

## Организация парного взаимодействия как средство оптимизации обучения иноязычному говорению

ЖАРИЯЛАНДЫ  
15.05.2026СІЛТЕМЕ  
<https://bilimger.kz/188762/>*Касымова Рамина Болатовна**Оразбаева Мерей Сериковна**студенты 3 курса**Карагандинский национальный исследовательский университет им.  
Академика Е.А.Букетова**Факультет иностранных языков*

### АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена парной работе на занятиях по иностранному языку — той самой форме, которая, казалось бы, давно вошла в методический обиход, но на практике чаще остаётся декоративным элементом, чем работающим инструментом. Автор разбирается, почему так происходит, и предлагает взглянуть на парное взаимодействие как на систему, имеющую внятные психолого-педагогические основания и поддающуюся методической настройке. Подробно рассматриваются типы парного взаимодействия, условия его результативной организации, типичные провалы и способы их преодолеть. Материал ориентирован на преподавателей факультетов иностранных языков.

Ключевые слова: парное взаимодействие, иноязычное говорение, коммуникативная компетенция, интерактивное обучение, методика преподавания иностранных языков, языковой факультет.

#### Введение

У всякого, кто хотя бы пару семестров читал практический курс иностранного языка, есть характерное наблюдение. Студенты могут блестяще выполнить тест на сложные времена, безупречно перевести абзац из газеты, написать развёрнутое эссе — и в тот же день, оказавшись лицом к лицу с носителем языка или просто получив задание

«обсудите в парах», впадают в ступор, мнутя, отделяются короткими репликами. Говорение упорно не желает встраиваться в общую картину сформированных компетенций.

Причина не в студентах и не в их «нехватке практики» — фраза, которой мы привычно списываем эту проблему. Причина системнее: говорение — единственный вид речевой деятельности, которому в принципе невозможно научиться, наблюдая за чужой речью. Чтение тренируется чтением, аудирование — слушанием, письмо — письмом. А вот говорение требует, чтобы человек реально, в текущую минуту, произвёл связное высказывание в ответ на чьё-то живое слово. Никакие имитации этого не заменят.

И здесь возникает арифметика, которую преподаватели обычно стараются не замечать. Если в группе двадцать студентов, а пара длится восемьдесят минут, то даже при максимальной активности педагога на каждого приходится — в среднем — четыре минуты говорения за занятие. Из них минута уходит на «do you mean...» и «could you repeat, please». Остальные семьдесят шесть минут студент слушает, читает или молча обдумывает. За семестр набегает что-то около пятидесяти минут реального говорения — то есть меньше часа в течение четырёх месяцев интенсивного обучения языку. Удивляться потом нечему.

Парная работа потенциально меняет эту арифметику кардинально. Если разделить ту же группу на десять пар и дать им осмысленное задание на пятнадцать минут, каждый студент получит около семи-восьми минут чистого говорения за один эпизод — больше, чем за всё предыдущее занятие фронтального формата. Однако стоит начать применять парную работу на практике, и обнаруживаются неприятные вещи: студенты переходят на русский, активные доминируют над молчаливыми, ошибки множатся и закрепляются, диалоги превращаются в формальное чтение по ролям. Метод, обещающий революцию, на деле работает в полсилы или не работает совсем.

Эта статья — попытка разобраться, почему парная работа так часто буксует и что нужно для того, чтобы она по-настоящему оптимизировала обучение говорению. Опираемся будем и на классические работы по методике, и на собственные наблюдения за студентами факультетов иностранных языков.

#### Психолого-педагогические корни

Прежде чем переходить к методике, имеет смысл вспомнить, на чём, собственно, держится идея, что разговор с однокурсником может чему-то научить лучше, чем разговор с преподавателем.

Первое и главное основание — теория Л. С. Выготского с её знаменитой зоной ближайшего развития. Выготский показал, что обучение продуктивнее всего в том диапазоне, где ученик ещё не справляется сам, но уже справляется при поддержке

более компетентного партнёра. Любопытно, что в этом тезисе нет требования, чтобы «более компетентным партнёром» был именно педагог. Им может быть и однокурсник — особенно если в данном конкретном умении он чуть впереди. А в группе из двадцати человек таких ситуаций «чуть впереди» возникает огромное количество, и все они в обычном фронтальном формате остаются неиспользованными.

