

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ МЕТОДОМ ДИКТОГЛОССА

DEVELOPING OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF THE NON-LANGUAGE STUDENTS BY MEANS OF DICTOGLOSS

**S. Burikova
V. Pankova**

Summary. The article is devoted to the issue of creating relevant foreign language teaching method in a non-linguistic university. The authors highlight the relevance of the topic which is caused by requests and challenges of modern education. Modern students, living and performing in the digital world, are able to search and extract the required information. But, they often fail to think and reason creatively. Holistic critical thinking is being replaced by the extracting of passive separate pieces of information. Thus, the authors of the article are focusing on the teaching method — dictogloss, considering it as a very much effective way of teaching foreign language. Furthermore, the authors come to a conclusion, that this method develops creative thinking of students, as opposite to a superficial “clips thinking”. The authors in the article provide examples of application of this method in the classes with the 1 year students. The application of this method has shown good results, being an effective tool by developing language competence and taking into consideration the peculiarities of modern students, named earlier. The major advantage of this method is that, that the students are given the opportunity to study absolutely individually. Although, at the same time, they are involved into the process of collective creations. All this contributes to self-study and developing of critical thinking and language competence.

Keywords: Teaching, foreign language, method, dictogloss, creativity, self-study.

Бурикова Светлана Александровна

*К.филол.н., старший преподаватель, Российский университет дружбы народов, г. Москва
burickova.swetlana@yandex.ru*

Панкова Валентина Юрьевна

*Старший преподаватель, Российский университет дружбы народов, г. Москва
tayachka09@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена разработке проблемы актуальных методов обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. Авторы подчеркивают актуальность вопроса, обусловленную требованиями и вызовами современности. Осуществляя свою деятельность преимущественно в цифровом пространстве, современные студенты становятся специалистами по поиску информации в ущерб возможности креативно мыслить, связанное мышление замещается неактивным накоплением массы разрозненных фактов. В фокусе внимания авторов статьи находится учебно-методический прием диктоглосс, рассматриваемый как эффективный способ обучения языку, способствующий, одновременно с этим, развитию креативного мышления студентов — в противовес поверхностному, «клиповому мышлению». Авторы предлагают описание методического приема, который учитывает особенности современных студентов-первокурсников и способен повысить результативность процесса обучения иностранному языку. В статье приводятся примеры реализации диктоглосса на занятиях со студентами первого курса экономического факультета РУДН. Главным достоинством данного методического приема является то, что студенты получают возможность работать абсолютно самостоятельно, при этом в процессе коллективного творчества происходит самообучение и развитие креативного мышления.

Ключевые слова: Обучение, иностранный язык, методика обучения, диктоглосс, креативность, самообучение, языковая компетенция.

Введение

Цель данной работы — привлечь внимание преподавательского сообщества к такому учебно-методическому приему преподавания иностранного языка, как диктоглосс, — данный образовательный инструмент применяется во многих странах с 90-х гг. прошлого столетия — описать его специфику, т.е. отличия от традиционных видов диктанта, а также сделаем попытку поставить диктоглосс в общекультурный и педагогический контекст развития у современных подростков способности креативно мыслить, найти ключевые идеи в диктуемом тексте, ясно и точно формулировать их в процессе реконструкции исходного текста.

Выполняя работу, мы ставили перед собой следующие задачи: рассмотреть метод диктоглосса как способ реализации компетентностного подхода к организации совместного процесса обучения, в котором участвуют преподаватель и студенты; показать, что диктоглосс может применяться в группах студентов с различным уровнем лингвистической подготовки (*mixed abilities*) и в любом возрасте; описать применение диктоглосса на уроках английского языка на экономическом факультете РУДН.

Практическая значимость обучающего метода диктоглосса определяется тем, что он обеспечивает совершенствование навыков письма студентов, способствует развитию коммуникативных и лингвистических компетенций обучающихся, позволяет раскрыться их творче-

скому потенциалу. В процессе выполнения диктоглосса студенты фокусируют свое внимание на точном значении определенных лексических единиц и грамматических структур, анализируя определенные языковые явления и синтезируя информацию, необходимую для точной реконструкции смысла исходного текста. Таким образом, этот метод обучения способствует переводу лексического и грамматического материала, которым студенты владеют пассивно, в активно используемый фонд. Продуктивность (методологическая эффективность) диктанта как метода обучения обеспечивается тем, что при его выполнении у студента должно произойти узнавание и осознание лингвистических явлений изучаемого языка.

