

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Монография

Под редакцией
Н. В. Баграмовой, Н. В. Смирновой, И. Ю. Щемелевой

Санкт-Петербург
Златоуст
2016

УДК 378
ББК 74.58
О26

О26 Обучение чтению на иностранном языке в современном университете : теория и практика : монография / Под ред. Н. В. Баграмовой, Н. В. Смирновой, И. Ю. Щемелевой. — СПб. : Златоуст, 2016. — 184 с. : ил.

ISBN 978-5-86547-964-2

В монографии «Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика» рассматриваются теоретические основы обучения иноязычному чтению, принятые в отечественной и зарубежной науке, а также широкий круг вопросов, связанных с практикой обучения чтению на иностранном языке в высшей школе.

Монография предназначена преподавателям иностранных языков высших учебных заведений, магистрам, аспирантам, методистам и всем специалистам, в сферу интересов которых входит обучение чтению на иностранном языке.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-86547-964-2

- © ООО «Центр „Златоуст“» (редакционно-издательское оформление), 2016
- © Комарова Ю. А., Иванов С. В. (гл. 2, текст), 2016
- © Короткина И. Б. (гл. 8, текст), 2016
- © Кузнецова Е. О. (гл. 5, текст), 2016
- © Лытаева М. А. (гл. 4, текст), 2016
- © Муртазина П. А., Петкова Е. Н. (гл. 7, текст), 2016
- © Никифорова С. А. (гл. 3, текст), 2016
- © Нужа И. В. (гл. 9, текст), 2016
- © Смирнова Н. В. (заключение, текст), 2016
- © Смирнова Н. В., Баграмова Н. В. (гл. 1, текст), 2016
- © Талалакина Е. В. (гл. 6, текст), 2016
- © Щемелева И. Ю. (введение, текст), 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	4
<i>Глава 1. Обучение иноязычному чтению в вузе: обзор зарубежных и отечественных подходов</i>	15
<i>Глава 2. Место и роль дискурсного чтения в обучении профессионально направленному иностранному языку студентов социально-политических специальностей</i>	36
<i>Глава 3. Обучение экстенсивному чтению на начальном этапе изучения немецкого как второго иностранного языка в неязыковом вузе</i>	51
<i>Глава 4. Методика формирования читательской грамотности: взаимосвязанное обучение чтению и говорению в неязыковом вузе</i>	61
<i>Глава 5. Чтение аутентичной литературы на английском языке: лингвострановедческий компонент</i>	77
<i>Глава 6. Влияние фоновых знаний на определение предвзятости автора: чтение новостных текстов на английском языке студентами неязыковых специальностей</i>	97
<i>Глава 7. Исследование сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов при академическом чтении на английском языке (на материале анализа выполнения заданий по академическому чтению в формате экзамена IELTS)</i>	107
<i>Глава 8. Трансдисциплинарный подход к разработке курса по академическому чтению профильных текстов (на примере публичной политики)</i>	123
<i>Глава 9. Проблема контроля сформированности умений чтения на иностранном языке на неязыковых факультетах в университете</i>	143
<i>Заключение</i>	163
<i>Список использованной литературы</i>	165
<i>Сведения об авторах</i>	182

ВВЕДЕНИЕ

Главная цель чтения заключается в извлечении и осмыслении информации, содержащейся в письменном тексте [Щукин, 2011]. В процессе чтения читатель не только воспринимает информацию, но и осуществляет ее смысловую переработку. Результатом данной деятельности, по мнению С. К. Фоломкиной, является «определенный уровень понимания текста, характеризующийся полнотой, точностью и глубиной» [Фоломкина, 2005: 16]. Чтение, таким образом, представляет собой сложный и комплексный вид речевой деятельности. Создаваемый читателем смысл не является случайным, он обусловлен нормами, принятыми в языке. Знание этих норм приобретает особую важность, когда речь идет о чтении на иностранном языке, поскольку то, насколько успешно читатель сможет воссоздать смысл, заложенный в письменном тексте, напрямую зависит от многих факторов: уровня владения иностранным языком, знания особенностей построения текстов на данном иностранном языке, умения распознавать жанровые особенности конкретных текстов.

Чтение на иностранном языке, по мнению многих исследователей [Grabe & Stoller, 2011; Xi Chen & Dronjik, 2015; Sarig, 1987; Salataci, 2002; Фоломкина, 2005 и др.], считается более сложным процессом, чем чтение на родном языке, поскольку в данном случае происходит постоянное взаимодействие между двумя языками. Как полагает К. Кода, при обучении чтению на иностранном языке нужно принимать во внимание три основных фактора:

- 1) чтение представляет собой сложный и многогранный процесс, предполагающий наличие множества умений;
- 2) формирование каждого из данных умений подразумевает наличие определенных лингвистических знаний;
- 3) при чтении на иностранном языке развитие умений чтения происходит при взаимодействии двух языков — родного и иностранного [Koda, 2007].

Безусловно, в процессе обучения чтению на иностранном языке необходимо работать над развитием прежде всего лингвистической компетенции, а именно знаний орфографии, фонологии, лексики, морфологии и синтаксиса, что позволит эффективно извлекать текстовую информацию на уровне предложения. Однако просто знание норм данного конкретного языка не всегда бывает достаточным для прочтения текста. Студент должен обладать умениями понимать информацию на уровне текста. Здесь уже речь может идти, например, об умении распознавать дискурсивные маркеры, структуру текста. Помимо этого, для адекватного восприятия информации требуется знание жанровых особенностей того или иного текста. И если на начальном этапе обучения иностранному языку чтение чаще всего выступает как цель обучения — учащегося необходимо научить, опираясь на языковые нормы, распознавать информацию, содержащуюся в тексте, то на более поздних этапах обучения чтение выступает уже не только целью, но, в первую очередь, средством обучения другим видам речевой деятельности (письму, говорению) [см., например, Щукин, 2011]. Соответственно, на разных этапах обучения требуется развитие определенных, не всегда совпадающих, навыков и умений, и методика обучения чтению на иностранном языке будет значительно варьироваться в зависимости от конкретных целей и задач обучения.

Традиционно в отечественной лингводидактике чтению уделялось очень большое внимание. Однако в 1990-е годы наблюдался спад интереса к данной теме, и количество фундаментальных и эмпирических исследований в области обучения чтению резко сократилось. И сегодня в отечественной науке, которая по-прежнему сохраняет определенную дистанцию в отношении зарубежных исследований, как никогда остро ощущается недостаток как теоретических работ, посвященных научным основаниям обучения чтению, так и эмпирических исследований, затрагивающих те или иные аспекты обучения чтению, которые бы учитывали меняющиеся условия образовательной среды. Сегодня никто уже не оспаривает тот факт, что и на этапе школьного обучения, и особенно в высшей школе чтение иноязычных текстов выступает средством получения информации, которая в дальнейшем должна быть критически переработана с целью создания новых, письменных или устных, текстов. Кроме того, современные школьники и студенты значительную часть жизни проводят в виртуальном пространстве, что требует формирования особых навыков и умений восприятия и создания текстов в электронных форматах,

развития мультимедийной грамотности. Изменившийся информационный контекст каждый день привносит новые мультимодальные формы как в нашу жизнь, так и в процесс обучения, естественно, отражающий происходящее в реальности. Более того, меняются не только формы подачи контента, информационная доступность корректирует и степень культурного многообразия контингента обучающихся, обуславливая тем самым новые дидактические горизонты — обучение пониманию новых смыслов в постоянно меняющемся информационном поле.

Все перечисленные выше условия диктуют необходимость нового прочтения достаточно хорошо разработанных методик и технологий обучения чтению на иностранном языке и создания новых эффективных методик, направленных на развитие не только рецептивных умений чтения, но и таких умений, которые позволят читателю вычленять, анализировать и критически переосмысливать информацию, полученную как из бумажных, так и мультимедийных источников. Ситуация с исследованиями в области обучения чтению в отечественной науке кардинально отличается от того, что происходит в этой области на Западе, где, помимо многочисленных монографий, рассматривающих обучение чтению в свете самых разных перспектив и в различных контекстах [см., например, Xi Chen, Dronjik & Helms-Park, 2015, Alexander et al., 2088; Bamford & Day, 2004; Grabe, 2009; Grabe & Stoller, 2011; Pressley, 2006; Wallace, 2003 и др.], существуют целые научные журналы, затрагивающие как общие вопросы обучения чтению (The Reading Matrix, Reading Research Quarterly), так и специализирующиеся исключительно на вопросах обучения чтению на иностранных языках (Reading in a Foreign Language). Более того, в ведущих международных журналах, посвященных проблемам обучения иностранным языкам, тема обучения чтению по-прежнему остается одной из главных.

Зарубежные исследования, посвященные вопросам обучения чтению на иностранном языке, имеют, в большинстве своем, прикладной характер. Анализ научных статей, опубликованных (или принятых к публикации) в 2015–2016 годах [Harris et al., 2016], позволяет выделить следующие направления исследований:

- изучение различного вида интерференций с родного языка при чтении текстов на иностранном языке;
- исследование вопросов влияния сформированности умений чтения на родном языке (в том числе навыков академической грамотности) на формирование соответствующих умений на иностранном языке;

- выявление особенностей чтения на иностранных языках в определенной культуре (стране, регионе) и описание культурно обусловленных особенностей чтения в той или иной стране (особенно в странах Ближнего и Дальнего Востока);
- исследование особенностей восприятия мультимедийных текстов различных типов (digital reading);
- анализ эффективности различных типов чтения при обучении;
- изучение формирования умений критического мышления при чтении текстов на иностранном языке;
- влияние как общего уровня владения языком, так и владения специфическими языковыми явлениями (например, знание фразеологизмов) на восприятие и переработку информации, содержащейся в тексте;
- рассмотрение вопросов восприятия обучающимися собственных умений чтения;
- исследования в области оценивания сформированности тех или иных умений чтения.

При этом на первый план в зарубежных исследованиях выходят вопросы специфики обучения чтению на иностранном языке по сравнению с изучением родного языка и, соответственно, описание эффективных стратегий формирования навыков чтения на иностранном языке.

В литературе, посвященной обучению иностранному языку (прежде всего английскому) для академических целей, чтению традиционно отводится очень важная роль. Одним из вопросов, который на протяжении многих лет привлекает внимание исследователей, остается вопрос о взаимоотношении чтения и письма в процессе обучения иностранному языку. В свое время рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности рассматривались как самостоятельные и не связанные между собой, однако на сегодняшний день взаимосвязь умения понимать и умения порождать текст представляется очевидной. Многочисленные эмпирические исследования показали, что и чтение, и письмо являются прежде всего актами создания смысла: они способствуют развитию у студентов лингвистических, когнитивных и социолингвистических компетенций. Чтение и письмо на иностранном языке не рассматриваются больше как умения, которые следует формировать отдельно друг от друга. В последнее время многие авторы сходятся во мнении о том, что чтение и письмо неотделимы друг от друга [см., например: Belcher & Connor, 2001] и что без сформированных на достаточном уровне умений чтения невозможно сформировать умения

письма на иностранном языке [Hirvela, 2004; Paesani 2016; Костылев, 2015; Лурья, 2002; Goodman & Goodman, 1983; Graves & Hansen, 1983; Smith, 1988; Tierney et al., 1989 и др.]. Таким образом, в курсах по иностранному языку для академических целей, которые сегодня становятся обязательной частью образовательных программ на разных ступенях обучения в вузе (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и главной целью которых, как правило, является создание студентом собственных письменных текстов, обучению чтению уделяется существенное внимание.

Однако в целом, по сравнению с исследованиями по обучению чтению для общих целей, работы, затрагивающие различные аспекты развития умений академического чтения, не так многочисленны. Они рассматривают, в первую очередь, природу чтения для академических целей, подчеркивая необходимость развития у студентов способности выходить за рамки фактической информации, содержащейся в тексте, для того чтобы формировать умения анализа и синтеза информации, критического мышления в целом, а также с целью развития способности создавать собственные тексты [Grabe, 2009]. И хотя основные методические принципы обучения академическому чтению довольно подробно описаны в отечественной литературе [Костылев, 2015; Лытаева, Талалакина, 2011; Праженик, 2007; Усачева, 1998; Фоломкина, 2005 и др.], ощущается потребность в изучении конкретных технологий и методов обучения академическому чтению, которые будут эффективны в тех или иных условиях обучения.

Настоящая монография призвана заполнить лакуны, которые существуют сегодня в методике обучения чтению на иностранных языках на ступени университетского образования. Коллектив авторов поставил перед собой задачу, с одной стороны, дать описание передовых методик, используемых при обучении чтению как в отечественной, так и в зарубежной науке, а с другой стороны, поделиться опытом применения данных методик на практике, представив результаты эмпирических исследований, каждое из которых посвящено различным аспектам обучения чтению в вузе.

Актуальность данной коллективной монографии трудно переоценить, поскольку на сегодняшний день налицо ощутимая потребность преподавателей-практиков, работающих в российских университетах, в знакомстве как с современными теоретическими подходами к обучению чтению, так и с практическим опытом — в различных образовательных контекстах, на разных иностранных языках, с различными целями и задачами обучения.

Монография открывается главой, в которой авторы задают некий вектор исследованию в целом, предлагая обзор наиболее актуальных вопросов обучения чтению на иностранном языке в отечественной и зарубежной методике, подчеркивая при этом высокий статус чтения как одного из ведущих видов речевой деятельности. Особое внимание уделяется понятию «академическая грамотность», которому подчинено обучение чтению на иностранном языке в вузах Великобритании и США. В главе также дается описание существующих подходов к классификации видов чтения и соответствующих умений студентов. Авторы подробно останавливаются на трудностях, возникающих при обучении чтению на иностранном языке, проблеме контроля в обучении иноязычному чтению, отмечая при этом, что чтение само по себе может выступать средством контроля. В главе анализируются разные аспекты отечественных и зарубежных подходов к обучению чтению на иностранном языке и предлагаются возможные пути оптимизации обучения чтению. При этом авторы принимают во внимание психологические и психолингвистические характеристики чтения, проблемы понимания иноязычного текста в процессе чтения, а также возможности интегрировать опыт обучения чтению в вузе у нас и за рубежом. Авторы также обозначают возможные направления исследований в области обучения иноязычному чтению с учетом накопленного опыта отечественной и зарубежной методики.

Следующие три главы монографии посвящены общим вопросам обучения чтению, в них рассматриваются два типа чтения (дискурсивное и экстенсивное), а также проблемы формирования читательской грамотности.

Во второй главе речь идет о новом виде чтения — дискурсном, которое, согласно точке зрения авторов, характеризуется «полным, точным и глубоким пониманием иноязычного дискурса». Данный вид чтения играет особую роль в обучении студентов социально-политических специальностей профессионально направленному иностранному языку, поскольку позволяет в полной мере учитывать особенности профессиональной подготовки студентов. Глубине понимания текста при дискурсном чтении способствует реконструкция студентами большого социально-культурного исторического контекста, в котором существует каждый конкретный текст. При этом авторы отмечают, что реконструкция возникновения и функционирования текста в его социально-культурном контексте требует большой предварительной работы — и с читаемым текстом, и с сопутствующими ему текстами. В главе

предлагается типология умений, необходимых для формирования дискурсного чтения, а также подробно описываются когнитивные и метакогнитивные стратегии, овладение которыми ведет к успешному дискурсному чтению.

Третья глава посвящена другому типу чтения — экстенсивному. Данный вид чтения достаточно известен в отечественной лингводидактике, однако большинство работ, рассматривающих экстенсивное чтение, посвящено его применению при обучении студентов филологических специальностей. Автор показывает целесообразность использования экстенсивного чтения на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному, на курс которого в вузе, как правило, отводится ограниченное количество часов, и подчеркивает, что именно чтение «позволяет компенсировать отсутствие естественной языковой среды и способствует развитию иноязычных компетенций». Экстенсивное чтение рассматривается здесь как способ оптимизации учебного процесса. Интерес автора именно к этому виду чтения обусловлен тем, что чтение текстов больших объемов позволяет значительно расширить и обогатить словарный запас студентов, сосредоточить их внимание на собственно чтении и воспринимаемой в процессе чтения информации. В процессе экстенсивного чтения развиваются умения быстрого чтения, а также включаются механизмы прогнозирования и языковой догадки. Поскольку тексты читают не только для извлечения из них информации, но и с целью ее дальнейшей передачи, в данной главе предлагается метод экстенсивного чтения с последующим представлением его результатов в виде письменного пересказа. Благодаря этому виду продуктивной речевой деятельности обучающиеся немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе подспудно обучаются умению структурировать текст, выбирать нужные лексико-грамматические формы и конструкции, а также стратегии, необходимые для достижения главной цели — передачи информации.

Обучению чтению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей посвящена и четвертая глава, в которой детально рассматриваются технологии формирования у студентов читательской грамотности, особое внимание уделяя развитию умений говорения на основе прочитанных текстов. При этом автор доказывает, что взаимодействие чтения и устной речи в процессе обучения иностранному языку представляет собой один из способов его оптимизации, подчеркивая, что в сложившейся практике преподавания иностранного языка

в неязыковом вузе не учитывается необходимость не просто развивать у студентов субкомпетенции чтения, а формировать читательскую грамотность. Опираясь на исследования PISA, автор представляет технологии взаимосвязанного обучения чтению и говорению, нацеленные на повышение уровня читательской грамотности. В главе также выявляются этапы формирования умений читательской грамотности на иностранном языке и предлагается комплекс заданий, направленных на формирование данных умений. Методика, предложенная автором, доказала свою эффективность в ходе опытного обучения.

В последующих главах монографии рассматриваются более частные вопросы обучения чтению на иностранном языке в высшей школе.

Лингвострановедческий компонент чтения аутентичной литературы на английском языке стал предметом исследования в пятой главе. Автор обращается к вполне определенному виду лексики — английским историзмам — и предлагает модель обучения лингвострановедческому чтению на основе художественных текстов исторической тематики, исходя из того, что лингвострановедчески маркированная лексика несет в себе дополнительные контекстуальные значения и, таким образом, существенно обогащает знания изучающих иностранный язык. В главе дается классификация историзмов английского языка и обосновывается целесообразность выбора художественных текстов в качестве материала для обучения лингвострановедческому чтению. Автор предлагает комплекс технологий формирования умений лингвострановедческого чтения, позволяющий значительно обогатить лингвострановедческие знания студентов. Результаты обучающего эксперимента, описанного в настоящей главе, свидетельствуют об эффективности данных технологий.

В шестой главе рассматривается формирование у студентов умений критического чтения при работе с новостными текстами. Обращение к текстам СМИ в исследовании неслучайно: они, как правило, идеологизированы и имплицитно содержат в себе ту или иную позицию автора. Для выявления этой позиции и распознавания имплицитных смыслов требуются определенные фоновые знания, которые в случае чтения текстов на иностранном языке у автора и читателя могут не совпадать. Автор главы ставит целью выявить характер влияния фоновых знаний студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык, на определение предвзятости автора новостного текста. Примечательно, что в ходе эксперимента гипотеза о связи фоновых знаний и умений определять предвзятость текста не подтвердилась. При этом автору удалось выявить другие факторы, влияющие на умение определять

предвзятость автора, например умение классифицировать предложения в тексте по категориям «факты — мнения — суждения».

В центре внимания следующей, седьмой, главы находятся вопросы формирования у студентов навыков академического чтения, которые, как демонстрируют авторы, являются основой для формирования других умений в курсах английского языка для академических целей. Авторы предпринимают попытку оценить уровень сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов, а именно задаются вопросами о том, какие интеллектуальные умения демонстрируют русскоязычные студенты при академическом чтении на английском языке и насколько эти умения сформированы. Исследование строится на основе анализа выполнения студентами заданий на чтение в формате международного экзамена IELTS. Особый научный интерес представляет тот факт, что авторам удается установить взаимосвязь интеллектуальных умений студентов с уровнем понимания текста при академическом чтении. Предложенная в исследовании методика представляется перспективной, поскольку позволяет не только выявить лакуны в сформированности интеллектуальных умений студентов, но и, принимая их во внимание, скорректировать курсы английского языка для академических целей.

Проблемам обучения чтению в рамках курса английского языка для специальных академических целей (ESAP) посвящена восьмая глава. Обращаясь к традиционному вопросу о соотношении академических и профессиональных компетенций в рамках данного курса, автор делится опытом создания курса ESAP «Английский язык в публичной политике», уделяя особое внимание развитию умений чтения в его рамках, поскольку академическое чтение рассматривается здесь в качестве «ключевой компетенции», на развитие которой должен быть направлен курс. Автор не только подробно описывает методические принципы построения курса, но и предлагает пример учебника, составляющего его основу. Надо отметить, что в современном университете одной из серьезных проблем для преподавателя иностранного языка становится выбор учебника: при всем многообразии представленных на образовательном рынке учебных пособий довольно часто невозможно найти такое, которое бы полностью соответствовало целям и задачам курса иностранного языка в университете. Данная глава дает представление о том, как этот вопрос решается на практике и какое важное значение имеет в данном контексте сотрудничество преподавателей иностранного языка с преподавателями предметов по основной специальности.

Завершает коллективную монографию глава, в которой речь идет о проблеме, касающейся любого курса иностранного языка в университете, — проблеме контроля и оценивания сформированности умений чтения. В ней рассматриваются курсы английского языка для академических целей, которые сегодня составляют большую часть курсов английского языка в вузе, и доказывається несостоятельность использования в данных курсах и традиционных дискретных текстов, и тестов в формате международных экзаменов (IELTS, TOEFL), поскольку ни те, ни другие не учитывают в полной мере специфику конкретного курса английского языка в вузе. Автор обосновывает целесообразность применения в курсах академического английского интегрированного reading-to-write-теста, поскольку он позволяет контролировать уровень сформированности у студентов неязыковых специальностей умений чтения и письма на иностранном языке для академических целей. В главе описана модель интегрированного теста по оцениванию умений академического чтения и письма (reading-to-write), приведена аналитическая рубрика, учитывающая наиболее полный перечень умений чтения и письма, соответствующих целям обучения в университете. Важно, что при применении такого теста чтение выступает не только средством измерения прогресса студентов в обучении иностранному языку, но и средством обучения, что приводит к оптимизации всего процесса обучения в условиях сокращения академических часов на изучение иностранного языка.

Таким образом, большинство глав коллективной монографии представляет собой результаты эмпирических исследований различных аспектов обучения чтению на иностранном языке в современном университете, на основе которых, тем не менее, могут быть сделаны теоретические обобщения. Фундаментальной основой для всех глав, представленных в монографии, послужили теоретические исследования как отечественных, так и зарубежных ученых, что позволяет репрезентовать настоящую публикацию как своеобразный «мост» между отечественной методикой преподавания иностранных языков и зарубежной прикладной лингвистикой. Надо признать, что между этими областями гуманитарного знания по-прежнему сохраняется определенная дистанция, и авторы предлагаемой монографии очень надеются, что их коллективный труд будет способствовать ее преодолению.

Все авторы монографии преподают в ведущих российских и зарубежных высших учебных заведениях и имеют большой опыт, в том числе зарубежный, как в области теории, так и в области практики обучения иностранным языкам. Инициаторами настоящей публикации,

подготовившими целый ряд глав, выступили преподаватели иностранных языков Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики», которые в течение многих лет успешно применяют в своей педагогической деятельности различные современные методики обучения чтению, добиваясь при этом хороших результатов.

Мы очень надеемся, что коллективная монография «Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика» будет интересна преподавателям иностранного языка в высших учебных заведениях, а также всем специалистам, в сферу интересов которых входит обучение чтению на иностранном языке.

Глава 1

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ВУЗЕ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ

ВВЕДЕНИЕ

Как отечественная, так и зарубежная методика обучения иностранным языкам в вузе уделяет большое внимание обучению чтению на иностранном языке. Чтение является одним из ведущих видов деятельности студентов на этапе обучения в вузе, так как обучение чтению позволяет формировать навыки и умения чтения, смежные языковые и речевые умения, трансформировать знания обучающегося в рамках всех изучаемых дисциплин.

Интересно, что причины высокого статуса чтения как одной из основных целей обучения в вузе различны в отечественном и зарубежном образовательном контексте. Цели обучения чтению частично являются отражением социального заказа в определенный период времени. Так, в отечественной методике долго существовало мнение о том, что обучение чтению приравнивается к обучению иностранному языку. Специалист должен уметь читать тексты разных функциональных стилей (личное письмо, профессиональные тексты) со словарем и понимать основной смысл письменного речевого произведения. Таким образом, данный специалист будет востребован в нашем обществе, в котором происходят процессы интернационализации и налаживания международных связей [Щерба, 1947]. Также большая роль отводится роли русского языка в обучении чтению на иностранном языке и обучению чтению в контексте формирования функциональной и читательской грамотности¹.

Теория и практика зарубежной методики обучения иноязычному чтению сформировались в ином социальном контексте. Университеты

¹ Подробнее см. в главе 4.

США и Великобритании традиционно работают со студентами, которые приезжают на учебу из разных стран. Цель обучения чтению в рамках Teaching English as Second or other language (TESOL) тесно связана с проблемой адаптации иностранных студентов к учебе в вузе и формированием академической грамотности [Смирнова, 2015]. Быть академически грамотным означает быть способным эффективно функционировать в международной академической среде. Чтение является одним из ключевых компонентов академической грамотности наряду с письменной речью. В теории и практике обучения чтению на английском языке учитывается роль и влияние чтения на родном языке. Однако в силу того, что студенты приезжают из разных стран и владеют различными родными языками, специфика конкретного языка часто не учитывается.

Обозначенные различия дают основания полагать, что подходы к обучению иноязычному чтению в России и за рубежом будут различаться.

Цель данной главы — дать обзор отечественных и зарубежных подходов к обучению чтению на иностранном языке в разных аспектах и обозначить возможные направления оптимизации обучения иноязычному чтению в вузе. В главе рассматривается чтение как вид речевой деятельности и его психолингвистические характеристики, текст и проблемы понимания текста при чтении, дается обзор существующих подходов к классификации видов чтения, к обучению иноязычному чтению и возникающих трудностей при обучении чтению, уделяется внимание проблеме контроля в обучении чтению. Намечены возможные пути оптимизации процесса обучения чтению. В заключение авторы предлагают возможные направления исследований в области обучения чтению с учетом накопленного опыта отечественной и зарубежной методики обучения чтению.

ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРОЦЕСС И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Взгляды отечественных и зарубежных исследователей на природу чтения отличаются и связаны в первую очередь с различием понимания природы речи [Леонтьев, 2005]. Например, в США доминирует направление бихевиоризма, согласно которому человек адаптируется к среде, в том числе в своем речевом поведении. Отечественные исследователи придерживаются мнения, согласно которому психика человека социальна по своей природе (концепция деятельности Л. С. Выготского,

1982): человек не адаптируется, а активно овладевает, воздействует на среду. Таким образом, посредством организации материала и процесса обучения мы активно влияем на формирование речевых психофизиологических процессов, в том числе при обучении иноязычному чтению.

Процесс овладения умениями чтения на иностранном языке сложно изучить. Зарубежные исследователи в области психологии используют данные, полученные при чтении испытуемыми вслух, ответы испытуемых на вопросы до и после прочтения текста, чтобы косвенным путем узнать о происходящих психических процессах при чтении [Burt, Peyton & Adams, 2003]. В зарубежных исследованиях существует несколько фундаментальных подходов (моделей) к процессу чтения, независимо от языка, которым оперирует читатель. Эти модели включают в себя умения и стратегии, которыми должен овладеть читатель.

Модель «снизу вверх» (bottom-up) отражает процесс, когда читатель сначала воспринимает образ буквы, потом слова, потом синтаксис, то есть восприятие информации идет от понимания мельчайших единиц текста к более крупным. Способность понимать значение текста основана на знании того, как звук представлен в письменном виде, и является ключевой в обучении чтению. Напротив, модель «сверху вниз» (top-down) отражает процесс активной работы со смыслом текста за счет существующих текстовых опор (инференции, inferences) и фоновых знаний. Интерактивная модель процесса чтения сочетает в себе обе модели [Grabe & Stoller, 2011] и применяется в обучении чтению на иностранном языке, так как несформированные умения в одном из подходов (bottom-up или top-down) компенсируют друг друга [Burt, Peyton & Adams, 2003].

Некоторые отечественные психологи рассматривают чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [Клычникова, 1983: 6]. З. И. Клычникова выделяет четыре типа информации, извлекаемой из текста: категориально-познавательная, ситуационно-познавательная, эмоционально-оценочная, побудительно-волевая. Исследователь также выделяет семь уровней понимания текста. Первый уровень (понимание слов и понимание словосочетаний) равен приблизительно (фрагментарному) пониманию. Понимание на уровне предложений представляет собой второй уровень, на котором трудности связаны с синтаксисом и морфологией текста. Наиболее сложными являются дистантные конструкции (например, инверсия, когда

одна часть сообщения отделена от другой). Четвертый и пятый уровни понимания текста связаны с видами чтения и типами информации. Например, если текст содержит категориально-познавательную информацию, он требует чтения с общим пониманием. При этом особая сложность связана с выделением строевых слов, которые выражают синтаксические связи и оформляют смысловые отношения, но не несут информативной нагрузки. Шестой уровень понимания текста связан с восприятием эмоционально-волевой информации. Седьмой уровень включает понимание всех четырех типов информации. На этом уровне читатель должен уметь понимать подтекст, выделять наиболее важное в тексте, достигать полноты, точности и глубины понимания [Лурия, 2009]. Читающий оценивает текст в широком социальном и культурном контексте.

Большинство отечественных ученых в области психологии и психолингвистики соглашаются в том, что чтение является видом речевой деятельности, а любая деятельность имеет три стороны (фазы): мотивационную, целевую и исполнительную [Леонтьев, 2005]. Фазы отражают особенности речевой деятельности, ее иерархическое строение, целенаправленность и мотивированность [Зимняя, 1985].

И. А. Зимняя рассматривает речевую деятельность как процесс приема и передачи сообщения и способ формирования мысли посредством языка в процессах говорения (письма) и слушания (чтения) [Зимняя, 1989]. Предметное содержание речевой деятельности составляет мысль как форма отражения предметов и явлений. Единицы речевой деятельности — это смысловое решение (при чтении, восприятии речи на слух) и речевой поступок (при говорении и письме). Чтение — это вид речевой деятельности, то есть способ формирования и формулирования мысли. Смысл, как полагает И. А. Зимняя, — это создаваемое в деятельности субъекта отражение.

Механизм чтения как вида речевой деятельности предполагает следующие этапы:

- а) включение потребности;
- б) встреча потребности с предметом (мыслью);
- в) эмоциональное переживание этой потребности (интерес);
- г) волевая регуляция (поддержание интереса) [там же].

В чтении речевой слух играет важную роль [Гальскова, Гез, 2007]. Речевой механизм чтения следующий: читающий должен владеть звукобуквенными ассоциациями, уметь вычленять звуки из речевого потока и дифференцировать их. При этом важен фонематический слух.

Важную роль в обучении чтению также играет вероятностное прогнозирование, или «мысленный обгон в процессе чтения» [там же: 225]. Оно помогает успешному восприятию текста и его пониманию в любом виде чтения. Прогнозирование создает эмоциональный настрой и формирует готовность к чтению. Условием актуализации или запуска механизма прогнозирования служит наличие и систематизация прошлого опыта у читателя, то есть происходит антиципация содержания. Прогнозирование также зависит от степени знакомства читателя с темой, соотношения между известным и неизвестным в тексте. Иными словами, наличие ассоциативных связей помогает в процессе поиска и выбора информации в тексте.

Чтение — это сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из процесса восприятия и понимания текста. Зрелое чтение характеризуется слиянием этих процессов. Поэтому важно формировать стратегические умения чтения — например, обучающийся должен уметь прогнозировать значение слов по начальным буквам, прогнозировать содержание, опираясь на заголовки, игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание, возвращаться к прочитанному с целью уточнения для лучшего запоминания, использовать для понимания содержания текстовые опоры, двуязычные и одноязычные словари [Программа обучения иностранным языкам..., 2000].

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ПИСЬМЕННЫЙ ТЕКСТ И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ЧТЕНИИ

Обучение чтению тесно связано с пониманием того, что такое письменный текст, какие проблемы понимания могут возникать при работе с иноязычным письменным текстом, как и какие тексты необходимо отбирать для обучения.

Единицей обучения чтению является текст как законченное речевое произведение [Щукин, 2011]. И. Р. Гальперин определяет текст в рамках лингвистики как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда сверхфразовых единств, объединенных разными типами лексических, грамматических, стилистических средств, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1981: 18]. В процессе чтения читатель вступает в диалог с автором, а способность

вести этот диалог зависит от жизненного опыта читателя, его взглядов, критического отношения к прочитанному [Гальперин, 1981].

Текст также рассматривается как определенным образом организованная совокупность предложений с единой коммуникативной задачей. Признаками текста являются смысловое и коммуникативное единство, структурная целостность [Москальская, 1981].

И. А. Зимняя придерживается психолингвистического понимания природы письменного текста. Любой текст — это многоплановое, многоуровневое образование (по содержанию), в котором выделяются уровни — мотивационный, предметно-денотативный, смысловой (уровень логической организации), — языковой план (грамматика текста), речевой план (разнообразие способов формирования и формулирования мысли на основе этносоциокультурных факторов, условия общения, индивидуальные особенности говорящего), фонационный план [Зимняя, 1989].

Письменный текст также изучается с позиций наличия лингвокультурной и лингвострановедческой информации [Верещагин, Костомаров, 1982]. Каждый текст характеризуется дискурсивными параметрами конкретной культуры [Kaplan, 1966]. Английский язык относится к низкоконтекстной культуре (*low-context culture*), которой присущи краткость, эксплицитность, четкая логика, однозначность. Русская культура относится к высококонтекстным (*high-context culture*), где эрудиция читателя и подтекст играют гораздо большую роль, чем формальные аспекты речи.

