

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

А.П. Авраменко, О.Ю. Матвеева

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Определение уровня владения стратегиями интеракции у студентов магистратуры неязыковых факультетов (французский язык)

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования и развития стратегий интеракции при обучении французскому языку как иностранному. Описан эксперимент по определению уровня владения данным типом стратегий у студентов магистратуры неязыковых факультетов. В работе приведены микроуменья, необходимые для владения стратегиями интеракции на уровне B1, а также представлены особенности работы в микрогруппах и общения на иностранном языке студентов друг с другом.

Ключевые слова: стратегии интеракции, коммуникативные стратегии, уровень владения стратегиями интеракции, работа в группах

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Авраменко А.П., Матвеева О.Ю. Определение уровня владения стратегиями интеракции у студентов магистратуры неязыковых факультетов (французский язык) // Рема. Rhema. 2020. № 3. С. 53–64. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

© Авраменко А.П., Матвеева О.Ю., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

A. Avramenko, O. MatveevaLomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Evaluating the level of interaction strategies of master's degree students of non-philological specialties (French as a second foreign language)

This article raises the question of necessity to develop interaction strategies for master's degree students of non-linguistic faculties who study French as a foreign language. It also describes experiment of evaluating their interaction strategies skills. The article specifies which microskills are required to use interaction strategies at B1 level and outlines the features of communication in foreign language in mini-groups of 2–3 students.

Key words: interaction strategies, communicative strategies, peer interaction, second language acquisition

FOR CITATION: Avramenko A., Matveeva O. Evaluating the level of interaction strategies of master's degree students of non-philological specialties (French as a second foreign language). *Rhema*. 2020. No. 3. Pp. 53–64. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-3-53-64

1. Введение

Необходимость изучения иностранных языков не вызывает сомнений у большинства россиян (63%). На это указывают данные опроса, проведенного в 2019 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) (wciom.ru/index.php?id=236&uid=9924). Н.Д. Гальскова отмечает, что в современной методике о «способности человека к практическому владению неродным языком» свидетельствует «способность обучающегося к общению на межкультурном уровне (в рамках культуро-центрических подходов) и его готовность (коммуникативная, психологическая и др.) к аутентичному общению на неродном языке

и познанию с помощью этого языка...» [Гальскова, 2018, с. 21]. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям магистратуры указывают на необходимость формирования такой универсальной компетенции, как способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4)¹.

В сопроводительном документе к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», опубликованном в 2018 г., коммуникативные стратегии представлены как один из компонентов, необходимых для владения языком [CEFR, 2018, p. 30]. Ряд исследователей рассматривают коммуникативные стратегии как неотъемлемую составляющую коммуникативной компетенции [Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995, p. 5–35; Celce-Murcia, 2007, p. 41 – 57; Usó, Martínez, 2006, p. 18].

Стратегии интеракции являются одной из разновидностей коммуникативных стратегий [CEFR, 2018, p. 102]. Умение применять коммуникативные стратегии, и в частности стратегии интеракции, является одним из факторов успешного овладения иностранным языком [Rabab'ah, 2016, p. 625–651; Cogo, Pitzl, 2016, p. 339–345; Tarone, 2016, p. 217–226].

Актуальность исследования состоит в разрешении противоречий между требованиями государственных образовательных стандартов и методическим обеспечением построения модели оценивания уровня владения стратегиями интеракции при обучении иностранному языку.

Научная новизна исследования заключается в представлении теоретически обоснованной и экспериментально проверенной модели оценивания уровня владения стратегиями интеракции.

2. Материалы и методы

Для определения уровня владения стратегиями интеракции обучающимся было предложено принять участие в нескольких дискуссиях,

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 13 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 01.04.02 “Прикладная математика и информатика”» (ivo.garant.ru/#/document/71873264/paragraph/120:0); Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 12 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 01.04.01 “Математика”» (ivo.garant.ru/#/document/71873260/paragraph/1:0); Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1183 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 51.04.01 “Культурология”» (ivo.garant.ru/#/document/71844410/paragraph/1:0).

в ходе которых студенты должны были решить поставленные коммуникативные задачи и продемонстрировать свои умения в применении данного типа стратегий. При отборе вопросов для обсуждения в ходе дискуссий мы ориентировались на темы, рекомендованные авторами “CEFR. Companion Volume with New Descriptors” для развития стратегий интеракции на уровне B1 в устной речи: события ежедневной жизни, учеба, путешествия, книги, кино, музыка, обсуждение вопросов организации совместных мероприятий [CEFR, 2018, p. 83–91].

