше менторы или руководители;

5) сотрудничество учителей для получение обратной связи друг от друга (Teacher collaboration for peer-feedback).

Стоит отметить, что повышение осведомленности учителей о значимости интеракции на занятии по иностранному языку и работа в сотрудничестве с другими учителями для развития собственных умений входят в «повестку дня» в рамках исследований интеракции [29, p. 113].

В 2020 г. была представлена еще одна модель, основывающаяся на принципе разноречия, – многообразия «социальных голосов» в одном языке<sup>30</sup> – определяемого автором как возможность «насыщения» конкретного высказывания более чем одним голосом, или использования его для достижения более чем одной цели, среди которых могут быть порядок, равенство, обучение, участие, прогрессивность и инклюзивность, то есть, управляя разноречием, учитель может одновременно контролировать интеракцию и создавать пространство для участия в нем обучающихся [28, p. 229]. Эта модель, получившая название SWEAR, состоит из пяти этапов (перевод наш. – К. Т.):

1) постановка проблемы (Situating a problem) – обозначение ситуации в классе, на которую учителю необходимо повлиять;

2) работа со сделанной в классе записью (Working with a classroom recording) – работа с уроками в записи;

3) расширение обсуждений (Expanding discussions) – обсуждение просмотренного;

4) определение стратегий (Articulating strategies) – выработка собственных стратегий;

<sup>30</sup> Бахтин М.М. Слово в романе. М., 1934.

5) запись и повторение (Recording and repeating) – повторная запись фрагмента урока и последующая работа с ним.

Несмотря на достоинства модели SWEAR, она требует дальнейших исследований с целью определения и расширения пункта 1 (ситуации в классе, на которую учителю необходимо повлиять) [28, p. 230].

Так, в настоящее время исследователи предлагают несколько моделей для развития у учителей необходимых для осуществления интеракции на занятии по иностранному языку знаний, умений и навыков. Основную роль во всех из них играет интеракция и сотрудничество с другими учителями для получения обратной связи. Таким образом, уже существующие модели вряд ли могут быть использованы в процессе обучения студентов лингводидактических направлений подготовки, так как включают в себя в том числе опыт обучения и постановку проблемы, посредством разрешения которой и происходит развитие актуальных стратегий.

## ВЫВОДЫ

Процесс интеракции, в рамках которого двое или более людей производят обмен информацией, характеризуется также тем, что в этом процессе восприятие речи происходит одновременно с ее порождением. Другая особенность интеракции заключается в том, что в рамках этого процесса участники подвержены взаимному влиянию, что особенно

актуально при рассмотрении обучения иностранным языкам через призму конструктивизма (индивид конструирует знания сам – в том числе в процессе интеракции – а не принимает их извне) или коннективизма (обучение происходит в условиях общения и социализации). Способность к иноязычной интеракции с представителями иных культур лежит в основе вторичной языковой личности. Сейчас, когда представление о вторичной языковой личности отходит на второй план на фоне повышенного внимания к плюрилингвальной и плюрикультурной компетенциями, роль интеракции в обучении языку, механизмы в основе которого до сих пор не до конца изучены, продолжает привлекать внимание исследователей, которые к настоящему моменту сошлись во мнении о том, что интеракция благотворно влияет на овладение языком. При этом, принимая во внимание гипотезы о взаимодействии и роли входного материала, в настоящее время исследователи концентрируются в большей степени на изучении специфики процессов интеракции в обучении иностранным языкам с целью увеличить их пользу.

В настоящее время исследователями предложены три модели развития стратегий интеракции у учителей иностранного языка, однако, пока что не была описана методика развития стратегий интеракции у студентов лингводидактических направлений подготовки, что определяет перспективы данного исследования.

## Список источников

1. *Brown H.D., Lee H.* Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. N. Y.: Pearson Education, 2015. 668 p.
2. *Hall G.* Exploring English Language Teaching: Language in Action. N. Y.: Routledge, 2011. 282 p.
3. *Walsh S.* Exploring Classroom Discourse: Language in Action. N. Y.: Routledge, 2011. 256 p. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>
4. *Borich G.* Effective Teaching, Characteristics Of // Encyclopedia of Educational Psychology / ed. by Neil J. Salkind. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. P. 321-325.
5. *Loewen S., Sato M.* Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching. 2018. Vol. 51. № 3. P. 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
6. *Шаимкулов О.А.* «Интеракция» и «интерактивность» в обучении // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 11-3. С. 93-97. <https://elibrary.ru/wzzgfv>

