

Ольга Борисовна УЛЬЯНОВА¹

УДК 81.23

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ УПРАВЛЯЕМОМ ОНТОГЕНЕЗЕ ЯЗЫКА

¹ кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка,
Тюменский государственный университет
olga_bk@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме применения металингвистических стратегий в процессе обучения иностранному языку студентов — бакалавров лингвистики в управляемом коллективном образовательном пространстве высшего учебного заведения. Исследование проходит в формате эксперимента с обращением к таким понятиям, как межкультурная коммуникативная компетенция и металингвистические способности. Цель статьи — представить металингвистические стратегии как способ повышения уровня владения иностранным языком и формирования металингвистических компетенций. Цель достигается посредством таких инновационных приемов, как проблемное обучение, критическое восприятие информации, творческий подход и взаимодействие при реализации компонентов коммуникативной компетенции для интенсификации навыков эффективного общения, совершенствования навыка монологической, диалогической речи, дискуссии, презентации или критического комментария любого типа текста. Обзор данных Совета Европы и отечественных исследований, показывающих, что студентам, находящимся вне реальной межкультурной среды, необходимо обладать не только собственно лингвистическими, но и металингвистическими знаниями и умениями, чтобы повысить эффективность общения на иностранном языке. Предлагаемые стратегии металингвистического подхода к восприятию, обработке и представлению информации помогут преодолеть имеющиеся трудности при обучении говорению, сформировать металингвистические компетенции и будут интересны как студентам,

Цитирование: Ульянова О. Б. Формирование металингвистических компетенций при управляемом онтогенезе языка / О. Б. Ульянова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2018. Том 4. № 1. С. 72-86. DOI: 10.21684/2411-197X-2018-4-1-72-86

так и преподавателям. Предлагаемая автором стратегия повышения эффективности обучения говорению основывается на осознании студентами своих языковых, мыслительных и социальных навыков и умений. В результате проведенного эксперимента мы пришли к выводам о том, что практическое применение метаязыка и универсальных (мета) методов позволило расширить объем обрабатываемой, репродуктивной и продуктивной информации, перейти с базового на высокий уровень мышления, расширить способности к запоминанию информации, наметить перспективу перехода от обучения под руководством учителя к самостоятельному обучению.

Ключевые слова

Металингвистика, компетенция, коммуникация, навыки говорения, аналитический тип мышления.

DOI: 10.21684/2411-197X-2018-4-1-72-86

Постановка проблемы

Дигитализация общества, появление концепций информационного общества, «больших данных» (Big Data), дополненной реальности (augmented reality), цифрового поворота (digital turn, e-turn, e-effect), приоритет социальных (гуманитарных) навыков над техническими [6], глобализация, различные социально-экономические проблемы (кризис, инфляция, миграция, крупномасштабные конфликты), экологические катастрофы и нововведения приводят к изменению параметров современного общественного устройства во всех сферах жизнедеятельности человека, а следовательно, меняются образ жизни человека и восприятие им окружающего мира [5]. Общество задает параметры жизни человека: технические инновации предполагают появление новых форм производства и деятельности, а также заставляют человека быть более мобильным, мотивированным, активным и готовым адаптироваться к изменениям.

В подобной ситуации огромное множество информации, которое поступает к человеку, подлежит качественной обработке за минимальный промежуток времени. В результате вышеуказанных изменений в окружающем мире у студентов происходит трансформация мыслительных процессов, процессов обработки и хранения поступающей извне информации, вырабатывается клиповое фрагментарное мышление [3, с. 170], при котором образы, факты, события, ситуации, впечатления, эмоции сменяют друг друга, не оставляя времени на их осмысление, создавая фрагментированную картину мира. Исследователи в области психологии, педагогики и социологии отмечают, что подобная форма мышления имеет следующие характеристики: невозможность сосредоточиться на смысле какой-либо информации длительное время; снижение или отсутствие способности к анализу; отсутствие умения выстраивать логическую цепочку от частного к общему и от общего к частному; ориентация на кратковременную память; способность оперировать смыслами малой длины и неспособность оперировать сложными смыслами; отсутствие понимания изучаемого матери-

ала; отсутствие интереса к преподаваемым предметам; быстрая утомляемость; низкая дисциплина [4].