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач в работе использованы теоретические и эмпирические методы: анализ нормативных документов и методической литературы, проведение констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении уровня владения микроумениями, необходимыми для применения стратегий интеракции в устной речи. Были разработаны задания для проведения дискуссий в группах по три человека и в парах. Дискуссия – вид диалогической речи, в ходе которой участники выражают свои мнения по определенной проблеме [Азимов, Шукин, 2009, с. 64]. На занятиях необходимо давать обучающимся время и возможность максимально применять изучаемый язык в общении [Коренев, Бабаева, 2018, с. 51], организация работы в форме дискуссий этому способствует. Способность применять в общении стратегии интеракции, направленные на сотрудничество, поддержание и развитие беседы, определялась в группах по три человека. Уровень владения умениями запросить разъяснения на иностранном языке оценивался при работе в парах. Выделение данных разновидностей стратегий интеракции предложено авторами «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001) [Common European Framework, 2001, p. 86–87].

3. Теоретическая база исследования

3.1. Стратегии интеракции

Эксперты Совета Европы подчеркивают необходимость развивать коммуникативные вербальные виды деятельности, к которым относят рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию в единстве с коммуникативными стратегиями [CEFR, 2018, p. 30]. Общепринятой трактовки термина «коммуникативные стратегии» нет. Мы в качестве рабочего определения будем использовать следующее: коммуникативные

стратегии – это средства, приемы, позволяющие максимально эффективно решить коммуникативную задачу, а также преодолеть возникшие в процессе коммуникации трудности.

В данной работе нас прежде всего интересовали стратегии интеракции. В социологии интеракция – это взаимное влияние партнеров на действия друг друга [Goffman, 1973, p. 23], в социолингвистике – речевое взаимодействие индивидов [Михальченко, 2006]. Последнее определение мы будем использовать в качестве рабочего.

3.2. Интеракция в обучении общению на иностранном языке

Взаимодействие собеседников в ходе общения стало предметом внимания многих лингвистов и специалистов по методике обучения иностранным языкам в 1980-е гг. [Long, 1981; Doughty, Pica, 1986; Porter, 1986; Pica et al., 1989]. При этом, говоря о взаимодействии в общении, нельзя не отметить, что интерес к этой теме значительно возрос после публикации в 1978 г. перевода на английский язык сборника работ Л.С. Выготского “Mind in society” [Vygotsky, 1978].

Ю. Йылмаз довольно подробно освещает работы авторов, занимавшихся вопросами интеракции в общении, приводя основные результаты, к которым они пришли [Yilmaz, 2016, p. 46–47]. Так, М. Лонг, автор гипотезы интеракции [Long, 1996], наблюдал за взаимодействием в общении между носителями языка и студентами, его изучающими [Long, 1981]. Он обратил внимание на то, что в ходе такого общения носители часто вынуждены вносить изменения в свои высказывания, чтобы избежать коммуникативных сбоев. По мнению М. Лонга, обсуждение смысла высказываний (*negotiation of meaning*), которое происходит в ходе общения, способствует усвоению изучаемого языка. Выдвижение гипотезы интеракции М. Лонгом вызвало большой отклик у многих исследователей, в работах которых было выявлено, что корректировка высказываний, следовательно, и коммуникативное взаимодействие, интеракция, чаще происходят:

- в парах, где один из участников – носитель языка [Long, 1980; Oliver, 2002];
- в группах, неоднородных по уровню владения языком [Doughty, Pica, 1986; Porter, 1986];
- в группах студентов разного пола [Pica et al., 1989].

Для определения уровня владения стратегиями интеракции студентам были предложены задания по проведению дискуссий в группах по два участника.

Рассмотрим возможности, которые получают студенты при общении на иностранном языке в микрогруппах со своими коллегами. Отмечено, что зачастую студентам привычней и комфортней вести общение с преподавателем, а не с одноклассниками, при этом в дальнейшем им придется вступать в коммуникацию с самыми разнообразными собеседниками [Аверьянова, 2013, с. 81–82]. Р. Адамс отмечает, что при общении с преподавателем или носителем языка обучающиеся получают образец грамотной речи, а также возможность узнать о допущенных ошибках, получить поддержку в случае возникновения затруднений, помощь в формулировании высказывания. Исследования, посвященные изучению интеракции при общении обучающихся друг с другом в языковом классе, свидетельствуют о том, что студенты реже, чем носители, дают собеседникам обратную связь, тем более что она может оказаться ошибочной [Adams, 2007]. Однако коммуникация на изучаемом языке с одноклассниками имеет свои преимущества.