Второе основание — интерактивная гипотеза М. Лонга. В её сильной формулировке утверждается, что главный двигатель усвоения языка — это не входной материал (input) и даже не выходной (output), а так называемые переговоры о смысле: те моменты, когда коммуникация ломается и собеседники вынуждены чинить её совместными усилиями — переспрашивая, перефразируя, поясняя. Именно в этих микросбоях язык по-настоящему усваивается. Парадокс в том, что в общении с преподавателем такие сбои почти не возникают: педагог понимает студента с полуслова, а если не понимает — деликатно его выправляет. А вот со сверстником, который сам неуверенно владеет языком, переговоры о смысле возникают постоянно. Студент учится не вопреки этим сбоям, а благодаря им.

Третье основание — аффективное. Гипотеза «аффективного фильтра» С. Крашена — концепция, которую сегодня принято критиковать за нестрогость, но которая интуитивно понятна каждому преподавателю. Если студент боится открыть рот — потому что боится ошибки, насмешки, оценки — никакой материал в активный речевой обиход у него не перейдёт. И здесь данные эмпирических исследований однозначны: уровень тревожности при разговоре с однокурсником у подавляющего большинства студентов существенно ниже, чем при ответе у доски. Парная работа просто открывает шлюзы, которые во фронтальном формате остаются закрытыми.

Наконец, четвёртое — концепция обучения в сотрудничестве братьев Джонсонов. Они выделили пять признаков по-настоящему работающего совместного обучения: позитивная взаимозависимость (когда успех одного невозможен без успеха другого), индивидуальная ответственность, продуктивное взаимодействие лицом к лицу, тренировка социальных навыков и групповая рефлексия. Все пять компонентов парная работа потенциально содержит. Но именно потенциально — реализуются они только при определённой методической огранке, о которой и пойдёт речь дальше.

Типы парного взаимодействия: не всё, что парное, — одинаково

Главное методическое заблуждение состоит в том, что любая работа в парах автоматически считается «парной работой». На деле эта форма крайне неоднородна, и эффективность напрямую зависит от того, какой именно её вариант применяется к какой именно задаче.

Различать виды парного взаимодействия удобно по нескольким основаниям.

По характеру коммуникативного разрыва. Это, пожалуй, наиболее принципиальное различие. Информационный разрыв — когда у каждого партнёра есть часть данных, недостающая другому: классический пример — два расписания поездов с разными пробелами, и студентам нужно восстановить полную картину. Здесь говорение возникает из подлинной информационной нужды. Мнениевой разрыв — когда партнёры обладают одной и той же информацией, но должны выработать или защитить разные позиции относительно неё: «Какой из трёх предложенных вариантов сценария вы выбрали бы для постановки и почему?» Разрыв в рассуждении — когда нужно совместно прийти до решения логически структурированной задачи. Это уже не обмен информацией и не столкновение мнений, а соразмышление вслух — самый сложный и самый продуктивный с точки зрения речи тип.

По соотношению уровней партнёров. Гомогенные пары, где собеседники примерно равны, хороши тем, что создают атмосферу аутентичных переговоров — никто не доминирует автоматически. Гетерогенные пары запускают механизм взаимного обучения: более сильный неизбежно подтягивает слабого, причём — что важно — сам при этом тоже учится, потому что объяснять и переформулировать сложнее, чем просто понимать. Долгое время считалось, что в гетерогенной паре «страдает» сильный, но это не подтверждается данными: тот, кто объясняет, всегда выигрывает методически — это известно ещё со времён древнеримской максимы «docendo discimus».

По степени регламентации. Управляемые задания дают студентам опорные конструкции и почти не оставляют свободы — годятся для первичной отработки. Полууправляемые задают ситуацию, но не диктуют формулировки. Свободные предполагают только тему — всё остальное собеседники строят сами. Ошибка многих преподавателей — застрять в зоне управляемых заданий, потому что они безопаснее. Но в этой зоне говорение и не растёт: студенту просто негде разворачиваться.

По временному горизонту. Краткосрочная пара формируется на одно упражнение, долгосрочная сохраняется неделями. Долгосрочная даёт глубину, краткосрочная — гибкость и устойчивость к новизне собеседника. Опытные преподаватели обычно чередуют оба формата в течение семестра.