В свете современных тенденций развития общества, образовательный процесс и отдельные его аспекты требуют интенсификации, оптимизации, совершенствования существующих методов и приемов и внедрения инновационных стратегий, способных соотнести ориентир на качество образования и на стремительно меняющийся формат образования (переход к индивидуальным образовательным траекториям) и условия жизни. Вектор метапредметного компетентного подхода к обучению иностранным языкам выстраивается на основании целостного образного восприятия мира и осознания универсальных (метапредметных) видов деятельности (применении стратегий, выстраивании визуальных и логических моделей, исследования, проектирования, прогнозирования), которые становятся неотъемлемой частью формирования металингвистического сознания вторичной языковой личности и коррекции тех лингвистических проблем, с которыми сталкиваются учащиеся высших учебных заведений.

Цель статьи — представить металингвистические стратегии, применяемые в процессе обучения иностранному языку студентов — бакалавров лингвистики в управляемом коллективном образовательном пространстве высшего учебного заведения, как способ повышения уровня владения иностранным языком и формирования металингвистических компетенций. Объектом исследования является процесс формирования металингвистических компетенций у студентов — бакалавров лингвистики, а предметом — способы и приемы достижения поставленной цели.

Подготовка эксперимента: опрос

В рамках курса «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» на четвертом курсе направления подготовки бакалавров 45.03.02 Лингвистика по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (английский язык)» (очная форма обучения), 7 семестр (2016/2017 уч. г.), был проведен эксперимент по повышению эффективности обучения говорению на английском языке.

Участниками эксперимента стали 37 студентов, специализирующихся в изучении английского языка. Основным методом исследования был *опрос* (прямое интервью) — индивидуальная беседа с каждым студентом (3-5 минут). Следуя металингвистической траектории совершенствования навыков говорения, для сбора эмпирических данных мы выработали три вопроса, которые задали каждому студенту индивидуально:

- 1) Какие компетенции/компетенцию (навыки, умения, знания) нужно развивать и/или совершенствовать у студентов в процессе обучения говорению?
- 2) Какие задания по обучению говорению часто используются на ваших занятиях по дискурсивной практике?
- 3) Какие проблемы у вас появляются, когда нужно высказываться на предложенную тему?

Ответ на первый вопрос вызвал некоторые трудности у студентов: из 37 опрошенных 6 студентов не знали, как сформулировать ответ, сказав, что нужно учить говорить; 18 студентов сказали, что нужно развивать компетенции согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, однако они не уточнили конкретные виды умений, знаний и навыков; 12 студентов называли знание языкового материала, способность выражать свои мысли в соответствии с правилами языка — правильной грамматикой и сочетаемостью, а также культурой страны изучаемого языка. Ответы студентов на первый вопрос выявили формализованный характер знаний, оторванный от практического опыта, и то, что студенты не вполне осведомлены о компетенциях, которыми они должны владеть. Они охарактеризовали вопрос о компетенциях как теоретический, по их мнению, не отвечающий реальной практике преподавания английского языка. Это означает, что студенты не знакомы с теоретическими положениями компетентностного подхода к обучению иностранному языку и не умеют применять его положения на практике.

На второй вопрос о том, какие задания для обучения говорению используются на занятиях по дискурсивной практике, были получены следующие ответы:

- 1) общее обсуждение — ответы на вопросы преподавателя (37 студентов);
- 2) обсуждение прочитанного, просмотренного фрагмента (книги, фильма, новостей, обучающего видеофрагмента, лекции, эссе и т. д.) в группах по 3-4 человека (30 студентов);
- 3) монолог на заданную тему — индивидуальная работа (27 студентов);
- 4) презентация (21 студент);
- 5) диалог на заданную тему — работа в парах (12 студентов);
- 6) подготовка проектов — индивидуально или в группах (3 студента).

Ответы на данный вопрос показали ограниченное количество приемов, которые используются на занятиях по совершенствованию дискурсивной практики: в основном это стандартное групповое обсуждение, монолог и диалог.

На третий вопрос о том, с какими проблемами они сталкиваются, когда нужно высказываться на английском языке, студенты ответили, что:

- 1) не знают, что сказать, так как не разбираются в теме обсуждения (24 студента);
- 2) лексики, которой они могут оперировать, недостаточно в рамках обсуждаемой тематики (17 студентов);
- 3) боятся сделать много грамматических ошибок (12 студентов);
- 4) большой объем информации препятствует эффективному обучению (7 студентов).