Приходится признать, что в современном «цифровом мире» растет поколение, страдающее «цифровой зависимостью». ВОЗ включила данное психологическое состояние в список заболеваний, сравнивая его с наркотической зависимостью. Люди оказываются в неструктурированном информационном потоке, делегируя принятие решений гаджетам. Под влиянием интернета мы становимся специалистами по поиску информации — за счет того, что жертвуем способностью креативно мыслить. Укажем на мнение специалиста по информационным технологиям, разработчика искусственного интеллекта, математика И.С. Ашманова (канал «Спас», выступление 01.11.2017) о том, что для современных подростков характерны «выносной мозг», «клиповое мышление» «гранулированный контент», т.е. связанное мышление подменяется пассивным восприятием массы разрозненных, изолированных фактов.

Нам представляется, что поверхностному, инерционному восприятию окружающего мира следует противопоставить принцип *consciousness-raising* — повышение уровня сознания, интеллектуально обоснованного восприятия реальности.

Методология исследования. Термин — *consciousness-raising* — встречаем в работе Ричарда Шмидта — президента Американской ассоциации прикладных лингвистов — «The Role of Consciousness in Second Language Learning («Роль сознания в изучении второго языка», 1990) [1], где указывается, что изучение грамматики может иметь своего рода «отложенный эффект». Р.Шмидт ссылается на свой опыт изучения португальского в Бразилии. В начале он посещал курсы португальского языка, на которых основное внимание уделялось изучению грамматики. После обучения на курсах он путешествовал по Бразилии, где его знание португальского быстро улучшалось, что лингвист объяснял тем, что он находился в языковой среде (ему приходилось постоянно пользоваться языком). Постепенно Р.Шмидт осознал, что при общении с носителями португальского он замечал (*noticed*) и узнавал (*recognized*) некоторые лингвистические явления — грам-

матические формы — и это были те единицы языка, которые он ранее изучал на курсах. Более того, после того, как лингвист замечал их, они прочно оседали в его памяти. Р.Шмидт сделал вывод, что узнавание (*recognition*) определенных лингвистических явлений иностранного языка, осознание того, что они знакомы изучающему язык, является предпосылкой обучения, роль которой невозможно переоценить. Знания по грамматике, которые он получил ранее, сами по себе не были достаточны для того, чтобы Р.Шмидт бегло говорил по-португальски, однако они помогли ему заметить те черты изучаемого языка, которые без приобретенных предварительно грамматических сведений он бы не заметил и не осознал. Таким образом, то, что Р.Шмидт предварительно изучал грамматику, опосредованно повлияло на изучение им португальского языка, сыграв структурирующую, организационную роль в процессе изучения им иностранного языка. Можно заключить, что узнавание (*recognition*) является концептуально важным понятием в предложенной американским лингвистом методике овладения иностранным языком — и мы в значительной степени разделяем данную точку зрения.

Обращаясь к современным размышлениям о методологии преподавания иностранного языка, сошлемся на мнение Т.М. Миловановой и В.А. Сырецкой о том, в настоящее время «главными приоритетами современного обучения иностранному языку в вузе для преподавателя становятся приобщение студентов к самообучению, развитие их познавательного интереса, внедрение новых технологий, которые объединяют преподавателя со студентами в один творческий коллектив и реально повышают значение самостоятельной работы студентов. При этом важную роль в обучении иностранному языку играет личность преподавателя» [2, 65]. Чтобы обеспечить совместный творческий познавательный процесс, преподавателю следует осуществлять компетентностный подход к обучению, базирующийся на категориях компетентность и компетенции.

Под компетентностью понимаются накопленные преподавательским сообществом теоретические и практические знания, позволяющие реализовать важнейшие, стратегические цели, формулируемые для конкретной активности в определенном социально значимом контексте.

Компетенции подразумевают определенные теоретические и практические знания и стратегии, к которым обращаются для решения конкретных задач, формулируемых непосредственно в процессе обучения. Лингвистическая (языковая) компетенция определяется как умение пользоваться знаниями о системе определенного языка, а также о том, как языковые единицы реализуются и функционируют в системе языка. В то же время, лингвистическая компетенция представляет собой компонент коммуникативной компетенции, т.е. вышеупомянутые знания

делают возможным воспринимать и, верно, истолковывать чужие мысли, как и формулировать и выражать собственное мнение — устно и письменно.