При общении на иностранном языке с коллегами студенты говорят больше, их высказывания длиннее, чем при коммуникации с носителями [Sato, 2015, р. 307–329]. Они вынуждены самостоятельно поддерживать разговор: развивать предложенную тему, предлагать новые идеи, задавать вопросы. Р. Адамс также отмечает, что в дискуссиях с коллегами студенты чаще используют недавно изученные языковые формы/конструкции, тестируют их на практике, что можно объяснить более медленным темпом общения с одноклассниками и более эффективным контролем со стороны самих студентов. Обучающиеся получают возможность самостоятельно искать пути решения в случае возникновения трудностей, не надеясь на поддержку и готовые ответы преподавателя, они не боятся допустить ошибки. Кроме того, общение с одноклассниками способствует социализации студентов, а также снижает уровень тревожности при общении на иностранном языке [Adams, 2018, р. 5–7]. Таким образом, общение на изучаемом языке с одноклассниками – отличная возможность для развития коммуникативных стратегий и закрепления вновь изученных грамматических форм в ходе живого общения.

3.3. Микроумения как объект оценивания уровня владения стратегиями интеракции

В «Companion Volume with New Descriptors», сопроводительном документе к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» [Common European Framework, 2001], представлены три шкалы для оценивания уровня владения стратегиями интеракции: смена коммуникативных ролей, сотрудничество и обращение за разъяснениями

[CEFR, 2018, p. 100–102]. На их основе были выделены микроумения, которыми должны владеть обучающиеся на уровне В1, по данным шкалам:

- *смена коммуникативных ролей*: начать, закончить разговор; поддерживать беседу; вступить в дискуссию, используя лексические единицы, предназначенные для вступления в общение;
- *сотрудничество*: пригласить в беседу нового участника; перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании и способствовать развитию беседы; вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи; резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи;
- *обращение за разъяснениями*: сообщить собеседнику о своем непонимании; обратиться за пояснениями; запросить больше деталей по обсуждаемой теме, получить более развернутый ответ; использовать полученную дополнительную информацию для дальнейшего развития разговора.

4. Результаты эксперимента

В констатирующем эксперименте приняли участие 22 студента, изучающих французский язык как второй иностранный на нескольких факультетах в магистратуре МГУ им. М.В. Ломоносова. Перед нами стояла задача в ходе констатирующего эксперимента определить уровень владения стратегиями интеракции студентов, выявить микроумения, вызывающие у обучающихся наибольшие трудности.

Каждый студент, получая разные коммуникативные задания, принял участие в семи дискуссиях, позволяющих выявить, какими из микроумений владеют обучающиеся и развитию которых следует уделить внимание.

Владение каждым из микроумений оценивалось в зависимости от степени выполнения поставленных коммуникативных задач. Участник эксперимента получал 0 баллов, если не справился с заданием; 0,5 балла – если в ходе выполнения микрозадачи были допущены грубые лексические, грамматические ошибки, искажающие смысл высказывания; 1 балл – в случае успешного решения коммуникативной задачи. Полученные результаты представлены в табл. 1. Максимальное количество баллов по каждому микроумению – 22 (по количеству участников).

Полученные результаты указывают на то, что наибольшие трудности вызвало умение вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на несущественные для решения коммуникативной задачи вопросы.

Таблица 1

Применение микроумений, указывающих на владение стратегиями интеракции при общении на иностранном языке

Шкалы для оценивания уровня владения стратегиями интеракции	Баллы
<i>Смена коммуникативных ролей</i>	
Умение начать разговор	11,0
Умение поддержать беседу	19,0
Умение закончить разговор	12,5
Умение вежливо и своевременно вступить в дискуссию	5,0
<i>Сотрудничество</i>	
Умение пригласить в беседу нового участника	10,0
Умение перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании	7,0
Умение вернуть разговор к обсуждению основной темы и избежать отвлечения на вопросы, несущественные для решения коммуникативной задачи	3,0
Умение резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи	13,0
<i>Обращение за разъяснениями</i>	
Умение сообщить собеседнику о своем непонимании	5,0
Умение обратиться за пояснениями	17,0
Умение запросить больше деталей по обсуждаемой теме, получить более развернутый ответ	17,0
Умение использовать полученную дополнительную информацию для дальнейшего развития разговора	16,5

Всего лишь 3 из 22 участников продемонстрировали способность вежливо напомнить собеседникам об основной цели разговора и вернуть их к обсуждению поставленных задач. Следует отметить, что такие отклонения от темы свойственны в основном обучающимся, которые сомневаются в своих возможностях общаться на иностранном языке. В связи с тем, что студенты, выступающие в роли модераторов бесед, не возвращали своих собеседников к обсуждению поставленных задач, дискуссии затягивались, участники отвлекались на посторонние темы.