Условия, без которых ничего не работает

Перейдём к самому существенному — к тому набору методических условий, при котором парная работа действительно превращается в инструмент развития говорения. Без этих условий она остаётся декоративным элементом, который преподаватель ставит в план занятия, чтобы план выглядел «современно».

Первое: коммуникативная задача, а не грамматическое упражнение в маскарадном костюме. Это самая частая и самая глубокая ошибка. Когда преподаватель формулирует задание как «составьте диалог, используя десять глаголов из активного словаря урока»,

он подменяет коммуникацию языковым упражнением. Студенты понимают, чего от них хотят: продемонстрировать заученные единицы. Диалог становится упаковкой для лексики, а не реальным обменом репликами. Подлинная коммуникативная задача формулируется через результат: «договоритесь, куда поедете отдыхать», «убедите партнёра, что предложенный фильм стоит посмотреть», «выясните у соседа, что произошло вчера на собрании». Лексика и грамматика в таком задании работают сами — потому что без них не достичь коммуникативной цели. И именно эта подчинённость языка цели делает речь подлинной.

Второе: продуманное составление пар. «Повернитесь к соседу» — самый распространённый и самый малоэффективный способ. У соседей обычно одинаковый уровень, схожие интересы и устойчивая привычка к взаимодействию, которая быстро превращается в формальность. Преподавателю стоит варьировать принципы формирования пар: иногда по уровню (для дифференцированной отработки), иногда вопреки уровню (для взаимного обучения), иногда случайным образом (чтобы вытолкнуть студентов из зоны комфорта). Регулярная ротация партнёров — не каприз, а методическая необходимость: исследования Е. И. Пассова и его школы показывают прямую корреляцию между разнообразием собеседников и лексическим богатством речи.

Третье: внятный инструктаж и обязательная демонстрация. Большая часть времени в парной работе теряется не потому, что студенты ленятся, а потому, что они не до конца понимают, что от них требуется. Хороший инструктаж содержит четыре пункта: что мы делаем содержательно (выясняем, договариваемся, спорим), какие языковые средства будем стараться использовать, сколько времени даётся, и в какой форме мы поделимся результатом. После инструктажа стоит проиграть задание с одним из студентов на глазах у всей группы — тридцать секунд демонстрации экономят пять минут недоумённых уточнений.

Четвёртое: тонкий мониторинг. Преподаватель в момент парной работы не должен ни молча сидеть за столом, ни вмешиваться в каждый разговор с громким исправлением. Оптимальная стратегия — медленное передвижение по аудитории, короткие остановки у каждой пары, тихое слушание двадцать-тридцать секунд. Если что-то критически важное — шёпотом подсказать слово, чтобы коммуникация не оборвалась. А все собранные наблюдения — типичные ошибки, удачные находки, остроумные перифразы — приберечь для общей рефлексии после задания. Никаких публичных «а вот Иванов опять перепутал present perfect и past simple» — это убивает всё.

Пятое: финальная рефлексия и публичное представление. Парная работа, у которой нет видимого результата, обесценивается в глазах студентов почти мгновенно. Если по окончании задания две-три пары делятся итогами с группой, а преподаватель организует короткое обсуждение — что было трудно, какие слова искали, какие

решения нашли — задание начинает восприниматься всерьёз, и в следующий раз студенты вкладываются в него заметно сильнее.

Где парная работа чаще всего ломается

Стоит честно перечислить трудности — те самые, из-за которых многие преподаватели в конце концов отказываются от парной работы или сводят её к минимуму.

Переход на русский язык. Случается практически на любом уровне, но особенно на нижнем и среднем. Возникает обычно в двух точках: когда студенту не хватает слов и когда он обсуждает «орговопросы» («ты первый или я?»). С первой ситуацией работают, обучая студентов формульным выражениям для выхода из языкового тупика: «How can I say... in English?», «What's the word for...?», «I mean, like...». Со второй — вводя в активный обиход бытовые служебные фразы: «You go first», «Whose turn?», «Let me check». Это маленькая, но важная часть языковой подготовки, которую обычно игнорируют, а зря.