Ответы на третий вопрос подтверждают, что студенты не могут применять имеющиеся у них знания по требованию и в отношении конкретной ситуации общения, имеют проблемы с запоминанием лексики и грамматических конструкций и не могут справиться с большим объемом информации.

На основании опроса испытуемых можно сделать вывод о наличии таких тенденций в их обучении английскому языку, как: огромный объем информации,

недостаточно широкий кругозор студентов, узкое и неглубокое мышление, преобладание у студентов кратковременной памяти над долговременной, сосредоточенность студента только на эмоциональном восприятии действительности, неспособность, немотивированность или недостаточная способность к самостоятельной или групповой работе. Практическая работа со студентами лингвистического направления обучения показывает, что коррекция указанных проблем в процессе обучения английскому языку связана с рассмотрением таких понятий, как межкультурная коммуникативная компетенция, металингвистическая компетенция, метакогниция, «проблемное» обучение и аналитическое мышление.

Ключевые понятия

Для оптимизации процессов актуализации и совершенствования навыков говорения у студентов 4 курса Тюменского государственного университета в нашем эксперименте мы обратились к понятиям о межкультурной коммуникативной компетенции, металингвистических компетенциях и таксономии Б. Блума (Бенжамин Блум, американский педагог и психолог, основатель классификации целей обучения) в ее переработанной версии 1999 г. Л. Андерсона [9].

Наблюдение показывает, что студенты высших образовательных учреждений имеют различия в базе накопленных знаний, навыков и умений, уровнях физического и ментального развития, степени мотивации к обучению и навыках самостоятельного обучения и обучения под руководством учителя, а также в способностях применять полученные знания в меняющихся условиях современного общества, что обусловлено их физиологическими и социокультурными особенностями. Следовательно, одна из основных задач преподавателя, наряду с воспитательной и формально образовательной, — это формирование *продуктивного и творческого мышления и способности взаимодействовать* (друг с другом, другими участниками коммуникации, технологиями, информацией) для повышения эффективности обучения студентов, независимо от их базовой подготовки. По нашему мнению, существует прямая взаимосвязь между целями обучения, метадеятельностью и языковыми и когнитивными способностями студентов. Для начала следует понять место межкультурной коммуникативной компетенции (слушание, говорение, чтение и письмо на иностранном языке) среди других компетенций студентов учреждения высшего образования и ее связь с металингвистическими способностями.

Совет Европы устанавливает восемь ключевых компетенций образования: «1) общение на родном языке; 2) общение на иностранных языках; 3) математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии; 4) компьютерная грамотность; 5) освоение навыков обучения; 6) социальные и гражданские компетенции; 7) чувство новаторства и предпринимательства; 8) осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере» [11]. Объяснительная часть, сопровождающая эти стратегии, включает такие общие для всех компетенций ключевые признаки, как: критическое и конструктивное мышление, инициативность, решение проблем, творческий подход и оценка риска или рефлексия.

Обратимся к такой компетенции, как общение на иностранных языках. По определению Совета Европы, общение на иностранных языках, в широком смысле, предполагает основные навыки коммуникации на родном языке, то есть: «1) *знание* словаря, функциональной грамматики и функций языка; осведомленность об основных типах вербального взаимодействия, о ряде литературных и нелитературных текстов, об основных чертах различных стилей и уровней языка, а также о вариативности языка и коммуникации в различных контекстах; 2) *способность (умение)* понимать, выражать и толковать понятия, мысли, чувства, факты и мнения, как в устной, так и в письменной форме (слушание, говорение, чтение, письмо) в ряде социальных и культурных контекстов (в образовании и обучении, на работе, дома и на досуге) в соответствии с желаниями или потребностями индивида; 3) *навыки* медиации и межкультурного понимания. Уровень индивидуального владения будет разным в четырех сферах (слушание, говорение, чтение и письмо) и в разных языках и будет соответствовать социальной и культурной подготовке этого индивида, среде, потребностям и/или его интересам» [11].