7. *Рассказова А.Л.* Проблема синонимизации и соподчинения категорий «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» в психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 96-105. <https://elibrary.ru/zdbgln>
8. *Колесников А.А.* Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2 (38). С. 89-100. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.38.2.10>, <https://elibrary.ru/vstahh>
9. *Richards J.C., Schmidt R.* Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. L.: Pearson, 2011. 656 p. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
10. *Thorndyke S.* An A-Z of ELT. L.: Macmillan, 2017. 256 p.
11. *Siemens G.* Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2. № 1. P. 1-9.
12. *Токарева И.Ю.* Понятие языковой личности в свете компетентностного подхода // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. Т. 24. № 4-1 (24). С. 217-221. <https://elibrary.ru/plfqcp>
13. *Устинова Т.В.* Межъязыковое взаимодействие в сознании изучающего иностранный язык: когнитивный подход и экспериментальные методы исследования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 165-176. [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2021\\_1\\_838\\_165](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_165), <https://elibrary.ru/aiewow>
14. *Коряковцева Н.Ф.* Научно-методическая школа Московского государственного лингвистического университета: 90 лет истории и векторы развития // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 11-27. [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2021\\_1\\_838\\_11](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_11), <https://elibrary.ru/xtfjii>
15. *Сафонова В.В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123-141. <https://elibrary.ru/rzrktv>
16. *Hymes D.H.* On communicative competence // Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. P. 269-293.
17. *Hymes D.H.* Two types of linguistic relativity (with examples from Amerindian ethnography) // Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference. Hague: De Gruyter Mouton, 1964. P. 114-158. <https://doi.org/10.1515/9783110856507>
18. *Chomsky N.* Aspects of the theory of syntax. Cambridge: M.I.T. Press, 1965. 296 p.
19. *Chomsky N.* Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use. Westport: Praeger, 1986. 314 p.
20. *Thoms J.J.* Classroom Discourse in Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature // Foreign Language Annals. 2012. Vol. 45. № 1. P. 8-27. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x>
21. *Тумова С.В.* Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133-149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149>, <https://elibrary.ru/jmljrw>
22. *Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Научный журнал Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. Т. 35. № 3. С. 88-97. <https://elibrary.ru/zoldlp>
23. *Езова С.А.* Коммуникативная компетенция библиотечного специалиста // Научные и технические библиотеки. 2008. № 4. С. 101-108. <https://elibrary.ru/kvqduj>
24. *Михайлова А.М., Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка (по результатам анализа должностных инструкций) // Moscow University Young Researcher's Journal Languages, Cultures and Area Studies. 2014. № 3. С. 1-15.
25. *Young R.F.* Interactional competence in language learning, teaching, and testing // Handbook of research in second language teaching and learning / ed. by E. Hinkel. N. Y.: Routledge, 2011. Vol. 2. P. 426-443. <https://doi.org/10.4324/9780203836507>
26. *Гусев Д.А., Флеров О.В.* Основные иноязычные компетенции и особенности их формирования в дополнительном профессиональном образовании // Преподаватель XXI век. 2016. № 4-1. С. 236-252. <https://elibrary.ru/xgsojt>
27. *Nunan D.* Teaching English to Speakers of Other Languages. N. Y.: Routledge, 2015. 210 p.

28. Sert O. Classroom Interaction and Language Teacher Education // The Routledge Handbook of English Language Teacher Education / ed. by S. Walsh, S. Mann. L.: Routledge, 2019. P. 216-238. <https://doi.org/10.4324/9781315659824>
29. Hall J.K. L2 classroom interaction and its links to L2 learners' developing L2 linguistic repertoires: A research agenda // Language Teaching. 2020. Vol. 55. № 1. P. 100-115. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000397>