На современном этапе как отечественные, так и зарубежные исследователи в области лингвистики и методики обучения иностранным языкам говорят о тексте как о продукте дискурса [Дейк, 1979; Тарнаева, 2011; Ширяева, 2014]. Любой текст принадлежит к определенному жанру и содержит дискурсивные маркеры¹. Чтение текста связано с пониманием текстов различных жанров и дискурсивной информации в тексте. Читая текст, читатель взаимодействует с автором, участвует в процессе порождения смысла в тексте [Nuttall, 1996]. Иными словами, пресуппозиции автора, содержащиеся в тексте, «встречаются» с существующими пресуппозициями и представлениями читателя, и в результате взаимодействия пресуппозиций рождается смысл текста. Пресуппозиция — это смысловой компонент, который обеспечивает наличие смысла в утверждении. Имплицитная информация в форме пресуппозиции — это компонент смысла текста, который не выражен словесно,

¹ Подробнее об этом см. в главе 2.

это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст (то есть фоновые знания). Пресуппозиция может возникнуть при чтении предшествующего текста или оказаться вовсе за пределами текста как результат знания и опыта составителя текста [там же].

Наряду с наличием различных точек зрения на природу текста существуют разные подходы к проблеме понимания текста и обучению пониманию текста в процессе чтения.

Некоторые зарубежные исследователи выделяют разные уровни понимания иноязычного письменного текста [Shastri, 2010]. Глобальное понимание текста относится к способности понять общую структуру текста, основную тему, логические связи между частями текста. Локальное понимание связано со способностью понять конкретные детали текста. Референтное понимание связано с умением найти фактическую информацию в тексте, понимать риторические приемы организации текста (анафоры, катафоры). Уровень умозаключения — способность делать выводы, основываясь на фактах, которые имплицитно представлены в тексте (видеть причинно-следственные связи, аргументацию). Оценочное понимание связано со способностью оценить точность, ценность и уместность утверждения автора текста. На этом уровне читатель должен уметь выявить предвзятое мнение на основании текста-источника. Обучение чтению и пониманию текста на различных уровнях необходимо строить на базе текстов различных стилей — повествовательных, описательных, аргументированных, творческих и т. п.

Отечественные исследователи, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, например, выделяют уровни понимания текста на основе понимания лингвокультурной и лингвострановедческой информации: уровень прагматического смысла, контекст, подтекст, затекст [Верещагин, Костомаров, 1982]. Сообщение должно быть информативным в пределах дискурсивных параметров данной культуры, а понимание текста связано с пониманием жанровых и дискурсивных характеристик текста [Kaplan, 1966].

М. Л. Вайсбруд и С. А. Блохина полагают, что главный объект обучения пониманию текста — это его содержание [Вайсбруд, Блохина, 1997]. Проблема в обучении чтению и пониманию текста заключается в умственной пассивности читателя. При обучении пониманию текста, то есть его содержанию, необходимо обучать поиску опор в тексте (лексических, лингвистических, логико-смысловых, грамматических), а также учить обобщению текста в виде самостоятельных суждений. Понимание текста тесно связано с логикой текста. Понимание текста — это работа со смысловым субъектом и смысловым предикатом текста.

Понимание не завершается извлечением информации из текста: содержание текста требует дальнейшего применения (оценка прочитанного, применение содержания к жизни). Понимание текста — это последовательность действий, которой можно управлять. Коммуникативный смысл становится понятен, если он может быть применен в коммуникативной ситуации.

Согласно Р. П. Мильруд и А. А. Гончарову, смысл имеет не текст, а процесс его создания и восприятия: «понимание коммуникативного смысла заключается в соединении и степени совпадения смысла, вкладываемого в текст как автором, так и читателем» [Мильруд, Гончаров, 2003: 13]. Авторы говорят о важной роли в понимании текста интерактивного чтения, которое сочетает в себе подходы bottom-up и top-down.

Р. П. Мильруд и А. А. Гончаров обращаются к идее М. М. Бахтина о том, что содержание текста полифонично и всегда есть варианты в понимании смысла текста. Однако есть некий предел понимания, так называемый объективный смысл текста. Согласно М. М. Бахтину, выход за его рамки (рамки концепта текста) — это ошибка понимания текста [Бахтин, 1975]. Основу понимания текста составляют пропозиции и сети пропозиций. Пропозиция — это наименьшая значимая единица, которая имеет предикатно-аргументную форму. Таким образом, с ней можно согласиться или не согласиться. Читая, человек соединяет пропозиции текста со своими пропозициями читателя, и формируется целостная картина, происходит понимание текста. Иными словами, цель понимания текста состоит в воссоздании целостной картины. Авторы выделяют три фазы процесса понимания: идентификация, ассимиляция (усвоение важного смысла), аккомодация (приспособление знаний к новой ситуации) [Мильруд, Гончаров, 2003].

В процессе обучения чтению выделяются две его стороны — техническая и смысловая [Щукин, 2011]. К технической стороне относятся навыки техники чтения и навыки мыслительной обработки. В основе смысловой стороны чтения лежат умения понимать содержание текста. Выделяют умения, обеспечивающие: а) понимание содержания текста (выделить, обобщить, соотнести и т. п.) и б) осмысление содержания текста (сделать вывод, оценить факты, интерпретировать и т. п.). Вторая группа умений позволяет достичь глубины понимания текста как сложного речевого произведения.

А. Н. Щукин выделяет следующие механизмы чтения и этапы чтения: побудительно-мотивационный этап (активизация механизмов чтения), этап восприятия текста (ведущая роль отводится языковому и речевому вероятностному прогнозированию, механизму внутренне-

го проговаривания), этап смысловой переработки информации, этап оценки уровня понимания текста.

На этапе смысловой переработки информации А. Н. Щукин говорит о синтагме (группа слов, объединенных по смыслу) как о единице смысловой переработки текста и выделяет два уровня понимания текста: уровень значения и уровень смысла. Уровень смысла достигается через предметное понимание, детальное понимание и критическое понимание (понимание идеи автора, оценка). На четвертом этапе основными показателями понимания текста являются следующие: полнота понимания (количество информации), точность понимания (качество восприятия информации), глубина понимания (интерпретация текста читателем). Первые два показателя относятся к уровню понимания значения информации, а последний — к уровню понимания смысла текста [там же].

И. А. Зимняя уточнила уровни понимания чтения по З. И. Клычниковой [Клычникова, 1983] и добавила параметр глубины проникновения в содержание текста. В соответствии с этим критерием были выделены четыре уровня понимания смысла текста: о чем говорится в тексте, что говорится в тексте, какими средствами это содержание передается, понимание основного смысла текста [Зимняя, 1989].

ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ВИДОВ ЧТЕНИЯ И ВХОДЯЩИХ В ИХ СОСТАВ УМЕНИЙ

Согласно Е. Н. Солововой, в зарубежной и отечественной методике обучения иностранным языкам есть схожее понимание существующих видов чтения, но существуют существенные различия в терминологии [Соловова, 2008].

В зарубежной методике традиционно выделяются два вида чтения: интенсивное (*intensive*) и экстенсивное (*extensive*) [Harmer, 2012]. Этим видам в отечественной методике соответствуют дискурсивное и курсорное, или аналитическое и синтетическое чтение [Колесникова, Долгина, 2001].

Зарубежные исследователи отмечают роль интенсивного чтения как важного этапа в овладении умениями экстенсивного чтения¹. Однако большинство исследований связано с изучением чтения художественной литературы на иностранном языке в рамках экстенсивного чтения и в них не уделяется внимание обучению экстенсивному чтению на ма-

¹ Подробно об экстенсивном чтении см. в главе 3.

териале академических текстов или технических, профессиональных [Burt, Peyton & Adams, 2003]. Экстенсивное чтение положительно влияет на овладение умениями устной речи, если в текстах для чтения содержатся диалоги. Учащиеся отмечают, что они увереннее пользуются идиомами и словосочетаниями и демонстрируют понимание прагматических аспектов коммуникации [Cho & Krashen, 1994]. Чтение на иностранном языке (особенно экстенсивное) также способствует формированию умений письменной речи на иностранном языке.

Отечественные исследователи выделяют виды чтения на основании определенного аспекта [Кузьменко, Рогова, 1970]. Учитывая психологическую природу чтения, выделяются синтетическое чтение, чтение с первичным и вторичным синтезированием, импрессивное и экспрессивное чтение. По способу организации обучения чтению выделяются классное, лабораторное, домашнее, индивидуально-групповое. Основываясь на методическом аспекте, выделяются виды чтения: а) по характеру материала для чтения (подготовленное, неподготовленное, чтение с полным/частичным снятием трудностей понимания) и б) по способу работы с текстом (интенсивное, экстенсивное, беспереводное, переводное). Установка читателя лежит в основе таких видов чтения, как чтение-поиск, детальное, критическое, чтение для удовольствия [там же].

С. К. Фоломкина выделяет просмотровое (или поисковое), ознакомительное (с общим охватом содержания) и изучающее чтение на основе определенных целевых установок для чтения. Согласно исследователю, уточнить цели обучения чтению означает уточнить виды чтения [Фоломкина, 1991]. М. В. Ляховицкий выделяет лишь два типа основных чтения: 1) подлинное и 2) учебное (включает в себя предварительное и информативное чтение) [Ляховицкий, 1981]. Исходя из целевой установки чтения, выделяются учебное и коммуникативное чтение [Щукин, 2011]. В учебном виде чтения А. Н. Щукин выделяет четыре вида: просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое. По характеру работы с текстом — интенсивное и экстенсивное. Коммуникативное чтение служит цели получения информации и удовольствия. Коммуникативные виды чтения, по З. И. Клычниковой, делятся на поисковое, обзорное, детализирующее, чтение для критического анализа [Клычникова, 1983].

В целом в зарубежной методике наблюдается большая согласованность в употреблении терминов, обозначающих виды коммуникативного чтения: *skimming*, *scanning*, *reading for detailed comprehension*, *critical reading* [Колесникова, Долгина, 2008].

Существуют также авторские подходы к уточнению определенных видов чтения. О.Д. Кузьменко и Г.В. Рогова выделяют учебный вид чтения. Учебное чтение подводит к собственно чтению и включает в себя следующие этапы: этап зрительного восприятия текста и чтение вслух, этап формирования внутреннего речевого слуха (то есть читаем про себя, роль внутренней речи крайне важна), этап выделения нового и главного (логический субъект и предикат), этап работы с информативными категориями (ситуативно-познавательные и оценочно-эмоциональные группы упражнений) [Кузьменко, Рогова, 1970].

В рамках современной методики организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык Н.Ф. Коряковцева выделяет виды чтения. При собственно филологическом чтении происходит глубокое понимание текста и усваивается информация о культуре¹. При лингвистическом чтении изучаются языковые средства для решения коммуникативных задач. Этот вид чтения связан с умением не только понять содержание, но и определить, с помощью каких языковых средств автор достигает выражения определенного коммуникативного намерения, решения коммуникативной задачи [Коряковцева, 2002]. В самостоятельной работе по чтению автор выделяет две цели: а) анализ языковых средств и б) накопление языковых средств для последующего использования. При самостоятельной работе над языковыми средствами рекомендуются следующие упражнения: составление логико-семантической схемы текста, составление денотатной карты текста, создание банка языковых средств, перифраз, замена, расширение, подстановка, трансформация текста, изложение прочитанного, перевод, языковые упражнения [там же]. Роль чтения очень важна: чтение позволяет не только получать/понимать информацию, но и помогает формировать у обучающихся базовые логико-смысловые умения, стимулирует когнитивные способности, способствует развитию других видов коммуникативной деятельности, текстовой деятельности в целом. Чтение — это ведущее средство самостоятельной образовательной деятельности [там же]².

Р.П. Мильруд и А.А. Гончаров, исследуя вопрос природы понимания коммуникативного смысла текста, выделяют критический тип чтения, который тесно связан с понятием критического мышления. Критическое мышление — это «целенаправленный акт познавательной

¹ Подробнее об этом виде чтения см. в главе 5.

² Этому вопросу также посвящена глава 7.

деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения» [Мильруд, Гончаров, 2003: 15]. Критическое мышление зависит от четырех факторов: когнитивного (извлечение информации из текста), аффективного (эмоциональное восприятие текста читателем), коннотативного (индивидуальная интерпретация текста читателем), поведенческого (индивидуальная реакция читателя на текст). Авторы предлагают выделять фазы в целенаправленном обучении пониманию коммуникативного смысла текста: фаза работы с текстовой информацией, фаза эмоционального восприятия содержания, фаза проникновения в подтекст, фаза отклика читателя (собственное мнение и суждения). Управление процессом понимания текста при чтении осуществляется через методические приемы. Например, через формирование установки на смысловое содержание, через прием пошагового смыслового организатора (детали смысла), через прием мысленного вращения (разноплановые вопросы по тексту).

Обучение критическому чтению является важным направлением в зарубежных исследованиях [Mehta & Al-Mahrooqi, 2015]. Критическое мышление является результатом чтения. Критическое чтение напрямую связано с таксономией когнитивных умений Б. Блума¹ и включает такие компоненты, как знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [Luebke & Lorié, 2013]. Это иерархическая модель, в которой каждый более высокий уровень включает в себя характеристики более низкого уровня и зависит от его сформированности (таблица 1.1). Первый уровень знаний считается низшим в данной иерархии.

Таблица 1.1

Таксономия когнитивных способностей по Б. Блуму [Luebke & Lorié, 2013]

Когнитивный уровень	Типичные задания
Знание	Определить или вспомнить факты, термины, сделать обобщение
Понимание	Понять смысл, пояснить значение, сделать перевод
Применение	Применить полученные знания и умения в новой ситуации
Анализ	Разделить целое на части и определить структуру целого

² Анализу типов заданий на чтение теста IELTS в соотнесении с таксономией Б. Блума посвящена глава 7.

Окончание табл. 1.1

Когнитивный уровень	Типичные задания
Синтез	Соединить части в новое единое целое
Оценка	Сформулировать суждения о ценности

На основе таксономии Б. Блума исследователи провели анализ теста LSAT (Law School admission test) и входящих в него умений чтения [Luebke & Lorié, 2013]. Авторы предложили интересную классификацию глаголов, которые используются в формулировке задания для каждого из уровней. Данный перечень может лечь в основу разработки серии упражнений для развития умений чтения.

Таблица 1.2

Таксономия когнитивных способностей по Б. Блуму и задания

Когнитивный уровень	Задание
Знание	Select, label, list, identify, name, locate, define, recite, describe, state, memorize, recognize
Понимание	Comprehension: match, explain, restate, defend, paraphrase, distinguish, rewrite, summarize, give examples, interrelate, express, interpret, illustrate, defend
Применение	Application: organize, sketch, generalize, apply, dramatize, solve, prepare, draw, produce, show, choose, paint
Анализ	Analysis: compare, differentiate, analyze, subdivide, classify, infer, point out, survey, distinguish, select, categorize, prioritize
Синтез	Synthesis: compose, construct, originate, produce, hypothesize, plan, develop, create, design, invent, combine, organize
Оценка	Evaluation: judge, consider, relate, critique, weight, recommend, criticize, summarize, support, appraise, evaluate, compare

Обучение критическому чтению сводится к следующим приемам [Smith, 1990]: опора на фоновые знания студента по теме, поиск предвзятых утверждений в тексте (biases)¹, работа с предвзятостью посредством открытых типов вопросов и дискуссий, помощь в поиске дополнительных текстов, обсуждение надежности текстов как источника информации, сопоставление точек зрения и аргументов в текстах, знакомство с плюрализмом мнений. Некоторые исследователи говорят о трансференции (положительном переносе) умений критического мышления, то есть умения критического мышления могут быть перенесены с родного языка на иностранный (и наоборот).

¹ Подробнее о категории предвзятости см. в главе 7.

Важным вкладом зарубежных исследователей является выделение стратегий чтения¹. Например, M. Ahmadian, S. Poulaki, E. Farahani изучили, чем отличаются стратегии чтения у студентов, более успешно и менее успешно сдающих международный языковой экзамен IELTS. Метод протоколирования устного ответа позволил выявить, что студенты, получающие высшие баллы за экзамен IELTS, демонстрируют большее количество и разнообразие умений чтения и используют метакогнитивные стратегии [Ahmadian, Poulaki & Farahani, 2016]. В данном исследовании умения чтения классифицируются по таксономии стратегий изучения иностранного языка [Oxford, 1990]. L. R. Oxford выделяет две группы стратегий — прямые и непрямые, которые далее делятся на шесть подгрупп. Прямые стратегии включают в себя стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные. Непрямые стратегии включают в себя метакогнитивные, аффективные и социальные. Далее в каждой из подкатегорий также выделяются частные стратегии [там же].

Важным исследовательским направлением за рубежом является направление «чтение для учебы» (reading to learn). Иными словами, чтение становится способом изучения дисциплины, способом получения знаний. Например, читая на иностранном языке, обучающийся осваивает как умения чтения, так и учит сам язык посредством чтения. Этот подход впервые получил известность в сфере методики преподавания английского языка как иностранного в 1970–80-е годы [Krashen & Terrell, 1983]. Суть подхода состоит в том, что для изучения иностранного языка необходим доступ к обильной речевой практике и языку, который характеризуется определенной сложностью для обучаемых. Иными словами, в тексте для чтения должен быть посильный объем вводимой языковой и речевой информации — *comprehensible input* [там же; Grabe & Stoller, 2011]. Отечественные методисты также говорят о том, что чтение является и целью, и средством обучения на занятиях по иностранному языку [Щукин, 2011].

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ И ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ЭТОМ ТРУДНОСТИ

Говоря о сложностях обучения чтению на иностранном языке, M. Burt, J. K. Peyton, R. Adams утверждают, что два важных компонента

² Подробнее о стратегиях чтения см. в главе 2.

играют роль в обучении чтению: знание лексики и знание синтаксиса иностранного языка. Исследователи говорят о важной роли знания лексики в обучении пониманию при чтении [Burt, Peyton & Adams, 2003]. Наиболее эффективным в этом плане является экстенсивное и частое чтение. Исследователи даже говорят о некотором противоречии: обучающиеся должны уметь читать, чтобы освоить лексику. Однако чтобы уметь читать, они должны знать слова [Grabe, Stoller, 2011]. Минимум 3000 слов требуется для самостоятельного чтения на иностранном языке. Знание лексики определяется следующими параметрами: количество слов в конкретной области, или широта (breadth), объем знаний о конкретных словах (произношение, написание, часть речи, префиксы и суффиксы, синтаксис, ассоциативные значения, многозначность, словоупотребление), или глубина. Даже если читатель понимает все отдельные слова в тексте, могут быть допущены ошибки в понимании этих слов в контексте. Читателю важно понимать культурный контекст, в котором слово употреблено. В целом, зарубежные исследователи рекомендуют включать обучение лексике в содержание обучения чтению.

Связь развитости умений чтения и знания синтаксиса менее изучено исследователями, но общепризнанным является тот факт, что существует определенная взаимосвязь между языковыми структурами и пониманием письменного текста [Burt, Peyton & Adams, 2003]. Чем лучше обучающийся владеет знаниями в области синтаксиса иностранного языка, тем эффективнее он способен понять текст на уровне предложения и использовать эту информацию для понимания смысла текста. Обучающиеся должны научиться понимать, как языковая форма связана со смыслом. Таким образом, в обучение чтению необходимо включать обучение грамматической стороне речи (письменного текста). При обучении чтению важно, чтобы тексты были связаны с конкретными целями обучающихся, которые, таким образом, учатся читать и повышают уровень владения иностранным языком. Наличие целей поддерживает интерес к овладению умениями чтения и позволяет решать проблему низкой мотивации.

А. Н. Щукин выделяет трудности чтения и говорит о том, что наличие большого лексического запаса важнее владения грамматическими структурами. К трудностям относятся: недостаточное владение техникой чтения, незнание или непонимание описываемых в тексте событий, наличие в тексте большого числа незнакомых слов или конструкций, особенности структуры текста, отсутствие умений языковой догадки,

интерференция умений чтения на родном и иностранном языке [Щукин, 2011].

Чтение — это интерактивный процесс, и для преодоления сложностей в обучении необходимо вырабатывать умения интерпретации маркированной дискурсивной информации в письменном тексте [Nuttall, 1996]. Так, любое предложение в тексте может содержать в себе четыре смысла: концептуальный, пропозициональный (то есть относящийся к высказыванию или суждению), контекстуальный, прагматический (conceptual, propositional, contextual, pragmatic, по С. Nuttall). Поэтому сложности в понимании смысла могут быть связаны с тем, что пропозициональный смысл фразы (что говорится, *significance*) будет неправильно воспринят читателем без учета контекстуального смысла (почему об этом говорится, *value*). Следовательно, обучение чтению на иностранном языке должно включать в себя обучение интенсивному чтению двух видов: работа с текстом (*text-based*) и формирование умений чтения (*skills-based*) [там же].

При обучении чтению важно учитывать опыт чтения и сформированные умения чтения на родном языке. Здесь исследователи говорят об интерференции процессов чтения: обучающийся может придавать большее значение процессу декодирования значения на уровне букв, слов, предложений, но не уметь понять общий смысл текста [там же]. И наоборот, обучающийся может полагаться исключительно на свои фоновые знания и вероятностное прогнозирование и тем самым неправильно понять смысл текста.

Зарубежные исследователи выделяют следующие важные умения чтения: фонологическое восприятие, понимание лексики, понимание синтаксиса и активация ментальных схем (*schema activating*) [McLeod & McLaughlin, 1986]. Фонологическое восприятие включает в себя фонематические и фонологические знания. Исследования показывают, что фонологические навыки, сформированные на родном языке, часто переносятся обучаемыми на процесс чтения на иностранном языке и что формирование этих навыков необходимо включать в содержание обучения чтению. Второе умение — понимание лексики — тесно связано с тем, насколько эффективно читатель понимает не только значения слов, но и содержание всего текста [там же]. Понимание лексики включает в себя взаимосвязанную и одновременную работу на уровне восприятия графики слова, смысла и произносительной стороны слова. Понимание синтаксиса включает в себя работу с грамматической стороной речи, а именно порядком слов в предложении, морфологией. Активация ментальных схем связана со способностью читать между строк и фоно-

выми знания читателя. Характеристики текста активизируют эти схемы. Например, такие слова, как *rain, umbrella, wet*, в англоязычном тексте активируют ментальную схему «погода». Исследования показывают, что активация ментальных схем позволяет улучшить понимание текста. Эти схемы связаны с фоновыми социокультурными знаниями обучающихся и будут положительно (или отрицательно) влиять на понимание текста. Иными словами, можно говорить о взаимовлиянии картин мира.

Перенос навыков чтения из родного языка на иностранный может быть и положительным, и отрицательным. Интерференция чаще всего проявляется в орфоэпии. Согласно отечественным исследователям, для предотвращения интерференции при формировании навыков и умений чтения важно опираться на сознание обучаемых и знакомить их с правилами иноязычного чтения на основе «осознания особенностей иноязычной письменной речи» [Беляев, 1965: 113]. При этом важно обучать чтению и устной речи во взаимосвязи, обучение чтению с опорой на устную речь облегчает формирование умений и навыков чтения [Гальскова, Гез, 2007].

Благоприятные условия для положительного переноса умений чтения с родного языка на иностранный обеспечиваются посредством:

- а) подбора несложных в языковом отношении текстов;
- б) работы на предтекстовом этапе (включая прогнозирование и речевую догадку)¹.

Обучение чтению строится с учетом:

- а) конкретного вида чтения;
- б) конкретных условий обучения (темп, количество раз прочтения текста, вид понимания текста);
- в) формируемых умений;
- г) системы упражнений [там же].

Интересную классификацию различий, возникающих при чтении на родном и иностранном языках, предлагают W. Grabe и F. Stoller. Различия в чтении на родном и иностранном языке зарубежные исследователи подразделяют на три группы: различия в языках и процессе чтения, индивидуальные различия и социокультурные различия [таблица 1.3; Grabe & Stoller, 2011]. Учет знаний и умений чтения, сформированных на родном языке, помогает прогнозировать возможные трудности обучения чтению на иностранном языке².

¹ Подробнее об этом см. в главе 4.

² О трудностях при обучении чтению см. также в главе 2, о трудностях при экстенсивном чтении — в главе 3.

Таблица 1.3

Основные различия в чтении на родном и иностранном языке

Виды различий	Типы различий
Различия в языках и в процессе чтения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Различия в изначально усвоенном объеме лексики, грамматики, понимания дискурса при чтении на родном и иностранном языке. 2. Металингвистические и метакогнитивные знания. <i>Металингвистические знания</i> — это знания о том, как функционирует язык, о его языковых ресурсах — лексике, морфологии, грамматике, дискурсе. <i>Метакогнитивное знание</i> — это понимание того, что мы знаем; это знание позволяет нам планировать, ставить цели, выполнять задачи, оценивать свой прогресс, решать проблемы. Эти знания и умения сформированы на родном языке и осуществляются автоматически. 3. Различия лингвистического характера. 4. Различия в уровне владения иностранным языком как основе овладения чтением на иностранном языке. 5. Влияние процессов трансференции, интерференции.
Индивидуальные различия	<p>Различные умения чтения на родном языке.</p> <p>Различная мотивация чтения на иностранном языке.</p> <p>Различные возможности доступа к текстам на иностранном языке.</p> <p>Различные типы текстов на иностранном языке.</p> <p>Различные языковые ресурсы изучаемого языка.</p>
Социокультурные и институциональные различия	<p>Различные социокультурные контексты.</p> <p>Различная структура дискурса и жанры.</p> <p>Различия в требованиях к обучающимся в разных учебных заведениях.</p>

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

Важной проблемой обучения чтению на иностранном языке является проблема контроля¹. Зарубежные исследователи чаще говорят о контроле сформированности умений и стратегий чтения [Grabe & Stoller, 2011]. Эти умения носят автоматический характер, то есть осуществляются на неосознанном уровне. Стратегии, наоборот, характеризуются наличием осознанности при отборе умений, необходимых для эффективного чтения. При этом действие читающего может быть как умением, так и стратегией.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что контроль понимания при чтении осуществляется в зависимости от вида чтения. Ознакомительное чтение проверяется через такие задания, как прогноз содержания, постановка вопросов к тексту. Изучающее чтение включает контроль умений составления развернутого плана текста, определение правильности утверждений. Контроль при поисковом виде чтения включает задания на поиск фактической информации в тексте, сравнение двух текстов, составление аннотации к тексту. Контроль понимания при чтении в профессионально ориентированном обучении включает задания на подготовку рефератов и обзоров, работу с социокультурной информацией в тексте [Гальскова, Гез, 2007].

На всех этапах обучения объектами контроля в обучении чтению являются следующие аспекты: техника чтения, владение языковыми знаниями и умение узнавать лексико-грамматические единицы, умение пользоваться словарем, умение использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки, умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с полнотой, точностью и глубиной ее понимания, понимание основной идеи текста, понимание авторской позиции в тексте и ее оценка [Щукин, 2011]. Возможна также самооценка умений чтения на основе уровневого описания умений чтения по Европейской шкале компетенций [там же].

Показателями эффективности чтения являются скорость, полнота и глубина понимания текста², гибкость [там же]. Гибкость чтения — это «способность читателя менять вид и стратегию чтения (выбор операций смыслового восприятия, осмысления и интерпретации содержащейся в тексте информации) в зависимости от целей чтения и особенностей изложения материала в тексте (повествование, рассуждение, описание),

² Подробнее см. в главе 8.

¹ См. также о глубине чтения в главе 2.

его структуры и лексико-грамматического оформления» [там же: 269]. И. В. Усачева выделяет три вида гибкости чтения: в зависимости от цели (изучение информации или ее критическое осмысление), в зависимости от стиля и жанра текста (каждый жанр требует использования разных приемов и способов восприятия, осмысления текста и его интерпретации), в зависимости от характера изложения материала (описание требует от читателя констатации фактов, а рассуждение — размышлений). Гибкость целей — одна из важных целей обучения чтению [Усачева, 1998].

Чтение как вид речевой деятельности и средство формирования смежных языковых и речевых умений также само может выступать как средство контроля [Соловова, 2008].

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Оптимизация обучения — это «научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [Азимов, Щукин, 2009: 176]. Общепринятыми критериями оптимизации обучения являются: «успешность овладения знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие затраченного времени и усилий преподавателя и учащихся действующим нормативам» [там же].

На основании вышеизложенного обозначим возможные пути оптимизации обучения чтению на иностранном языке¹. Обучение чтению на иностранном языке должно строиться с учетом фундаментальных психологических и психолингвистических характеристик процесса чтения как на иностранном языке, так и на родном. Важным направлением оптимизации становится поиск путей обучения пониманию письменного текста при чтении. Понимание текста тесно связано с пониманием природы письменного текста, его лингвистических, коммуникативных, дискурсивных характеристик, изучаемых в процессе сопоставления текстов на родном и иностранном языках. Обучение чтению на иностранном языке должно строиться с опорой на умения и стратегии, уже сформированные у обучаемых средствами родного языка (металингвистические и метакогнитивные). Оптимизация обучения иноязычному

¹ О возможном способе оптимизации см. в главе 3.

чтению также включает учет трудностей, возникающих из-за существующих различий в чтении на родном и иностранном языках: различий в языках и процессах чтения, индивидуальных особенностей учащихся и социокультурных различий. Контроль чтения также является важным направлением оптимизации обучения и должен быть тесно связан с контролем достижений поставленных целей обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении обозначим возможные направления исследований в области методики обучения чтению на иностранном языке с учетом накопленного опыта отечественной и зарубежной методики обучения чтению.

- Какова роль родного языка у обучающихся чтению на иностранном языке (для каких категорий обучаемых и на каких этапах)?
- Как экстенсивное чтение на иностранном языке влияет на формирование умений чтения и уровень владения иностранным языком (для каких категорий обучаемых и на каких этапах)? Какие приемы и методы будут наиболее эффективными?
- Как продолжительность, вид и интенсивность обучения влияют на формирование умений чтения на иностранном языке?
- Сколько времени требуется обучаемому для достижения уровня по шкале CERF, международных языковых экзаменов IELTS, TOEFL и т. п.?
- Как интернет и программные приложения могут помочь в обучении чтению на иностранном языке?

Глава 2

МЕСТО И РОЛЬ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что чтение именно на иностранном языке является незаменимым источником свежей и достоверной информации для любого специалиста, занимающегося исследованиями в социально-политической сфере, и, по сути, является коммуникацией между читающим и автором текста. Успех коммуникации прежде всего зависит от адекватности понимания прочитанного. Согласно В. А. Артемову, завершающим этапом успешной коммуникации является «поступочное звено», которое в случае с чтением может выражаться как во внутреннем изменении личности чтеца, так и в деятельности, направленной на окружающий мир [Артемов, 1971: 30]. Таким образом, профессионально направленное чтение должно приводить к повышению квалификации специалиста и/или осуществлению профессиональной деятельности на основе прочитанного.

Чтение, будучи одним из видов речевой деятельности, определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка [Клычникова, 1983: 5]. В рамках обучения иноязычному профессионально направленному чтению студентов социально-политических специальностей оно представляет собой процесс коммуникации посредством текстов на иностранном языке с целью формирования, развития и совершенствования иноязычной профессионально направленной коммуникативной компетентности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как утверждает А. А. Леонтьев, речевой деятельности как таковой не существует, ввиду того что она всегда входит в деятельность более высокого порядка [Леонтьев, 2005: 27]. Тем не менее предлагаем вслед за И. А. Зимней толковать речевую деятельность как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, что позволяет выделить речевую деятельность как самостоятельный вид человеческой деятельности [Зимняя, 2001: 55–66]. Такой подход означает, что она обладает целым рядом характеристик: структурной организацией, предметным содержанием, общефункциональными психологическими механизмами, единством внутренней и внешней сторон, а также единством содержания и формы реализации деятельности.

Согласно теории А. Н. Леонтьева, любая деятельность состоит из трех фаз, входящих в ее структуру: побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной [цит. по: Зимняя, 2001: 57]. В условиях обучения иноязычному профессионально направленному чтению побудительно-мотивационная фаза реализуется сложным взаимодействием коммуникативно-познавательной потребности студентов, их мотивов и целей чтения, поставленных как преподавателем, так и самими студентами.

Ориентировочно-исследовательская фаза направлена на выбор того или иного способа прочтения текста, иными словами, выбора того вида чтения, который будет максимально точно отвечать и способствовать достижению поставленной цели исходя из данных условий. Под *видом чтения* понимается «определенный набор навыков и умений перцептивной и смысловой переработки зрительно воспринимаемой информации, используя который читатель извлекает информацию из текста с той или иной степенью полноты и глубины понимания», сознательно и методически обоснованно выбранный преподавателем для работы с конкретным текстом [Колесникова, 1988: 107]. Следует отметить, что впоследствии необходимо обучать студентов самостоятельно делать выбор того или иного вида чтения в зависимости от стоящей перед ними цели, степени языковой и общей трудности читаемого материала и формы условий, поощряя их автономность. Указанные факторы лежат в основе большинства устоявшихся классификаций видов чтения¹, а именно по критерию цели чтения: ознакомительное, просмо-

¹ Подробнее о различных классификациях видов чтения см. в главе 1.

тровое, поисковое, изучающее [Фоломкина, 2005], филологическое, лингвистическое, лингвострановедческое [Сергиевский, 1945; Рубцова, 2006; Одинцова, 2008], критическое [Wallace, 1992, 2003], интегративное [Grabe, 2009]; по критерию готовности к преодолению языковых и общих трудностей: подготовленное, частично подготовленное, неподготовленное; по критерию формы условий: аудиторное и домашнее [Клычникова, 1983].

В исполнительной фазе, собственно чтении как процессе, обучаемые работают с текстом в соответствии с выбранным видом или видами чтения. Процессуальный план чтения, как и любой другой деятельности, содержит динамическую систему конкретных действий, лежащих между мотивом и планом и результатом, достижением намеченной в начале цели [Леонтьев, 2005]. Он обеспечивается перцептивными, мнемическими и мыслительными процессами, которые С. К. Фоломкина рассматривает как перцептивную и смысловую переработку информации, результатом которой будет являться определенный уровень понимания текста, характеризующийся полнотой, точностью и глубиной [Фоломкина, 2005: 16]. Согласно автору, первые две характеристики соответствуют пониманию текста на уровне значения, в то время как глубину соотносят с пониманием на уровне смысла. Отмечается, что параметры полноты и точности служат основой для различения видов чтения — ознакомительного, просмотрового, поискового, изучающего, а параметр глубины не рассматривается в качестве дифференцирующего критерия, хотя исследователь признает, что данная характеристика понимания не должна исключаться из педагогического процесса как объект обучения и контроля [там же: 32]. Среди умений, обеспечивающих глубину понимания, выделяют умение оценить изложенные факты, умение выйти за рамки вербально выраженной в тексте информации и интерпретировать имплицитное значение текста.