Лингвистическая компетенция предполагает владение знаниями о языке как системе во всех лингвистических аспектах: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом, стилистическом. Лингвистическая компетенция базируется на способности практического применения совокупности правил, регулирующих языковую деятельность, при этом можно указать на следующие виды компетенции:

- ◆ синтаксическая компетенция, позволяющая грамматически правильно выстраивать устную и письменную речь;
- ◆ семантическая компетенция, под которой понимается способность пользоваться правилами интерпретации языковых выражений;
- ◆ прагматическая компетенция — это умение правильно применять языковые единицы в практике коммуникации.

Обучение студентов иностранному языку включает следующие этапы: овладение первичными, базовыми знаниями; затем происходит развитие умений, на этом этапе обучаемые приобретают способность применять знания; и высший этап — навыки как автоматизированное владение знаниями [3, с. 35], [4, с. 22]. Умения и навыки позволяют студентам усваивать и применять знания, а важнейшая характеристика компетенций и компетентности студентов состоит в применении ими знаний в языковой практике. Осуществляя компетентностный подход к обучению иностранному языку, необходимо отбирать программный материал, базируясь на компетенциях, отражающих реальные жизненные требования и применимых в реальных обстоятельствах [5, с. 112].

В качестве учебного материала, преподаватель может предложить студенту как альтернативу работе с печатным текстом диктогloss, или грамматический диктант.

Результаты исследования. В отличие от традиционного диктанта, когда текст диктуется слово за словом, фраза за фразой, техника диктогlossа предполагает, что студенты работают со всем текстом полностью. Выполняя диктогloss, или грамматический диктант, студент поставлен перед необходимостью замечать и осознавать языковые формы (единицы), которыми он владеет пассивно, они хранятся в его памяти, — и актуализировать их, переводя в разряд своего активного языкового инструментария. Студенты должны уловить смысл текста, хотя они могут и не отдавать себе отчет в том, какими языковыми средствами (грамматическими формами) передается данное значение. То есть студенты понимают, например, рассказ преподавателя о летнем отдыхе, однако не предполагают

ся, что они дословно воспринимают диктуемый текст (что именно было сказано диктующим). Таким образом, при реконструкции значения текста студенты используют уже знакомые им языковые формы (например, *we drove* вместо *we'd drive*). При сравнении своей версии текста с оригинальной, студенты обращают внимание на различие между тем, каким языковыми формами они пользовались для передачи значения и тем, как его выразил преподаватель. Вышеприведенные формы — *we drove* и *we'd drive* — это один из примеров различия между грамматическими формами, употребленными студентами и преподавателем, иными словами, преподаваемой грамматической формой, которую студентам следует усвоить. Для изучающего иностранный язык важно самостоятельно осознать различия между грамматическими формами, употребленными им и преподавателем, для того, чтобы внести необходимые исправления в свою грамматику.

Для диктанта следует отбирать краткий текст, и его сложность не должна превышать общий уровень лингвистической компетентности студентов — разумеется, кроме новых языковых форм, которые являются предметом изучения. По-видимому, для диктанта в этом случае могут быть рекомендованы подготовленные, а не аутентичные тексты. Однако преподавателю следует не зачитывать, а «рассказывать» диктант — это будет способствовать возникновению живого интереса к тексту со стороны студентов, они будут более непосредственно вовлечены в его восприятие.

Пример текста, предложенного студентам для диктогlossа:

“When I was a child we used to go camping every summer. We'd choose a different place each year, and we'd drive around until we found a beach we liked. Then we'd pitch our tent, as near as possible to the beach. We'd usually spend most of the time on the beach or exploring the country round about. We never went to the same beach twice” [6, с. 83]

На первом этапе преподаватель обозначает тему диктанта, в течение нескольких минут беседуя со студентами о летних каникулах. Затем он объясняет, что собирается рассказать о том, как ребенком он провел лето в ... Студентам предлагается после того, как они выслушают рассказ, записать все слова, словосочетания, фразы и предложения, которые они смогли запомнить. Может понадобиться пересказать текст во второй или в третий раз, при этом преподаватель внимательно наблюдает за студентами и определяет уровень понимания ими текста.

На второй стадии каждый студент самостоятельно записывает все, что смог запомнить из диктанта — отдельные слова или словосочетания. Студенты работают в группах, сравнивая друг с другом, что им удалось запомнить

и записать и совместно пытаются реконструировать текст диктанта. На этом этапе преподаватель отвечает на вопросы о словаре, например, *pitch a tent*, но не вмешивается в реконструкцию текста.