### References

1. Brown H.D., Lee H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Pearson Education Publ., 668 p.
2. Hall G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York, Routledge Publ., 282 p.
3. Walsh S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York, Routledge Publ., 256 p. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>
4. Borich G. (2008). Effective Teaching, Characteristics Of. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 321-325.
5. Loewen S., Sato M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, vol. 51, no. 3, pp. 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
6. Shaimkulov O.A. (2016). "Interaction" and "interactive" training. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual Problems of Humanities and Natural Sciences], no. 11-3, pp. 93-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wzzgfv>
7. Rasskazova A.L. (2017). The problem of denomination and interdependence of the categories of "respect", "relationship", "communication" and "interaction" in psychology. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], no. 2, pp. 96-105. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zdbgln>
8. Kolesnikov A.A. (2020). Linguodidactic analysis of current methodological trends in foreign language teaching. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 2 (38), pp. 89-100. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.38.2.10>, <https://elibrary.ru/vstahh>
9. Richards J.S., Schmidt R. (2011). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London, Pearson Publ., 656 p. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
10. Thornbury S. (2017). *An A-Z of ELT*. London, Macmillan Publ., 256 p.
11. Siemens G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 1-9.
12. Tokareva I.Yu. (2012). Ponyatie yazykovoi lichnosti v svete kompetentnostnogo podkhoda [The concept of linguistic personality in the light of the competence approach]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], vol. 24, no. 4-1 (24), pp. 217-221. (In Russ.) <https://elibrary.ru/plfqcp>
13. Ustinova T.V. (2021). Cross-linguistic effects in the L2 learner's cognition: the cognitive approach and experimental methods. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, no. 1 (838), pp. 165-176. (In Russ.) [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2021\\_1\\_838\\_165](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_165), <https://elibrary.ru/aiewow>
14. Koryakovtseva N.F. (2021). Moscow State Linguistic University scientific school of foreign language teaching: 90-year history and prospects of development. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, no. 1 (838), pp. 11-27. (In Russ.) [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2021\\_1\\_838\\_11](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_11), <https://elibrary.ru/xtfjii>
15. Safonova V.V. (2014). Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (25), pp. 123-141. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rzrktv>

16. Hymes D.H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin Books Publ., pp. 269-293.
17. Hymes D.H. (1964). Two types of linguistic relativity (with examples from Amerindian ethnography). *Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference "Sociolinguistics"*. Hague, De Gruyter Mouton Publ., pp. 114-158. <https://doi.org/10.1515/9783110856507>
18. Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M.I.T. Press, 296 p.
19. Chomsky N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. Westport, Praeger Publ., 314 p.
20. Thoms J.J. (2012). Classroom Discourse in Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, vol. 45, no. 1, pp. 8-27. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x>
21. Titova S.V. (2022). The map of competencies of a foreign language university teacher in the context of digitalization of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 5, pp. 133-149. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149>, <https://elibrary.ru/jmljrjw>
22. Korenev A.A. (2017). Language teacher's professional-communicative competence: listening skills. *Nauchnyi zhurnal Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya = Scientific Journal Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, vol. 35, no. 3, pp. 88-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zoldlp>
23. Ezova S.A. (2008). A librarian's communication competency. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*, no. 4, pp. 101-108. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kvqduj>
24. Mikhailova A.M., Korenev A.A. (2014). Language teachers' communicative tasks (an analysis of job descriptions). *Moscow University Young Researcher's Journal Languages, Cultures and Area Studies*, no. 3, pp 1-15. (In Russ.)
25. Young R.F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York, Routledge Publ., vol. 2, pp. 426-443. <https://doi.org/10.4324/9780203836507>
26. Gusev D.A., Flerov O.V. (2016). Main foreign language competences and peculiarities of their forming in further professional education. *Prepodavatel' XXI vek = Prepodavatel XXI Vek*, no. 4-1, pp. 236-252. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xgsojt>
27. Nunan D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York, Routledge Publ., 210 p.
28. Sert O. (2019). Classroom Interaction and Language Teacher Education. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London, Routledge, pp. 216-238. <https://doi.org/10.4324/9781315659824>
29. Hall J.K. (2020). L2 classroom interaction and its links to L2 learners' developing L2 linguistic repertoires: A research agenda. *Language Teaching*, vol. 55, no. 1, pp. 100-115. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000397>

#### Информация об авторе

Темуриян Кристина Телмановна, научный сотрудник кафедры теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.  
<https://orcid.org/0000-0001-6851-0486>  
[christinatem5@gmail.com](mailto:christinatem5@gmail.com)

Поступила в редакцию 06.03.2023  
Поступила после рецензирования 29.05.2023  
Принята к публикации 19.06.2023

#### Information about the author

Christina T. Temuryan, Research Scholar of Theory of Teaching Foreign Languages Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.  
<https://orcid.org/0000-0001-6851-0486>  
[christinatem5@gmail.com](mailto:christinatem5@gmail.com)

Received 06.03.2023  
Approved 29.05.2023  
Revised 19.06.2023