ДИСКУРСНОЕ ЧТЕНИЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВИД ЧТЕНИЯ

Специфика профессиональной подготовки студентов социально-политических специальностей предполагает формирование способности к участию в межкультурной иноязычной коммуникации на прочной основе широких и глубоких знаний о социуме партнера по общению и, следовательно, приближенной к исходному дискурс-сообществу интерпретации информации, заложенной в тексте. Очевидно, что целью чтения в данном случае становится не только количественная сторона понимания (полнота) и правильность понимания языковой формы

текста (точность), но и способность интерпретировать текст с позиций иноязычного дискурс-сообщества (глубина). Как отмечает А. А. Леонтьев, смысловое восприятие может иметь различную смысловую глубину и, следовательно, может предполагать различные виды ориентировки в читаемом [Леонтьев, 1975: 103]. Таким образом, встает вопрос о выделении нового вида чтения, который мы будем именовать *дискурсным чтением*, характеризующегося полным, точным и глубоким пониманием иноязычного дискурса.

Выбор наименования неслучаен и обусловлен двумя причинами. Во-первых, предлагаемый вид чтения связан с дискурс-ориентированным подходом к обучению профессионально направленному иноязычному чтению, так как направлен на реконструкцию социально-культурного исторического контекста возникновения, распространения и функционирования текста. Именно реконструкция большого контекста, с нашей точки зрения, и будет способствовать глубине понимания, так как позволяет раскрыть мотивы, побудительно-волевые смысловые категории текста, лежащие в основе читаемого, в то время как полнота и точность будут достигаться с помощью уже устоявшихся видов чтения. По сути, на необходимость реконструкции большого контекста указывала и Т. М. Дридзе, утверждая, что восстановление ориентировочной фазы текстовой деятельности помогает проникнуть в намерения автора [Дридзе, 1984: 82].

Во-вторых, привлечение контекста для понимания текста, по сути, будет означать их одновременное и взаимообусловленное «прочтение», что позволяет говорить о том, что объектом чтения выступает дискурс. По меткому выражению Ю. М. Лотмана, «текст не дает конечной интерпретации — он лишь указывает границы рисуемой им картины мира» [Лотман, 1972: 185]. Отсюда и название разрабатываемого вида чтения, отражающее его объект.

Следует также упомянуть, что в теории обучения иностранным языкам предпринимались попытки ввести в употребление термин «дискурсивное чтение» с содержанием, близким к аналитическому чтению, но очевидно, что данный термин не получил широкого распространения [Клычникова, 1983: 71–72]. С. Ф. Шатилов использовал термин «дискурсивный» в значении «языковой» [Шатилов, 1985]. В литературоведении отмечается употребление понятия «дискурсивный» в различных значениях [см. Fiske, 1987; Hegel, 1998]. В связи с этим, во избежание разночтений и некорректных толкований, мы будем именовать исследуемый вид чтения дискурсным.

Согласно концепции, предложенной З. И. Клычниковой, выделяются семь уровней понимания текста, каждый из которых характеризуется соотношением типа, вида, плана и ступени понимания текста [Клычникова, 1983: 133–141]. Первый, являющийся низшим уровнем понимания, отличается фрагментарным типом понимания отдельных слов и категориально-познавательных смысловых категорий текста, resultирующим пониманием деталей текста либо его полным непониманием. Первый уровень понимания опирается исключительно на опознавание лексики. Второй и третий уровни понимания, опирающиеся на знание основ грамматики, требуют понимания некоторых ситуативно-познавательных смысловых категорий текста, что имеет своим результатом частичное понимание связей предметов и явлений в тексте. Четвертый уровень характеризуется синтетическим типом понимания текста и его категориально-познавательных и ситуативно-познавательных смысловых категорий и, следовательно, пониманием общего содержания прочитанного. Следующий, пятый, уровень понимания опирается на знание лексики и грамматики, использованной в тексте, и сопровождается достаточно полным и точным пониманием содержания текста. Шестой уровень отличается от предыдущих пониманием также и эмоционально-оценочных смысловых категорий текста. Предлагаемый же вид чтения будет иметь своей целью достижение седьмого уровня понимания, который характеризуется синтетическим типом полного и точного понимания категориально- и ситуативно-познавательных, эмоционально-оценочных и побудительно-волевых смысловых категорий текста в их контексте. На данном уровне понимания профессионально направленного текста чтение выполняет не только познавательную и ценностно-ориентационную функции, но и регулятивную [Бим, 1988: 207], то есть повышает квалификацию специалиста и превращается в стимул для профессиональной деятельности.

Реконструкция социально-культурного исторического контекста возникновения, распространения и функционирования текста требует большой предварительной работы как непосредственно с читаемым текстом, так и с другими сопутствующими текстами, объединенными с исходным:

- 1) эксплицитными интертекстуальными связями, «намеренно маркированной интертекстуальностью» [Чернявская, 2009: 187];
- 2) социально-культурным историческим контекстом или его описанием (макроконтекст).

Заявленный ход работы указывает на то, что по форме условий, в которых протекает и от которых зависит данный вид чтения, дискурсное

чтение относится к частично подготовленному в широком смысле названного термина, которое, в свою очередь, может быть как аудиторным, так и внеаудиторным. Расширяя трактовку частично подготовленного чтения З. И. Клычниковой, предлагается включить в нее работу с сопутствующими текстами и, следовательно, с социально-культурным историческим контекстом, сопровождаемую объяснениями и комментариями преподавателя, при условии аудиторной работы с текстом и самостоятельной работы обучаемых при внеаудиторной работе [Клычникова, 1983: 62–66]. Таким образом, готовность в области дискурсного чтения определяется прежде всего знанием большого контекста. Безусловно, такое трудоемкое чтение представляется возможным только в том случае, когда речь идет о событиях, имеющих существенную профессиональную значимость для обучаемых, с тем чтобы время было потрачено с максимальной пользой.

ТИПОЛОГИЯ УМЕНИЙ В ДИСКУРСНОМ ЧТЕНИИ

Исходя из дифференциации значимых учебных действий и основываясь на выделении глубины в качестве ведущего показателя понимания при профессионально направленном иноязычном дискурсном чтении, мы считаем важным формирование и развитие следующих трех блоков умений:

- 1) когнитивные;
- 2) организационные;
- 3) коррективно-регулирующие.

Перейдем к более подробному рассмотрению блоков выделенных умений. *Когнитивные умения* в дискурсном чтении направлены на извлечение имплицитно заложенной информации в тексте, ее преобразование и конструирование культурно-исторического смысла. К ним относятся умения:

- интерпретировать дискурс, осмыслить не факты текста, а их импликации, то есть осознать их значение в контексте (познавательная активность обучаемых должна быть направлена не столько на то, что было сказано, сколько на решение вопроса, почему это было сказано);
- определить идею текста, которая вербально не выражена (основываясь на интерпретации импликаций событий текста, студенты должны уметь конструировать общую идею текста, базирующуюся на соотношении эксплицитно и имплицитно выраженной информации);

- вывести суждение на основе прочитанного текста (определив идею текста, обучаемые выводят некое утверждение по содержанию текста);
- дать оценку фактам текста, его целостному содержанию (осмыслив события текста и установив его идею, студенты должны уметь выражать свое отношение к содержанию текста, его эксплицитной и имплицитной стороне);
- установить «эффект» текста [Wallace, 2003] (внимание обучаемых должно быть направлено на обусловленность выбора автором определенных языковых средств (лексических единиц, грамматических конструкций, средств когезии, когерентности и модальности) и на оказываемое им воздействие на читателя).

Далее остановимся на *организационных умениях* в дискурсном чтении, имеющих своей целью создание основы для достижения глубины понимания. В рамках настоящего исследования нами выделены следующие организационные умения:

- корректно отбирать тексты, объединенные с исходным макроконтекстом (студенты должны уметь целенаправленно просматривать тексты, созданные в идентичном читаемому тексту историческом социально-культурном контексте, комментирующие его или являющиеся его непосредственным следствием);
- распределять отобранные тексты по компонентам большого контекста возникновения, распространения и функционирования текста с целью его реконструкции (обучаемые, опираясь на уже имеющуюся в тексте информацию, должны уметь выходить за рамки самого текста для восстановления параметров большого контекста).

В заключение рассмотрим *коррективно-регулирующие умения*, нацеленные на определение причин неадекватного понимания текста в его контексте, выявление их источника и корректировку процесса интерпретации читаемого, а также на самостимулирование означенного поиска. К ним мы относим умения:

- самостоятельно корректировать процесс дискурсного чтения (при возникновении затруднений в понимании читаемого студенты должны уметь, опираясь на когнитивные и организационные умения, вносить изменения в ход процесса чтения);
- экстраполировать удачный опыт учета большого контекста в интерпретации читаемого на работу с другими профессионально направленными текстами (у обучаемых должен быть сформирован

положительный устойчивый динамический стереотип учета контекста в процессе понимания читаемого текста);

- критически осмыслить результаты собственной интерпретации дискурса (студенты должны уметь анализировать причины, повлекшие именно такую интерпретацию текста в его контексте, а не иную, то есть должны уметь абстрагироваться от собственного понимания).

Работа по развитию умений в дискурсном чтении должна вестись параллельно с изучающим чтением. Такой подход обусловлен прежде всего потребностью в том, чтобы обучаемые ощущали разницу между изучающим и дискурсным чтением, так как первое преимущественно направлено на понимание информации на уровне значения, в то время как второе имеет своей целью понимание на уровне культурно-исторического смысла. Кроме того, в качестве средства контроля при изучающем чтении в основном используется перевод [Фоломкина, 2005: 116], что представляется логичным и оправданным для проверки понимания эксплицитно выраженной содержательной стороны текста, тогда как при дискурсном чтении перевод является только дополнительным средством контроля. На первый план при дискурсном чтении выходят ответы на специально составленные вопросы к тексту, направленные на проверку понимания на уровне культурно-исторического смысла, подтверждение или опровержение утверждений, составление схем, проверку понимания средствами родного языка с выборочным переводом и беседой-дискуссией по поднимаемым в тексте проблемам и причинам их освещения, по их влиянию на дальнейший ход истории и развитие культуры с итоговым контролем глубины понимания текста посредством написания эссе.

Параллельная работа с дискурсным, просмотровым и ознакомительным видами чтения вызвана необходимостью отбирать тексты, объединенные с исходным макроконтекстом. На основе развитого просмотрового чтения обучаемые должны научиться быстро и обоснованно принимать решение о полезности и нужности чтения отобранных текстов, иными словами, определять, стоит ли читать каждый конкретный отобранный текст или нет. Далее студенты вновь прочитывают тексты в ознакомительном режиме для принятия окончательного решения о необходимости последующей тщательной работы с ними и изучающего чтения. Таким образом, в процессе дискурсного чтения задействованными оказываются все устоявшиеся виды чтения, составляя интегральную основу нового вида чтения.

Суммируя вышесказанное, необходимо акцентировать внимание на том, что дискурсное чтение отличается от других видов чтения по ряду определяющих параметров:

- а) особый объект чтения — дискурс;
- б) учет глубины понимания в качестве ведущего критерия профессиональной ценности чтения;
- в) модель обучения, интегрирующая все традиционные виды чтения;
- г) уникальная таксономия когнитивных, организационных и коррективно-регулирующих умений;
- д) направленность на понимание читаемого на уровне культурно-исторического смысла;
- е) существенный мотивационный потенциал;
- ж) источник повышения профессиональной иноязычной компетенции обучаемых.

Процесс понимания при дискурсном чтении проходит те же этапы, что и при любом другом виде рецептивной речевой деятельности [Зимняя, 1978]:

- 1) определение основной мысли высказывания;
- 2) установление смысловых связей между планами раскрытия мысли;
- 3) оценка того, какими средствами достигается автором то, что раскрывается в предложении;
- 4) понимание подтекста высказывания.

В целях оптимизации процесса обучения данному виду чтения предлагаем формировать и развивать когнитивные и метакогнитивные стратегии, которые позволят увеличить эффективность занятий по профессионально направленному иностранному языку в единицу времени.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Необходимо отметить, что многочисленные эмпирические исследования в области обучения иноязычному чтению указывают на взаимосвязь эффективного использования стратегий в процессе чтения и понимания текста обучаемыми [Клычникова, 1983; Сметанникова, 2006; Anderson, 1991; Baker, 2002; Block, 2007; Cohen, 1998; Grabe, 2009; Hudson, 2007; Pressley, 2006; Pressley, 1995]. Подчеркивается, что использование стратегий является одной из характеристик зрелого/опытного чтеца, наличие которой обеспечивает достижение приемлемого результата в короткие сроки. Таким образом, мы можем заключить, что фор-

мирование стратегий у студентов социально-политических специальностей в процессе обучения иноязычному дискурсному чтению будет выступать средством оптимизации овладения иноязычными профессионально ориентированными компетенциями в целом.

Актуальность формирования стратегий обуславливает необходимость определить подход к раскрытию содержания самого термина «стратегия», что само по себе непростая задача, поскольку в настоящее время в психолого-педагогической литературе нет единства в определении данного термина. Прежде всего существуют расхождения в подходе к стратегиям с точки зрения сознательности их применения. Дж. Ричардс, определяя стратегию как «операции, используемые в учении, способствующие достижению цели», утверждает, что они могут совершаться как сознательно, так и подсознательно [Richards et al., 1985: 274]. Г. Веллман, так же как и многие представители отечественной методической школы (З. И. Клычникова, Н. Н. Сметанникова, О. Д. Кузьменко, Н. Ю. Черепова), напротив, указывает на целенаправленность и осознанность совершения определенных операций, составляющих ту или иную стратегию при чтении текста [Wellman, 1988].

Целью чтения каждого отдельного текста является его понимание, поэтому неслучайно Дж. Брунер ввел понятие «стратегия понимания» [Клычникова, 1983], которое в отечественной методике получило развитие как «стратегия чтения» (О. Д. Кузьменко), «стратегия понимания» (Н. Н. Сметанникова), «стратегия работы с текстом» (Н. Ю. Черепова).

О. Д. Кузьменко отождествляет стратегию с поведением чтеца в процессе понимания текста, таким образом, читающий программирует свою деятельность и избирает подходящую тактику прочтения текста в зависимости от цели чтения и жанра текста, что обеспечивает стратегический успех чтения [Кузьменко, 1976: 204–210]. Иными словами, автор делает акцент на поведенческой составляющей, в отличие от Н. Н. Сметанниковой, которая опирается на когнитивный компонент, рассматривая стратегию в качестве способа понимания иноязычного текста, в том числе путем выявления видов смысловых категорий, передающих основные детали текста [по: Клычникова, 1983]. Н. Ю. Черепова, в свою очередь, предприняла попытку интегрировать поведенческий и когнитивный компоненты и предложила термин «стратегия работы с текстом», определив его как познавательную и мыслительную структуру, которая позволяет читателю организовывать действия по пониманию текста [Черепова, 1998: 4].

Важно указать на то, что в зарубежной методической школе в последнее время наметилась тенденция рассматривать стратегии чтения как

этап формирования умений (skills) в чтении [Alexander & Jetton, 2000; Anderson, 2009]. На этом этапе определенные операции, направленные на понимание текста (например, выявление основной идеи текста), осуществляются намеренно, сознательно, чтобы затем, на следующем этапе, стать подсознательными операциями, выполняемыми автоматизированно, подсознательно. В. Грейб определяет стратегии как «когнитивные, сознательно контролируемые операции, которые впоследствии могут стать навыками/умениями» [Grabe, 2009: 221].

Подводя итог дискуссии об определении термина «стратегия понимания» и соположенных с ним понятий, нельзя не согласиться с З. И. Клычниковой, что стратегии должны использоваться «в качестве опорных моментов при обучении пониманию читаемого» [Клычникова, 1983: 133] не стихийно, а осознанно, выполняя функцию поддержки (scaffolding — термин J. Bruner, 1976) в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Устремленность таких стратегий на познание окружающей действительности позволяет нам именовать их когнитивными и понимать как совокупность сознательных операций, направленных на конструирование смысла текста и его поддерживающих.

Проблеме когнитивных стратегий чтения посвящено большое число исследований последнего времени [Block & Pressly, 2002; Duke, 2002; Guthrie et al., 2004; Paris et al., 1991; Trabasso, 2002 и др.].

ТИПОЛОГИЯ СТРАТЕГИЙ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ

В связи с тем, что каждая стратегия направлена на решение определенной задачи, выделим те из них, с помощью которых будет возможна оптимизация процесса обучения иноязычному дискурсному чтению студентов социально-политических специальностей, и предложим авторские когнитивные стратегии.

На *предтекстовом этапе* считаем целесообразным формирование следующих стратегий:

- 1) определение цели чтения;
- 2) выдвижение гипотезы о содержании текста по заголовку;
- 3) определение структуры и жанра текста;
- 4) изучение графической организации текста (заголовки, иллюстрации, схемы и т. п.);
- 5) просмотровое чтение для выделения основной идеи;
- 6) оценка фоновых знаний по проблеме.

Предтекстовые когнитивные стратегии будут способствовать концентрации усилий студентов на достижении поставленной цели, запус-

ку механизма антиципации структуры и содержания текста, а также извлечению релевантной информации из долговременной памяти, что оказывает благотворное влияние на состояние готовности обучаемых к чтению и, следовательно, выступает в качестве средства оптимизации процесса обучения.

Для эффективной работы на *текстовом этапе* необходимо, на наш взгляд, сформировать следующие когнитивные стратегии:

- 1) проверка гипотезы об основной идее текста;
- 2) ведение заметок по содержанию текста;
- 3) определение тональности текста;
- 4) нахождение маркеров интертекстуальности;
- 5) поиск имплицитного смысла текста;
- 6) сравнение собственных знаний по проблеме с читаемым.

На данном этапе когнитивные стратегии выполняют функцию поддержки процесса дискурсного чтения путем направления усилий обучаемых на существенные стороны текста и извлечение эксплицитной и имплицитной информации.

Заключительный *послетекстовой этап*, направленный на конструирование смысла текста и определение перспектив последующей работы, характеризуется использованием следующих стратегий:

- 1) просмотр и анализ сделанных заметок;
- 2) консолидация и интегрирование полученной информации;
- 3) оценка содержания текста и намерения автора;
- 4) критическая оценка личного осмысления текста;
- 5) определение источников дополнительной информации по тексту;
- 6) использование уже полученной информации в профессионально направленной деятельности.

Когнитивные стратегии, используемые на послетекстовом этапе, помогают обучаемым выйти за рамки текста, извлеченная информация интернализируется и становится стимулом для деятельности в рамках получаемой специальности.

Успешное формирование вышеназванных когнитивных стратегий связано с методически грамотной организацией процесса обучения, обладающей внутренней логикой и характеризующейся этапностью [Hudson, 2007: 136]¹. Другой важный методический аспект процесса обучения когнитивным стратегиям — соблюдение принципа их введения по одной за аудиторное занятие и планомерного расширения репертуара стратегий в течение учебного года. По мере формирования

¹ См. об этом подробнее в главе 2.

когнитивных стратегий необходимо предоставить обучаемым возможности для развития и совершенствования усвоенных стратегий, а также их комбинированного использования в процессе чтения иноязычных профессионально направленных текстов.

Существенным моментом использования когнитивных стратегий для оптимизации процесса обучения следует признать адекватность выбора обучаемыми той или иной стратегии для решения поставленной задачи. Несмотря на то что все обучаемые в определенной степени используют стратегии в процессе чтения, представляется бесспорным, что характер их применения различен и свидетельствует о зрелости/незрелости чтеца. Основываясь на ряде исследований, посвященных стратегиям [August, 1984; Baker, 1989; Garner, 1990; Hudson, 2007], мы выделили следующие трудности, с которыми сталкиваются незрелые чтецы:

- 1) отсутствие гибкости в использовании стратегий;
- 2) слабый мониторинг понимания;
- 3) неадекватный выбор стратегии из имеющегося репертуара;
- 4) малое количество и низкая эффективность используемых стратегий;
- 5) недостаток опыта, или сформированный алгоритм работы с текстом, ведущий к когнитивной неудаче.

Объединяющим моментом обозначенных трудностей является, скорее, не непосредственно использование когнитивных стратегий, а управление ими, что некоторые исследователи называют метакогнитивными стратегиями [Baker & Brown, 1984; Devine, 1993; Salataci, 2002]. Под ними понимают «проверку результатов попытки решения задачи, планирование следующего шага, мониторинг эффективности любого предпринятого действия, тестирование, корректировку и оценивание стратегий» [Baker & Brown, 1984: 354]. Иными словами, просмотровое чтение для выделения основной идеи является когнитивной стратегией, в то время как оценка его эффективности для получения нужной информации представляет собой метакогнитивную стратегию. Однако далеко не все исследователи разделяют эту точку зрения. Дж. Сариг, например, включает эти действия непосредственно в состав когнитивной стратегии, определяя их как «операции мониторинга», выполняемые обучаемыми [Sarig, 1987].

Развивая подобную трактовку, целый ряд зарубежных лингвистов и методистов [Bialystok, 2001; Block & Pressley, 2002; Pressley, 2002, Grabe, 2009; Broek, 2000] отвергает выделение метакогнитивных стратегий как отдельной категории. По их мнению, речь идет скорее об использовании когнитивных стратегий для достижения метакогнитивных це-

лей, например, для мониторинга и коррекции понимания используется не одна конкретная метакогнитивная стратегия, а целый ряд когнитивных: проверка утверждения, пересмотр сделанного умозаключения, обращение внимания на средства когезии, выдвижение нового предположения и др.

Исходя из определения *метакогнитивных стратегий* как совокупности осознанных операций, направленных на планирование, управление процессом чтения с последующей рефлексией, выделим следующие метакогнитивные стратегии:

- 1) анализ поставленной цели чтения;
- 2) определение явных и скрытых трудностей достижения цели чтения;
- 3) отбор адекватных когнитивных стратегий для решения задач чтения;
- 4) выбор тактики использования когнитивных стратегий;
- 5) мониторинг внимания и понимания читаемого;
- 6) оценивание успешности использования когнитивных стратегий в процессе чтения;
- 7) корректировка, комбинирование и приостановка использования когнитивных стратегий в процессе чтения;
- 8) анализ вклада когнитивных стратегий в достижение поставленной цели после чтения;
- 9) экстраполирование положительного опыта использования когнитивных стратегий.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в образовательном процессе когнитивные и метакогнитивные стратегии выступают в качестве средств оптимизации процесса обучения иноязычному дискурсному чтению студентов социально-политических специальностей, позволяя достичь лучших результатов за более короткий промежуток времени. В связи с этим формирование, развитие и совершенствование названных стратегий должно быть неотъемлемой частью обучения чтению в условиях повышенных требований к подготовке в области иностранного языка выпускников социально-политических специальностей и ограниченности аудиторной нагрузки, выделяемой под практические занятия по иностранному языку. С целью эффективной организации процесса обучения необходимо придерживаться этапности в формировании когнитивных и метакогнитивных стратегий в аутентичных условиях чтения. Для их развития следует осуществлять методическую поддержку, с тем чтобы на выходе получить чтецов, обладающих широким репертуаром когнитивных стратегий и эффективно управляющих ими

с помощью метакогнитивных стратегий для достижения основной цели дискурсного чтения — понимания текста на уровне культурно-исторического смысла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Объектом профессионально направленного иноязычного чтения студентов социально-политических специальностей может выступать дискурс, так как он отражает профессиональные потребности студентов социально-политических специальностей, отвечает требованиям государственного образовательного стандарта к выпускнику по указанным специальностям и имеет больший по сравнению с текстом образовательный и развивающий потенциалы.

С учетом профессиональных потребностей студентов социально-политических специальностей и выделения дискурса в качестве объекта профессионально направленного иноязычного чтения в рамках настоящей главы был выделен и обоснован новый вид — дискурсное чтение, где параметр глубины понимания выступает в роли ведущего фактора адекватного понимания читаемого. В ходе обучения дискурсному чтению необходимо формировать и развивать три блока умений: когнитивные, организационные и коррективно-регулирующие.

В целях оптимизации процесса обучения дискурсному чтению в контексте повышенных требований по подготовке в области иностранного языка к выпускникам социально-политических специальностей и ограниченности аудиторной нагрузки требуется поэтапно сформировать у целевой группы когнитивные стратегии и управляющие ими метакогнитивные стратегии в аутентичных условиях чтения. Названные стратегии способствуют решению основной задачи дискурсного чтения — пониманию текста на уровне культурно-исторического смысла.

Глава 3

ОБУЧЕНИЕ ЭКСТЕНСИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ВВЕДЕНИЕ

Чтение является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку, поскольку позволяет компенсировать отсутствие естественной языковой среды и способствует развитию иноязычных компетенций. „Sind persönliche Begegnungen mit native speakers und Auslandsbesuche unmöglich, dann bietet Lesen — neben der Nutzung elektronischer Medien — eine Gelegenheit, außerhalb des Unterrichts mit der Fremdsprache in Kontakt zu bleiben” («Если личное общение с носителями языка и посещение страны изучаемого языка невозможны, чтение предлагает — наряду с использованием электронных средств — возможность вне занятия поддерживать контакт с иностранным языком») [Burger, 1995: 33].

В условиях уменьшения аудиторных часов, отведенных на изучение немецкого языка как второго иностранного, необходимо сосредоточить внимание на самостоятельной работе студентов. Наиболее оптимальным способом организации этой работы мы считаем введение экстенсивного чтения с последующим представлением содержания прочитанного в виде письменного пересказа.

Целью данной главы является рассмотрение особенностей экстенсивного чтения и возможностей его применения в неязыковом вузе. Экстенсивное чтение предлагается как один из способов оптимизации процесса обучения немецкому как второму иностранному языку.

В соответствии с поставленной целью в главе решаются следующие задачи:

- 1) изучить научную литературу, посвященную проблемам обучения экстенсивному чтению, уточнить понятие «экстенсивное чтение» и рассмотреть его особенности;

- 2) исследовать возможности экстенсивного чтения как способа повышения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, осваивающих немецкий язык как второй иностранный, и разработать модель обучения экстенсивному чтению;
- 3) описать эксперимент по применению экстенсивного чтения в неязыковом вузе и проанализировать его результаты.

Актуальность исследования заключается в представлении экстенсивного чтения в качестве модели обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе, применение которой повышает эффективность работы студентов над иноязычным материалом, способствует развитию иноязычных компетенций, связанных не только с восприятием и пониманием информации, но и с ее воспроизведением в устной и письменной формах.

Практическая значимость работы связана с возможностью применить модель обучения экстенсивному чтению с последующим представлением прочитанного в устном и письменном виде при работе со студентами, изучающими немецкий язык как второй иностранный.

Методологической базой для настоящего исследования стали труды С. К. Фоломкиной [Фоломкина, 1987], И. А. Зимней [Зимняя, 1991], Н. И. Жинкина [Жинкин, 1958], А. А. Леонтьева [Леонтьев, 1969], И. Р. Гальперина [Гальперин, 1981]. При написании главы использованы метод эмпирического анализа, описательный метод, опрос и метод сравнения, которые позволили определить эффективность модели обучения экстенсивному чтению с последующим представлением содержания текста, целесообразности ее применения в неязыковом вузе в качестве способа совершенствования иноязычных компетенций студентов.

Модель обучения экстенсивному чтению с представлением «фиксата» (письменного пересказа) была применена в работе со студентами 3 курса образовательных программ «Экономика», «Менеджмент», «Политология» и «Юриспруденция» НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Эксперимент проводился в течение 2015/16 учебного года.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА. ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ

Целью главы является уточнение понятия «экстенсивное чтение» и рассмотрение основных положений, касающихся данного вида чтения.

Чтение неоднократно становилось предметом изучения как отечественных [Жинкин, 1958; Леонтьев, 1969; Фоломкина, 1987; Зимняя, 1991; Жиркова, 2003; Кузнецова, 2004; Стрекалова, 2008; Маталы-

га, 2009 и др.], так и зарубежных ученых [Löschmann, 1985; Bamford & Day, 2004; Kirchhoff, 2009]. В их работах чтение рассматривается как рецептивная речевая деятельность, направленная на получение информации. Наряду с этим подчеркивается особенность чтения, которая заключается в решении целого ряда коммуникативных задач познавательного и практического характера. «Его [чтения] процессуальная сторона включает операции, связанные и с репродукцией языкового материала» [Фоломкина, 1987: 33–34]. В процессе чтения происходит внутреннее проговаривание (чтение про себя) зрительно воспринимаемого материала и действуют механизмы прогнозирования [Фоломкина, 1987].

В некоторых работах исследуются связи между разными видами речевой деятельности [Жинкин, 1958; Леонтьев, 1969; Зимняя, 1991]. Признается, что умения и навыки с одного вида речевой деятельности переносятся на другой, что «свидетельствует о потенциальной возможности их взаимодействия и взаимовлияния в процессе обучения иностранному языку» [Стрекалова, 2008: 4]. Например, в процессе чтения естественным образом совершенствуются навыки, необходимые для продуктивной речевой деятельности. Чтобы научиться говорить и писать на иностранном языке, помимо прочего, необходимо освоить навыки чтения.

В научной литературе дается ряд классификаций видов чтения, в основе которого лежат различные критерии, такие как способ и цель использования текста, степень и глубина его понимания и т. д.¹. Выделяют, например, аналитическое и синтетическое, классное и домашнее, выразительное и комментированное, интенсивное и экстенсивное чтение. Наибольшее распространение получила классификация С. К. Фоломкиной, которая, опираясь на результат чтения, которым является понимание текста, различает изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение [Фоломкина, 1987]. Вид чтения определяют по степени полноты и точности понимания текста. Данная классификация берется за основу в исследованиях многих современных отечественных ученых, поскольку она отражает сущность чтения и четко определяет цели разных видов чтения, направленных на получение определенной информации: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной или содержательно-подтекстной [Гальперин, 1981].

Экстенсивное чтение условно ставят между ознакомительным и изучающим чтением, беря за основу полноту понимания содержания текста [Жиркова, 2003: 9]. В работах по методике преподавания иностранных

¹ См. об этом подробнее в главе 1.

языков экстенсивное чтение рассматривается как один из способов развития навыков чтения и расширения лексики [Kirchhoff, 2009]. Говоря об особенностях экстенсивного чтения, исследователи отмечают, что на первый план оно выводит само чтение [Фоломкина, 2007], а учащиеся развивают навыки понимания текста в целом (*ein globales Verständnis des Textes*), не концентрируясь на детальном анализе прочитанного, как это происходит при интенсивном чтении [Kirchhof, 2009: 107].

Посттекстовые задания для экстенсивного чтения более простые, чем задания для интенсивного чтения, так как они предполагают проверку понимания содержательно-фактуальной информации и расширение словаря студентов за счет широкого охвата текста. Простота заданий связана также с тем, что чтение не должно вызывать больших затруднений, оно должно доставлять читающему радость от самого процесса и повышать его мотивацию [Vamford & Day, 2004: 2].

Несмотря на необходимость упрощения заданий по устной речи на базе экстенсивно прочитанного, есть возможность развития ряда фундаментальных речевых умений — передачи содержания, оценок, характеристик и т. д. [Жиркова, 2003: 6]. Значимость подобного чтения связана с тем, что оно «призвано обеспечивать более прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной), следовательно, является важным аспектом процесса обучения иностранным языкам» [Стрекалова, 2008: 12].

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эксперимент по введению в учебный процесс экстенсивного чтения был проведен со студентами 3 курса НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, изучающими немецкий язык как второй иностранный. В нем участвовало 32 студента 19–20 лет с языковым уровнем А2.

Особое внимание уделялось соответствию текстов языковому уровню студентов, поскольку доступность является основным критерием отбора литературы для экстенсивного чтения [Фоломкина, 1987; Kirchhof, 2009]. В качестве текстового материала были использованы детективные истории, составленные немецкими авторами для тех, кто изучает немецкий как иностранный язык. Эта литература определяется как «легкое чтение» (*Leichte Lektüre*), или «развлекательное чтение» (*Unterhaltungslesen*). С точки зрения лексики и грамматики она считается посильной и лучше всего подходит для экстенсивного чтения [Eggert & Grabe, 2003: 1].

В течение полугода студенты прочитали две детективные истории: „Tödlicher Schnee“ (35 тыс. печатных знаков) и „Herr Müller in New York“ (38 тыс. печатных знаков). К каждому рассказу был составлен список активной лексики. До начала чтения студенты получали задание прочитать рассказ, выучить активную лексику и подготовить пересказ текста, который должен включать не менее 45 предложений с использованием активной лексики.

Подготовительная работа проходила во внеаудиторное время. В назначенный день на занятии студенты писали пересказ текста, не имея при этом возможности пользоваться своими записями. Письменная передача содержания рассказов была необходима для более точной оценки результатов экстенсивного чтения и сравнения работ студентов. Наличие «фиксата» (по терминологии М. Löschmann) позволило сравнить результаты единовременно выполненных работ (сравнение по горизонтали) и проанализировать личные достижения каждого студента, сравнив «фиксаты» первого и второго рассказа (сравнение по вертикали).

Анализ письменных работ студентов показал, что второй рассказ проработан и подготовлен лучше, чем первый: «фиксаты» имеют законченный характер, укрупнен план повествования, выделены его существенные моменты, более четко отражены в структуре текста причинно-следственные связи, а также употреблено больше активной лексики. Пример одной из работ приводится в приложении 1.

Сравнение работ по горизонтали позволило выявить неоднородность развития языковых компетенций студентов одной и той же группы. Испытуемые с хорошей успеваемостью по немецкому языку, как правило, показали более высокие результаты. Их пересказы сложные по структуре, в них больше слов из активного словаря и меньше лексико-грамматических ошибок. Но даже студенты с более скромными результатами показали личный прогресс, что, в конечном счете, является целью введения экстенсивного чтения в качестве средства оптимизации учебного процесса и развития навыков и умений, связанных как с рецептивной, так и продуктивной речевой деятельностью.