У многих обучающихся затруднение вызвала просьба присоединиться к беседе, которая уже ведется: значительная часть студентов просто

вклинивались в разговор, высказывая свое мнение, не извинившись, не попросив разрешения принять участие в разговоре и выразить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу.

В случае непонимания собеседника только трое студентов сообщили об этом вербальными средствами, еще четверо использовали междометия и мимику. Основная часть участников просто игнорировала неясные фразы, не пытаясь вникнуть в их смысл, что указывает на недостаточно развитое умение сообщить собеседнику о своем непонимании. Незначительная часть обучающихся продемонстрировала в ходе дискуссий умение перефразировать, повторить сказанное собеседниками, чтобы убедиться во взаимопонимании и способствовать продолжению беседы.

Кроме того, вызвали определенные затруднения умения начать и закончить разговор (соответственно 11 и 12,5 баллов из 22), а также умение резюмировать высказанные в ходе обсуждения предложения и идеи (13 баллов из 22). Многие студенты, перед которыми стояла задача начать или завершить дискуссию, использовали для этого лишь официальные *bonjour* и *aurevoir*, забывая о менее формальных выражениях, которые были бы более уместны, лишь немногие, будучи в роли модератора дискуссии, не забывали сделать небольшое вступление или коротко подвести итоги беседы.

В ходе констатирующего эксперимента было отмечено, что в случаях, когда дискуссии между студентами проводились после занятия, на котором изучалась новая грамматическая форма, они активно пытались использовать ее в речи. Кроме того, не вполне уверенные в своих силах студенты активно участвуют в обсуждении, чтобы выполнить поставленную коммуникативную задачу.

На основе умений, необходимых для применения стратегий взаимодействия, предложенных экспертами Совета Европы, были выделены микроумения, которые должны быть развиты у обучающихся с уровнем владения иностранным языком В1. Проведение констатирующего эксперимента позволило выявить ряд микроумений, вызвавших у студентов наибольшие трудности: умение вернуть разговор к обсуждению основной темы (лишь 15% студентов продемонстрировали владение данным микроумением); умение корректно вступить в дискуссию (23% участников справились с этой задачей) и умение сообщить собеседнику о своем непонимании (77% участников дискуссий никак не отреагировали на непонятные фразы своих собеседников). Также были определены микроумения, с которыми не справились 30–50% студентов: умение перефразировать сказанное собеседником, чтобы убедиться в правильном понимании; умения начать и закончить разговор, а также резюмировать высказанные в ходе обсуждения идеи.

5. Выводы

В ходе исследования был определен уровень владения студентами микроумениями, необходимыми для использования в устной речи стратегий интеракции. Для достижения результата были конкретизированы микроумения, необходимые для применения данного вида стратегий в иноязычном общении, были разработаны и апробированы задания, направленные на определение уровня владения стратегиями интеракции.

Направлением дальнейшего исследования выступает подготовка модели формирования стратегий интеракции. Представляется перспективным провести в дальнейшем подобные исследования с носителями языка в качестве участников дискуссий в минигруппах со студентами. Следует также рассмотреть стратегии интеракции в свете социокультурного подхода, т.к. они во многом отражают особенности общения, свойственные представителям культуры страны изучаемого языка.

Библиографический список / References

Аверьянова, 2013 – Аверьянова С.В. Коммуникативные стратегии при обучении устному деловому общению на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Российский внешнеэкономический вестник. 2013. № 3. С. 80–86. [Averyanova S.V. Communicative strategies and teaching oral business communication in foreign language classes at high school. *Rossiyskiy vneshneekonomicheskiy vestnik*. 2013. No. 3. Pp. 80–86. (In Russ.)]

Азимов, Шукин, 2009 – Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, 2009.]