Дисбаланс активности в паре. Один говорит без умолку, другой кивает. Лечится структурированием — например, заданием с обязательной сменой ролей через определённый интервал или с распределением функций (один задаёт вопросы, другой отвечает, потом меняются). Идеально работают задания типа jigsaw, где у каждого партнёра уникальная информация — там просто невозможно молчать, иначе задание не выполнится.

Закрепление ошибок. Реальная проблема: если студенты долго общаются друг с другом без обратной связи, неправильные формы могут осесть в памяти. Здесь помогают периодические аудиозаписи парных бесед с последующим совместным разбором фрагментов — не унижительным, а аналитическим. Помогает также «языковой фокус» занятия: договариваемся, что сегодня особенно внимательно следим за такой-то конструкцией и взаимно подмечаем её употребление в парах.

Как это выглядит на практике: модель занятия

Сведём всё сказанное в работающий каркас занятия, в центре которого — парное говорение.

Этап разогрева (5–7 минут) — фронтальная разминка, нацеленная на актуализацию лексики и ключевых речевых структур. Студенты должны иметь общий минимальный материал, на который они будут опираться в парах.

Этап инструктажа (3–5 минут) — преподаватель чётко формулирует задание, демонстрирует его с одним из студентов, проверяет понимание. Здесь же распределяются роли и формируются пары.

Основной этап парного взаимодействия (15–20 минут) — собственно работа в парах.

Преподаватель перемещается по аудитории, наблюдает, точно поддерживает. При длинных заданиях через 7–8 минут уместна ротация пар: первый круг отработывает задание с одним партнёром, второй — с другим. Это резко повышает плотность речи и снижает усталость от единственного собеседника.

Этап репрезентации (5–7 минут) — две-три пары делятся результатами, остальные слушают активно: задают вопросы, дополняют, выражают согласие или несогласие. Этот микроэтап не должен превращаться в формальный отчёт — иначе всё преимущество живой парной речи теряется.

Этап рефлексии (3–5 минут) — преподаватель возвращает группе свои наблюдения: типичные ошибки (без называния имён), интересные речевые ходы, удачные перифразы. Студенты делятся тем, что показалось трудным и что стало для них открытием. Этот этап критически важен и при этом чаще всего опускается под предлогом нехватки времени.

### Заключение

Парное взаимодействие — это не приём, который можно «применить» или «не применить» к занятию. Это принцип, перестраивающий саму архитектуру обучения говорению. Принцип, имеющий внятные психолого-педагогические основания и поддающийся методической настройке. Реализованный последовательно и грамотно, он способен изменить ту самую арифметику говорения, о которой шла речь во введении: вместо четырёх минут речи на студента за занятие — двадцать-тридцать. И это уже не косметическое улучшение, это качественный скачок.

Эффективность парной работы определяется не самим фактом её применения, а соблюдением сцепленного набора условий: коммуникативная природа задачи, продуманное формирование пар, прозрачный инструктаж, тонкий мониторинг и обязательная рефлексия. Стоит выпасть одному звену — и парная работа превращается в имитацию.

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях. Во-первых, любопытно сравнить эффективность разных типов парного взаимодействия применительно к разным уровням владения языком — пока эта зависимость описана скорее эмпирически, чем системно. Во-вторых, остро нужен компактный инструментарий для оценки качества парной коммуникации — что-то, чем преподаватель смог бы пользоваться в ходе мониторинга, а не только при пост-анализе. В-третьих, малоизученным остаётся долгосрочный эффект систематической парной работы на показатели спонтанной речи — здесь нужны лонгитюдные наблюдения, и они того стоят.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 175 с.
5. Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации. — Липецк, 1982. — 158 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008. — 272 с.
8. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
9. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). — Киев: Радянська школа, 1989. — 158 с.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
11. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. — М.: Филоматис, 2010. — 480 с.
12. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
13. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. — СПб.: Экономическая школа, 2001. — 256 с.
14. Крашен С. Принципы и практика овладения вторым языком / пер. с англ. // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 4. — С. 75-82.
15. Лонг М. Роль языкового окружения в овладении вторым языком / пер. с англ. // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2003. — № 2. — С. 124-143.

**ҚМ АА** Күәлік нөмірі: **KZ45VPY00102718** — ҚР Мәдениет және Ақпарат министрлігі

© 2026 **Bilimger.kz** Ақпараттық-танымдық білім порталы. Барлық мазмұн авторлық құқықпен қорғалған.