На третьем этапе один из студентов выбирается «писцом» и записывает на половине доски текст диктанта, реконструированный на основании версий, предлагаемыми всеми студентами. И на этом этапе участие преподавателя в уроке сводится к ответам на относительно мелкие вопросы студентов о вокабулярии и правописании слов.

На четвертой стадии диктанта преподаватель записывает на своей половине доски рядом с текстом, реконструированным студентами, оригинальный текст диктанта. Студенты улавливают все различия между текстом преподавателя и своим вариантом диктанта. Они, вероятно, сразу заметят различия в порядке слов в предложениях двух вариантов, а также замену *used to* на *usually* в последнем предложении. Не так очевидны для них, по-видимому, будут сокращенные формы с *would* (*we'd choose... we'd drive... и т.д.*). Преподаватель спрашивает студентов о значении этих форм и на предлагаемые объяснения, что это примеры *past perfect* или *second conditional* мягко возражает, что это на самом деле это *would* со значением «привычные действия в прошлом».

На стадии реконструкции оригинального текста (этап 2 и 3) студенты обсуждают правильность и уместность воссоздаваемых ими лингвистических форм — не оценивая возможность поднять уровень лингвистической компетентности студентов.

На четвертом этапе преподаватель может написать свою версию текста диктанта на половине доски либо раздать напечатанный текст. Важно, чтобы студенты ясно понимали, в чем именно состоит разница между их вариантом и языковыми формами, употребленными преподавателем. Таким образом, допустимы, например, такие различия, как *a beach which we liked* вместо *a beach we liked*, в то время как *we used to go to camping* вместо *we used to go campin*g — принято быть не может. Преподавателю следует поощрять среди студентов дискуссию о двух текстах с целью уточнения природы различий между двумя вариантами диктанта.

Суммируя вышеизложенное, укажем, что эффективность диктоглосса как инструмента обучения, представляющего собой комплексную, интегрированную активность, обусловлена применением студентами следующих навыков: аудирования, т.е. восприятия иностранной речи (*receptive skill of listening*), а также навыка говорения во время работы в группах и навыка письма (*generative skills of speaking and writing*). Не будет большим преувеличением сказать, что буквально любое явление языка —

лексическо-семантическое, грамматическое, синтаксическое — будучи предметом диктоглосса, оказывается в центре внимания студентов, хотя не все конструкции языка могут быть в равной степени успешно трансформированы в текст грамматического диктанта. При этом решающую роль играет способность студентов заметить разницу между их нынешним уровнем лингвистической компетенции и тем уровнем, к которому они стремятся, который им следует достичь. Отметим, что студенты на разных уровнях языковой компетенции замечают различные факты языка. Случается, что для некоторых студентов задача реконструкции текстов кажется непреодолимо сложной, особенно если они воспринимают диктант как экзамен. Таких студентов следует постепенно готовить к выполнению диктанта, начиная с очень коротких текстов, может быть, даже из одного предложения. Можно также предлагать для диктоглосса текст, который студенты предварительно имеют возможность увидеть. Преподаватель может позволить слушать диктант несколько раз.

Несомненным преимуществом диктоглосса как формы обучения иностранному языку является возможность применять его в группах студентов с различным уровнем лингвистической подготовленности (*mixed abilities classes*). Студентам предлагается проверять и редактировать ответы друг друга, при этом они постоянно меняют тех, с которыми работают, чтобы наиболее полно выявлялись сильные стороны каждого студента, а студенты с более скромными знаниями «не теряли лицо». Давая оценку ответам студентов в конце занятия (*feedback*), преподавателю следует отметить сильные стороны в ответах каждого студента. Например, те, у кого есть проблемы с грамматикой, могут иметь хорошее произношение, что можно поставить в пример остальным обучающимся. Это поднимет самооценку каждого студента, и сильные студенты будут готовы помогать слабым учащимся — ведь преподаватель подтверждает, что обучение приносит положительные результаты. Сам по себе факт обучения с сильными студентами способствует мотивации учащихся с более скромными знаниями.