Отечественные ученые (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Щукин) говорят о следующих компонентах межкультурной коммуникативной компетенции: лингвистический (знание словарных единиц и грамматических правил для организации осмысленного высказывания); социолингвистический (использование адекватных языковых средств в зависимости от ситуации общения и социальных ролей коммуникантов); дискурсивный (способность понимать и строить целостные и логичные высказывания различных функциональных стилей); компенсаторный (способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных стратегий); социокультурный (знание культурных особенностей носителей языка); социальный (умение и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе) [2, 7].

Резюмировав описанные выше теоретические положения, мы пришли к выводу, что студентам, находящимся вне реальной межкультурной среды, необходимо обладать лингвистической и металингвистической компетенциями, чтобы повысить эффективность общения на иностранном языке, а именно: *собственно лингвистическими и экстралингвистическими (социо-культурными) знаниями и умениями* (знание лексики, грамматики, функций языка, умение понимать, выражать и интерпретировать объективную и субъективную информацию как в устной, так и в письменной форме, знание общественных традиций и культурной специфики, применение этикетных формул) и *металингвистическими (метаязыковыми, метасоциальными, метакогнитивными) знаниями и умениями*, как то: 1) *знания о языке и языковых процессах*; 2) *социальные знания и умения* (знание о видах взаимодействия, толерантности и совместимости, желание взаимодействовать (soft skills)); 3) *осознание своих возможностей и способностей* (осознание своих мыслительных процессов, уверенность в себе и в своих коммуникативных способностях, мотивированность, нацеленность на результат, продуктивность). Начиная с М. М. Бахтина, металингвистика (см.

также Дж. Л. Ми, Ж. Э. Гомбер) представляет собой отрасль лингвистики, которая изучает связь языка с мышлением и социальными факторами [12], реализуясь посредством металингвистического осознания, металингвистических способностей и металингвистического поведения [10, с. 5]. В настоящей статье предпринимается попытка экспериментального применения металингвистических механизмов (а именно языковых, социальных и когнитивных стратегий) для совершенствования навыков говорения у студентов-лингвистов.

Описание эксперимента

Прежде всего, *на первом этапе эксперимента* мы провели подготовительный инструктаж, нацеливающий студентов на позитивное отношение к процессу обучения в целом, высокую ассоциативную деятельность мозга (настрой на широту и глубину мышления), исследовательскую позицию по отношению к миру в целом и к отдельному предмету, явлению, ситуации, в частности, активизацию накопленного опыта и знаний, критическую оценку, творческое восприятие: желание решить проблему / улучшить сложившуюся ситуацию, найти нестандартные и инновационные решения проблемы, высокую увлеченность проблемой, веру в возможность решения проблемы, прогнозирование исхода ситуации или возможного течения дел, высокую информированность по проблеме (being motivated, positive, broad-minded, inquisitive, multi-tasking, flexible, critical, enthusiastic, productive, efficient, initiative, collaborative). Студенты также были настроены на взаимодействие с преподавателем, коллегами, информацией, технологиями (индивидуальное, в парах, малых и больших группах). Описанием данных стратегий мы дали установку на использование метазнаний. Практическим заданием на данном этапе было пояснить значения прилагательных: motivated, positive, broad-minded, inquisitive, multi-tasking, flexible, critical, enthusiastic, productive, efficient, initiative, collaborative в целом, затем по отношению к изучению английского языка и к навыку говорения в частности (general definition, a definition applied to the process of learning a language, a definition applied to the process of speaking).

Вторым этапом эксперимента стала работа с компонентами межкультурной коммуникативной компетенции по определению отечественных исследователей и Совета Европы. В процессе группового обсуждения студенты высказали свои собственные мнения о необходимых знаниях, умениях и навыках для общения на иностранном языке, а затем скорректировали свое мнение, когда им представили таблицу компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, и обсудили существующие и признанные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции.

На третьем этапе эксперимента студентам было предложено ознакомиться с когнитивной частью таксономии Б. Блума. В целом в таксономии образовательные цели подразделяются на три сферы: когнитивную (знания), аффективную (чувства) и психомоторную (действия), которые образуют иерархию, в основе каждого нового более высокого уровня которой находится опыт более

низких уровней, выстраивающих данную сферу. Применительно к настоящему эксперименту, психомоторная сфера достаточно хорошо развита у студентов: все обладают физиологическими и психосоматическими способностями к говорению, письму, зрительному и слуховому восприятию и т. д. Совершенствования требуют аффективная и когнитивная сферы. Что касается аффективной сферы, то мы можем утверждать, что аспект восприятия (то есть готовность и способность студента воспринимать те или иные явления и стимулы, поступающие из окружающего мира) достаточно хорошо развит, — поскольку преподавателям удается привлекать, удерживать и направлять внимание студентов. Однако в аспекте реагирования и отклика на поступающие стимулы студенты не всегда действуют добровольно и еще реже получают удовлетворение от самостоятельного отклика. Чаще всего реакция студентов стимулируется и симулируется преподавателем, который призывает студентов отреагировать на ту или иную ситуацию и описать свои чувства, эмоции, мнения и отношения.