Гальскова, 2018 – Гальскова Н.Д. Эволюция научно-методического познания: от методики преподавания иностранных языков к методической науке // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 18–31. [Galskova N.D. Evolution of scientific and methodical knowledge: From the method of teaching foreign languages to methodical science. *Prepodavatel XXI vek*. 2018. No. 1-1. Pp. 18–31. (In Russ.)]

Корнев, Бабаева, 2018 – Корнев А.А., Бабаева Д.С. Средства оптимизации соотношения времени говорения обучающихся и педагога на уроке иностранного языка // Сборник научных и учебно-методических трудов. Вып. 15 / Под общей ред. проф. С.Г. Тер-Минасовой и доц. М.Г. Бахтиозиной. М., 2018. С. 49–54. [Korenev A.A., Babaeva D.S. Optimization tools to balance students and teachers talking time in the EFL classroom. *Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov*. S.G. Ter-Minasova, M.G. Bakhtiozina (eds.). Vol. 15. Moscow, 2018. Pp. 49–54. (In Russ.)]

Михальченко, 2006 – Интеракция // Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. [Interaction. *Slovar sotsiolingvisticheskikh terminov*. V.Yu. Mikhailchenko (ed.). Moscow, 2006. (In Russ.)]

Adams, 2007 – Adams R. Do second language learners benefit from interacting with each other? *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. A. Mackey (ed.). Oxford, 2007. Pp. 29–51.

Adams, 2018 – Adams R. Enhancing student interaction in the language classroom. *Cambridge Papers in ELT*. Cambridge, 2018. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf (accessed: 05.02.2020).

CEFR, 2018 – CEFR. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018.

Celce-Murcia et al., 1995 – Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*. 1995. Vol. 6 (2). Pp. 5–35.

Celce-Murcia, 2007 – Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*. E. Alcón Soler, Safont Jordà P. (eds.) Dordrecht, 2007. Pp. 41–57.

Cogo, Pitzl, 2016 – Cogo A., Pitzl M.-L. Pre-empting and signalling non-understanding in ELF. *ELT Journal*. 2016. Vol. 70 (3). Pp. 339–345.

Common European Framework, 2001 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

Doughty, Pica, 1986 – Doughty C., Pica T. “Information gap” tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20. Pp. 305–325.

Goffman, 1973 – Goffman E. La Mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi. Paris, 1973. P. 23.

Long, 1980 – Long M.H. Input, interaction and second language acquisition. Unpublished doct. dis., University of California, Los Angeles. 1980.

Long, 1981 – Long M.H. Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. Vol. 379. No. 1. Pp. 259–278.

Long, 1996 – The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. W. Ritchie, T.K. Bhatia (eds.). New York, 1996. Pp. 413–468.

Oliver, 2002 – Oliver R. The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. Pp. 97–111.

Pica et al., 1989 – Pica T., Holliday L., Lewis N., Morgenthaler L. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. Vol. 11. Pp. 63–90.

Porter, 1986 – Porter P. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. R.R. Day (ed.). Rowley, MA, 1986. Pp. 200–222.

Rabab’ah, 2016 – Rabab’ah G. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners’ strategic competence and oral communicative ability. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2016. Vol. 45 (3). Pp. 625–651.

Sato, 2015 – Sato M. Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative. *International Review of Applied Linguistics*. 2015. Vol. 53 (3). Pp. 307–329.

Tarone, 2016 – Tarone E. Learner language in ELF and SLA. *English as a Lingua Franca; Perspectives and Prospects*. M. Pitzl, S. Osimk-Teasdale (eds.). Berlin, 2016. Pp. 217–226.

Usó Juan, Martínez Flor, 2006 – Usó Juan E., Martínez Flor A. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. E. Usó-Juan, A. Martínez-Flor (eds.). Berlin, 2006. Pp. 3–25.

Vygotsky, 1978 – Vygotsky L. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA, 1978.

Yilmaz, 2016 – Yilmaz Y. The linguistic environment, interaction and negative feedback. *Brill Research Perspectives in Multilingualism and Second Language Acquisition*. 2016. Vol. 1. Pp. 46–47.

Статья поступила в редакцию 09.04.2020

The article was received on 09.04.2020

Об авторах / About the authors

Авраменко Анна Петровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Anna P. Avramenko – PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

E-mail: avram4ik@gmail.com

Матвеева Ольга Юрьевна – аспирант кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Olga Yu. Matveeva – post-graduate student at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

E-mail: olgaumatveeva@gmail.com