Помимо этой формы, можно использовать следующие типы диктантов:

Авто-диктант (1). Подходит для повторения материала или для переписывания конспектов, состоит из нескольких этапов:

- ◆ Студент читает фразу из текста или слушает ее в записи;
- ◆ Не глядя на текст, студент мысленно повторяет фразу и определяет ее смысл;
- ◆ Студент записывает фразу по памяти;
- ◆ В заключение, студент может сверить свой диктант с оригинальным текстом.

Авто-диктант (2). Преподаватель диктует фразу из текста. Студент повторяет ее и записывает на диктофон. Затем студент транскрибирует фразу с собственного голоса и сравнивает с оригинальным текстом.

Диктант из ключевых слов. Преподаватель читает текст вслух. Студент записывает самые важные слова, затем реконструирует продиктованный текст по ключевым словам.

Диктант с пропусками. Преподаватель диктует текст, пропуская все примеры какой-либо языковой формы, например, все предлоги или все *past participles*. Студент пишет диктант, заполняя пропуски.

Диктант с исправлением ошибок. Преподаватель диктует известный текст, включая в него фактические ошибки. Студент исправляет их.

Пунктуационный диктант. Преподаватель диктует, не отмечая паузами знаки препинания в тексте.

Диктант с подбором соответствующих пар. К каждому продиктованному слову или фразе студент подбирает пару из предложенного списка, например, вопрос — ответ; комментарий — отклик; предложение — расчлененный вопрос (*the weather is fine — isn't it?*)

Диктант с заменой языковой формы, например: преподаватель диктует глаголы в 3 лице, а студент записывает глагол в 1 лице.

Выводы. Основное преимущество данной интегративной деятельности состоит в том, что студенты работают самостоятельно, и в процессе их коллективного творчества, без сомнения, происходит их самообучение. Удастся уйти от распространенной практики "Talk and Chalk" («Лек-

ция и Мел») — так иронично описывается в англоязычном преподавательском содружестве распространенная, к сожалению, практика урока с доминирующей ролью преподавателя, адресующего свои разъяснения студентам и подкрепляющего свои доводы записями на доске. Разумеется, речь не идет о том, что следует полностью отказаться от чтения лекций и пользования доской. Однако практические занятия иностранным языком требуют последовательного применения коммуникативной методики преподавания — и диктоглосс, вне всякого сомнения, является очень мощным методическим инструментом, позволяющим студентам пропускать изучаемый материал через призму своих знаний и навыков, а затем выстраивать параллельный текст, актуализируя свои лингвистические компетенции.

Диктоглосс применялся нами на занятиях со студентами первого курса экономического курса РУДН и зарекомендовал себя как метод, благодаря которому студенты получали возможность детальной проработки точного значения лексических и грамматических единиц языка. В процессе выполнения диктоглосса учащиеся совершенствовали навык анализа и синтеза информации, разговорный навык — при обсуждении материала в группах, а также навык письма. В результате применения диктоглосса студенты продемонстрировали повышение своей лингвистической и коммуникативной компетенции, выразившееся в развитии словарного запаса, как и совершенствовании знаний грамматики и синтаксиса.

В процессе выполнения диктоглосса компетентность преподавателя реализуется в единстве с компетентностью изучающих иностранный язык, что и составляет истинный смысл процесса обучения, другими словами, компетентность преподавателя существует в целях развития компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. R. W. Schmidt, "The Role of Consciousness in Second Language Learning («Роль сознания в изучении второго языка»), *International Journal of English and Education, Applied Linguistics*, 11 (2), стр. 129–158
2. Т. М. Милованова, В. А. Сырецкая «Компетентностная направленность обучения иностранным языкам в вузе», журнал «Интерэкспо Гео-Сибирь», 2014, том 6, выпуск 2, стр. 63–67
3. Десяткова О. В. Особенности иноязычной профессиональной подготовки экономистов-международников // *Вопросы прикладной лингвистики*. 2016. Выпуск 2 (22). С. 30–41.
4. Малахова В. Л. О сложностях научного перевода с английского языка на русский (на примере текстов экономической тематики) / В. Л. Малахова // *Вопросы прикладной лингвистики*. 2017. № 26. С. 21–39.
5. Malyuga E. N. (2015). Modern concepts of intercultural business communication development in linguistics *Voprosy prikladnoj lingvistiki* [Issues of applied linguistics], N17, pp. 106–118.
6. Thornbury S. *How to teach grammar*. — Pearson Longman. — 1999. — 182 с.

© Бурикова Светлана Александровна (burickova.swetlana@yandex.ru), Панкова Валентина Юрьевна (mayachka09@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»