Умения и навыки в когнитивной области касаются трех основных блоков: знания, понимания и критического мышления. Оптимизацию блоков когнитивной сферы (по Б. Блуму) в рамках представленного эксперимента мы проводим на основе методов «проблемного» обучения (*problem-based learning / task-based learning* [13]), поскольку в педагогике и лингводидактике проблема не представляет собой неприятную, трудную ситуацию, а является, согласно определению, «a question raised for inquiry, consideration, or solution» [12], или «системой внешних по отношению к человеку условий, фрагментом действительности, побуждающими его к выполнению действий» [1].

На начальной стадии тренировки навыков говорения мы опираемся на подготовленное монологическое высказывание. Для подготовки высказывания студенты должны осознавать основные компоненты, система которых составляет любое высказывание (подготовленные и неподготовленные монолог, диалог, дискуссия) или работу с любым текстом. На начальной стадии работы с высказыванием мы предложили студентам на выбор подготовить высказывания: 1) на определенную тему, без какой бы то ни было текстовой опоры; 2) на определенную тему с опорой на текст по данной тематике. Из 37 испытуемых 28 чел. выбрали *высказывание без текстовой опоры* (тематику высказывания они также определили сами), и только 9 выбрали *высказывание с опорой на текст* (текст был предоставлен преподавателем). Это можно объяснить тем, что 28 чел. были уверены или хотели испытать свои силы в подготовке высказывания без опоры на конкретный текст, рассчитывая на имеющийся опыт, знания, интеллект, а 9 человек были не уверены в собственных силах.

Перед подготовкой высказывания студентам была предложена схема — то метакогнитивное знание, которым им предстояло овладеть в процессе подготовки их первого высказывания и использовать далее на протяжении 13 недель (7 семестр — 14 учебных недель: 1-я неделя — подготовка эксперимента, 2-я неделя — 1-й и 2-й этапы эксперимента, 3-я неделя — начало третьего (основного) этапа эксперимента, 14-я неделя — итог эксперимента, обсуждение результа-

тов, рефлексия, оценка). Схема состоит из трех блоков: 1) знание; 2) понимание; 3) критическое мышление. Получив схему, студенты приступили к подготовке высказывания.

Первый блок включает *представление знаний или извлечение необходимой информации из памяти* — припоминание (известные знания, имеющийся опыт)/узнавание известной информации в тексте и извлечение новых знаний (факты, события, процессы, явления), умение работать с текстовой информацией, преобразуя линейный/нелинейный текст, разворачивая/сворачивая высказывание. Согласно доработанной версии таксономии Б. Блума (Л. Андерсен, 1999), знания подразделяются на:

- 1) *фактические* — базовая информация: ключевые единицы, терминология, понятия, символы, реалии, аллюзии, специфические детали (кто/ что, когда, где, почему), элементы, компоненты, события в цепочке событий;
- 2) *концептуальные* — синтагматические и парадигматические отношения между частями большой структуры, позволяющие им действовать как единое целое, знание классификаций, категорий, видов, принципов и способов обобщений, законов, теорий, моделей и структур;
- 3) *процедурные* — владение специфическими навыками, алгоритмами, формулами, правилами, методами и приемами (критика, анализ в диахронии и синхронии, методы решения задач, процедуры статистического анализа, стандарты);
- 4) *метакогнитивные* — знание общих стратегий, которые могут быть применены для решения различных задач, знание условий, при которых эти стратегии могут применяться, осведомленность об эффективности стратегий, а также о собственных когнитивных способностях [8].

Второй блок связан с *пониманием* материала. Показателем понимания может быть способность преобразовывать материал из одной формы выражения в другую (здесь и далее представлены приемы, использованные в эксперименте).