Важной частью эксперимента было сравнение «фиксатов» по вертикали, поскольку это позволило проанализировать личные результаты каждого студента. Работая над вторым рассказом, студенты, как правило, учитывали свой предыдущий опыт чтения текста большого объема и передачи его содержания в письменном виде. Хотя количество работ, оцененных на «отлично», повысилось всего на три пункта, достигнув 30%, число студентов, получивших за пересказ текста отметку

«хорошо», составило 53%. Оставшиеся 17% студентов, в работах которых обнаруживались неточности, связанные с непониманием или неточным пониманием содержания рассказа, получили удовлетворительные оценки. Основным критерием оценки результатов экстенсивного чтения являлась степень соответствия содержания «фиксата» содержанию оригинала, то есть полнота и точность понимания исходного текста. Кроме того, оценивались структурно-семантическая целостность воспроизведенного текста, степень его связанности, наличие «пустых» предложений, передающих второстепенную информацию и не имеющих семантической значимости для текста в целом. В «фиксатах», получивших удовлетворительную оценку, наблюдались низкая степень связанности текста, наличие большого количества незначимых предложений, из-за которых терялась четкость повествования.

После прочтения и проработки рассказов был проведен опрос студентов (см. приложение 2). Они оценивали привлекательность и доступность текстов, а также личные результаты, достигнутые благодаря экстенсивному чтению. Студенты высказывались также по поводу трудностей, возникших в ходе чтения текстов больших объемов.

В результате 86% респондентов оценили тексты как интересные и 14% поставили им оценку «удовлетворительно». Что касается языковых характеристик рассказов, то выяснилось, что основную сложность для студентов представляла новая лексика, доступность которой была оценена на «4» (43%) и «3» (57%). Большое количество незнакомых слов замедляло процесс чтения и требовало интенсивной работы со словарем.

Грамматика, представленная в текстах по экстенсивному чтению, вызывала меньше трудностей, чем лексика: 84% респондентов оценили ее как доступную, при этом 16% испытывали трудности с пониманием грамматических форм и структур, поэтому оценили доступность грамматики на «3». Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что грамматические навыки студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, в целом соответствуют их языковому уровню.

Наибольшие трудности у студентов вызвала вторая часть работы, связанная с репрезентацией прочитанного, а именно составление «фиксата» и передача содержания исходного текста с помощью ограниченного количества предложений. Данный вид работы выявил недостаточно хорошо развитые навыки студентов, связанные со структурированием текста. Например, характерной ошибкой была неправильно выбранная стратегия повествования: в начале «фиксата» события описывались

слишком подробно, а в финальной части повествование укрупнялось до такой степени, что из виду упускались факты, необходимые для понимания смысла текста. Обнаружилось неумение подчеркнуть ключевой момент рассказа и четко описать развязку. Мы связываем это, с одной стороны, с несформированностью умений и навыков работы над текстом на родном языке, с другой стороны, с качеством работы студентов над иноязычным материалом. Некоторые испытуемые признали, что недостаточно хорошо проработали материал, пользовались переводным текстом и не уделили должного внимания заучиванию активной лексики и составлению пересказа.

Согласно условиям эксперимента, студенты должны были представить результаты своей работы над текстами больших объемов в виде «фиксатов», однако предварительно они должны были проработать материал в устной форме, чтобы суметь зафиксировать его на занятии, не пользуясь своими записями. Следовательно, метод экстенсивного чтения с последующим составлением «фиксата» позволил также развить умения говорения. При необходимости задание на подготовку письменного «фиксата» можно было бы заменить устным высказыванием. В эксперименте предпочтение было отдано письменному пересказу, с одной стороны, по причине нехватки аудиторных часов, с другой, из-за необходимости проанализировать лексико-грамматическую и структурно-содержательную составляющие «фиксата».

Применение экстенсивного чтения с представлением «фиксата» способствовало улучшению качества аудиторной работы студентов. На занятиях они начали употреблять лексику из прочитанных рассказов, их ответы на вопросы преподавателя стали более развернутыми, содержательными и точными, сократилось время поиска нужного для построения высказывания слова, что связано со значительным увеличением словарного запаса. Кроме того, физиологически обусловленное внутреннее проговаривание слов во время чтения способствовало некоторому увеличению скорости речи и развитию артикуляционных навыков. Специальных экспериментов, подтверждающих этот факт, не проводилось, поскольку это не входило в задачу данного исследования, но положительную тенденцию все же можно наблюдать на практических занятиях по немецкому языку.

Опрос студентов показал, что все без исключения видят пользу в чтении текстов больших объемов, отмечают «расширение словарного запаса», «улучшение навыков быстрого чтения» и «появление навыков чтения текстов без знания всех слов», то есть развитие языковой догадки.

Один из респондентов отметил: «Я считаю, что домашнее чтение действительно важно, так как появляется возможность выучить много новой лексики, которую сложно было бы запомнить вне текста».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Метод экстенсивного чтения с представлением прочитанного в виде «фиксата» обладает большим потенциалом и является одним из способов оптимизации учебного процесса, позволяющим совершенствовать навыки не только рецептивной, но и продуктивной речевой деятельности, развивающим умение воспринимать тексты больших объемов, перерабатывать полученную информацию и передавать ее в сжатой форме. Этот метод позволяет существенно сократить дистанцию между простым восприятием языкового материала и его репрезентацией.

В данной главе предложена модель обучения экстенсивному чтению, которая способствует развитию не только умения чтения, но также письма и говорения. Чтение текстов больших объемов с последующим представлением «фиксата» исходного текста рекомендуется использовать в неязыковых вузах в качестве способа организации самостоятельной работы студентов.

Эксперимент по введению модели обучения экстенсивному чтению в учебный процесс студентов неязыкового вуза выявил такие положительные стороны, как увеличение активного словаря, совершенствование навыков быстрого чтения и развитие языковой догадки. В то же время, благодаря работе с текстами больших объемов, обнаружились пробелы в знаниях студентов. Выявлено, что знания лексики уступают знаниям грамматики, а навыки структурирования текста развиты недостаточно хорошо.

Анализ «фиксата», являющегося репрезентантом оригинального текста, позволил оценить степень сформированности у студентов навыков работы над содержанием прочитанного и определить уровень развития умений представлять его в сжатом виде, не искажая смысл исходного текста. Эта часть работы потребовала умения составлять собственные тексты, соблюдая принципы целостности и связности.

Несмотря на трудности, связанные с чтением больших текстов, студенты отмечают развитие умений ориентироваться в языковом материале и видят личный прогресс в изучении немецкого языка. При этом они признают, что для достижения хороших результатов необходимо приложить усилия, и связывают свои успехи в освоении иноязычного материала с качеством собственной работы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Müller in New York

Privatdetektiv Müller lag auf dem Sofa. Es war an diesem Augustabend in Berlin drückend heiß. Plötzlich schreckte ihn das Telefonklingeln auf. Das war Sophie Schönfeld, eine ältere Frau. Sie leitete in Berlin eine Galerie für moderne Kunst. Sie und Herr Müller hatten schon mal das Vergnügen, einander kennen zu lernen.

Frau Schönfeld wollte das Kunstgeschäft aufgeben, darum brauchte sie einen Erben. Aber sie hatte einen einzigen Familienangehörigen, ihren Neffen Joachim.

Frau Schönfeld brauchte einen Privatdetektiv, denn sie sah Joachim zuletzt vor über einem Jahr. Sie wollte ihren Neffen finden und Herr Müller war einverstanden, ihr zu helfen.

Als erstes besuchte Herr Müller die Kunstakademie, denn Joachim studierte Kunst. Aber im Sekretariat war Herr Müller informiert, dass Joachim zwei Semester studiert und sich dann abgemeldet hatte. Die Sekretärin gab ihm die Adresse von Joachim. Aber in der Forsterstraße wohnte er nicht mehr. Ein Türke, Ali, sagte, dass Joachim nach New York fliegen wollte.

Frau Schönfeld hatte über die Pläne von ihrem Neffen gewusst. Müllers Auftrag war noch nicht zu Ende. Er sollte nach New York fliegen und Joachim finden. Herr Müller war noch nie in New York, die Stadt machte auf ihn einen großen Eindruck. Er wollte einen Bummel machen, aber die Arbeit beunruhigte ihn. Er ging in die 35. Straße, das war Joachims Adresse. Da sprach er mit einem hübschen Mädchen über Joachim, und es sagte, dass der Junge vor 2 Wochen verschwunden war. Die junge Frau sagte auch, dass Joachims Tante Geld nur für 2 Semester gezahlt hatte. Das war seltsam, und Herr Müller wusste nicht, was er weiter machen musste.

Herr Müller war in der Bibliothek des Goethe-Instituts. Eine Bibliothekarin brachte ihm Illustrierte und Bücher. Der Privatdetektiv hatte eine Idee: Er hatte ein Foto von Joachim dabei und zeigte es der Bibliothekarin. Sie erkannte den Mann. Aber in der Besucherliste benutzte Joachim einen anderen Namen, das war aber bizarr. Da kam in die Bibliothek das hübsche Mädchen, Joachims Bekannte. Es hieß Ilona. Das Mädchen machte sich Sorgen über Joachim, denn er kam seit zwei Wochen nicht mehr nach Hause. Vielleicht hatte er vor irgendetwas Angst, und es war der Grund, warum er einen falschen Namen benutzte. Joachim und Ilona konnten nicht nach Berlin zurückkommen, denn sie hatten kein Geld für Tickets. Ilona meinte, dass Frau Schönfeld ein alter Geizkragen war.

Am nächsten Morgen besuchte Müller Ilona. Sie sagte, dass es in letzter Zeit immer öfter Anrufe von unfreundlichen Leuten gegeben hatte. Sie erklärte, dass Joachim keine Drogen nahm, nicht rauchte und keinen Alkohol trank. Er trieb Sport und achtete auf seine Gesundheit.

Herr Müller kam ins Hotel. Als er sich einen Film über Streetbasketball ansah, kam er auf einen Gedanken: Wettschulden. Herr Müller ging zu Ilona und sprach mit ihr über seine Vermutungen. Er erfuhr, dass Joachim bei seinem Freund wohnte.

Herr Müller rief seine Sekretärin Bea an und bat sie, alles Frau Schönfeld zu erzählen. Frau Schönfeld schickte dann dem Neffen und seiner Freundin Geld für Tickets. Sie sollten nach Berlin zurückfliegen. Frau Schönfeld brauchte einen Erben, der mit Geld umgehen konnte, aber Joachim war noch zu jung und unerfahren.

Herr Müller klärte den Fall auf. Und er hatte noch einen schönen Urlaub in New York.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Опросник

1. Считаете ли вы прочитанные рассказы доступными с точки зрения лексики и грамматики? Оцените доступность лексики и грамматики по 5-балльной шкале. «5» — наивысший балл, то есть тексты полностью доступны.

2. Считаете ли вы предложенные рассказы интересными? «5» — наивысший балл.

3. Как вы работали над рассказами? Опишите этапы вашей работы.

4. С какими трудностями вы столкнулись во время чтения текстов больших объемов?

5. Способствует ли, на ваш взгляд, чтение текстов больших объемов развитию языковых навыков?

6. Видите ли вы личный прогресс в изучении немецкого языка благодаря самостоятельному чтению текстов больших объемов?

Глава 4

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ВВЕДЕНИЕ

Обучению чтению как виду речевой деятельности в неязыковом вузе всегда придавалось большое значение. Одним из главных умений будущего специалиста являлось чтение литературы на иностранном языке по выбранной специальности. Целенаправленное использование текста для чтения с целью развития умений говорения студентов неязыковых специальностей долгое время оставалось за пределами рассмотрения ученых. Главный прорыв в этом направлении был сделан в 1970–80-х годах С. К. Фоломкиной, которая впервые предприняла попытку дать классификацию видов чтения, базирующихся на способах использования информации, полученной в результате чтения [Фоломкина, 1987]. Поскольку в данный период школьная методика обучения иностранным языкам занималась созданием системы обучения устной речи, С. К. Фоломкина обратила внимание на неязыковой вуз. При этом она не только описала виды чтения, но и сформулировала частные методические принципы обучения чтению, в том числе следующий: «обучение чтению должно включать помимо рецептивной деятельности (ре)продуктивную деятельность учащихся» [там же: 37]. Однако в понимании С. К. Фоломкиной это связано с устной проработкой языкового материала читаемого текста [Миролюбов, 2002: 248]. Поэтому долгое время основными приемами развития устной речи на основе текста были ответы на вопросы после чтения текста для контроля понимания его содержания.

Если проанализировать программы по иностранному языку НИУ ВШЭ, можно обнаружить, что до сих пор в случае с неязыковыми

специальностями не ставится задача обучения студентов использовать информацию прочитанного текста для развития умений говорения. Главная цель при обучении чтению — «читать и понимать тексты различных жанров с различным уровнем проникновения в содержание» [Программа дисциплины..., 2016]. Вместе с тем умения использовать информацию различных текстов для решения повседневных и профессиональных задач играют важнейшую роль в успешности специалиста на рынке труда. Недаром в исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) по сформированности читательской грамотности школьников 15 лет одним из критериев является готовность учащихся к самообучению при помощи текстов. Это исследование проводится в России в течение 19 лет, и задания даются ученикам на родном языке. Однако многие наработки данной программы (среди них — дефиниция понятия читательской грамотности, выделение ее уровней и определение видов текстов) можно использовать и для уточнения целей обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе, как это делает, например, Й. Ляйзен (J. Leisen) при разработке методики преподавания языка специальности в старших классах средней школы в Германии [Leisen, 2013].

Данная глава посвящена рассмотрению технологии формирования и развития читательской грамотности на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей. Целью исследования является разработка приемов развития умений говорения на основе текста (текстов) для чтения. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: сформулировано определение читательской грамотности применительно к процессу обучения иностранному языку, описаны уровни ее развития, и на основании этого выделен перечень умений работы с текстом, подлежащих формированию. Разработана модель работы с текстом, которая основывается на этапах формирования и развития познавательных действий. Описаны приемы, которые можно использовать для формирования умений читательской грамотности в части развития умений устной речи на основе текста. Проанализированы существующие международные экзамены по немецкому языку и выявлены те задания, которые можно использовать для контроля и оценки уровня сформированности читательской грамотности. На основе предложенной методики автором были разработаны учебные материалы, которые использовались в опытном обучении. В главе изложены некоторые выводы, которые были сделаны по итогам сравнительной оценки результатов контрольной и экспериментальной групп.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ»

В исследованиях PISA под читательской грамотностью понимается «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [Цукерман, 2010: 5].

Сложно сказать, почему в материалах PISA не используется термин «читательская компетентность», или «компетенция в чтении» [подробнее об этом см. Цукерман, 2010]. Однако термин «читательская грамотность» перекликается с термином «функциональная грамотность», которым оперирует А.А. Леонтьев: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Образовательная система..., 2003: 35].

Использование термина «читательская грамотность» оправдано тем, что под грамотностью понимаются не механические действия по восприятию и декодированию графической информации (что мы прежде всего ассоциируем с понятием «чтение»), а осознаваемая деятельность по использованию информации текстов. Грамотность обозначает, что читающий пользуется теми или иными стратегиями информационной переработки текста осознанно. У него развиты умения целеполагания при чтении, то есть он может соотносить желаемый уровень проникновения в содержание и смысл текста с последующим использованием его информации для решения жизненных (в том числе профессиональных) задач. Более того, здесь особую роль приобретает активная позиция читающего, который способен размышлять над информацией текстов, следовательно, может ее оценивать, сопоставлять, сравнивать, то есть осуществлять сложную мыслительную деятельность.

Представляется важным учесть тот факт, что развитие читательской грамотности приобретает особую важность в современном мире, так как поток разнообразной информации, которая воспринимается посредством чтения, все более нарастает и умение критически относиться к ней, с одной стороны, и использовать нужную информацию — с другой, становится жизненно необходимым. Известно, что если при обучении чтению на иностранном языке созданы те же условия,

что и при формировании умений работы с текстом на родном языке, то можно рассчитывать на перенос соответствующих умений [Методика..., 2010: 176]. Однако результаты PISA в 2012 году показывают следующее. Средний балл российских школьников составил 475, что статистически ниже, чем средний балл по странам ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития). Это на 95 баллов ниже, чем у лидера рейтинга — Китая. Количество учащихся, готовых к самообучению с помощью текстов, составляет 20%, а школьников, которые справились с заданиями на шестом (самом высоком) уровне, — 5%. При этом школьников, которые совершенно не готовы использовать тексты для ориентировки в жизненных ситуациях, 22% [Основные результаты..., 2012: 8–9]. Следовательно, при формировании читательской грамотности на иностранном языке сложно опираться на соответствующий опыт в родном языке и нужно целенаправленно развивать целевые умения.

УРОВНИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Для уточнения целей обучения чтению и говорению в их взаимосвязи важно описать уровни читательской грамотности, которые позволят составить перечень подлежащих формированию умений. В исследованиях PISA описываются следующие:

- 1) найти и извлечь информацию;
- 2) понять информацию или интегрировать и интерпретировать;
- 3) осмыслить и оценить информацию [Цукерман, 2010: 18].

При этом два первых умения несомненно относятся к сфере ответственности чтения как вида речевой деятельности, а третье находится на промежуточной позиции между чтением и говорением. Отсутствие последнего умения означает несостоятельность в умениях читательской грамотности.

Интересно, что названные умения не противоречат, а поддерживают принятую в методике концепцию видов (стратегий) чтения¹, так как коррелируют с зафиксированными CEFR (Common European Framework of Reference) требованиями к уровням сформированности умений в данном виде речевой деятельности [Glaboniat, 2002: 90].

Названные умения можно описать и с точки зрения углубления каждого (см. таблицу 4.1). Такая уровневая характеристика также опирается на разработки PISA [Leisen, 2013].

¹ Подробнее о стратегиях см. в главах 1, 2.

Таблица 4.1

Уровни развития читательской грамотности

Основные умения			
	Найти и извлечь	Интегрировать и интерпретировать	Осмыслить и оценить
I	Находить в тексте одну или несколько единиц информации, изложенной в явном виде и выделенной в тексте	Распознавать главную мысль или тему текста, содержание которого знакомо читателю, текст не содержит противоречивой информации	Устанавливать связь между сообщением текста и общеизвестными житейскими знаниями
II	Находить в тексте одну или несколько единиц информации, требующей дополнительного, но несложного осмысления	Распознавать главную мысль текста, понимать связи отдельных частей текста, интерпретировать некоторые части текста	Устанавливать ряд связей между текстом и вне-текстовыми заданиями, опираясь на личный опыт и собственное отношение к информации текста
III	Устанавливать связи между текстовой информацией по нескольким критериям	Для выделения главной мысли текста интерпретировать и связывать отдельные части текста, сравнение, противопоставление информации проводится по нескольким основаниям	Для осмысления текста разяснять отдельные элементы содержания и формы и давать им оценку, важно связать детали текста и общеизвестными знаниями
IV	Находить и связывать детали информации, не сообщенной в явном виде, понимать языковые нюансы в связи с целостным содержанием текста	Понимать детально и точно длинные и сложные тексты с незнакомым содержанием и формой	Основанием для оценки и гипотез служат специальные знания, сообщенные в тексте
V	Находить и связывать единицы информации, отбирать нужную информацию среди множества других фактов	Интерпретировать содержание и форму незнакомых текстов, извлекать и понимать информацию, которая противоречит ожиданиям читателя	Осмысление текста опирается на академические, специализированные знания
VI	Понимать полностью несколько текстов и связи между ними, понимать незнакомые идеи в тексте с противоречивой информацией	Интерпретировать детально и точно текст в целом и его части, проникать в подтекст, учитывая все характеристики его формы	Оценивать критически сложный текст на незнакомую тему, выдвигать гипотезы на основании прочитанного, учитывая несколько точек зрения

Уровни читательской грамотности

Показательно, что, по итогам тестов PISA-2012, умения последней группы развиты у школьников 15 лет в наименьшей степени. При этом эксперты связывают это с тем, что школьное образование не учит умениям применять полученные знания и навыки (в нашем случае — извлеченную из текста информацию) в знакомых и новых ситуациях [Основные результаты..., 2012: 9].

Чтобы уточнить, какие, собственно, умения необходимо формировать для достижения наивысшего уровня читательской грамотности, соотнесем привычные нам виды (стратегии) чтения и умения читательской грамотности (таблица 4.2).

Таким образом, мы попытались дополнить известные нам характеристики стратегий чтения, на которые мы ориентируемся при формировании иноязычных умений чтения, специфическими умениями читательской грамотности. Это дало нам основания для разработки технологии взаимосвязанного обучения чтению и говорению на иностранном языке для достижения более высокого уровня читательской грамотности.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ

При создании технологии взаимосвязанного обучения чтению и говорению мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П. Я. Гальпериным [Гальперин, 1966]. Основная идея его теории состоит в том, что внутренние психические процессы представляют собой идеальные и, в частности, умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Поэтапное формирование действий, приводящее к превращению их из внешних, материальных, во внутренние, идеальные, и составляет основное содержание процесса усвоения. На основе работ П. Я. Гальперина и его последователей отечественные методисты сформировали технологию поэтапной работы с текстами для чтения [Нуждина, 2002; Соловова 2005: 160–163]¹.

Поэтапные теории познавательных действий разрабатывали также и многие зарубежные исследователи. Мы обобщили работы Л. Андерсона, который развивает идеи «таксономии Б. Блума» [Anseron & Krathwohl, 2001], Дж. Биггса и К. Тэнга [Biggs & Tang, 2007] и выявили, что они не только не противоречат теории П. Я. Гальперина, но развивают и поддерживают ее (см. таблицу 4.3).

¹ Об этапах чтения см. также в главе 2.

Таблица 4.2

Соотношение видов чтения и умений читательской грамотности

Виды чтения	Основные умения в русле чтения	Основные умения в русле говорения (репродуктивные)	Основные умения в русле говорения (продуктивные)
<i>Чтение с пониманием основной информации (просмотровое)</i>	<p>Определить основную тему текста, выделить ее от второстепенных.</p> <p>Выделить основную информацию текста и ранжировать ее по важности.</p>	<p>Определить, содержит ли текст нужную информацию.</p> <p>Сравнить и связать текст и фоновые знания.</p>	<p>Оценить достоверность информации текста, опираясь на другой текст или фоновые знания.</p> <p>Продемонстрировать точное понимание текста и связь его с фоновыми знаниями по специальности. Оценить отдельные (отмеченные) характеристики текста.</p> <p>Продемонстрировать точное понимание текстов, использовать специальные знания для оценки содержания текста.</p> <p>Строить оценочные суждения по отношению к извлеченной информации, аргументировать свое мнение.</p> <p>Критически оценивать информацию текста, используя знания по предмету.</p> <p>Высказывать предположения на основе текста и критически оценивать сложный текст на незнакомую тему.</p> <p>Строить оценку информации текста по нескольким основаниям или с разных точек зрения.</p>
<i>Чтение с полным пониманием (изучающее)</i>	<p>Связать несколько частей текста с противоречивой информацией, классифицировать ее, интерпретировать значение понятия.</p> <p>Выделить конкурирующую информацию, сравнить ее, дать определение понятия.</p> <p>Найти факт и отличить его от мнения.</p> <p>Найти информацию, которая содержится в подтексте.</p>	<p>Строить основанные на текстах умозаключения, используя, в том числе, новые понятия, опираясь на содержание текста.</p> <p>Представлять содержание текста графически, выявлять неявные связи между частями текста.</p> <p>Строить многочисленные умозаключения на основе знакомой информации текста, свободно оперировать специальной информацией, интегрировать информацию нескольких текстов.</p> <p>Анализировать содержание, находить подтверждения тезисам в разных типах текста, интерпретировать информацию подтекста.</p>	
<i>Поиск и чтение заданной информации (поисковое)</i>	<p>Найти одну или несколько единиц информации, соответствующих нескольким критериям, в одном тексте.</p> <p>Найти в различных текстах информацию по одному критерию.</p> <p>Найти информацию в вербальных и невербальных текстах.</p>	<p>Найти и связать несколько единиц информации из текста с конкурирующими сообщениями.</p> <p>Найти и соединить информацию в нужной последовательности.</p> <p>Найти в различных текстах части одного процесса и соединить их.</p>	

Таблица 4.3

Этапы формирования умственных действий

Этапы работы с текстом	Б. Блум / Л. Андерсон	Дж. Биггс и К. Тэнг
Предтекстовый	Помнить: узнавать/припоминать.	Запоминать.
Текстовый	Понимать.	Присваивать/понимать.
Послетекстовый	<ul style="list-style-type: none"> Интерпретировать: классифицировать, сравнивать. Применять на репродуктивном уровне. 	<ul style="list-style-type: none"> Описывать. Объяснять. Формировать свое отношение.
Развитие умений говорения	<ul style="list-style-type: none"> Анализировать. Оценивать. Создавать. 	<ul style="list-style-type: none"> Применять. Создавать свое произведение.

Поскольку данные действия являются также и педагогическими целями/задачами, которые преподаватель ставит перед обучающимися, то, соотнеся с данными этапами те целевые умения, которые мы выделили в таблице 4.2, мы можем утверждать, что это и будет искомая технология взаимосвязанного обучения чтению и говорению, направленная на развитие читательской грамотности.

При этом первый этап (предтекстовый) имеет своей целью создание мотива при чтении, формулировку коммуникативной задачи, выбор стратегии чтения. Коммуникативная задача в нашем случае включает прежде всего указание на то, каким образом может/должна быть использована информация текста. Исходя из данной информации, студент самостоятельно определяет вид чтения. На этом этапе студент-читатель применяет уже сформированные умения: владение лексикой и грамматикой, прогнозирование содержания текста по заголовку, определение вида чтения, применение фоновых знаний и т. д. То есть он действует сознательно.

На втором этапе (текстовом) осуществляется собственно чтение текста. Данный процесс происходит во внутренней речи, он недоступен для мгновенного анализа и корректировки, и его необходимо «вынести во внешний план» [Евсикова, 1978]. И на данном этапе происходит понимание и присвоение читателем той информации, которая нужна ему для решения поставленной коммуникативной задачи.

Вынесение понимания во внешний план возможно на послетекстовом этапе. И здесь важно принимать во внимание тот факт, что в рамках нашей технологии излишне использовать тестовые формы контроля понимания содержания и смысла текста. Они не несут никакой смысловой нагрузки и просто занимают время. В послетекстовый этап включены задания, которые направлены на:

- 1) переработку текста с фокусом на поставленную задачу использования извлеченной информации (этапы интерпретации, объяснения, классификации);
- 2) применение информации в собственных устных высказываниях (анализировать; оценивать; создавать/применять).

При этом набор и последовательность заданий будет коррелировать уже с теми действиями, которые необходимо сформировать для создания собственного текста. Так, например, для рассуждения на основе текста необходимо:

- 1) найти и вычлениить в тексте исходный тезис, в котором заложена соответствующая действительности информация, которую надо доказать или опровергнуть;
- 2) аргументировать, используя такие приемы, как приведение примеров, проведение сравнения по аналогии, оперирование аксиомами и общепринятыми истинами и др.;
- 3) сделать вывод или умозаключение, в котором повторяется исходный тезис [Якушева, 1994].

Естественно, можно формировать умения рассуждения и не на основе текста, прибегая к своему жизненному опыту и фоновым знаниям. Однако здесь можно возразить следующее. Во-первых, для решения многих профессиональных задач на иностранном языке у студентов может не хватать не столько фоновых знаний, сколько языкового опыта. А текст для чтения является источником как лингвистической (необходимая терминология, грамматические конструкции, дискурсивные средства), так и содержательной информации (аргументы, доказательства, мнения, факты). Во-вторых, не стоит забывать, что одной из характеристик высокого уровня развития читательской компетенции является использование печатных текстов для самообразования и саморазвития.

Приведем еще одну таблицу, в которой мы совместили умения читательской грамотности уровня «осмыслить и оценить» и возможных заданий, направленных на их развитие и формирование (таблица 4.4).

Таблица 4.4

Задания для послетекстовой переработки информации

Уровень «осмыслить и оценить информацию текста»	Задания
1. Оценить достоверность информации текста, опираясь на другой текст или фоновые знания.	<ul style="list-style-type: none"> • Заполнить/составить Mind Map. • Найти в тексте ключевые термины/слова. • Заполнить сравнительные и информационные таблицы.

Окончание табл. 4.4

Уровень «осмыслить и оценить информацию текста»	Задания
2. Продемонстрировать точное понимание текста и его связь с фоновыми знаниями по специальности. Оценить отдельные (отмеченные) характеристики текста. 3. Продемонстрировать точное понимание текстов, использовать специальные знания для оценки содержания текста. 4. Строить оценочные суждения по отношению к извлеченной информации, аргументировать свое мнение. 5. Критически оценивать информацию текста, используя знания по предмету. 6. Высказывать предположения на основе текста и критически оценивать сложный текст на незнакомую тему. 7. Строить оценку информации текста по нескольким основаниям или с разных точек зрения.	<ul style="list-style-type: none"> • Подобрать аргументы/контраргументы к тезисам, и наоборот. • Найти сопоставительную информацию (положительные/отрицательные стороны явления). • Подобрать определения к понятиям, и наоборот. • Найти примеры к явлениям и явления к примерам. • Описать графики, таблицы, рисунки. • Составить план текста. • Подобрать ключевые слова к пунктам плана. • Зафиксировать часть информации в виде ключевых слов. • Упростить/разъяснить сложные части текста через перифраз. • Расположить части текста в нужном порядке. • Реконструировать текст по плану, ключевым словам, Mind Map. • Ответить на дискуссионные вопросы к тексту / составить вопросы (при работе в парах, группах; при чтении разных текстов). • Оценить содержание текста. • Высказать свое мнение по содержанию текста и сопоставить его с мнением других.

ОТБОР ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В таблице 4.4 представлены лишь самые распространенные и обобщенные виды заданий. Итоговый набор заданий зависит от следующих факторов: уровня подготовки студентов, результата чтения и способа использования извлеченной информации, стратегии чтения, типа текста [Artelt, 2007]. Некоторые из них мы рассмотрели выше. Сейчас же стоит остановиться на классификации текстов, предназначенных для развития умений читательской грамотности. Известные классификации делят тексты по стилям (художественный, научный, научно-популярный) или композиционно-речевым формам (описание, повествование, рассуждение). Существуют известные в методике требования к содержательному и языковому аспектам текстового материала [Методика..., 2010: 167–170].

Дополнительно к этому в исследованиях PISA выделяют тексты по их структуре и линейности/нелинейности представленной информации [Цукерман, 2010: 12–13].

Сплошные тексты отличаются линейной структурой, их содержание можно представить в виде иерархически связанных между собой фактов, мнений, примеров и т. д. Они имеют строгое функциональное членение, обладают дискурсивными маркерами связей предложений и абзацев в тексте. Поиск и извлечение информации текста осуществляется довольно легко, и студенты справляются с этим, так как сплошные тексты преобладают в учебниках как средней, так и высшей школы.

Другое дело — **несплошные** тексты, которые с точки зрения неискушенного читателя вообще не похожи на тексты. Информация в них организована особым образом, не подчиняется привычной логике. Такие тексты требуют особых умений при интерпретации. К ним относятся: таблицы, графики, схемы, объявления, каталоги, расписания, индексы и т. д.

Смешанные тексты имеют черты сплошных и несплошных текстов, где вербальные и невербальные (символические) элементы дополняют друг друга. Надо заметить, что интернет-страницы представляют собой наиболее типичный пример смешанных текстов.

Составные тексты соединяют несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связанным и законченным. Эти тексты имеют некоторые связи друг с другом, явные или неявные. Главной целью чтения таких комплексов текстов является поиск взаимосвязей или взаимоисключений.

Нужно признать, что данная классификация довольно хорошо отражает разнообразие профессионально ориентированных текстов, с которыми сталкивается преподаватель неязыкового вуза. При этом любые типы текста могут принадлежать к различным стилям и композиционно-речевым формам и сочетать их в себе. Разные типы текстов требуют различных способов обработки заключенной в них информации. Важно учитывать структурный тип текста и дополнять серию упражнений заданиями, которые предназначены для отработки стратегий анализа и использования именно таких текстов.

Более того, поскольку конечной целью взаимосвязанного обучения чтению и говорению является создание собственных текстов на основе извлеченной информации, то структурное разнообразие текстов для чтения может быть использовано и как образец для создания сплошных, несплошных или составных текстов. Так, например, студенты довольно часто составляют тексты презентаций, в которых сочетаются разные композиционно-речевые формы и различные формы презентации аргументов и доказательств.

СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В рамках данной главы мы не ставим перед собой задачи полностью решить вопрос о том, как можно оценить уровень сформированности читательской грамотности на иностранном языке. Нам важно определить лишь доступный всем инструмент для оценки результатов студентов, которые мы получили в ходе опытного обучения, которое будет описано ниже. При этом у нас возникла гипотеза о том, что наилучшим вариантом будет анализ существующих форматов оценки уровня владения иностранным языком, то есть некоторых международных экзаменов. Нами были проанализированы задания по чтению и говорению экзаменов по немецкому языку Test DaF, DSH2, Goethe-Zertifikat C1. Анализ показал следующее. В экзамене Test DaF задания на чтение предполагают только проверку понимания текста при помощи теста. Из семи заданий на говорение нелинейный текст (график) присутствует только в одном. Экзаменуемый должен описать график и оценить информацию, которая в нем представлена. В экзамене DSH2 предполагаются ответы на вопросы по тексту, написание небольшого взаимосвязанного сообщения на основе текста и перифраз некоторых предложений из текста. Экзамен Goethe-Zertifikat C1 также предполагает использование лишь тестовых форм контроля чтения, в заданиях на контроль умений говорения также отсутствует опора на текст для чтения. Следовательно, в качестве инструмента контроля мы можем использовать задание с описанием графика из экзамена Test DaF и задание на контроль чтения из экзамена DSH2, заменив при этом письменный способ работы с информацией текста на устную речь. К этому мы добавили еще несколько проектных заданий, которые сформулировали по аналогии с заданиями, предлагаемыми в исследовании PISA.

Как можно видеть из краткого анализа самых распространенных международных экзаменов по немецкому языку, результаты которых принимаются при поступлении на немецкоязычные программы магистратуры, сколько-нибудь серьезного инструмента оценки читательской грамотности на иностранном языке не разработано, и это может стать темой отдельного исследования.

ОПЫТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

На основе предложенной методики взаимосвязанного обучения чтению и говорению с целью развития читательской грамотности сту-

дентов нефилологических специальностей были составлены материалы для опытного обучения, которое проводилось в течение первого полугодия 2015/16 учебного года в НИУ «Высшая школа экономики» на факультете мировой экономики и мировой политики в рамках курса «Немецкий язык для делового общения». К каждой теме курса были подобраны тексты разных структурных моделей, преимущественно научного и научно-популярного стиля, в форме рассуждения и описания (толкования) или в их комбинациях. В опытном обучении были задействованы четыре группы студентов, одна из которых была контрольная и три — экспериментальные. В контрольной группе отобранные тексты читались и обсуждались без фокуса на дальнейшее использование информации текста. В экспериментальных студентам были предложены задания, созданные на основе закономерностей, изложенных в данной главе. Оценивались устные произведения студентов, созданные на основе текстов по следующим критериям.

1. Полнота решения коммуникативной задачи (невозможно следовать этому критерию, основываясь только на своих фоновых знаниях).

2. Использование при решении коммуникативной задачи информации текста/текстов.

3. Использование при решении задачи лексического и грамматического материала текста/текстов.

4. Характеристики самого устного текста: связность, полнота, языковая корректность, самостоятельность студента при формулировке предложений.

Приведем пример набора материалов по одной из тем: «Организационно-правовые формы (ОПФ) предприятий». Коммуникативная задача: используя информацию предложенных текстов, определить, какую ОПФ выберут владельцы предприятия при тех или иных условиях (студентам предлагалось выбрать одну ситуацию из нескольких). В качестве текстов использовались: текст из учебника с описанием основных ОПФ немецких предприятий; фотографии вывесок, на которых отражены названия конкретных фирм из разных отраслей экономики с указанием их ОПФ; график с информацией о количественном составе различных ОПФ в экономике Германии; статья из газеты о смене ОПФ одной из крупных немецких фирм и статья о семейном предприятии с давней историей, которое никогда не меняло ОПФ. В качестве продукта предполагалось устное сообщение в формате рассуждения с аргументами о том, какая ОПФ выбрана теми или иными предпринимателями. Результаты опытного обучения отражены в таблице 4.5.

Таблица 4.5

Результаты опытного обучения

Критерий	Контрольная группа (12 студентов)	Экспериментальные группы (30 студентов)
Полнота решения коммуникативной задачи (КЗ)	КЗ решена полностью: 2 КЗ решена частично (отсутствуют доказательства): 6 КЗ не решена (ОПФ не найдена): 4	КЗ решена полностью: 20 КЗ решена частично (отсутствуют доказательства): 7 КЗ не решена (ОПФ не найдена): 3
Использование при решении коммуникативной задачи информации текста/текстов	Использованы все тексты: 1 Использовано большинство текстов: 2 Использованы эпизоды из некоторых текстов: 8 Тексты не использованы вообще: 1	Использованы все тексты: 19 Использовано большинство текстов: 6 Использованы эпизоды из некоторых текстов: 2 Тексты не использованы вообще: 3
Использование при решении задачи лексического и грамматического материала текста/текстов	Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 50% новых лексических единиц): 2 Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 25% новых лексических единиц): 5 Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 10% новых лексических единиц): 5	Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 50% новых лексических единиц): 22 Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 25% новых лексических единиц): 5 Лексика и грамматика использовались в рамках решения КЗ (более 10% новых лексических единиц): 3
Характеристики самого устного текста: связность, полнота, языковая корректность, самостоятельность студента при формулировке предложений	Части текста связаны между собой: 2 Части текста не связаны между собой (хотя бы одна логическая ошибка): 10 В тексте встречается более 5 грамматических и 5 лексических ошибок, которые затрудняют понимание: 8 В тексте встречаются полностью заимствованные части предложений / полные предложения из текста: 7	Части текста связаны между собой: 23 Части текста не связаны между собой (хотя бы одна логическая ошибка): 7 В тексте встречается более 5 грамматических и 5 лексических ошибок, которые затрудняют понимание: 9 В тексте встречаются полностью заимствованные части предложений / полные предложения из текста: 10

Из таблицы ясно, что студенты в экспериментальных группах при решении данной КЗ чаще обращались к информации текстов. Как следствие, большинство из них смогли решить КЗ правильно и полностью, у них оказалось меньше лексических и грамматических ошибок, они реже совершали логические ошибки и допускали случаи несогласованности информации в тексте, при этом, благодаря заданиям на перифраз, в этих группах реже встречаются прямые необдуманые заимствования предложений и их частей из текста.

Студенты контрольной группы также делали задания по работе с текстами, однако они не были приведены в систему, студентам не была представлена КЗ до работы над текстами, задания к текстам не ставили цель использовать информацию в будущем устном сообщении. Результаты контрольной группы оказались более низкими.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В данной главе мы описали методику формирования и развития читательской грамотности студентов неязыковых вузов посредством взаимосвязанного обучения чтению и говорению. Для этого мы дали определение понятию «читательская грамотность», как оно понимается в исследованиях PISA, проанализировали уровни развития читательской грамотности.

3. Чтобы определить умения, подлежащие формированию в ходе использования методики, мы соотнесли характеристики уровней читательской грамотности и стратегии чтения, принятые в методике преподавания иностранного языка.

4. Используя теорию поэтапного формирования познавательных действий, мы выявили этапы формирования умений читательской грамотности на иностранном языке и предложили перечень заданий, направленных на развитие самой сложной группы умений, а именно умений осмыслить и оценить информацию текста для чтения.

5. В рамках подготовки материалов для опытного обучения мы определили существенные характеристики текстов для чтения, которые могут быть использованы для развития умений читательской грамотности. Мы предложили использовать классификацию текстов, разработанную для исследования PISA, применительно к обучению иностранному языку студентов нефилологических специальностей.

6. Эффективность предложенной методики была доказана в ходе опытного обучения, которое показало, что после выполнения серии

заданий к текстам для чтения разных типов, которые направлены на формирование умений читательской грамотности (в частности, использования информации текстов для решения профессиональных задач), студенты более осознанно и активно применяют информацию, извлеченную из прочитанных текстов, в своих устных сообщениях.

7. За рамками настоящей главы остался такой важный вопрос, как поиск валидных способов оценки уровня читательской грамотности на иностранном языке, так как анализ существующих международных экзаменов уровней В2-С1 показал, что подобных заданий еще не разработано.

Глава 5

ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

ВВЕДЕНИЕ

Специфика формирования способности к участию в межкультурной иноязычной коммуникации предполагает овладение широкими и глубокими лингвострановедческими знаниями о социуме собеседника. Очень большой пласт словаря английского языка составляют безэквивалентные лексические единицы, в том числе историзмы, несущие культурно и исторически значимую информацию, понять которую без предварительной подготовки, как правило, очень сложно. Учащимся зачастую приходится извлекать подобную информацию из англоязычных источников посредством чтения, при этом им необходимо добиваться приближенной к авторской интерпретации информации, заложенной в тексте, с учетом контекста его порождения, сохранять и накапливать информацию в процессе самостоятельного изучения источников, а значит, к чтению на английском языке предъявляются новые требования с позиций целевой установки и объекта. Однако ранее изучению английских историзмов не уделялось внимания исследователями, занимающимися вопросами лингвострановедческого чтения, что послужило основанием к созданию данной главы, цель которой заключалась в разработке научно обоснованных и экспериментально проверенных технологий обучения, позволяющих обогащать лингвострановедческие знания за счет чтения аутентичной литературы, насыщенной историзмами. Таким образом, существовала необходимость в разработке и экспериментальной проверке технологии формирования умений лингвострановедческого чтения аутентичной литературы с последующим обогащением историзмами активного и пассивного словарей учащихся.

В главе рассматриваются историзмы как источник лингвострановедческой информации, приводится классификация историзмов английского языка, обосновываются причины выбора художественного текста как основы обучения лингвострановедческому чтению, далее приводится методология исследования, включающая структуру эксперимента и этапы проведения экспериментального обучения. Данная структура главы позволяет осветить теоретические и практические аспекты проведенного автором исследования и наглядно демонстрирует полученные результаты.

ИСТОРИЗМЫ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Словарь любого живого языка постоянно развивается и совершенствуется. Это движение никогда не прекращается, так как коммуникативные потребности оказывают воздействие прежде всего на лексику и через нее на лексическую систему языка [Nation, 2005]. Так, в силу экстралингвистических факторов некоторые слова, устойчивые выражения и отдельные значения многозначных слов, не имеющие синонимов или вариантов, отличающиеся узостью семантики, обозначающие предметы как материального, так и духовного мира прошлого и обладающие национально-культурной спецификой, переходят в пассивный словарь языка, но в изобилии встречаются в текстах исторической тематики и называются историзмами [Ялышева, Ялышев, 2000]. Данные лингвистические объекты находятся на стыке двух наук: языкознания и истории. Большинство историзмов безэквивалентны, тем не менее перевод некоторых историзмов на другой язык возможен. При этом необходимо заметить, что такой перевод связан со значительными информационно-эмоциональными потерями, а также нарушением узуса того языка, на который переводят. Тот факт, что современные поколения уже не употребляют историзмы в своей повседневной речи, создает сложности для понимания историзмов и влечет за собой необходимость дополнительно исследовать подобные слова и фразы. Студентам, планирующим свою профессиональную деятельность в сфере устного или письменного перевода, важно безошибочно узнавать лексику в форме аллюзий и/или прямых ссылок, описывающих значительное историческое событие, связанных с ним личностей, а также отношение к событию, принятое в определенном обществе [Nation, 2005].

Примерами могут служить такие слова: *leveller* (левеллер — участник радикально-демократической мелкобуржуазной группировки в Англии в период революции XVII века, которая добивалась установления рес-

публики, введения всеобщего избирательного права; левеллеры выступали за защиту частной собственности), *homage* (оммаж — обязательство, принимаемое на себя вассалом по отношению к феодалу) и др.

Историзмы несут в первую очередь информацию об определенной временной маркированности слова, обозначая предметы и явления, характерные для определенных эпох. Но они могут одновременно указывать и на территориальную отнесенность слова, то есть нести территориальную информацию. Историзмы обладают и стилистической информацией, то есть указывают на преимущественную функциональную сферу их использования, например исторический жанр литературы.

Развитие и совершенствование лексики в целом определяется противоречием между возможностями языка в каждую историческую эпоху и растущим стремлением людей выражать свои мысли и чувства адекватнее, стилистически разнообразнее и логически точнее [Будагов, 1965: 52]. По своему составу историзмы современного английского языка представляют довольно обширный пласт словаря. Возраст этих лексических единиц может исчисляться как столетиями (*fyrð*, *manor*, *Lancaster*), так и десятилетиями (*suffragist*).

Следует также отметить, что историзмы обозначают не только предметы материального мира, но и явления духовного мира, институты власти, должности, понятия судопроизводства и т. п. Несмотря на исчезновение вещей из настоящей действительности, у носителей языка сохраняются понятия о несуществующих вещах. Этому способствуют образование, изучение истории, закрепление соответствующих понятий в энциклопедических словарях, справочниках и научных работах, что подтверждает их принадлежность к современной лексической системе. Таким образом, историзмы переместились в пассивный словарный состав, но сохраняют при этом разного рода связи с лексикой активного словаря. Кроме того, историзмы способны вновь входить в активный словарь языка в результате семантического переосмысления, и тогда они получают в языке новую жизнь, отражают новые понятия современной действительности или новую их оценку через переосмысление уже имеющихся, что является основным в изменении лексики, то есть вторичной номинации историзмов. Примером вторичной номинации может служить слово *visor* (from 1300 'front part of a helmet from Anglo-French *viser*, from French *visiere*, from *vis* 'face'. The meaning 'eyeshade' is recorded from 1925), которое обозначало с 1300 года «забрало» шлема, а с 1925-го приобрело значение «козырек» фуражки.

Важность изучения историзмов обусловлена отсутствием у них синонимов, так как в принципе они являются единственными уникальными обозначениями соответствующих предметов и явлений.

КЛАССИФИКАЦИЯ ИСТОРИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В целях более глубокого понимания историзмов целесообразно проводить классификацию по функциям обозначаемых ими предметов или явлений.

На основе проведенного сопоставления исторических реалий и словарных данных из словарей Webster's Revised Unabridged Dictionary, The American Heritage Dictionary of the English Language, Collins English Dictionary, Dictionary of English Language and Culture, Oxford Dictionary of British History и в соответствии с целями исследования нами была разработана следующая классификация историзмов в английских текстах:

- 1) территориальные единицы (Territorial Units);
- 2) органы власти (Regulatory Bodies);
- 3) культура и традиции (Culture and Traditions);
- 4) социальные группы (Social Groups);
- 5) предметы повседневной жизни (Items of Everyday Life);
- 6) предметы вооружения (Armament);
- 7) исторический источник (Primary Source).

Такое распределение историзмов по группам основано на анализе блока всех историзмов, задействованных в экспериментальном обучении, и представляется целесообразным в целях облегчения процедуры классификации английских историзмов обучаемыми в процессе чтения текстов исторической тематики.

Кроме вышеперечисленных, нами выделялись еще две тематические группы историзмов:

- 8) историческая личность (Historical Person) и
- 9) историческое событие (Historical Event),

которые условно могут быть отнесены к разряду историзмов, так как они были необходимы для соотнесения с ними исторических эпох и ассоциативной связности.

Таким образом, в представленной нами классификации выделяется девять тематических групп историзмов, согласующихся с функциями обозначаемых историзмами предметов или явлений.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ

Использование отрывков художественных произведений в предлагаемой методике обусловлено тем, что в них ярко раскрывается национально-культурная семантика языка.

В разные годы отражением культурных феноменов в текстах литературных произведений и их методической интерпретацией занимались Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. В. Кулибина, Ю. Е. Прохоров, Е. Г. Ростова, Л. В. Фарисенкова, О. Е. Фролова, Т. Н. Чернявская и др. Л. В. Щерба указывал на то, что при чтении литературных текстов и при их переводах на родной язык изучающий иностранный язык приходит к пониманию того, что «действительность в разных языках представлена по-разному: каждое новое слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли» [Щерба, 1974: 45].

Н. В. Кулибина называет художественный текст «трижды культурным объектом», поскольку в художественной литературе отражена вся жизнь народа, в том числе и культура как важнейшая ее составляющая; язык — «материал», из которого «изготовлен» художественный текст, это один из важнейших культурных феноменов; художественный текст как произведение искусства сам является фактом культуры [Кулибина, 2000].

Недостатком художественных текстов является их недостаточная научность, что предлагается компенсировать приведением отрывка публицистического текста, посвященного той же исторической ситуации.

Однако тексты художественной литературы создают большие возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории. Средствами художественной литературы возможно осветить тот или иной исторический период в жизни страны, то или иное историческое событие. Для эффективного использования иноязычного (инокультурного) художественного текста — аутентичного текстового материала — в языковом учебном процессе (в рамках лингвострановедческого подхода) он должен обладать информационной насыщенностью (термин З. Н. Клычниковой) [Клычникова, 1983] и национально-культурной спецификой [Breen, 1985].

Художественный текст, характеризующийся информационной насыщенностью, обладает способностью концентрировать значительную содержательную информацию в относительно небольшом объеме. Ю. М. Лотман называет художественную литературу, наряду с другими видами искусства, экономным и компактным способом хранения и передачи информации [Лотман, 1970]. Одна и та же единица текста может передавать информацию разных типов: речь идет о типах смысловой

информации в художественном тексте, которая может быть как непосредственно наблюдаемой в тексте (эксплицитно выраженной), так и содержаться в подтексте (то есть передаваться имплицитно) [Гальперин, 1981].

Довольно схематично можно говорить о том, что информация художественного текста исторической тематики складывается из: фактической, то есть сведений о фактах — объектах, явлениях, событиях; эмотивно-побудительной — для передачи чувств, переживаний, эмоциональных состояний, побуждений и пр., присущих как автору, так и героям исторического произведения; оценочной — в качестве отражения в тексте ценностных ориентиров, морально-нравственных, эстетических, социально-политических и иных, присущих как героям произведения, так и его автору; концептуальной, то есть связанной с авторским замыслом или концептом как отправной точкой порождения текста [Красных, 1998], в котором отражены авторские мотивы, интенции и т. п.

«Объем» содержания текста (включающего подтекст, то есть все имплицитные смыслы текста) существенно превышает реальное языковое выражение того же текста. Трудно найти такой текст, в котором бы эксплицитно было выражено все, что требуется для его понимания. Как известно, между планом выражения и планом содержания текста существует определенная несоразмерность — подтекст. Он является характерной чертой художественного текста. С. О. Карцевский называет это явление «асимметричным дуализмом языкового знака», когда значение единицы в языковой системе и речевом употреблении не тождественно [Карцевский, 1965].

Умение читать художественные тексты исторической тематики с полным пониманием историзмов дает возможность студенту максимально приблизить план выражения к плану содержания, тем самым значительно обогатив лингвострановедческие знания учащихся.

Таким образом, выбор аутентичного художественного текста исторической тематики как основы обучения лингвострановедческому чтению отвечает целям исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель проводимого исследования заключалась в разработке научно обоснованных и экспериментально проверенных технологий обучения, позволяющих обогащать лингвострановедческие знания за счет чтения аутентичной литературы, насыщенной историзмами. Таким образом,

существовала необходимость в разработке и экспериментальной проверке технологии формирования умений лингвострановедческого чтения аутентичной литературы с последующим обогащением историзмами активного и пассивного словарей учащихся.

СТРУКТУРА ЭКСПЕРИМЕНТА

Обучение строилось на базе тематического учебного модуля как структурной единицы.

Модуль представлял собой учебный блок, состоящий из аутентичных текстов, посвященных одной исторической ситуации, комплекса упражнений к ним и основы лингвострановедческого словаря историзмов (глоссария).

В ходе обучающего эксперимента мы распределили учебный материал по трем модулям:

- 1) Norman Conquest of England (8 часов);
- 2) Civil War (8 часов);
- 3) Victorian Time (6 часов).

В целях отбора и минимизации количества историзмов для последующего изучения в качестве ведущих принципов брались: высокая частотность появления историзмов в анализируемых текстах и значительная страноведческая ценность, понимаемая как возможность отражать основную, принципиально важную страноведческую информацию.

Из выбранных единиц учащимися создавался лингвострановедческий словарь, где лингвострановедческий комментарий к каждому историзму выступал как наиболее эффективный способ семантизации.

Само обучение лингвострановедческому чтению с последующим отбором и семантизацией целевой лексики проходило с использованием комплекса упражнений, включающего следующие типы: ситуативно-погружающие; поисковые; на формирование слухо-произносительных навыков; семантизирующие; актуализирующие; на активное употребление историзмов в продуктивных видах речевой деятельности; рефлексивные.

Представленная технология обучения прошла апробацию. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего и итогового срезов экспериментального обучения свидетельствует об эффективности описанной технологии обучения лингвострановедческому чтению текстов исторической тематики на основе историзмов и ее способности к формированию лингвострановедческой компетенции студентов.

Таблица 5.1

Соотношение текстов, типов упражнений и функций упражнений

Тип текстов	Тип упражнений	Функция упражнения
Научно-публицистический текст	Ситуативно-погружающие упражнения	Знакомство студентов с общей информацией по предлагаемой к рассмотрению исторической ситуации и актуализация уже имеющихся знаний о ней
Научно-публицистический текст, словарь, справочник	Поисковые упражнения	Развитие умения находить историзмы в текстах, словарных статьях и других источниках, дающих ценную и достоверную информацию, раскрывающую значение этого типа лексики, а также закрепление потребности в обязательной и точной семантизации историзмов
Словарь	Упражнения на формирование слухо-произносительных навыков	Формирование прочных технических навыков произнесения историзмов
Научно-публицистический текст, художественный текст	Семантизирующие упражнения	Непосредственно толкование историзмов, развитие умения анализировать информацию, полученную из всех источников, вычлнять денотативное и коннотативное значения лексики с национально-культурным компонентом, суммировать полученные данные и формулировать максимально исчерпывающее определение историзма
Художественный текст, видео	Актуализирующие упражнения	Постепенное введение историзмов в их естественный контекст
Без текста	Упражнения на активное употребление историзмов в продуктивных видах речевой деятельности	Репродуцирование историзмов в профессиональной речи студентов исторических факультетов
Без текста	Рефлексивные упражнения	Выявление сложностей и конкретизация затруднений в процессе освоения лингвострановедческого чтения

В обучающем эксперименте мы постарались учесть выявленные в ходе констатирующего среза трудности. Студенты работали с аутентичными текстами исторического содержания, выполняя упражнения, направленные на формирование умений и навыков лингвострановедческого чтения, включающие как упражнения на приобретение навыков распознавания, классификации и толкования историзмов (для наиболее полного понимания читаемого), так и упражнения, направленные на формирование умений использовать фоновые знания и адекватно применять историзмы в ситуации межкультурной коммуникации.

В ходе курса обучения были использованы аутентичные тексты исторической тематики — образцы, представляющие интерес для данной категории студентов. Каждый модуль включал три учебных блока. Первым из них предлагался текст для чтения, относящийся к учебно-научному жанру литературы, дающий, в роли лингвострановедческого комментария, общую картину исторического периода. В роли второго блока выступал видеоматериал производства компании Би-би-си (BBC “Kings and Queens”), посвященный рассматриваемой исторической ситуации (в соответствии с широко известным принципом положительного влияния одного вида речевой деятельности на другой). Третьим блоком выступал отрывок из художественного произведения, описывающий рассматриваемый исторический период. Непосредственно к каждому тексту предлагались упражнения на формирование умений лингвострановедческого чтения.

В конце модуля полученные знания предлагалось реализовать в проектной работе, представляющей из себя групповую презентацию рассмотренной темы, таким образом, преследовалась цель формирования умения употреблять историзмы в продуктивных видах речевой деятельности.

Полученные в ходе эксперимента результаты позволили обозначить перспективы разработки предлагаемой технологии формирования компетенций лингвострановедческого чтения.

ХОД ЭКСПЕРИМЕНТА

В эксперименте приняли участие две группы студентов в количестве 14 (экспериментальная группа) и 15 (контрольная группа) человек. Экспериментальное обучение осуществлялось в рамках занятий по английскому языку в группах студентов 3 курса на историческом факуль-

тете Санкт-Петербургского государственного университета в осеннем семестре 2011/12 учебного года. В обеих группах на обучение отводилось два академических часа в неделю.

Экспериментальное обучение включало в себя несколько составных частей: формулировка и научное обоснование гипотезы экспериментального обучения, определение целей, задач и сроков экспериментального обучения; проведение констатирующего (предэкспериментального) среза; проведение экспериментального обучения лингвострановедческому чтению на английском языке научных, учебно-научных и художественных текстов исторической тематики на основе историзмов в соответствии с этапами обучения; проведение контрольного (итогового) среза; обработка полученных данных; анализ итогов эксперимента.

В октябре 2011 года был проведен констатирующий (предэкспериментальный) срез, целью которого было определение исходного уровня знаний (как экстралингвистических, так и лингвистических) у студентов исторического факультета, проверка степени сформированности рецептивных лексических навыков и умений к моменту обучения, проверка эффективности разработанной методики работы над историзмами в процессе чтения текстов исторической тематики, определение уровня сформированности умений лингвострановедческого чтения текстов исторической тематики и умений семантизации историзмов в данных текстах, самооценки знаний безэквивалентной лексики английского языка на примере историзмов, выявление трудностей, с которыми студенты, с их точки зрения, сталкиваются при чтении текстов исторической тематики, выявление мотивации к овладению умениями лингвострановедческого чтения и семантизации историзмов, готовности к самостоятельной работе по приобретению данных умений.

К инвариантным условиям проведения эксперимента относились приблизительно равное количество студентов в группе, одинаковый уровень их обученности, который был определен как верхняя граница уровня В1 по Европейской шкале, количество часов на занятия по иностранному языку (два академических часа в неделю) и сроки экспериментального обучения (октябрь—декабрь 2011 года).

В числе вариантных условий были следующие факторы: занятия в группах проводились по разным учебным пособиям (в экспериментальной группе — по предложенной в исследовании экспериментальной методике, в контрольной — по стандартной программе с использованием учебного пособия Total English).

Перед началом эксперимента автором была проведена разъяснительная работа со студентами обеих групп по условиям выполнения

заданий констатирующего среза. Задания выполнялись в аудитории в письменной форме. Констатирующий срез включал в себя два этапа. На первом этапе был определен уровень историко-культурных знаний о прошлом Великобритании.

Первый этап эксперимента

Первая часть контрастирующего среза включала три задания. В задании № 1 первой части констатирующего среза преследовалась цель выявить уровень лингвострановедческих знаний, связанных непосредственно с событиями в истории Великобритании. Студентам предлагался список из шести наиболее известных исторических ситуаций (Norman Conquest; War of the Roses; Hundred Years' War; Reformation of the Church; Renaissance of Elizabeth I; English Civil War), и требовалось описать те из них, которые им знакомы. Описание события предлагалось изложить не более чем в пяти предложениях в отведенные на это задание 15 минут.

В среднем каждый студент экспериментальной группы описал всего 4 события (поскольку минимальное количество перечисленных событий составляло 2 (у 33% студентов), а максимальное — 6 (у 1 студента из 14 — 0,7%)), в контрольной группе минимальный показатель составил 4 события (20%), максимальный — 6 (13%).

Знание историзмов, описывающих реалии, и умение соотносить их с исторической эпохой и соответствующей исторической ситуацией проверялись в ходе выполнения задания № 2, где предлагался список из 19 историзмов и 4 исторические ситуации, относящиеся к разным периодам истории Великобритании. Время на выполнение задания было ограничено пятью минутами. Успешность его выполнения отражена в таблице 5.2.

Таблица 5.2

Данные констатирующего среза по заданию № 2

Имя исторической личности	Данные по экспериментальной группе	Данные по контрольной группе
William I	—	The first represent of Duglas blood Conqueror (+1) He invaded England in the Xth century
John Lackland	—	—

Окончание табл. 5.2

Имя исторической личности	Данные по экспериментальной группе	Данные по контрольной группе
Elizabeth I	Queen of England (+4) Created great English fleet Battle with Armada (+1) Found East Indian Company She had sister Mary which she killed “Beth” — queen of hearts	Queen of England in the 17th century (+1) Reformation of Church (+1) Robert Dadley Ginger hair She made a strong fleet She won over the Great Armada
Oliver Cromwell	Person of English Revolution First part of XVI century Leader of rebellion in the period of Great revolution in England (+1) He was overhead by Royalists after his death Was protector of England, Scotland and Ireland	He has power after death of Charles A head of revolutionaries in England Head of uprising against Charles I
Robert Walpole	—	—
Winston Churchill	Prime Minister of the UK (+1) He has Nobel Prize in literature Prime Minister of England during World War II (+1)	Prime minister (+1) Writer II World War (+1) Parter of II World War
Richard III	The king of England of the dynasty of Plantagenet	King of England in the 15th century from York’s dynasty Lion’s Heart
Charles I	Second son of James VI of Scots	King of England, Scots and Ireland in the 17th century (+1) His head was cut (+1) King of England during the English Revolt After his death was Revolution His police did not like to Oliver Cromwell and Oliver cut his head

Подводя итоги выполнения данного задания, мы оценивали результаты по двум критериям:

- период назван верно;
- период назван неверно или указание периода отсутствует.

Низкие показатели умения соотносить историзмы с определенной эпохой можно связать с общим низким знанием историзмов, и даже если на родном языке (русском) студенты не раз сталкивались с переводом данного историзма (liege — «лен»), то графический и фонетический об-

раз данной лексической единицы в английском языке оказывается для них незнакомым, что обуславливает сложности в его распознавании.

В задании № 3 ставилась задача проверить знание имен исторических личностей, а также коннотативные и фоновые знания, связанные с перечисленными именами. Задание представляло собой ассоциативный эксперимент с регистрацией цепи ответов. Каждая из восьми предлагаемых студенту карточек содержала имя собственное, к которому требовалось написать не более пяти слов или фраз, ассоциирующихся с данной исторической личностью. Ассоциации могли отражать либо характеристики исторической личности, либо события, связанные с этим именем. Орфографические и грамматические ошибки никак не влияли на результат выполнения задания.

Для примера преподаватель записал на доске два имени (Henry II и Margaret Thatcher). Ассоциации на одно из них (Henry II) предлагал он сам, ассоциации на второе имя давали студенты, а преподаватель записывал их на доске. После выполнения задания преподаватель собрал карточки. Результаты обработки данных по этому эксперименту представлены в таблице 5.3.

Также требовалось указать, откуда имя данного исторического лица известно студенту. Полученные ответы показали, что ведущим источником информации являлись учебные занятия по дисциплине «История», включающие школьные уроки, лекции и семинарские занятия в университете, самостоятельную подготовку по учебным пособиям.

Исходя из анализа полученных данных по ассоциативному эксперименту, далеко не все исторические личности оказались известны студентам, а приведенным ими ассоциациям не хватало эмоционально-оценочной составляющей, что говорит о весьма поверхностном знакомстве с деятельностью упомянутых исторических фигур. Как таковых эмоциональных ассоциаций не выявлено ни в экспериментальной, ни в контрольных группах. В наличии лишь сведения страноведческого характера.

Некоторые из ассоциаций не соответствовали фактической информации о данном лице, но появлялись, вероятно, в результате сходства звучания двух имен (имя Ричард III вызвало ассоциацию с прозвищем Львиное Сердце, принадлежавшим Ричарду I).

На втором этапе констатирующего среза определялся уровень владения студентами умениями лингвострановедческого чтения. Целью заданий второго этапа констатирующего среза являлось определение умений:

- 1) находить историзмы в тексте;
- 2) понимать имплицированный смысл лексики;

- 3) анализировать контекст;
- 4) классифицировать историзмы.

Выполнение заданий данного этапа оценивалось нами по 10-балльной шкале: 1,2 — «неудовлетворительно»; 3, 4, 5 — «удовлетворительно»; 6, 7, 8 — «хорошо»; 9, 10 — «отлично».

Студентам был предложен аутентичный учебно-научный текст исторической тематики. Заданием № 1 второй части констатирующего среза было просмотровое чтение текста и поиск в нем собственно историзмов, а также имен исторических личностей. На это задание студентам отводилось 10 минут. В оценивании успешности выполнения данного задания нами учитывалось простое число правильно отмеченных историзмов и имен исторических личностей.

В задании № 2 второго этапа констатирующего среза преследовалась цель выявить степень сформированности умения классифицировать историзмы путем отнесения их к определенным смысловым группам.

В задании № 3 второго блока констатирующего эксперимента тестировалось умение студентов давать толкование историзмам, основываясь на уже имеющихся лингвострановедческих знаниях, а также на информации, полученной из прочитанного текста и словарей. Пяти историзмам — *border, fief, mail, villain, freeme* — необходимо было дать толкование (лингвострановедческий комментарий) своими словами в объеме трех-пяти предложений. Студентам предлагались ксерокопии словарных статей из следующих словарей: *Oxford British History, Longman English Language and Culture, Oxford Advanced Learners Dictionary, Illustrated Oxford Dictionary* (кроме того, допускалось использование электронных словарей).

На основании результатов этого задания проверялась развитость умений: давать толкования историзмам, работать с энциклопедической и справочной литературой, собирать необходимые сведения по теме, дополнять информацию словарной статьи информацией из текста, вычленять лингвострановедческую информацию из текста.

В процессе проверки учитывались следующие критерии оценки:

- 1) логика изложения информации от общего к частному;
- 2) учет рода вещей, к которым относится историзм;
- 3) указание временного периода существования реалии, обозначаемой данным историзмом;
- 4) наличие примеров из текста.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что студенты не готовы анализировать информацию, полученную из всех перечис-

ленных источников в совокупности. Кроме того, выявлены затруднения в использовании справочной литературы.

Так, некоторые из ошибок в определениях были следующие:

- 1) вызванные сходством звучания и написания двух различных по значению и происхождению лексических единиц (*mail (уст.)* — «кольчуга»; *mail (общ.)* — «почта»);
- 2) *fief — plant which is used for cloth* — очевидно, во втором случае студенты посмотрели слово в англо-русском словаре, где ему соответствует русское слово «лен», что означает земельное владение, которое студенты ошибочно прочитали как «лён» (на основании графического сходства двух слов), дав ему толкование «вид ткани, использующийся для создания одежды»;
- 3) *bordar — abroad* — эту ошибку толкования мы связываем с неправильным определением отсылочной части историзма.

Отсылочная часть отсылает к семантическим признакам мотивирующей единицы и обеспечивает возможность хотя бы частичного угадывания значения производного на основе знания семантики его источника. За отсылочную часть было принято современное слово, имеющее сходное звучание и написание, но этимологически и семантически неблизкое приведенному историзму.

В качестве заключительного задания констатирующего среза студентам предлагалось написать эссе-повествование на тему «Манор». Данный тип письменной работы был выбран нами, поскольку, с одной стороны, имеет относительно свободную форму изложения, а с другой — требует целостного осмысления исторической ситуации, что давало возможность при проверке акцентировать внимание на уместности и правильности употребления историзмов.

Критериями оценки эссе как продукта аккумулирующего лингвострановедческого чтения являются следующие:

- 1) предполагающие упоминание максимального количества релевантных фактов ответы на вопросы: когда? где? что? почему?;
- 2) логичность изложения информации;
- 3) уместность (отнесенность историзмов к описываемой исторической ситуации);
- 4) корректность (употребление историзма в том значении, которое он имеет в конкретной исторической ситуации в правильной лексической сочетаемости) употребления максимального количества историзмов.

Результаты контрастирующего среза представлены в таблице 5.3.