- *Подбор примера*: 1) личный пример или из литературы; 2) указание на определенные правила (нормативные документы) и исключения из правил; 3) ссылка на источники информации (аллюзия, цитация); 4) обозначение событий, которые происходили до конкретного события, во время него и после; 5) подбор научной теории или теорий, которые могли бы объяснить создавшуюся проблему.
- *Классификация*: 1) дедуктивное разбиение информации на отдельные составляющие; 2) определение характеристик отдельных составляющих рассматриваемой ситуации (типы и виды ситуации).
- *Обобщение/профилирование*: перифраз с акцентом на общий/частный признак, перечисление основных аргументов за и против.
- *Умозаключение*: догадка о значении незнакомой лексемы из контекста, выводы из представленного описания.
- *Сравнение*: 1) сравнение во времени: сравнить существование или взаимодействие проблемы с данной ситуацией или вопросом в различные

периоды истории; 2) сравнение в пространстве: сравнить данную ситуацию или проблему с другой проблемой — выявить сходства и различия; сравнить, как люди, правительства и международные организации справляются с одной и той же проблемой или ситуацией в странах с разным экономическим развитием, политическим устройством, религией, экологической ситуацией; сравнить условия существования или отсутствия данной ситуации; 3) сравнение точек зрения субъектов различных уровней (уровень индивида, уровень города, уровень региона, уровень страны); сравнение точек зрения различных участников коммуникации, связанных с данной проблемой/ситуацией (к примеру, учителя, ученики, родители, директор школы, министр образования/ преступник, полицейский, адвокат и т. д.); 4) аналогия: перенос знаний об одном предмете/явлении на другой (менее изученный или недоступный для изучения) в связи со сходством рассматриваемых предметов.

- *Объяснение* предполагает интерпретацию ситуации при помощи конкретных фактов, правил, принципов, визуализацию проблемы и соотносимых с ней процессов, действий и ситуаций, графическое представление проблемы в виде диаграммы, таблицы, схемы, рисунка, интеллектуальной карты (mind map), модели, паттерна, алгоритма действий.
- *Применение* обозначает синтез нового продукта и умение находить практический вектор преломления переработанной информации, расширяя или сужая ее для новых или конкретных ситуаций.

Третий блок, по Б. Блуму, — *критическое мышление, которое переходит в творчество*. Синтез критического мышления и творчества образует аналитическое мышление, которое связано с поиском новой информации, новых знаний и интуиции и формально направлено на анализ и синтез информации, построение логических цепочек, представление выводов и аргументов и закрепление данных в сознании. Дуальный характер аналитического мышления объясняется функциональной асимметрией головного мозга. Развивать аналитическое мышление необходимо, так как аналитические навыки сами по себе требуются каждому, чтобы лучше понимать, запоминать и усваивать информацию, отделять главное от второстепенного, решать сложные повседневные и профессиональные задачи, находить преимущества и недостатки в происходящих событиях, делать обоснованные выводы и планировать деятельность, исходя из реальных целей.

Итак, в третьем блоке подготовки высказывания перед студентам были поставлены задачи:

- *Анализировать*: 1) определить 3/5/10 признаков, свойств, характеристик определенных предметов, явлений или ситуаций; 2) предложить причины и последствия создавшейся ситуации, возможное развитие событий, условия, при которых данная ситуация не существовала бы, состояние дел улучшилось бы или ухудшилось, возможные решения данной ситуации; 3) анализировать литературное произведение (в стихах, в прозе), комментировать и интерпретировать слова песни, цитаты, пословицы,

поговорки, публицистические статьи, заголовки статей, просмотренные новости, фильмы (отрывки из фильмов и видеороликов) с указанием точки зрения автора и собственного видения взаимодействия героев и мотивации их поступков.

- *Создать*: 1) определить ряд проблем, которые связаны с рассматриваемым вопросом, путем установки логических или ассоциативных связей и предложить способы их разрешения или улучшения состояния; 2) указать на различные аспекты в рамках создавшейся проблемы; 3) связать понятия, ситуации, проблемы по смыслу и предлагать альтернативы; 4) высказывать ассоциации, которые рождаются в связи с какой-то ситуацией; 5) выделять некоторые гипотезы, основанные на предложенных критериях.
- *Оценить*: 1) делать суждения в рамках определенных критериев и стандартов; 2) оценивать организацию идей и логику аргументации; 3) выделять противоречия; 4) указывать наиболее и наименее эффективные способы решения проблемы, наиболее и наименее убедительные аргументы за и против.

Результаты эксперимента

В итоге, после 11 недель использования данных стратегий, мы вновь провели опрос студентов (*четвертый этап эксперимента*), используя вопросы, представленные в начале данной статьи. Результаты опроса показали следующее. Ответ на первый вопрос больше не вызывал непонимания или затруднения среди студентов, более того, они не задумываясь называли умения, навыки, знания в составе межкультурной коммуникативной компетенции. Ответ на второй вопрос выглядел иначе, чем в начале эксперимента, и содержал не виды коммуникативной деятельности, а наименования логических приемов работы с информацией. В ответе на третий вопрос сохранилось опасение сделать грамматические ошибки, а другие ответы не повторились.

Проведение подобного эксперимента привело к тому, что в процессе индивидуальной, парной и командной работы с применением приемов интеграции, трансформации и интерпретации изученного материала и накопленного опыта студенты синтезируют новый коммуникативный продукт, используя вариативность лексических, грамматических, стилистических форм, металингвистические стратегии, и применяют навыки мышления высшего порядка (*higher order thinking skills*). Общая схема высказываний, сформированная у студентов, оказалась следующей: 1) определение общей проблематики высказывания и выделение ключевых элементов и, в ряде случаев (у 13 студентов из 37), презентация их определений; 2) указание на родо-видовые, логические или ассоциативные связи общей и частной проблематики; 3) сравнение общей или частной проблематики во времени, пространстве и по аналогии; 4) определение возможных причин и последствий создавшейся ситуации; 5) определение путей выхода из создавшейся ситуации (решение проблемы); 6) обоснование ситуации

путем поиска теоретической опоры, практического примера или экспертного мнения; 7) выделение различных перспектив восприятия ситуации различными субъектами и их действия (на локальном и глобальном уровнях); 8) описание социального, экономического, политического и природного аспектов интерпретируемой ситуации; 9) критическая оценка ситуации с предложением альтернативных идей и выделением наиболее эффективных способов решения проблемы и аргументов за и против.

Выводы

Таким образом, применяя описанные металингвистические приемы, мы добились следующих результатов:

- 1) благодаря изучению метаязыка и описания метастратегий нам удалось расширить объем презентуемой информации по той или иной теме (ранее, не обладая данными метазнаниями, студенты ограничивались лишь апелляцией к аффективному параметру, а именно к своим чувствам, эмоциям (21 студент из 37) и чувствам, эмоциям, собственному мнению и отношению (16 студентов из 37));
- 2) зная набор метакогнитивных стратегий, все испытуемые студенты смогли перейти с базового (знание — понимание — применение) на высокий уровень мышления (знание — понимание — применение — анализ — синтез — оценка);
- 3) расширение способностей к запоминанию лингвистической (лексики, грамматических конструкций) и экстралингвистической информации (расширение кругозора);
- 4) наметилась тенденция к использованию презентуемой ранее информации в более поздних высказываниях, что свидетельствует о трансформации кратковременных фрагментов памяти в долговременные;
- 5) студентам стало легче справляться с большими объемами информации благодаря применению логических методов: сравнение и противопоставление, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, спецификация или обобщение и систематизация (классификация);
- 6) в результате овладения логическими приемами работы с информацией у студентов наметилась перспектива к переходу от обучения под руководством учителя (teaching) к самостоятельному обучению (learning).

Формирование металингвистических компетенций (знаний о языке, социуме и мышлении и умение оперировать различными языковыми, социальными и мыслительными стратегиями, приемами, моделями, кластерами, образцами) не только позволяет составить определенное представление об элементах языка и процессах, происходящих в языке, но и расширяет возможности студента в выборе стратегий взаимодействия и коммуникации в различных социокультурных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества / С. В. Докука // *Общественные науки и современность*. 2013. № 2. С. 169-176.
4. Зеленцов Б. П. Формирование мыслительных способностей студентов / Б. П. Зеленцов, И. И. Тятенкова // *Непрерывное профессиональное образование: сб. науч. ст. / под науч. ред. Н. В. Фадейкина*. Новосибирск: САФБД, 2009. С. 191-192.
5. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. М.: Издательство АСТ, 2010. 261 с.
6. Усманова А. Огугленное знание: производство и распространение знания в условиях цифрового поворота / А. Усманова // *Топос*. 2017. № 1-2. С. 7-27.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
8. Anderson L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implication for Testing and Assessment / L. W. Anderson. Columbia: University of South Carolina, 1999.
9. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals / B. S. Bloom. New York: Longman, Green, 1956.
10. Gombert J. E. Metalinguistic Development / J. E. Gombert. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 237 p.
11. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. URL: <http://eur-lex.europa>
12. Webster's Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com>
13. Willis J. A Framework for Task-Based Learning / J. Willis. Longman, 1996. 183 p.