Таблица 5.3

Результаты констатирующего среза

Умения	Экспериментальная группа, %				Контрольная группа, %			
	Отл.	Хор.	Уд.	Неуд.	Отл.	Хор.	Уд.	Неуд.
Поиск историзмов в тексте	7,14	28,57	50,00	14,28	13,33	33,33	40,00	13,33
Классификация историзмов	14,28	35,71	57,14	0	0	40,00	46,66	13,33
Толкование историзмов	0	21,42	35,71	42,85	0	20,00	33,33	46,66
Соотнесение историзмов и исторических ситуаций	7,14	21,42	64,28	7,14	13,33	26,66	60,00	0
Описание исторической ситуации с использованием историзмов (эссе)	0	28,57	57,14	14,28	0	20,00	60,00	20,00

Анализ полученных результатов позволил обобщить основные недочеты работ студентов как контрольной, так и экспериментальной групп, выявленные при выполнении заданий констатирующего эксперимента:

- недостаточность чтения аутентичных текстов исторической тематики на языке оригинала и, как следствие, отсутствие умений узнавать знакомые историзмы в их графическом и фонетическом воплощении в английском языке;
- слабо сформированное умение вычленять лингвострановедческую информацию из текста;
- ошибки в классификации историзмов;
- неумение отобрать необходимые сведения по теме (включающее как избыточность, так и недостаточность информации);
- неумение давать толкование историзмам.

Выявленные проблемы предполагалось устранить в ходе экспериментального обучения.

Второй этап эксперимента

Поскольку обучение проводилось по модульной системе, то в конце каждого модуля студенты выполняли текущий срез, позволяющий проследить динамику развития заявленных умений. Текущий контроль осуществлялся на основе заданий поиска в тексте, классификации и толкования историзмов и продемонстрировал положительную динамику развития умений учащихся.

По окончании сроков проведения экспериментального обучения студентам был предложен итоговый срез, состоящий из двух частей: первая часть выполнялась самостоятельно дома, вторая часть предполагала самостоятельную работу на занятии в течение двух академических часов. Итоговый срез включал следующие задания.

Заданием № 1 первой части итогового среза было чтение текста и выявление в нем историзмов, а также имен исторических личностей. В качестве задания № 2 студентам предлагалось написать лингвострановедческий комментарий к ряду историзмов. Объем лингвострановедческого комментария ограничивался 150 словами.

Заданием № 1 второй части итогового среза было определение и описание исторических личностей по их портретам. Пункты описания были оговорены в задании. Время на выполнение данного задания составляло 10 минут. В задании № 2 от студентов требовалось продемонстрировать умение классифицировать историзмы, исправив ошибки в таблице, где историзмы располагались в строках, не соответствующих классу обозначаемых ими объектов. Историзм следовало вписать в ту колонку таблицы, которая соответствовала нужному классу. Задание № 3 второй части итогового среза требовало от студентов наличия фоновых знаний об исторической ситуации периода гражданской войны в Великобритании и непосредственно о казни короля Карла I. Следующее задание выявляло умение студентов соотносить изученные историзмы с исторической эпохой существования обозначаемых ими явлений, предметов, событий или исторических личностей. Студентам было предложено указать исторические ситуации, в результате которых были созданы приведенные в задании исторические источники.

В задании № 4 требовалось написать лингвострановедческий комментарий к одному из трех приведенных в списке исторических сражений. Объем комментария был ограничен 150 словами.

В качестве заключительного задания студентам предлагалось написать эссе-повествование, раскрывающее особенности феодальной системы в Великобритании. Данное задание было направлено на актуализацию накопленных студентами знаний.

Статистическая проверка значимости различий результатов двух групп проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Условия применения данного метода соблюдены. Все полученные коэффициенты попали в интервал значимости для случая с 27-ю степенями свободы, где $t_{кр} = 2,771$ ($p = 0,01$). Полученные t-критерии приведены в таблице 5.4.

Таблица 5.4

**Статистическая проверка значимости различий результатов итогового среза
экспериментальной и контрольной групп по t-критерию Стьюдента**

Умения	t-критерий Стьюдента
Поиск историзмов в тексте	2,8
Классификация историзмов	2,9
Толкование историзмов	2,8
Соотнесение историзмов и исторических ситуаций	3,5
Описание исторической ситуации с использованием историзмов (эссе)	3,8

Результаты итогового среза представлены в таблице 5.5.

Таблица 5.5

Результаты выполнения заданий итогового среза

Умения	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %			
	Отл.	Уд.	Неуд.	Отл.	Хор.	Уд.	Неуд.
Поиск историзмов в тексте	35,71	14,28	0	20,00	33,33	46,66	0
Классификация историзмов	28,57	21,42	0	0	46,66	40,00	13,33
Толкование историзмов	14,28	42,85	0	0	33,33	53,33	13,33
Соотнесение историзмов и исторических ситуаций	35,71	14,28	0	6,70	20,00	73,33	0
Описание исторической ситуации с использованием историзмов (эссе)	35,71	14,28	0	0	26,66	60,00	13,33

В таблице 5.6 приведены данные по динамике развития умений, заявленных к формированию в экспериментальном обучении.

Таблица 5.6

Динамика развития умений (данные контрольного и констатирующего срезов)

Умения	Средний балл			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий срез	Контрольный срез	Констатирующий срез	Контрольный срез
Поиск историзмов в тексте	4,7	6,4	5,0	5,4

Окончание табл. 5.6

Умения	Средний балл			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий срез	Контрольный срез	Констатирующий срез	Контрольный срез
Классификация историзмов	5,5	6,1	4,6	4,6
Толкование историзмов	4,0	5,4	3,9	4,5
Соотнесение историзмов и исторических ситуаций	4,6	6,4	5,0	4,6
Описание исторической ситуации с использованием историзмов (эссе)	4,4	6,0	4,2	4,4

В результате констатирующего и итогового срезов были получены следующие данные.

Таблица 5.7

Динамика развития умений (данные контрольного и констатирующего срезов)

Умения	Динамика развития умений, %	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Поиск историзмов в тексте	17	4
Классификация историзмов	6	0
Толкование историзмов	14	6
Соотнесение историзмов и исторических ситуаций	18	4
Описание исторической ситуации с использованием историзмов (эссе)	16	2

По данным итогового среза студенты экспериментальной группы показали лучшие результаты в овладении навыками лингвострановедческого чтения, что свидетельствует об эффективности предлагаемой технологии обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приведенные данные свидетельствуют о развитии составляющих умений лингвострановедческого чтения, которое наиболее выражено

в группе, прошедшей экспериментальное обучение. Так, в экспериментальной группе количество отличных результатов по выявлению историзмов в тексте выросло с 7 до 35% за счет сокращения числа хороших и удовлетворительных показателей. Также существенно повысилось качество классификации историзмов — с 14 до 50% по результатам итогового среза. В экспериментальной группе также повысилось качество толкований, даваемых историзмам, что выражалось в более четкой структуре построения описаний: с указанием классовой принадлежности историзма, временной отнесенности и/или указанием исторической ситуации, в которой существовала описываемая историзмом реалья. Толкования также содержали ссылки на источники (словари), а некоторые из них — информацию из прочитанных художественных произведений. Таким образом, возросло число отличных и хороших ответов за данное задание — с 0 до 14% и с 21 до 43% соответственно. В умениях соотносить историзмы с определенной исторической ситуацией также наблюдалась положительная динамика: в ходе итогового среза отличные ответы были даны 35% студентов (по результатам констатирующего среза — 7%).

По результатам завершающего задания констатирующего и итогового срезов студенты также развили умение описывать историческую ситуацию с использованием историзмов. Необходимо уточнить, что презентации исторических ситуаций, выполняемые студентами в ходе обучающего эксперимента, не проводились на этапах констатирующего и итогового срезов, поскольку они выполнялись группами из трех человек и личный вклад каждого из участников, а следовательно, и индивидуальную отметку за данное задание определить было трудно.

В контрольной группе по результатам итогового среза прослеживалась положительная динамика развития заявленных умений, однако она была менее выражена. Таким образом, на основании полученных в результате проведенного эксперимента данных можно сделать вывод о том, что предложенная модель обучения студентов лингвострановедческому чтению эффективна.

Результаты исследования могут найти применение в курсе «Лингвострановедение», при самостоятельном изучении языка студентами исторических факультетов, в теории и практике перевода, в практике составления лингвострановедческих комментариев и словарей историзмов.

ВЛИЯНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДВЗЯТОСТИ АВТОРА: ЧТЕНИЕ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ВВЕДЕНИЕ

Завоевав популярность еще в середине XX века [Cervetti et al., 2001], критическое чтение до сих пор является одним из приоритетных направлений методики современной высшей школы. При этом наряду с критическим мышлением, включающим критическое чтение, в списке умений XXI века [21st Century Skills..., 2011] также выделяется и медийная грамотность, которая, в свою очередь, подразумевает критическую оценку устных и письменных продуктов СМИ. Связь критического чтения и медийной грамотности легко проследить по их ключевым составляющим. В частности, понятие инференций¹ признается одним из центральных как авторами работ по критическому чтению [Baker & Brown, 1984], так и авторами работ по медиакоммуникации [Lasorsa & Lewis, 2010]. Более того, инференции включены в описание умений на разных уровнях как европейских (CEFR), так и американских (ACTFL) стандартов по обучению иностранным языкам.

Интересно отметить, что умение работать с инференциями одинаково важно при чтении разных типов текста. Это иллюстрирует исследовательский проект, проведенный издательством «Пирсон» (2015), в результате которого были выработаны «глобальные шкалы образовательных задач» для разных групп изучающих английский язык. В рамках

¹ Сопоставительный анализ терминов «инференция» (inference) в англоязычной литературе и «подтекст» (как и других близких понятий) в русскоязычной традиции не входит в задачи данного исследования, поэтому автор будет апеллировать только к англоязычным источникам во избежание несоответствий в содержании не идентичных понятий.

этого исследования анализ документов по академическому английскому, профессиональному английскому и английскому для взрослой аудитории показывает, что инференциям уделяется внимание при работе как с академическими и профессионально ориентированными, так и с публицистическими текстами.

Действительно, чтение образцов различных жанров стимулирует положительный перенос умений работы с текстом. Однако проблема заключается в том, что публицистические тексты нередко идеологически окрашены [Wallace, 2003], а для распознавания такой окраски необходимы определенные фоновые знания [Goatly, 2000]. Эта задача облегчается, если автор и читатель находятся в одинаковой культурной парадигме, однако это не происходит автоматически в условиях изучения иностранного языка.

Таким образом, перед составителями программ по иностранному языку ставится задача не только обучить собственно чтению, но и облегчить этот процесс при помощи определенной «системы подпорок» (scaffolding), которая, в том числе, включает в себя такие компоненты, как активация фоновых знаний и собственно обучение ключевым концептам, фигурирующим в тексте [Graves & Fitzgerald, 2003]. В методической литературе для англоговорящих стран эти системы подпорок предлагаются, прежде всего, для так называемых «изучающих английский язык» (English language learners), а именно собирательной группы студентов, куда входят как изучающие английский язык как второй, так и те, для кого английский является иностранным. В методике обучения собственно иностранным языкам концепция «системы подпорок» находит применение в форматах «обучение языку на предметном содержании» (content-based learning) и «интегративное обучение языку и предметному содержанию» (content and language integrated learning). Однако в обоих случаях фоновым знаниям уделяется особое внимание. Таким образом, основная цель данной исследовательской работы заключается в выявлении характера влияния фоновых знаний на определение предвзятости автора новостного текста на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей.

ПОНЯТИЕ ПРЕДВЗЯТОСТИ НОВОСТНОГО ТЕКСТА

Предвзятость автора (bias) традиционно рассматривается в применении к медийным текстам через триаду «сообщения/факты — инференции/мнения — суждения/оценки» (report-inference-judgment) в новостном жанре [Nayaakawa, 1949]. Стоит отметить, что с появлением во второй половине XX века теории фреймов медийные тексты уже про-

фессионально изучаются через призму фрейминга с позиций конструктивистского подхода. Новости рассматриваются как социокогнитивный процесс, включающий в себя источник информации, журналистов и аудиторию, которые находятся в едином культурном пространстве и подвергаются анализу на синтаксические, тематические и риторические компоненты [Pan & Kosicki, 1993]. Согласно такому холистическому подходу, рассматриваются все возможные элементы оформления информации, начиная от построения фрейма до его представления и изучения его эффекта [De Vreese, 2005].

Однако в рамках занятий по иностранному языку не является целесообразным изучение всего многообразия феномена фреймов, поэтому в изучении иностранных языков более актуальным представляется именно минималистский и довольно прозрачный подход к определению предвзятости, который, несмотря на богатую историю, и сейчас применяется к анализу текстов в социальных медиа [Sweetser, 2007]. Подход заключается в классификации всех предложений в тексте по трем категориям («сообщения — инференции — суждения»), где даже при преобладании «сообщений» прослеживается предвзятость из двух других категорий. При этом подчеркивается, что предвзятость устанавливается не по сравнению с действительностью, а по сравнению с другими текстами на ту же тему.

В качестве инструмента подобной классификации может выступать традиционный подход к дискурс-анализу Т. ван Дейка. В частности, анализируется как лексический выбор автора, так и синтаксические конструкции, которые он использует. Классическим примером выбора лексики является пара «хулиган или демонстрант»: автор может выразить свою предвзятость, отдавая предпочтение либо ярко окрашенному слову с определенной коннотацией, либо нейтральному. В плане синтаксиса такая предвзятость может проявляться в выборе между активным и пассивным залогом: «десятки демонстрантов пострадали» или «полицейские применили силу по отношению к десяткам демонстрантов». Пассивная конструкция в данном случае смещает акцент с действий полицейских, тем самым выражая положительную предвзятость к ним [Dijk, 1983].

ИНФЕРЕНЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ

Инференции уже давно и довольно подробно описаны в англоязычной научной литературе по чтению [Seifert, Robertson & Black, 1985; Müseler, Rickheit & Strohner, 1985; McKoon & Ratcliff, 1990]. Под инференциями понимаются логические выводы человека (мнения), основанные

на информации из текста в совокупности с собственными знаниями. При этом ключевую роль играют именно фоновые знания, которые участвуют в интерпретации новой информации [Anderson & Pearson, 1984].

Из множества классификаций инференций наиболее удобной с точки зрения использования в методике преподавания чтения является таксономия, в рамках которой выделяются следующие категории:

- 1) лексические инференции, включающие в себя догадку по речевому контексту;
- 2) логические инференции, подразумевающие работу с собственно текстовой информацией;
- 3) прагматические инференции, которые основываются на фоновых знаниях читателя [Chikalanga, 1992].

Интересно отметить, что в качестве альтернативы конструктивистскому подходу, описанному выше, предлагается так называемая «минималистская гипотеза», согласно которой единственные возникающие автоматически инференции основываются исключительно или на эксплицитной информации, или на общих неспецифических знаниях [McKoon & Ratcliff, 1992]. При таком подходе читатель не обязан обладать глубокими знаниями по теме или уметь видеть глубокий подтекст, чтобы понять основное содержание прочитанного. В свою очередь, первичные автоматические инференции в процессе чтения впоследствии приводят к более глубоким выводам после прочтения.

«Минималистская гипотеза» противоречит результатам исследований, которые подчеркивают важность прагматических инференций при чтении. Например, исследования L. Noordman и W. Vonk [Noordman & Vonk, 1992] показывают, что фоновые знания по теме, которые не содержатся в тексте, играют значительную роль в формировании инференций во время и после чтения в учебном процессе. Социологические исследования также показывают, что именно фоновые знания, а не фрейминговые инструменты определяют отношение образованной новостной аудитории к медиаконтенту [Miller & Krosnick, 2000].

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Из приведенного выше обзора литературы возникает вопрос, на который в методической литературе пока не дан ответ, подкрепленный эмпирическими данными. Вопрос о роли фоновых знаний при определении предвзятости новостного текста в условиях изучения иностранного языка приводит к формулированию следующей гипотезы: *фоновые знания по теме находятся в прямой зависимости с умением определить*

предвзятость автора новостного текста на иностранном языке студентами неязыковых специальностей. Гипотеза проверялась в ходе эксперимента на аутентичном материале со студентами на уровне В2-С1.

Участниками эксперимента (с их эксплицитного согласия на участие в исследовании) стали 30 студентов 3 курса и 25 студентов 4 курса факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ. Выбор именно этих участников эксперимента был обусловлен их следующими характеристиками:

- 1) обе группы студентов изучают английский язык как иностранный по единой программе с разницей в год;
- 2) обе группы обладают общими фоновыми знаниями из предметных областей по экономике и политике.

Программа по иностранным языкам для студентов 3 курса этого факультета предусматривает аспект «английский язык для специальных целей», который в рамках подхода «обучение языку на предметном содержании» включает в себя тему о «двухпартийном устройстве и выборах в США». В рамках этой темы студенты знакомятся с различными типами текстов, в том числе и публицистических.

Цель исследования — проверить гипотезу о связи между фоновыми знаниями и умением определить предвзятость новостного текста. Задачи исследования:

- 1) разработать инструмент тестирования, позволяющий определить связь между фоновыми знаниями и умением определить предвзятость текста;
- 2) опробовать тестирование на двух группах студентов, которые имеют как схожие, так и отличные характеристики;
- 3) проанализировать результаты и сделать выводы о методических приемах, которые можно применить в обучении чтению.

ИНСТРУМЕНТ ТЕСТИРОВАНИЯ

Первая задача (разработать инструмент тестирования) была решена в несколько этапов. Во-первых, были проанализированы фоновые знания, заложенные в программе дисциплины. В качестве тематики фоновых знаний были выбраны подходы американских демократов и республиканцев к различным вопросам, которые играют ключевую роль на президентских выборах (Тема: Issue-oriented Politics). Данная тема включена программу исходя из потребностей данной специальности. Так, к началу исследования (январь 2016 года) группа студентов 4 курса уже обладала этими фоновыми знаниями, а группа 3 курса нет. Данный

разрыв позволил определить методику тестирования: тест проводился дважды с существующей разницей в фоновых знаниях (январь 2016-го, тест 1) и без формальной разницы в фоновых знаниях (март 2016-го, тест 2).

На следующем этапе были отобраны аутентичные тексты американских СМИ по тематике курса. Для первого тестирования была выбрана статья CNN на тему обеспечения безопасности на борту самолета¹ из 721 слова, для второго тестирования — статья FoxNews на тему беженцев и иммиграции² из 804 слов. Обе статьи объединены общим лейтмотивом дискриминации по происхождению и вероисповеданию. Необходимо отметить, что статьи не случайно были взяты из двух разных источников, которые показывают противоположно направленную предвзятость: либеральную в CNN и консервативную в FoxNews [Turner, 2007]. При этом в исследовании Тернера отмечается, что само знание о предвзятости этих источников влияет на определение предвзятости материала читателями, поэтому в тестовых заданиях не фигурировали источники статей для чистоты эксперимента.

Далее к текстам были разработаны четыре вида заданий. Первое задание направлено на проверку понимания текста: пять ответов «верно/неверно» на ключевые идеи статей. Вопросы были разработаны с целью отсева «случайных ответов» на следующие вопросы, так как при непонимании большинства ключевых идей (была поставлена планка «3 из 5») не имеет смысла оценивать более сложное умение определить предвзятость. Второй вид заданий предлагал студентам классифицировать предложения из текста по трем группам (факт, мнение, оценочное суждение). Основой этого задания стала работа D. Lasorsa и S. Lewis [Lasorsa & Lewis, 2010] на разграничение report-inference-judgment. Эта трилогия была модифицирована для облегчения терминологического аппарата.

На данном этапе стоит отдельно упомянуть инференции как мнения личности. Под личностью в данном случае понимается и читатель, и писатель. Традиционно при чтении рассматриваются инференции читателя, а именно его мнение о том, что не высказано напрямую в тексте. Читатель «достраивает» картину, исходя из собственного

¹ Ly, L. (2016). 3 Muslims, Sikh kicked off flight because of their looks, lawsuit says. CNN Official Website. Retrieved from: <http://edition.cnn.com/2016/01/18/us/muslims-sikh-sue-airline/>

² Obama faces new criticism on refugee program after two terror arrests. Author unknown (2016). Fox News Official Website. Retrieved from: <http://www.foxnews.com/politics/2016/01/09/obama-faces-new-criticism-on-refugee-program-after-2-terror-arrests.html>

опыта и логических рассуждений, и таким образом «считывает» кодировку автора. Это можно назвать своего рода первичной интерпретацией текста.

Вместе с тем, в триаде report-inference-judgment речь идет именно об инференциях автора текста, его мнениях, высказанных о событиях, которые легли в основу текста. В данном случае автор эксплицитно «достраивает» картину событий, а задача читателя заключается в том, чтобы распознать, где речь идет конкретно о самих фактах, а где — о мнении автора об этих фактах. Таким образом, со стороны читателя происходит вторичная интерпретация событий по цепочке «событие — авторская инференция — читательская инференция». При этом задания на разграничение фактов и мнений являются традиционными в обучении академическому чтению [Langan & Jenkins, 1999].

Таким образом, во втором задании студентам предлагалось классифицировать девять предложений на их выбор по трем категориям «факты — мнения — оценочные суждения» для демонстрации понимания этих категорий. Проходная планка выполнения данного задания — «5 из 9». Третье задание включало в себя пять предложений на фоновые знания, где нужно было соединить начало и конец предложения. Проходная планка задания — «3 из 5». Наконец, четвертое задание заключалось в ответе на вопрос, «является ли весь текст нейтральным или предвзятым, а если предвзятым, то в какую сторону». За это задание испытуемые получали либо «0» в случае неправильного ответа, либо «1» в случае правильного.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Тест 1 и тест 2 прошли 55 студентов, таким образом, были собраны 110 образцов результатов. Результаты тестирования могут быть для начала рассмотрены по видам заданий. Первое задание на понимание текста из 110 образцов выполнено на непроходной балл 8 раз (7,3%). При этом все непроходные образцы принадлежат студентам 3 курса и только два образца — одному и тому же студенту. Таким образом, можно сделать вывод о том, что тестовые тексты были адекватны уровню подготовки студентов, которые находятся на В2-С1. Разница между 3 и 4 курсом выражается в том, что образцов с полным пониманием ключевых идей (5 из 5) на 4 курсе на 6% больше, чем на 3-м, однако эта разница в данном случае не представляется значительной.

Второе задание на разграничение фактов, мнений и оценочных суждений 12% студентов не выполнили на проходной балл. Из них 8% —

третьекурсники, 4% — четверокурсники. Эти цифры показывают, что в целом задание доступно студентам на данном уровне, однако требует дополнительной систематической тренировки, которая со студентами не проводилась. Студенты получили краткую инструкцию перед выполнением теста о том, в чем заключаются главные различия этих трех категорий.

Третье задание на фоновые знания показало самый большой отрыв между 3 и 4 курсом не только в тесте 1, но и в тесте 2. Так, на 3 курсе 48,6% всех образцов не достигли проходной отметки, в то время как 24% четверокурсников не справились с этим заданием. Таким образом, 42% опрошенных данное задание не выполнили. Опять же, разница в результатах между 3 и 4 курсом позволяет предположить, что в применении фоновых знаний важное значение имеет не только их формирование, но и тренировка. Наконец, четвертое задание на определение предвзятости текста третьекурсники выполнили в 74% случаев, а четверокурсники — в 80%.

Однако вышеприведенные данные пока не показывают зависимость успешности выполнения задания на определение предвзятости от наличия фоновых знаний. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования, необходимо посмотреть на результаты выполнения всех заданий одновременно с использованием линейной МНК-регрессии, результаты которой показаны в таблице 6.1.

Таблица 6.1

Результаты моделирования определения предвзятости (МНК-регрессия)

	Определение предвзятости
Понимание текста	0,133* (0,040)
Классификация предложений	0,141** (0,024)
Фоновые знания	-0,031 (0,022)
Константа	-0,509* (0,194)
Число наблюдений	110
Коэффициент детерминации	0,309

Примечание. Значения без скобок — коэффициенты МНК-регрессии. В скобках приведены стандартные ошибки, кластеризованные на уровне студента. Наблюдения — студенты 3 и 4 курса. Зависимая переменная — бинарный показатель, принимающий значение 1, если студент верно определил предвзятость текста. Понимание текста принимает значения от 0 до 5, классификация предложений — от 0 до 9, фоновые знания — от 0 до 5.

* — минимальный уровень значимости < 0,05.

** — минимальный уровень значимости < 0,01.

На основе имеющихся данных с помощью линейной МНК-регрессии можно выявить факторы, влияющие на способность студентов верно определять предвзятость текста. В таблице 6.1 представлены коэффициенты регрессии, полученные на основе результатов, показанных студентами 3 и 4 курса до и после изучения материала дисциплины. Понимание текста и умение классифицировать предложения являются наилучшими предикторами способности студентов верно определить предвзятость текста. Коэффициенты имеют ожидаемые знаки и показывают, что при прочих равных условиях лучшее понимание текста и умение классифицировать предложения приводят к лучшим результатам в определении предвзятости текста.

Неожиданным образом фоновые знания оказались не связаны со способностью выявлять предвзятость текста. Несмотря на то что точечная оценка коэффициента отрицательна (что противоречит ожиданиям), она статистически незначима и может считаться равной нулю на любом общепринятом уровне доверия. *Таким образом, гипотеза исследования о связи фоновых знаний и умения определять предвзятость текста не подтвердилась.* Однако данный анализ позволил выявить другой значимый фактор в умении определять предвзятость, а именно умение классифицировать предложения в тексте по трем категориям «факты — мнения — суждения».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты данного эмпирического исследования могут быть использованы преподавателями иностранных языков при работе над формированием критического анализа текста для его последующей обработки и потенциального использования в устной или письменной презентации по теме. Исследование показало, что в данном контексте обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей на продвинутом уровне при помощи текстов по профессиональной тематике фоновые знания по теме, вопреки ожиданиям, не находятся в статистически значимой зависимости с умением определить предвзятость публицистического текста.

Исследование также выявило корреляцию между умением распознавать категории фактов, мнений и суждений и умением определять общую предвзятость текста. На основе этого вывода можно дать методическую рекомендацию о том, что формирование данных умений может быть включено в программу по ESP, если она предполагает работу с публицистическими текстами.

Данная работа заложила основу для последующих исследований методического характера о наиболее продуктивных подходах к анализу публицистических текстов на иностранных языках. В частности, дальнейшие исследования могут быть посвящены вопросам корреляции между уровнем языковой подготовки и способностью определять предвзятость текста. В данном случае студенты представляли уровень В2-С1, поэтому необходимы дополнительные исследования на более низких уровнях. В дополнение можно также проследить зависимость между специальностью студентов и умением определить предвзятость текста как по специальности, так и не по специальности. Наконец, данная тема может быть исследована на уровне материалов общеобразовательной школы и в рамках подготовки по другим иностранным языкам. Таким образом, теоретические обоснования работы и ее экспериментальная часть открывают целый спектр новых проблемных вопросов для дальнейшего изучения.

Благодарности

Автор выражает благодарность студентам 3 и 4 курса (2015/16 учебный год) факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ за согласие принять участие в исследовании. Также автор благодарит за помощь в обработке результатов, математические расчеты которых произвел канд. пед. наук Д. К. Стукал (Университет Нью-Йорка).

**ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ РУССКОЯЗЫЧНЫХ
СТУДЕНТОВ ПРИ АКАДЕМИЧЕСКОМ ЧТЕНИИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА
ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ
В ФОРМАТЕ ЭКЗАМЕНА IELTS)**

ВВЕДЕНИЕ

В современном образовательном процессе высшей школы особую популярность приобрело понятие «академические навыки» (academic skills). Формирование этих навыков все чаще заявляется в качестве педагогической задачи, все больше преподавателей осознают необходимость развития в учебном процессе умений, необходимых для общения в научной среде. Однако термин «академические навыки» — калька с английского, значение которой не в полной мере осознается в русскоязычной образовательной среде. В большинстве имеющихся источников под этим термином понимаются языковые навыки с определением «академические»: академическое чтение, академическое письмо, академическое выступление, академическая грамотность [Карпиевич, Краснова, 2007; Праженик, 2007; Ярская-Смирнова, 2013; Костылев, 2015]. Попытку соотнести academic skills с общепринятыми в отечественной педагогике понятиями знаний, умений и навыков предприняли М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина в статье «Academic Skills: сущность, модель, практика» [Лытаева, Талалакина, 2011]. Вслед за ними, в данной работе мы придерживаемся термина «академические умения», так как, помимо языковых составляющих, они включают в себя надъязыковую и надпредметную компоненты, позволяющие решать различные проблемы в профессиональной или социальной жизни и применимые

в различных ситуациях за пределами академической среды. Эти компоненты включают в себя способность к абстрактному мышлению, обобщению, саморефлексии, различению частных мнений и определению собственной позиции, самооценке, критическому мышлению и др. Они универсальны, то есть включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

В классификации Б. Блума (Bloom's taxonomy) и его последователей Л. Андерсон и Д. Крэтцуола [Anderson & Krathwohl, 2001] то, что мы называем интеллектуальными умениями, соответствует высшему уровню познавательных процессов в обучении: анализу, оценке и синтезу. Данные познавательные процессы не являются сугубо языковыми, и предполагается, что, выходя на экзамен по английскому языку, студент уже обладает умениями аналитического, логического и критического мышления, которые были приобретены в школе и далее совершенствовались в вузе. Однако на практике студенты младших курсов, у которых данные умения сформированы не в полной мере, сталкиваются с двойной сложностью на занятиях по английскому: овладение сугубо языковыми навыками и инструментами вынужденно происходит одновременно с совершенствованием слабо сформированных умений анализировать и синтезировать информацию. Это может привести к снижению мотивации к учению и стать причиной низкой успеваемости по дисциплине.

Выявление слабо сформированных умений представляется особенно важным, так как поможет определить дальнейшую траекторию преподавания, которая будет сочетать обучение языку и совершенствование интеллектуальных умений.

Отсюда вытекает исследовательский вопрос данной работы: какие интеллектуальные умения демонстрируют русскоязычные студенты при академическом чтении на английском языке и насколько эти умения сформированы?

В настоящее время тестовые задания IELTS являются одним из инструментов одновременного измерения сформированности языковых и надъязыковых умений. В соответствии с концепцией развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов (I уровень — бакалавриат, специалитет), принятой ученым советом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в декабре 2015 года, все студенты сдают «внешний независимый экзамен по английскому языку по технологии, приближенной к международным экзаменам», в основу которого «положены задания, аналогичные заданиям, используемым при проведении международных экзаменов

в формате IELTS, CAE, BEC higher и др.» [Концепция..., 2015: 9]. В связи с этим представляется возможным проанализировать сформированность интеллектуальных умений студентов с использованием контрольно-измерительных заданий на чтение в формате экзамена IELTS.

Ниже представлены задачи, которые решаются в рамках данного исследования. Во-первых, ставится задача определить круг интеллектуальных умений и рассмотреть их взаимосвязь с уровнями понимания текста при академическом чтении. Во-вторых, рассмотреть задания на чтение, применяемые в тестировании IELTS, как способы измерения не только умений чтения, но и интеллектуальных умений. В-третьих, провести тестирование русскоязычных студентов на материале заданий на академическое чтение в формате IELTS и определить уровень сформированности их интеллектуальных умений.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ, УРОВНИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА И ЯЗЫКОВОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

В зарубежной практике совокупное владение навыками чтения и письма является ключевым показателем способности студентов обучаться в университете и индикатором их академической успешности. Практически во всех зарубежных университетах развитие академической грамотности студентов проходит в рамках специальных университетских курсов, центральное место в которых отводится курсу академического письма [Рожкова, 2015]. Ведущие университеты мира предлагают специальные курсы академического письма [Смирнова, 2015]. Многие предлагают курсы, в рамках которых студенты овладевают навыками академического выступления. И крайне редко университеты предлагают курсы, ориентированные на академическое чтение [Лытаева, Талалакина, 2011: 182–183].

В то же время чтение служит основным источником получения предметных и профессиональных знаний и, следовательно, от того, насколько качественно осуществляется чтение, зависит профессиональная компетенция читающего.

Особую роль академическое чтение играет в развитии умений академического письма. Эталонные тексты для чтения дают пример последовательного изложения, логичного структурирования материала. Как отмечает П. Н. Костылев, непонимание необходимости чтения научной литературы и неверный выбор стратегии чтения могут стать основным барьером на пути развития умений академического письма [Костылев, 2015].

При чтении читающий может извлечь конкретную информацию и получить знания о предмете, переформулировать своими словами содержание прочитанного, проанализировать и применить полученные знания на практике. Читающий распознает причинно-следственные связи, может отличить факт от мнения, может на основе прочитанного породить свой собственный текст. В высшей школе студенту особенно важно изложить прочитанное в более краткой и емкой форме, что зачастую сводится к одному абзацу или одному предложению. Чтение научных и научно-популярных текстов, при котором читающий обладает достаточными умениями для выполнения данных операций, мы называем **академическим чтением**.

Понимание студентом прочитанного может обладать разной глубиной. В данной работе для классификации уровней понимания текста мы пользуемся таксономией Б. Блума. «В основу предлагаемого расположения категорий таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Данная таксономия целей обучения захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней» [Карпиевич, Краснова, 2007: 14].

На первом уровне понимания текста чтение и восприятие текста направлено на запоминание и воспроизведение изучаемого. Этот уровень знакомства, извлечения конкретной информации ведет к фрагментарному пониманию всего текста, «выхватыванию» деталей без включения их в общее целое и контекст.

В контексте второго и третьего уровней таксономии целью чтения являются понимание студентами фактов и идей, положений и принципов, представленных в тексте, и их применение. Опираясь на адаптацию таксономии для выделения задач чтения, процессы понимания и применения предполагают выполнение следующих интеллектуальных действий:

- переформулирование с использованием синонимичных слов языка текста (или с помощью другого языка, другой системы знаков);
- приведение примеров;
- объяснение;
- преобразования текста для его дальнейшего применения.

На этом уровне, по словам Е. Ф. Карпиевич и Т. И. Красновой, «студенты разными способами пытаются не просто воспроизводить, а первичным образом оформлять прочитанную информацию» [там же: 19].

Более глубокое понимание текста, с точки зрения педагогических целей Б. Блума, соответствует его анализу, который предполагает клас-

сификацию и членение материала на составляющие части, определение их взаимосвязей в рамках одного текста. Так, например, отделение единичных мнений от установившихся фактов выполняется благодаря процессу анализа. Учитывая сходство этого уровня с «пониманием», можно сказать, что анализ — это понимание обобщений и сложных концепций, вычленение оснований авторской позиции.

Следующие уровни, согласно педагогическим целям Б. Блума, лишь отчасти соответствуют работе с текстом и его чтению. В большей степени синтез и оценка направлены на создание новых продуктов: эссе, сочинений, рефератов, обзоров и т. п. на основании данных прочитанного текста. Из этого следует, что при академическом чтении основное внимание уделяется анализу, который невозможен без использования техник и стратегий, которые принято называть «критическим мышлением». «Критическое мышление — это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата, это процесс получения новых знаний с помощью анализа собственного опыта и вновь приобретенных знаний» [Халперн, 2000: 19].

Развитие критического мышления является одной из общепризнанных образовательных целей на протяжении последних десятилетий. По мнению российских ученых, критическое мышление означает «рациональное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или не верить или какие действия следует предпринять» [Кларин, 2004: 5]. Представляется, что такое понимание критического мышления несколько сужает его возможности и отражает лишь одну из его сторон — оценивающую составляющую. По мнению американских педагогов, критическое мышление означает умение размышлять над тем, каким образом человек получает знания, а не довольствоваться лишь тем, что эти знания можно запомнить. Мыслить критически означает проявлять любознательность, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление предполагает выработку собственной точки зрения по определенному вопросу, способность отстаивать ее с помощью логических доводов и быть готовым принять аргументы оппонента [Халперн, 2000: 19]. Думается, такое понимание критического мышления в большей степени отражает механизмы познавательных процессов при работе с новыми знаниями, с новой информацией, поскольку включает не только оценку знаний, но и способы получения этих знаний.

Перейдем к вопросу изучения уровня развития критического мышления и сформированности интеллектуальных умений при академическом чтении. Оценка уровня этих умений становится важной педагогической задачей, решение которой необходимо для повышения эффективности учебного процесса. Сегодня западные и российские педагоги сходятся во мнении, что наиболее объективным способом оценивания является тестирование, так как оно исключает традиционную форму оценивания уровня знаний в форме опроса, экзамена, проводимого человеком, которая весьма субъективна [Ким, 2007: 4].

На данный момент система оценивания уровня владения английским языком IELTS считается одним из наиболее объективных методов диагностики и применяется как средство контроля сформированности языковых и надязыковых умений в рамках дисциплины «Английский язык» в НИУ ВШЭ [Концепция..., 2015: 9]. В связи с вышесказанным представляется возможным использовать задания на чтение в формате IELTS для оценки сформированности интеллектуальных умений студентов при академическом чтении.

Авторы-составители тестов IELTS традиционно классифицируют тестовые задания на чтение в зависимости от их формулировки и необходимости ввода дополнительной информации при ответе. Выделяются следующие виды заданий: задания множественного выбора, распознавание информации, распознавание позиции автора, задания на установление соответствий между абзацами и заголовками, частями предложения, задания на заполнение карт, схем, таблиц и диаграмм, задания на заполнение пропусков в предложениях и кратких изложениях экзаменационных текстов, вопросы, требующие кратких ответов [IELTS]¹. Однако подобная классификация не в полной мере учитывает умения и навыки, которые задания призваны проверять.

Мы предлагаем взглянуть на тестовые задания под иным углом. Прежде всего, задания могут быть объединены в четыре группы, исходя из умений, которые необходимо продемонстрировать при их выполнении.

1. Поиск конкретной/специальной информации в тексте в пяти вариантах:

- а) предложения, передающие отдельные идеи из текста;
- б) соотнесение отдельных «битов» информации с частями/абзацами текста, в которых они были упомянуты;
- в) задания множественного выбора;

¹ Подробнее о различных видах заданий см. в главе 4.

- г) соотнесение идей с упомянутыми персоналиями, их высказывавшими.
2. Определение верности высказывания:
- а) верность / неверность / упоминание в тексте — соотнесение с информацией в тексте;
 - б) верность / неверность / упоминание в тексте — соотнесение с мнением автора.
3. Задания на обобщение информации в трех вариантах:
- а) заголовки к абзацам;
 - б) выбор основной идеи всего текста из четырех предложенных;
 - в) аннотация к исходному тексту с предложенными вариантами ответов.
4. Визуализация: подписи/комментарии к диаграмме.

Предлагаемые четыре типа тестовых заданий IELTS могут быть проанализированы в соответствии с таксономией Б. Блума с точки зрения уровня сложности проверяемых умений (см. рис. 7.1). Первая группа — задания на поиск конкретной/специальной информации в тексте, которые могут быть отнесены к первым трем уровням учебных целей (знание, понимание, применение). Вторая группа — задания на определение верности высказывания (верность / неверность / упоминание в тексте) — отнесена к четвертому уровню учебных целей Б. Блума — анализу. И третья группа — задания на обобщение информации — может быть отнесена к уровню анализа и синтеза. Выполняя тестовые задания на чтение третьей группы, студент словно курсирует между тремя верхними уровнями таксономии Б. Блума. С одной стороны, он самостоятельно вычленяет части целого текста, находит взаимосвязи между ними, проводит различия между причиной и следствием, фактом и мнением — уровень анализа. С другой стороны, сами формулировки тестовых заданий представляют собой результат умственной деятельности на уровне синтеза — обобщения, заключения, выводы, и, чтобы дать

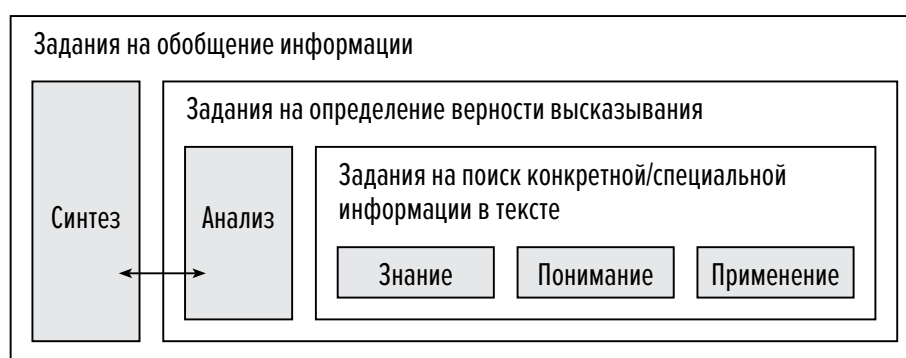


Рис. 7.1. Соответствие типов заданий уровням таксономии Б. Блума

правильный ответ, студенту необходимо соотнести свой самостоятельно сделанный вывод с вариантами, навязанными ему тестом. Точнее, сначала сделать свой вывод, проанализировать предлагаемые выводы и только после этого соотнести их.

Особняком стоит четвертая группа заданий, которые могут быть представлены в виде схематических рисунков, диаграмм, карт и в обязательном порядке задействуют механизмы визуального мышления. Выполнение этих заданий, на наш взгляд, происходит с участием всех уровней таксономии. Вынесение окончательного ответа требует поиска в тексте конкретного слова для озаглавливания элементов диаграммы. Однако выбор нужного слова напрямую зависит от способностей испытуемых преобразовывать текстовую информацию в визуальную, и наоборот. «Визуальное мышление, оперирующее наглядными образами, позволяет увидеть результат рационального познания, вывести его из сферы абстрактного бытия в пространство чувственно постигаемого. Структурированность — это ведущее качество зримых конструкций, порожденных визуальным мышлением» [Тарасова, 2009: 191] (см. рис. 7.2).

Чтобы определить уровень сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов, необходимо определить, насколько успешно они справляются с заданиями разных типов. Для этих целей мы предлагаем использовать статистический метод определения индекса трудности задания, который обычно применяется при разработке тестов для анализа их качества и является обязательным этапом работы по их созданию. Основная цель анализа трудности заданий сводится к выбору оптимальных по сложности заданий, которые затем можно было бы упорядочить по нарастанию сложности. «Педагогический тест — это система тестовых заданий различной трудности, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности испытуемых» [Ким, 2007: 19].

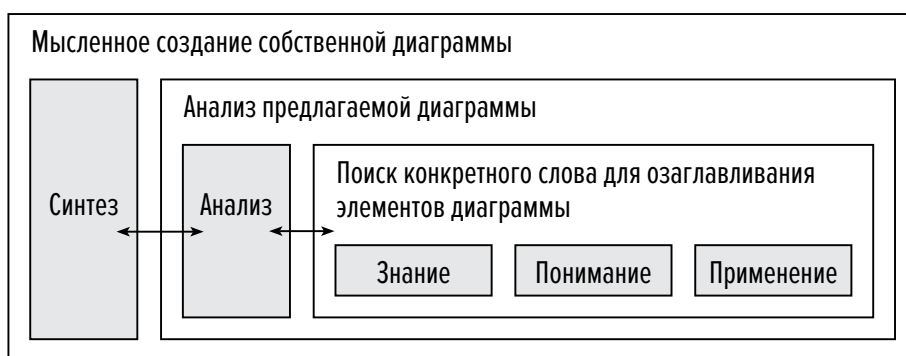


Рис. 7.2. Соответствие этапов выполнения заданий на визуализацию уровням таксономии Б. Блума

Все задания IELTS являются заданиями с выбором одного верного ответа. Традиционно трудность таких заданий рассчитывается следующим образом:

$$\rho = \frac{N_R}{N},$$

где N_R — количество испытуемых, давших правильный ответ, N — количество испытуемых, ρ — трудность задания [Bortz, 2006: 218–220].

Трудность задания определяется числом правильных ответов в сравнении с общим объемом выборки по формуле: чем сложнее задание, тем ниже этот показатель. Однако в этом случае понятие «трудность задания» становится оксюмороном, так как в действительности отражает не степень сложности, а степень легкости задания для выполнения. Поэтому количество правильных ответов в числителе было заменено нами на количество неправильных ответов:

$$\rho = \frac{N_w}{N},$$

где N_w — количество испытуемых, давших неправильный ответ.

В данной главе академическое чтение рассматривается в качестве основы обучения другим академическим умениям (письма и академического выступления). Наличие или отсутствие интеллектуальных умений, таких как извлечение конкретной информации, различение факта и мнения¹, распознавание причинно-следственных связей, критическое мышление и др., обуславливает различную глубину понимания прочитанного. В данном исследовании уровни понимания текста соотносятся с интеллектуальными умениями, представленными в классификации педагогических целей Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ и синтез). Объективно оценить уровень сформированности интеллектуальных умений позволяют современные тестовые системы, в частности IELTS, принятая в НИУ ВШЭ в качестве метода диагностики и контроля сформированности языковых и надъязыковых умений студентов. Типовые формулировки заданий на чтение, предлагаемые в системе IELTS, соотносятся нами с уровнями понимания текста и интеллектуальными умениями, наличие которых они проверяют. Для анализа результатов тестирования представляется возможным использовать описательный статистический метод определения индекса трудности задания.

¹ Подробнее о факте и мнении см. в главе 6.

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

Анализ сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов проводился в январе 2016 года на базе Пермского филиала НИУ ВШЭ. В выборку были включены 204 студента 1 курса всех направлений подготовки, из них 60 студентов — направления подготовки «экономика», 56 — «менеджмент», 34 — «бизнес-информатика», 12 — «программная инженерия», 22 — «политология» и «история» и 20 — «юриспруденция».

Для проверки сформированности интеллектуальных умений и выявления возможных лакун были выбраны три текста публицистического характера с заданиями в формате экзамена IELTS. Общее количество вопросов — 40. Количество вопросов на каждый текст — 13-14.

Результаты представлены в таблице 7.1.

Таблица 7.1

**Результаты тестирования студентов НИУ ВШЭ — Пермь в формате IELTS
(раздел «Чтение»)**

IELTS bands	Score	Экономика	Менеджмент	Бизнес-информатика	Программная инженерия	Политология, история	Юриспруденция	Относительное кол-во студентов (N)
9	39–40	0,033 (2)	0 (0)	0,029 (1)	0 (0)	0 (0)	0	0,014 (3)
8	35–38	0,183 (11)	0,071 (4)	0,088 (3)	0 (0)	0,045 (1)	0,050 (1)	0,098 (20)
7	30–34	0,400 (24)	0,178 (10)	0,323 (11)	0,166 (2)	0,181 (4)	0,300 (6)	0,279 (57)
6	23–29	0,266 (16)	0,392 (22)	0,382 (13)	0,333 (4)	0,318 (7)	0,150 (3)	0,318 (65)
5	15–22	0,116 (7)	0,267 (15)	0,117 (4)	0,416 (5)	0,409 (9)	0,400 (8)	0,235 (48)
4	≤ 14	0 (0)	0,089 (5)	0,058 (2)	0,083 (1)	0,045 (1)	0,100 (2)	0,053 (11)
N		60	56	34	12	22	20	204

Высокие результаты продемонстрировали 40% тестируемых (от 7 до 9 баллов в системе IELTS), которые соответствуют отличной оценке по 5-балльной системе. Более 55% продемонстрировали достаточные умения для получения положительной оценки. Менее 5% не справились с тестом.

Несмотря на общую благоприятную картину определенные виды заданий вызвали затруднения у значительной части испытуемых.

Более подробные данные о количестве студентов, не справившихся с заданиями определенного типа, указаны в таблице 7.2. В соответствии с классификацией, предложенной в предыдущей главе, общее число вопросов первой группы (поиск конкретной/специальной информации в тексте) составило 22. Общее число вопросов второй группы (верность / неверность / упоминание в тексте) — 6. Общее число вопросов задания на обобщение информации — 12.

Таблица 7.2

**Относительное количество студентов, допустивших ошибку в определенном типе заданий
(по направлениям подготовки)***

Тип задания		Кол-во вопросов	Экономика	Менеджмент	Бизнес-информатика	Программная инженерия	Политология и история	Юриспруденция	Относительное кол-во студентов (N)
1. Поиск конкретной информации	1.1. Предложения	4	0,417 (25)	0,518 (29)	0,412 (14)	0,667 (8)	0,727 (16)	0,550 (11)	0,505 (103)
	1.2. «Биты»	6	0,583 (35)	0,875 (49)	0,794 (27)	0,583 (7)	0,955 (21)	0,850 (17)	0,765 (156)
	1.3. Множественный выбор	4	0,567 (34)	0,732 (41)	0,588 (20)	0,667 (8)	0,818 (18)	0,850 (17)	0,676 (138)
	1.4. Персоналии	4	0,400 (24)	0,661 (37)	0,676 (23)	0,833 (10)	0,727 (16)	0,650 (13)	0,602 (123)
2. Верно / неверно / не дано	2.1. Дано в тексте	3	0,350 (21)	0,661 (37)	0,529 (18)	0,750 (9)	0,409 (9)	0,364 (8)	0,500 (102)
	2.2. Мнение автора	3	0,417 (25)	0,393 (22)	0,412 (14)	0,750 (9)	0,500 (11)	0,550 (11)	0,451 (92)

Окончание табл. 7.2

Тип задания		Кол-во вопросов	Экономика	Менеджмент	Бизнес-информатика	Программная инженерия	Политология и история	Юриспруденция	Относительное кол-во студентов (N)
3. Обобщение информации	3.1. Заголовки	6	0,800 (48)	0,893 (50)	0,941 (32)	0,917 (11)	0,818 (18)	0,700 (14)	0,848 (173)
	3.2. Основная идея	1	0,650 (39)	0,821 (46)	0,853 (29)	0,667 (8)	0,500 (11)	0,600 (12)	0,711 (145)
	3.3. Аннотация	5	0,850 (51)	0,982 (55)	0,941 (32)	0,917 (11)	0,909 (20)	0,950 (19)	0,922 (188)
4. Визуализация	4.1. Диаграмма	4	0,617 (37)	0,804 (45)	0,559 (19)	0,583 (7)	0,773 (17)	0,900 (18)	0,701 (143)
Общее количество студентов на направлении			60	56	34	12	22	20	204

* В скобках указано реальное количество студентов, допустивших ошибку.

На этом материале видно, что наибольшую сложность представляют задания, отнесенные нами к уровню синтеза. Из 204 испытуемых 173 ошиблись в заданиях на соответствие заголовков абзацам, 188 — при заполнении аннотации.

Обрабатывая результаты тестов отдельно по каждому направлению, мы предполагали, что студенты различных направлений подготовки могут обладать разным уровнем сформированности интеллектуальных умений. Например, на разных направлениях от 85% («экономика») до 95% («юриспруденция») тестируемых ошиблись в задании «аннотация», от 39% («менеджмент») до 75% («программная инженерия») допустили ошибки в определении «мнения автора». Видимые различия не позволяют судить о зависимости количества ошибок в задании от направления подготовки студентов.

Несмотря на то что студенты направления «экономика» в целом демонстрируют более высокие результаты, а студенты направления «программная инженерия» — более низкие, доля студентов, допустивших ошибки в заданиях на обобщение информации, почти одинакова у тех и у других.

Более низкие результаты у направлений подготовки «программная инженерия», «политология» и «история» скорее обусловлены изначально более низким уровнем владения языком при поступлении в вуз.

Данные о количестве студентов, допустивших ошибки, не учитывают количество ошибок, допущенных в каждом типе заданий. Поэтому полученные результаты были также обработаны с учетом общего количества ошибок на каждый тип задания и представлены в таблице 7.3. Например, задание «диаграммы» содержало 4 вопроса — соответственно, 204 студента суммарно дали 816 ответов, из которых 271 оказался неверным. В задании «аннотация» было предложено 5 вопросов, и из 1020 ответов 556 были неправильными, что является наибольшим количеством ошибок, допущенных в задании.

Таблица 7.3

Количество ошибок, допущенных студентами в заданиях определенного типа

Тип задания		Кол-во вопросов	Экономика	Менеджмент	Бизнес-информатика	Программная инженерия	Политология и история	Юриспруденция	Всего
1. Поиск конкретной информации	1.1. Предложения	4	33	65	22	24	41	27	212
	1.2. «Биты»	6	84	115	54	16	44	41	354
	1.3. Множественный выбор	4	46	69	30	12	28	34	219
	1.4. Персоналии	4	32	88	34	25	33	28	240
2. Верно / неверно / не дано	2.1. Дано в тексте	3	35	68	33	12	17	14	179
	2.2. Мнение автора	3	38	36	24	18	19	24	159
3. Обобщение информации	3.1. Заголовки	6	92	106	72	23	48	35	376
	3.2. Основная идея	1	39	46	29	8	11	12	145
	3.3. Аннотация	5	108	187	90	54	56	61	556
4. Визуализация	4.1. Диаграмма	4	69	88	33	15	31	35	271

На основе данных таблицы 7.3 использовался индекс трудности типа заданий, предложенных студентам для выполнения. Так как целью данного исследования было выявление не столько трудности отдельного

задания, сколько трудности определенного типа заданий, классическая формула расчета индекса трудности претерпела следующие изменения. В знаменатель, помимо общего количества испытуемых, было добавлено количество заданий, соответствующих тому или иному типу:

$$\rho = \frac{N_w}{NN_i},$$

где N_i — общее количество заданий определенного типа.

Результаты вычислений представлены на рис. 7.3.

Согласно результатам вычислений, наиболее высоким индексом трудности обладают задания, относящиеся к уровню синтеза: выбор основной идеи всего текста из четырех предложенных $\rho = 0,71$ и аннотация к исходному тексту с предложенными вариантами ответов $\rho = 0,55$. Показатели всех остальных типов заданий, включая задания на визуализацию (подписи/комментарии к диаграмме), имеют индекс трудности от 0,26 до 0,33.

В итоге полученные результаты свидетельствуют о том, что у испытуемых наименее сформированы интеллектуальные умения, соответствующие заданиям на обобщение информации, которые были отнесены к уровню анализа и синтеза. Согласно результатам проведенного тестирования, даже студенты с хорошо сформированными языковыми навыками не в полной мере справляются с подобными заданиями. Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (39 из 40 воз-

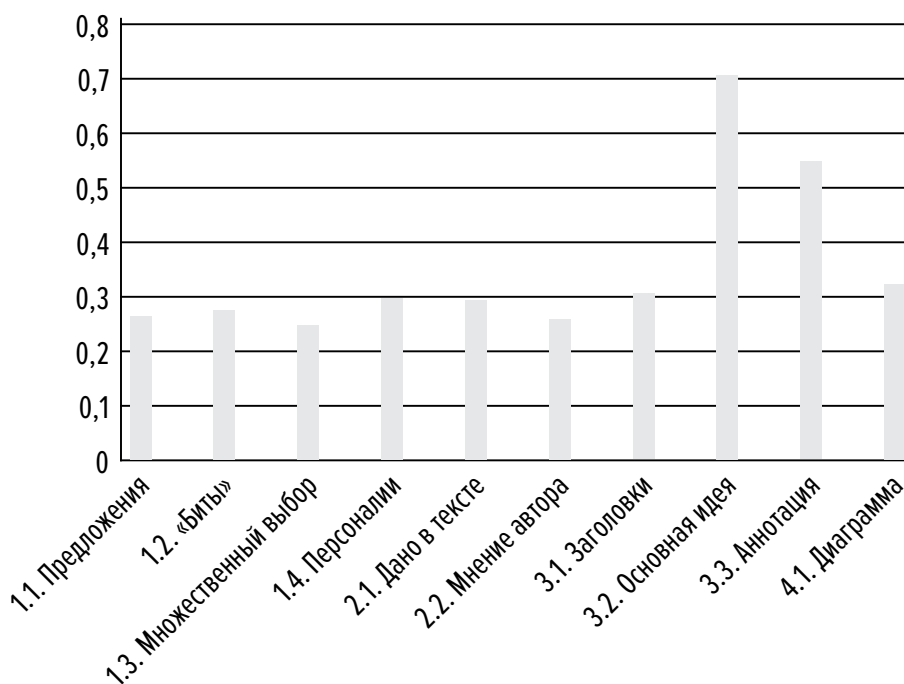


Рис. 7.3. Индекс трудности типа задания

можных), а следовательно, демонстрирующие наиболее высокий уровень владения английским языком, допустили ошибку в заданиях на выбор основной идеи. Следовательно, мы можем сделать вывод, что не только знание языка, но и академические умения оказываются приоритетными для успешного выполнения такого типа заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящего исследования авторы сосредоточились на изучении сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов при академическом чтении на примере выполнения тестовых заданий на чтение в формате IELTS.

В работе использовалась таксономия Б. Блума для классификации уровней понимания текста. Педагогические цели, предлагаемые Б. Блумом, рассматриваются в тесной связи с уровнями понимания текста. Задания на чтение в формате IELTS были распределены на четыре группы. В первую группу включены задания на поиск конкретной/специальной информации в тексте, которые соотносятся с уровнями знания, понимания и применения. Во вторую группу входят задания на определение верности высказывания, относящиеся к уровню анализа. Третья группа включает в себя задания на обобщение информации, работа над которыми охватывает уровни анализа и синтеза. Четвертая группа заданий направлена на визуализацию данных, и выполнение этих заданий задействует механизмы визуального мышления и происходит с участием всех уровней таксономии.

В ходе работы были обработаны результаты тестирования 204 студентов 1 курса НИУ ВШЭ — Пермь всех направлений подготовки. Данные были проанализированы с использованием описательных статистических методов и дальнейшим расчетом индекса трудности типов тестовых заданий.

Задания первой и второй группы, относящиеся к более простым уровням понимания текста, были выполнены студентами наиболее успешно. Наибольшую сложность вызвало выполнение заданий на выбор основной идеи текста и на составление аннотации к исходному тексту, которые были отнесены к наиболее высоким уровням понимания текста — к уровням анализа и синтеза. Индекс трудности четвертой группы заданий оказался несколько выше среднего показателя трудности заданий первой и второй групп.

Исследование учитывает ряд ограничений и достаточное количество испытуемых.

Во-первых, все испытуемые находятся на первом году обучения в вузе, соответственно, невозможно ожидать от них сформированности всех академических умений в полной мере. Во-вторых, студенты в разной степени владеют английским языком (о чем свидетельствуют результаты Единого государственного экзамена при зачислении), а знание языка не может не отразиться на качестве выполнения теста в целом.

Тем не менее предлагаемая методика выявления лакун в академических умениях может применяться на любом этапе обучения иностранному языку в вузе. Выявление слабо сформированных составляющих академических умений позволяет подбирать соответствующие задания, направленные на развитие этих умений, включать в образовательный процесс задания, ориентированные на развитие надъязыкового и надпредметного компонентов. Подбор адекватных заданий, выстроенных последовательно в соответствии с предложенными выше уровнями от простого восприятия текста до высокого уровня понимания, способствует повышению качества чтения и, соответственно, положительно влияет на формирование других компонентов академических умений, в особенности академического письма.

Использование данной методики на практике позволит адаптировать учебные курсы и программы под нужды конкретных студентов, корректировать программы обучения для реализации современных образовательных концепций, что, в свою очередь, приведет к повышению качества образования.

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ КУРСА ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИКИ)

ВВЕДЕНИЕ

Умение работать с научной литературой на английском языке по специальности, безусловно, необходимо сегодня каждому специалисту, однако кто и как должен развивать это умение у студентов, остается предметом обсуждения в международной академической среде. На решение этой проблемы направлены усилия представителей направления в преподавании английского языка, которое носит название «Английский язык для специальных академических целей» — English for Specific Academic Purposes (ESAP). Несмотря на то что термин ESAP используется уже три десятилетия [Blue, 1988; Coffey, 1984], это направление остается мало изученным, а объем изданной по нему на Западе учебно-методической и научной литературы в сравнении с английским для общих академических целей — English for General Academic Purposes (EGAP) — крайне ограниченным. Это не означает, однако, что роль ESAP в высшем образовании меньше; напротив, ее все чаще признают ключевой в профессиональной подготовке современных специалистов, которым предстоит вести научные исследования в условиях глобализации, работать с международными публикациями и публиковать собственные работы [Feak, 2008; Baik & Grieg, 2009; Nesi & Gardner, 2012].

При всей важности разработки курсов ESAP языковыми кафедрами университетов на пути у разработчиков встают серьезные проблемы. Первостепенное значение имеет баланс между академическими и дисциплинарными компетенциями, что подразумевает обсуждение того, кто должен разрабатывать такой курс — преподаватель языка или дисциплины — и какими знаниями он должен для этого обладать. Другим препятствием является узкая направленность курса, что порождает вопросы

о целевой аудитории и целесообразности таких разработок. Кроме того, напряжение возникает в связи с процессами информатизации, которые, с одной стороны, создают индивидуализированную среду обучения с возможностью удовлетворять потребности каждого студента, а с другой — влекут за собой требования открытости и междисциплинарности научных исследований.

В российском высшем образовании, помимо этих проблем, возникают проблемы языковые и административные [Frumina & West, 2012; Kucherenko, 2013; Попова, Кузнецова, 2016]. Сюда относятся низкий уровень владения языком студентов нелингвистических специальностей и разноуровневые группы, низкая академическая и научно-исследовательская компетентность преподавателей языка в связи с характером их деятельности и статусом в вузе, а также образовательные стандарты, ограничивающие число часов в магистратурах и аспирантурах, где особенно востребованы курсы ESAP.

В данной главе будет представлен опыт разработки курсов ESAP межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук (МКАЯ МВШСЭН) и на его основе выделены методические принципы, которые могут быть использованы для разработки учебных материалов по академическому чтению для других дисциплин, прежде всего социально-экономического и гуманитарного профиля. С этой целью будут рассмотрены проблемы разработки курсов ESAP и пути их преодоления за счет создания системы эффективного взаимодействия как между преподавателями языка и факультетов, так и между преподавателями языка, ведущими аналогичные разработки. Целесообразность разработки курсов ESAP будет основана на практическом опыте и, в частности, на примере курса английского языка для публичной политики (English for Public Policy). Поскольку центральными навыками в университетском образовании признаются навыки, связанные с письменной коммуникацией, пониманием текстов и аналитическим мышлением [Dreyer & Nel, 2003; Goodfellow, 2011; Young, 2006; Fielding & Schoenbach, 2003], разработка курсов ESAP в практике языковых кафедр университетов должна играть первостепенную роль.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ КУРСОВ ESAP

Проблемы соотношения академических и специальных компетенций

Для того чтобы разобраться в проблемах разработки курсов ESAP и объяснить и обосновать использованный при разработке нашего кур-

са методический подход, необходимо рассмотреть эти проблемы в контексте более общих понятий — английского языка для специальных (ESP) и академических (EAP) целей. При этом существенное значение в понимании баланса между языковым и дисциплинарным компонентами ESAP имеет систематизация этих целей и их приоритетность.

Точкой отсчета в методологии ESP принято считать «дерево» Хатчинсона — Уотерса [Hutchinson & Waters, 1998: 17], на котором «ствол» ESP сначала расходится в трех дисциплинарных направлениях — для естественных и точных наук, бизнеса и экономики и социальных наук, после чего каждое из направлений подразделяется, соответственно, на язык для академических (EAP) и профессиональных (EOP, English for Occupational Purposes) целей.

В терминах этой классификации курс академического английского для публичной политики «вырастает» по линии: ESP (английский для социальных наук) — EAP (английский для политической науки). Ветви, исходящие из EAP параллельно английскому для политической науки, будут предназначаться студентам, изучающим социологию, психологию или право, а еще ниже ветвь, ведущая от социальных наук, через EOP приведет к языку для работающих социологов, психологов или юристов. Очевидно, что различие между EOP и EAP для этих специальностей труднее сформулировать, чем различия внутри EAP для различных направлений политической науки, а английский для менеджеров или экономистов оказывается с нашим курсом и вовсе в весьма дальнем методологическом родстве из-за изначального деления ESP по трем научным направлениям. С этим никак нельзя согласиться, поскольку все эти курсы решают единые образовательные задачи и должны разрабатываться по единой или сходной методологии.

Слабым звеном классификации Хатчинсона — Уотерса является подчинение академических целей целям специальным, что ведет к разобщению методологии академического английского и подчиняет деятельность преподавателя английского языка и разработчика курсов требованиям факультетской программы. Общим для всех дисциплин академическим целям в данной классификации нет места; иначе говоря, в ней нет места EAP как единой трансдисциплинарной методологии — совокупности методов и подходов к развитию академических навыков, универсальных для всех специальностей.

Значительно более ясной представляется сегодня классификация исследователей, которые не отрицают первичности ESP по отношению к EAP, но ставят EAP во главу угла и подразделяют его на английский для общих академических целей (EGAP) и специальных академических

целей (ESAP). Введенная еще в 1980-е годы [Blue, 1988; Coffey, 1984], но наиболее авторитетно представленная Р. Р. Джорданом [Jordan, 1997], эта классификация определяет цели EGAP как родственные общим академическим умениям (study skills), а методику EGAP — как развитие языковых умений, общих для всех дисциплин. На этой основе строятся многочисленные учебные курсы, международные экзамены и учебники EAP, в категоризации которых слово «общий» (буква G в EGAP) обычно опускается. ESAP, в свою очередь, характеризуется бóльшим сосредоточением на специфике отдельной дисциплины, ее лексике, терминологии и особенностях дискурса.

Важно, что в терминах этой классификации ESAP находится в методических рамках EAP, развивая общие академические навыки с учетом специфики дискурса конкретной дисциплины, как бы «затачивая» их под ее особенности. Таким образом, устраняется методологическая разобщенность первой классификации ESP, и все курсы ESAP попадают в единую категорию, будь то курс английского языка для публичной политики, юристов, инженеров или, например, медиков. Остается определить, в чем заключаются особенности дисциплинарного дискурса, отобрать именно те общие академические компетенции, которым необходимо уделить особое внимание, и применить их к материалам данной дисциплины.

Однако не все так просто. Классификация Джордана создала пространство для трансдисциплинарного подхода к преподаванию EGAP, в целесообразности и эффективности которого сегодня никто не сомневается, но не решила проблемы соотношения дисциплины и языка в курсах ESAP, целесообразность разработки которых вообще и преподавателями английского языка в частности продолжает оставаться предметом споров.

Одним из ключевых доводов против разработки курсов ESAP преподавателями EAP является отсутствие у них специальных знаний по дисциплине, в силу чего работа со спецификой научных текстов считается прерогативой преподавателей факультета, а преподавателям языка рекомендуется работать исключительно в поле EGAP [Spack, 1988]. Еще один довод состоит в том, что более широкий выбор текстов в подходе EGAP позволяет отбирать наиболее интересные и мотивирующие студентов темы [Clapham, 2001]. Кроме того, EGAP рассматривается как необходимый компонент высшего образования, в сравнении с которым ESAP иногда понимается как вспомогательный компонент профессиональной подготовки [Widdowson, 1993].

Подобные взгляды на ESAP опровергаются рядом авторитетных лингвистов и исследователей EAP. Так, К. Хайланд считает, что преподаватели дисциплин не только не владеют методами развития языковых умений, но и не придают им значения, вследствие чего не испытывают желания этим заниматься [Hyland, 2006: 11]. Т. Дадли-Эванс и М. Дж. Сент-Джон подчеркивают равную степень важности EGAP и ESAP в развитии академических умений, поскольку они работают на один результат, отличаясь лишь специфичностью контекста, в котором эти навыки развиваются [Dudley-Evans & St John, 1998: 42].

Более того, ряд исследований обосновывают преимущества курсов ESAP перед курсами EGAP, поскольку они более полно отвечают потребностям студентов в развитии тех когнитивных практик, которые действительно им необходимы [Nesi & Gardner, 2012; Baik & Grieg, 2009]. Еще одним преимуществом ESAP является индивидуализация образовательной среды за счет развития информационных технологий. Распространение дистанционного обучения наряду с другими факторами уже привело к тому, что развитие EAP все дальше и дальше уходит от общих академических компетенций в сторону компетенций специфических [BALEAP, 2013: 69].

В то же время в современной науке, особенно в социально-экономических дисциплинах, все более актуален трансдисциплинарный подход и требования к большей открытости и понятности научных текстов [Graff, 2000], а в образовании складывается тенденция к внедрению более гибких программ, таких как Liberal Arts («Искусства и гуманитарные науки»), уже завоевывающих российское образовательное пространство. В этих условиях студентам необходимо в первую очередь овладевать такими умениями академического чтения, которые позволяют им работать с англоязычной литературой по любой изучаемой дисциплине, — это просмотровое и поисковое чтение, понимание мотиваций автора, стоящих за текстом, дискурсивных и жанровых особенностей текста, общенаучной лексики и т. д. Освоение этих умений облегчит им в дальнейшем работу с более специфическими и сложными текстами.