Olga B. ULYANOVA¹

**META-LINGUISTIC COMPETENCES
IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS**

¹ Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor,
Department of the English Language,
University of Tyumen
olga_bk@mail.ru

Abstract

This article addresses the problem of improving speaking skills via applying meta-linguistic strategies among bachelor students in a higher educational environment, managed by a tutor. The research is conducted in the form of an experiment with reference to such notions as intercultural communicative competence, meta-linguistic skills, problem-based learning, and critical thinking. The aim of this study is to apply meta-linguistic strategies in the process of foreign language teaching and learning. Meta-linguistic approach relies on such methods as task-based learning, critical information perception, creative approach, and collaboration. Students are to implement their meta-linguistic knowledge and skills to improve their ability to communicate, to master monological and dialogical speech, discussion, presentation, and critical commentary skills. An overview of the data of the Council of Europe and research by contemporary scholars shows that outside the real intercultural environment students need to have not only the knowledge of a language itself, but also the knowledge about the language, social collaboration, and their own cognitive abilities. The strategies of analytical perception of linguistic, social, and cognitive information will help to overcome the existing difficulties in learning to speak and will be of interest to both students and teachers. The strategy for increasing the efficiency of speaking skills is based on the students' understanding of the components of intercultural communicative competence and their meta-linguistic skills. As a result of the experiment, we come to the conclusion that practical application of meta-language and universal meta-methods allow us to expand the volume of processed, reproduced and produced information, move from basic thinking to higher order thinking skills, expand the ability to memorize information, and facilitate the transition from teaching to learning.

Citation: Ulyanova O. B. 2018. "Meta-Linguistic Competences in Foreign Language Acquisition Process". Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 4, no 1, pp. 72-86.

DOI: 10.21684/2411-197X-2018-4-1-72-86

Keywords

Meta-linguistics, competence, communication, speaking skills, critical thinking.

DOI: 10.21684/2411-197X-2018-4-1-72-86

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. 2009. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A New Dictionary of Methodical Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow: IKAR.
2. Galskova N. D., Gez N. I. 2006. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. Uchebnoye posobiye* [The Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodics. Tutorial]. Moscow: Academy.
3. Dokuka S. V. 2013. "Klipovoye myshleniye kak fenomen informatsionnogo obshchestva" [Clip-on Thinking as a Phenomenon of the Information Society]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* no 2, pp. 169-176.
4. Zelentsov B. P., Tyatenkova I. I. 2009. „Formirovaniye myslitel'nykh sposobnostey studentov" [Formation of Mental Abilities of Students]. In: Fadeykin N. V. (ed.). *Nepreryvnoye professional'noye obrazovaniye* [Lifelong Professional Education], pp. 191-192. Novosibirsk: SAFBD.
5. Toffler E. 2010. *Tret'ya volna* [The Third Wave]. Moscow: AST.
6. Ousmanova A. 2017. "Oguglennoe znanie: proizvodstvo i rasprostraneniye znaniya v usloviyakh tsifrovogo povorota" [E-Burned Knowledge: The Production and Dissemination of Knowledge after the Digital Turn]. *Topos*, no 1-2, pp. 7-27.
7. Shchukin A. N. 2004. *Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice.] Moscow: Filomatis.
8. Anderson L. W. 1999. *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implication for Testing and Assessment*. Columbia: University of South Carolina.
9. Bloom B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives; the Classification of Educational Goals*. New York: Longman, Green.
10. Gombert J. E. 1992. *Meta-Linguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
11. *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. <http://eur-lex.europa>
12. *Webster's Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com>
13. Willis J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.