Поэтому я соглашусь с теми исследователями [например, Feak, 2008], которые, объективно оценивая преимущества обоих направлений, предлагают использовать EGAP на более ранних этапах обучения (бакалавриат), а ESAP — на более высоких (магистратура и аспирантура). Этот подход целесообразен тем, что рационально использует преимущества обоих направлений EAP, поскольку для освоения

курсов ESAP необходима и более высокая общая академическая грамотность, и более глубокое знание дисциплины. Именно поэтому курс ESAP для публичной политики разрабатывался в первую очередь для магистратур факультетов политической науки и государственного управления.

Целесообразность разработки курсов и учебных пособий по академическому чтению для специальных академических целей

Специфичность целевой аудитории курсов ESAP приводит к тому, что они часто остаются внутренними разработками языковых кафедр или лингвистических центров как в российских, так и в западных университетах. Очевидно, что учебник по академическому чтению общенаучного содержания будет продаваться шире и переиздаваться чаще, чем учебник по чтению текстов по публичной политике, как в нашем случае. Интересу издательств к таким учебникам препятствует сложность оценки их потенциального рынка, а также качества их содержания: ведь оценить учебник должны эксперты как языка, так и дисциплины. Кстати, в опросе, проведенном BALEAP среди международных экспертов, прозвучало мнение, что позиции EGAP лоббируются издателями в поддержку продаж многочисленных учебников EAP, которые пишутся на основе общепонятных гуманитарных и общественно-научных текстов, что не отражает интересов других научных направлений [BALEAP, 2013: 70].

Рынок учебной литературы ESP включает не только EAP, однако учебники ESP относятся к категории EOP, а не ESAP (например, английский для туризма, летчиков, медсестер и т.д.). В эту категорию попадают и учебники, ориентированные на высшее образование для таких широко распространенных профессий, как бизнес, юриспруденция, инженерия, экономика и медицина. Часть этих направлений поддерживается специальными экзаменами (например, BEC для бизнеса, ILES для юристов), но отнести их к ESAP было бы не вполне корректно, так как они, как правило, сосредоточены на специфике профессиональной, а не научной коммуникации.

Использовать учебники EOP в курсах ESAP можно, но в этом случае их необходимо дополнять соответствующей литературой EAP, что весьма проблематично в силу их принципиальных различий. Интересный опыт поиска такого баланса описывает С. Н. Кучеренко [Kucherenko, 2013]. В основу курса ESAP в Санкт-Петербургском филиале НИУ ВШЭ был положен британский учебник EOP для экономистов [Ro-

berts, 2012], который пришлось дополнять под нужды академического модуля теста IELTS, избранного руководством в качестве инструмента итоговой аттестации студентов. При таком учебнике логичнее было бы использовать кембриджский экзамен ВЕС, но студенты оказались бы лишены академического компонента, особенно важного, как было показано выше, на уровне бакалавриата. Неудивительно, что сами преподаватели языковых кафедр предпочитают или EGAP с прямой ориентацией на международные тесты (IELTS или TOEFL), или EOP с соответствующими экзаменами, или то и другое, но на разных этапах обучения.

Использование EOP вместо ESAP спорно не только с методологической точки зрения, поскольку может привести к утрате академических компетенций, которые, напротив, тем нужнее, чем выше уровень образования [Попова, Кузнецова, 2016], но и потому, что далеко не каждое научное направление обеспечено соответствующей литературой.

Альтернативный путь ведет через разработки специализированных курсов ESAP, которые окажутся тем эффективнее, чем точнее будут следовать логике потребностей студентов данной специальности в данном образовательном контексте. При этом любой курс ESAP должен быть ориентирован на *академические* навыки¹, основу которых составляют компетенции академического чтения и письма, характерные для научной деятельности и в силу этого имеющие трансдисциплинарную ценность. Следовательно, разрабатывать такие курсы могут только преподаватели, хорошо владеющие методологией EAP и готовые применять ее к аутентичным материалам дисциплины, продуцируя собственные задания там, где не хватает обширного, но все-таки не всеобъемлющего банка технологий EGAP.

В то же время такая разработка невозможна без понимания специфики дисциплины и ее содержания. Поскольку преподаватель языка не может (и не должен) обладать специальными знаниями внутри дисциплины, то для разработки курса ESAP необходимо тщательно продуманное и сбалансированное сотрудничество с ее преподавателями [Dudley-Evans & St John, 1998: 42–48].

Разумеется, степень разработки каждого курса ESAP и потребность в нем будет ограничиваться такими факторами, как численность студентов, изучающих данную дисциплину, их уровень владения языком, количество часов в программе и политика руководства вуза, а также наличие квалифицированных кадров среди преподавателей языка и их

¹ Подробнее об академических навыках см. в главе 7.

отношения с преподавателями факультетов. Эти проблемы были подробно описаны в двух исследованиях Британского Совета [Обучение английскому..., 2002; Frumina & West, 2012].

Однако эти факторы могут существенно различаться в различных вузах, поэтому разработка курсов ESAP в благоприятных условиях может и должна приводить к тому, чтобы ее результатами могли воспользоваться языковые кафедры вузов, находящихся в менее благоприятных условиях, что, собственно, и происходит, когда такие курсы публикуются (как в нашем случае).

Для понимания нашего подхода к разработке курсов ESAP следует кратко коснуться еще нескольких современных тенденций в преподавании языка: потребности в развитии трансдисциплинарных языковых компетенций по всей вертикали образования и возрастания роли академической грамотности, отхода от монолингвальной модели в международном образовательном контексте, а также появления так называемой «постметодической педагогики», предоставляющей бóльшую степень свободы преподавателям и разработчикам.

Развитие трансдисциплинарных языковых компетенций (language across the curriculum, LAC) является более широким по отношению к EAP понятием, которое подразумевает, что языковые навыки должны развиваться на всех ступенях образования и в контексте всех дисциплин [Corson, 1990; Vollmer, 2006]. Это понятие набирает популярность в европейских странах в связи с развитием информационного общества и резко возрастающей ролью академической, прежде всего текстовой, грамотности [Dreyer & Nel, 2003; Goodfellow, 2011; Fielding & Schoenbach, 2003]. Курсы ESAP на верхних ступенях высшего образования, а EGAP на начальных будут тем эффективнее, чем более последовательно и планомерно будет внедряться LAC в образование на более низких его ступенях.

LAC относится к развитию компетенций не только на английском языке, что коррелирует с подходом, который носит название ‘heteroglossic approach’ [Flores & Schissel, 2014]. Этот подход предлагает учитывать эффективность билингвального и полилингвального подхода к обучению даже в международной образовательной среде англоязычных стран. При всей эффективности монолингвальной модели в методологии EGAP отход от нее в методологии ESAP в условиях российского вуза позволил эффективно использовать курс ESAP по публичной политике в очно-заочных и разноуровневых группах магистерских программ РАНХиГС: не снижая уровня сложности заданий, построенных на аутентичных научных текстах, я проводила занятия отчасти

или полностью (в зависимости от возможностей группы) на русском языке, что позволяло студентам свободнее вести обсуждение и способствовало развитию навыков чтения и анализа англоязычной литературы без традиционной связки с речью и аудированием на этом же языке.

Исследования в области «постметодической педагогики» (postmethod pedagogy) [Kumaravadevelu, 2001] предоставляют нам еще одну существенную свободу, позволяющую более гибко подойти к разработке курса ESAP. Этот подход предполагает, что на современном уровне развития разнообразных методологических направлений преподавателю целесообразно предоставить свободу выбора материалов и подходов. Постметодическая педагогика позволяет учесть потребности конкретных студентов, конкретные задачи курса и другие особенности образовательного контекста (как в случае с использованием родного языка при очно-заочной форме обучения). Такая свобода, разумеется, предусматривает высокую методологическую компетентность преподавателя и точное понимание им целей обучения.

Вышеперечисленные тенденции позволяют более гибко отнестись к проблеме концептуальных границ методологии ESAP, изначально разнообразной в силу многоликости дисциплинарных направлений и решаемых задач. Тем не менее вопросы баланса языка и дисциплины имеют принципиальное значение, и решать их в каждом конкретном случае необходимо с участием факультетов.

РАЗРАБОТКА КУРСА ESAP ДЛЯ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИКИ

Академическое чтение как ключевая компетенция в разработке программы ESAP

Курс «Английский язык для публичной политики» был разработан как часть программы ESAP МКАЯ МВШСЭН на основе единого подхода, выработанного коллективом кафедры.

Будучи языковой кафедрой российско-британского университета, коллектив МКАЯ на рубеже 2000-х годов оказался в ситуации наибольшего благоприятствования, что позволило создать уникальную для российского образования языковую академическую программу магистерского уровня, включающую модули EGAP и ESAP [Справочник..., 2015: 36–39]. Учебным обеспечением первой программы являются аутентичные учебные пособия, второй — разработки преподавателей кафедры. В условиях ограниченности часов языковой программы курсы ESAP

ведутся параллельно с курсами EGAP и рассчитаны на 1/4 аудиторной нагрузки (56 академических часов в расчете на академический год)¹.

Разработка программы ESAP началась с анализа потребностей студентов и возможностей преподавателей кафедры эти потребности реализовать. В методологии ESAP целесообразно использовать два вида анализа потребностей студентов: анализ текущей ситуации и анализ целевой ситуации [Dudley-Evans & St John, 1998]. Первый оценивает компетенции и потребности студентов на входе в курс, а второй прогнозирует то, какими компетенциями они будут располагать по его завершении и как он поможет им в дальнейшем.

Анализ текущей ситуации показал, что центральным блоком компетенций, необходимых всем студентам, является академическое чтение. Курс ESAP, как и любой курс EAP, подразумевает введение студентов в систему академических конвенций, принятых в евро-американских университетах [Alexander et al., 2008: 9–10]. Однако в условиях родной языковой среды навыки речи и аудирования не являются приоритетными, в отличие от навыков работы с международными публикациями, без которых невозможно обучение в современном университете.

Умение работать с источниками, анализировать и правильно интерпретировать информацию необходимо прежде всего для дальнейшего их использования в письменных работах. Центральность письменных компетенций для обучения в университете [Young, 2006: 36] не подлежит сомнению, но разный языковой уровень групп ESAP и продолжительность курса не позволяют уделить время практике письма. Эти компетенции мы выводим в программу EGAP и даем в курсах письма на английском языке при уровне 6.0 и выше по шкале IELTS или на русском языке при уровне 5.5 и ниже. В то же время работа с аутентичными текстами по специальности позволяет решить многие проблемы, связанные с письмом, поскольку ведет к пониманию законов построения текста, его адресации и правильного использования источников, то есть тех самых международных академических конвенций.

Разработке программы ESAP предшествовала большая работа по изучению методологии академического чтения. Мы провели ряд внутренних семинаров, результатом которых стал банк из более чем 50 различных типов заданий по академическому чтению, основанный на собранных из аутентичных учебников EAP и пополненный собственными

¹ В настоящее время продолжительность курсов ESAP составляет 28 академических часов (1 семестр).

приемами. Общий банк заданий существенно расширил наши возможности, а обмен опытом помог выработать единую стратегию разработки программы, то есть академическую основу программы ESAP.

Анализ целевой ситуации потребовал привлечения представителей факультетов. Мы проводили встречи каждого разработчика курса ESAP с преподавателем дисциплины или деканом, в ходе которых обсуждались цели факультетской программы, специфические проблемы, с которыми сталкиваются студенты при работе с англоязычной литературой, ожидаемые результаты и пожелания представителей факультета. Важным компонентом этих встреч были рекомендации источников, которые должны были стать основой для заданий. Преподаватели дисциплины также приглашались в аудиторию, после чего занятия обсуждались. Такие встречи практикуются нами регулярно, что помогает корректировать и обновлять содержание курсов.

Систематическое внутри- и междисциплинарное взаимодействие помогло выработать единый метод разработки курсов ESAP, получивший название «Английский для профессионального развития» (English for Professional Development, EPD) [Короткина, 2014]¹. В основу метода легли три ключевых принципа:

- принцип преподавания языка для дисциплины, а не дисциплины на языке;
- принцип сотрудничества в использовании когнитивных практик и фоновых знаний студентов для решения задач;
- принцип комплексного развития академических (профессионально ориентированных) и языковых умений «по восходящей расширяющейся спирали».

Первый принцип позволяет решить проблему невторжения преподавателя ЕАР в предметную область. Студенты магистерского уровня, часто с опытом работы по специальности, обладают знаниями, которых нет у преподавателя иностранного языка, однако преподаватель ставит целью развивать компетенции чтения и анализа, которыми студенты не обладают. Второй принцип учитывает, что у каждого студента свой арсенал когнитивных практик и фоновых знаний, причем далеко не всегда коррелирующий с уровнем владения языком, поэтому целесообразно задействовать этот арсенал коллективно, в групповой работе. Эффективность этого принципа неоднократно подтверждалась

¹ До недавнего времени это же название носила программа ESAP МВШСЭН, поскольку в середине 1990-х, когда она создавалась, термины EGAP и ESAP были еще мало исследованы.

в разных аудиториях ESAP. И наконец, третий принцип означает, что задания не повторяются, а постепенно усложняются, и в ходе работы над курсом активизируют все более сложные комплексы умений. Так, например, если в начале курса студентам был предложен парафраз разнообразных авторских дефиниций по единой синтаксической модели, то в середине курса они вновь обращаются к парафразу дефиниций, но уже с использованием разных, более сложных структур. Главное отличие от традиционных курсов и учебников, в которых усложнение происходит в рамках единообразных блоков, — в нашем подходе задания не повторяются циклично, а сменяются все более новыми и неожиданными, что позволяет удерживать на высоком уровне не только мотивацию, но и интеллектуальную активность. Это ключевой принцип работы со взрослой аудиторией (магистерский уровень и выше).

**Разработка курса ESAP по академическому чтению для публичной политики:
преодоление терминологических проблем через анализ аутентичных источников**

Разработка курса ESAP для публичной политики от первой встречи с преподавателем дисциплины до выхода учебника [Короткина, 2015] заняла почти 15 лет, и ее этапы показательны с точки зрения возникающих у разработчика проблем и поиска их решений.

Потребность в работе над курсом возникла в начале 2000-х годов, когда на кафедру обратился за помощью преподававший тогда эту дисциплину в МВШСЭН профессор А. А. Дегтярев. Анализ текущей ситуации показал, что студенты даже с высоким уровнем языка испытывают большие проблемы в освоении его курса в силу практического отсутствия русскоязычных текстов, несформированности на тот момент русскоязычной терминологии по дисциплине и сложности самих текстов по прикладному политическому анализу, носящих фундаментально-теоретический характер и насыщенных графическими моделями.

Проблема была обусловлена тем, что в то время публичная политика была новой для России дисциплиной, хотя англоязычная литература к тому времени уже сложилась и ряд трудов приобрел хрестоматийный характер [Dunn, 1994; Anderson, 1994; Hogwood & Gunn, 1984]. Несмотря на то что эти труды претерпели на Западе уже свыше десятка переизданий, они так и не были переведены на русский язык; издание российской литературы только зарождалось и затруднялось терминологическими трудностями [например: Дегтярев, 2004]. Эти обстоятельства крайне затрудняли как лекции на русском языке, так и работу сту-

дентов с источниками. Необходимо было разработать курс ESAP, чтобы помочь студентам и профессорам.

В соответствии с нашим подходом разработка курса предусматривала решение следующих задач:

- 1) проанализировать англоязычные тексты различных авторов по данной дисциплине, рекомендованные факультетом, и выявить их специфические характеристики;
- 2) отобрать наиболее репрезентативные с точки зрения выявленных характеристик тексты для использования в качестве содержательной основы для разработки заданий;
- 3) выбрать из банка заданий, созданного кафедрой, наиболее эффективные и разработать новые задания для решения проблем, возникающих при чтении текстов по данной дисциплине;
- 4) систематизировать задания методически (по принципу «восходящей расширяющейся спирали») и тематически (по логике развития содержания текстов);
- 5) апробировать курс в аудитории, скорректировать его в соответствии с полученными результатами и выстроить как учебный комплекс.

Обсуждение материалов с преподавателем дисциплины показало, что тексты по публичной политике носят как теоретический, так и прикладной характер. Тексты прикладного характера не так насыщены терминологией, содержат живые примеры и, следовательно, в значительной степени подлежат методической обработке общепринятыми в академическом чтении приемами. Трудности представляли тексты теоретического характера, специфика которых состояла в двух основных проблемах: во-первых, они насыщены терминологией, не всегда имеющей соответствия в русском языке, вследствие чего фоновые и профессиональные знания студентов не могли служить опорой для их понимания; во-вторых, они содержали множество графических моделей. Таким образом, в разработке курса должны были использоваться как имеющиеся в распоряжении автора технологии обработки аутентичных текстов, так и новые, которые следовало разработать.

Первой проблемой была терминология. Помочь перевести термины, а тем более тексты, было не в нашей компетенции, зато помочь студентам разобраться в терминологии непосредственно на английском языке мы могли. Англоязычная терминология публичной политики оказалась насыщенной и сложной, но настолько стройной и ясной, что разобраться в ней с точки зрения языка и логики было вполне возможно. Трудность состояла в том, чтобы отучить студентов обращаться к русскому

языку и привычной, но не совпадающей политологической терминологии и научить их воспринимать термины через их прямое значение на английском языке.

Стоящие за английскими словами понятия раскрывались в курсе через дефиниции и контекст, а также через сопоставительный анализ. Так, например, в анализе ключевого термина “public policy” термин “public” сопоставлялся в текстах с терминами “individual” и “stakeholder”, но противопоставлялся термину “private”; термин “policy” истолковывался через различия с однокоренными словами “polity” и “politics” и понимался через определения разных авторов, связывающие его с целенаправленным решением социальной проблемы. За всем этим раскрывалось понятие публичной политики как деятельности различных акторов, которыми являются далеко не только государственные чиновники, но и активные граждане.

Здесь важно подчеркнуть общий для всех курсов ESAP момент: англоязычное (и в целом евро-американское) терминотворчество существенно отличается от русского. С одной стороны, термины создаются на основе отлаженной системы использования прозрачных для европейцев и американцев латинских корней и аффиксов, что делает их международными и легко транслитерируемыми из языка в язык без потери значения. Напротив, для русского языка этот метод представляется малоэффективным, поскольку латинские транслитерации скорее усложняют, чем облегчают понимание и воспринимаются или как намеренное «затуманивание» значения, излишний академизм или даже как элементарное нежелание подумать над более приемлемым русским вариантом.

Терминообразование — кропотливая работа, целью которой является сделать термин максимально кратким, точным, однозначным, легко воспринимаемым и продуктивным по отношению к соседним терминам, то есть системным [Колесникова, 2009: 50–53]. Хорошим примером может служить ряд английских терминов, моделирующих ошибки в решении социальной проблемы: “problem solving”, “problem resolving”, “problem dissolving” и “problem unsolving” [Dunn, 1994; Короткина, 2015: 132–150]. Они отвечают сразу всем терминологическим нормам на языке оригинала, но перевести их с тем же качеством очень просто. В практике ESAP мы ничего не переводим в принципе, поскольку работаем исключительно в поле языка для дисциплины, а не дисциплины на языке.

В результате анализа англоязычных терминосистем у студентов формируется понимание важности понятийной точности научного текста

для эффективной научной коммуникации, причем не только напрямую — в ее международной практике, но и косвенно — в отечественной. Это немаловажное следствие для формирования академической грамотности специалистов, от качества публикаций которых будет зависеть дальнейшее развитие отечественной науки и ее признание за рубежом.

Второй особенностью текстов были модели. Эта особенность при ближайшем рассмотрении оказалась не проблемой, а преимуществом, причем существенно облегчившим решение первой, терминологической проблемы. Графические модели функциональны и в содержательном, и в формальном смысле, поскольку помогают визуально представить сложные терминологические взаимосвязи и последовательности аналитических действий.

Обработка моделей оказалась увлекательным занятием для разработчика, а полученные задания — увлекательным занятием для студентов. Многие задания предлагают сначала подумать над моделью с полностью или частично удаленными вербальными элементами (рис. 8.1)

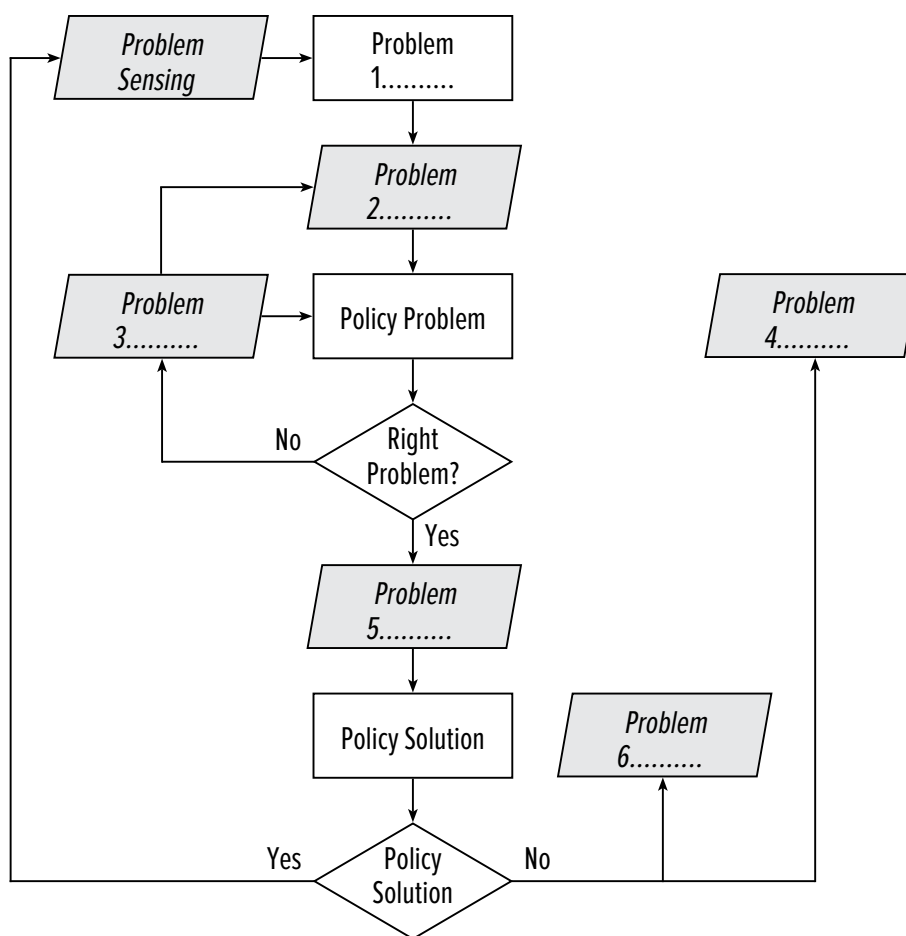


Рис. 8.1. Модель к заданию на восстановление ряда системных терминов (Unit 7)

или описать ее с помощью логически наиболее близких и уже знакомых понятий. Здесь наиболее репрезентативными оказываются металингвистические, когнитивные умения, в первую очередь аналитические, поэтому студентам дается некоторое время на индивидуальное размышление, а затем включается коллективное обсуждение, результатом которого становится понимание мысли автора текста еще до его прочтения. После такого прогнозирования поиск точных вербальных элементов модели в тексте становится логически предсказуемым и быстрым.

В научных трудах почти любой специальности всегда присутствует специфическая графическая информация, такая как графики, таблицы, схемы, карты, чертежи и просто иллюстрации. Весь этот невербальный информационный контент служит единой цели — облегчить читателю понимание сложного содержания текста. Как использовать эту информацию, зависит от разработчика ESAP, и здесь сторонний, свежий взгляд на дисциплину преподавателя языка оказывается эффективным методологическим инструментом именно в силу того, что он не является в ней специалистом. Здесь открываются неисчерпаемые возможности постметодического подхода для преподавателя языка как исследователя и разработчика [Kumaravadivelu, 2001: 548–551].

Наиболее сложным этапом построения курса была организация его содержания. Здесь, пожалуй, наиболее интересно проявилась синергия между языком и дисциплиной и иерархическая приоритетность ЕАР в методологии ESAP. Принципы преподавания языка для дисциплины и «восходящей расширяющейся спирали» требовали исходить из развития академических языковых умений от более простых к более сложным. В то же время у книг по специальности была своя собственная логика, связанная с изложением теории от основ к более углубленному анализу, и, кроме того, у каждого автора эта логика носила специфический внутренний характер.

Решить эту головоломную проблему помогли те же аналитические модели. Основу дисциплины всегда составляют фундаментально-теоретические тексты, а прикладные исследования исходят из терминологических понятий, заложенных в теории. Поэтому за основу был взят изобилующий моделями труд У. Данна [Dunn, 1994], фрагменты которого превращались в задания на основе моделей, а вокруг этой основы собирались задания на основе текстов других авторов, которые обрабатывались более традиционными методами ЕАР. Постепенно усложнялись и задания, и уровень текстов, включающих все больше различных авторов, что позволяло сопоставлять различные способы рассуждения и терминосистемы, обозначающие сходные понятия, и выявлять общие закономерности академических текстов. Все это позволило вы-

строить курс логически с точки зрения как академического чтения, так и профессионального дискурса. Организация содержания с точки зрения дисциплины была представлена профессору А. А. Дегтяреву и одобрена им.

Итоги разработки курса ESAP по академическому чтению для публичной политики

Ключевую роль в формировании учебного комплекса сыграло активное взаимодействие не только с коллегами по кафедре и факультетом, но и со студентами, и с коллегами из других вузов.

Важно, что помогали корректировать курс сами студенты, с которыми мы обсуждали материалы и задания. В МВШСЭН курс прошел апробацию с 2002 года как факультетский, а затем межфакультетский, занимая высокие позиции в ежегодных рейтингах. В 2009 году открылся Институт общественных наук РАНХиГС, где начали функционировать очные и очно-заочные магистерские программы. Здесь особую роль сыграли отход от монолингвальной модели и постметодическая педагогика. Курс постоянно корректировался под меняющийся образовательный контекст, учитывая дистанционный формат общения, разный (чаще низкий) уровень английского языка и разные фоновые знания студентов. Так, одна из программ была ориентирована на управление в условиях мультикультурализма, где студентами были представители различных религиозных конфессий.

Интересно мнение выпускников разных программ. В процессе работы над этой главой был проведен электронный опрос выпускников ИОН РАНХиГС 2010–2015 годов. Им предлагалось оценить эффективность курса с точки зрения развития навыков работы с научным текстом на английском языке вообще (EAP), с текстами по публичной политике в частности (ESP) и целесообразность курсов ESAP в вузе. В опросе приняли участие 36 выпускников (41% очных и 31% дистанционных программ). Средняя оценка по 10-балльной шкале составила:

- эффективность по показателю EAP — 8,94;
- эффективность по показателю ESP — 8,75;
- целесообразность курса ESAP — 9,0.

Расхождение во мнении между выпускниками очных и заочных программ было незначительным, однако в оценке целесообразности курсов ESAP в программе вузов 26 из 36 респондентов поставили высший балл (10). Поставившие контрастирующие низкие оценки (5–7) респонденты пояснили, что при очень низком уровне языка им представляется целесообразным давать курсы более общего характера. Это в точности

отвечает изложенным выше принципам соотношения программ EGAP и ESAP и в целом подтверждает эффективность билингвального пост-методического подхода при работе с разноуровневыми группами.

Работа над курсом сложилась в учебно-методический комплекс, а затем в учебник. Уже первый, краткий его вариант в 2004 году получил высокую оценку независимых экспертов как языка, так и специальности, когда вошел составной частью в проект НФПК [Новации..., 2003: 67–76]. Впоследствии учебник был существенно доработан (в 2008 году предполагалось его издание в проекте СПбГУ для социальных дисциплин по рекомендации Л. Б. Кузнецовой), в 2010-м он вышел препринтом по заказу ИОН РАНХиГС в издательстве «Дело» и окончательную редакцию прошел в 2015-м в издательстве «Юрайт»¹.

Учебник имеет и другие характерные отличия, свойственные описанному выше подходу. Так, например, инструкции практически не повторяются, как не повторяются сами задания. Умение понимать задание является аналитическим навыком само по себе, поэтому одно из последних заданий не содержит инструкции, а предлагает студентам изучить материал и сформулировать инструкцию самостоятельно. Умение самостоятельно и точно использовать терминологию проверяется в обзорных блоках “Summing Up”, где предлагается передать информацию с русского языка на английский, причем именно передать, а не перевести. Здесь реализуется понимание различий в формировании научной терминологии в русском и английском дискурсах, обретенное в практике чтения и анализа текстов по специальности. Особую роль в работе со сложными специальными текстами играют рисунки, помогающие проиллюстрировать отдельные понятия и термины публичной политики. Героями рисунков стали представители теоретического (аналитического) и прикладного аспектов публичной политики (рис. 8.2)².

¹ Следует отметить существенный вклад, который сегодня вносит это издательство в издание учебников ESAP по разным специальностям.

² Подробнее об устройстве учебника и использованных в курсе технологиях можно узнать из введения к учебнику. Рецензентами учебника стали профессор МГИМО А. А. Дегтярев и профессор НИУ ВШЭ Г. И. Мусихин. Оба политолога высоко оценили учебник и отметили востребованность курса ESAP для факультетов политической науки и государственного управления. Высокую оценку учебнику дали эксперты ЕАР, Л. Б. Кузнецова (СПбГУ), И. Е. Коптелова (Дипломатическая академия МИД РФ) и Л. С. Чикилева (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации). Согласно данным издательства, на 15 апреля 2016 года учебник выбрали 34 вуза из 27 городов России, и эти цифры продолжают расти, что свидетельствует о востребованности не только данного учебника, но и изданий ESAP.



Рис. 8.2. Иллюстрация, сопровождающая задание о 16 законах Энтони Даунса (Unit 8)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глобализации научных исследований и интернационализации образования меняются и подходы к преподаванию английского языка, и роль его преподавателя в вузе. Тенденции к большей свободе в выборе материалов и методик и повышение требований к профессиональной компетентности преподавателя развиваются в неразрывной связи с индивидуализацией образовательных траекторий, требующих более гибких, вариативных и «прицельных» языковых программ.

Описанная в данной главе методика разработки курсов ESAP по академическому чтению помогает решить эти проблемы, открывая путь к разработке разнообразных специализированных курсов на основе единой трансдисциплинарной методологии EAP, которая, в свою очередь, вписывается в контекст развития академической грамотности, то есть языковых компетенций, необходимых любому специалисту для успешной профессиональной коммуникации в быстро меняющемся информационном пространстве.

Опыт МКАЯ МВШСЭН показал, что преподаватель английского языка может и должен работать в сотрудничестве не только с коллегами по кафедре или по цеху, но и с профессорами факультетов. Он должен внимательно следить за изменениями в программе факультета и реагировать на новые запросы и потребности студентов. Такое сотрудничество способствует развитию у студентов умения работать

с англоязычными научными текстами по специальности, совершенствуя и расширяя эти умения через практику работы в библиотеке и на факультетских занятиях.

С другой стороны, разработка курсов ESAP предоставляет широкие возможности для профессионального роста преподавателей английского языка. Работая над курсом, преподаватель не только совершенствуется методологически и углубляется в изучение новых подходов и практик академического чтения, но и осваивает новую для себя специальную литературу, изучая ее особенности, что позволяет развивать навыки анализа и синтеза и расширять кругозор за пределами собственной специальности. Все это способствует повышению значимости преподавателя языка в лингвистическом университете и открывает новые горизонты междисциплинарного сотрудничества и научного поиска.

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В УНИВЕРСИТЕТЕ

ВВЕДЕНИЕ

Умения чтения являются основой обучения на всех уровнях образования, так как в процессе чтения происходит не только декодирование информации, графически зафиксированной в тексте, но и осмысление и оценка этой информации.

На этапе университетского образования чтение становится неотъемлемой частью процесса дисциплинарной доместикации, то есть вхождения в определенную профессиональную академическую среду [Manarin et al., 2015], с одной стороны, и, с другой стороны, коммуникации в академической среде, суть которого состоит в генерации, обмене и критической оценке знания через печатные и электронные источники, а также в устной форме репрезентации информации научного характера (лекции, семинары, выступления на конференциях). Студенты сталкиваются с необходимостью читать научные тексты с целью их последующего использования на этапе создания собственных текстов: академических эссе и презентаций, выступлений на семинарах и конференциях.

Таким образом, являясь ключевым академическим умением¹, обеспечивающим рецепцию и обработку информации (reading-to-learn), чтение выступает начальным этапом цикла академических практик, завершающей ступенью которого становится реконструкция дискурса той дисциплины, которую осваивает студент (reading-to-write), что находит отражение в модели взаимосвязанного обучения письму и чтению

¹ Подробнее о понятии «академическое умение» см. в главе 7.

в академическом контексте. Данная модель, базирующаяся на исследованиях, выявивших взаимосвязь письма и чтения как комплементарных видов речевой деятельности и доказавших эффективность такой методики, активно используется в практике зарубежного образования. В рамках такой концепции обучения развитие умений академического чтения является базой для формирования умений письма, что не только способствует более эффективному, по сравнению с традиционной моделью, развивающей эти виды речевой деятельности изолированно, развитию речевых и когнитивных навыков студентов, но и отражает реальную картину той среды, в которую студент попадает, поступив в университет.

Ключевая роль чтения на иностранном языке в парадигме иноязычной коммуникативной компетенции и всей системы общекультурных компетенций, которые формируются в университете [Единый классификатор компетенций НИУ ВШЭ, 2012; ФГОС ВПО по направлению подготовки Экономика, 2015], позволяет говорить об актуальности проблемы контроля сформированности умений чтения.

Известно, что эффективность контроля обеспечивается прежде всего его соответствием инструментам, целям и практикам обучения [Коккота, 1989]. Если в действительности студенту приходится ежедневно читать, слушать лекции с целью отбора необходимой информации, анализировать и синтезировать полученные знания, для того чтобы потом использовать их в процессе создания собственных текстов, то средства контроля, вероятно, должны отражать эту парадигму и проверять все те умения, которые необходимы для успешного функционирования в академической среде.

Следовательно, необходимо проанализировать существующие практики тестирования умений чтения и оценить степень их соответствия целям обучения. В качестве инструментов оценивания умений академического чтения на иностранном языке традиционно применялись дискретные тесты, определяющие степень владения отдельными элементами грамматики, лексики или одного конкретного речевого умения. Однако исследования последних лет показывают, что такие формы контроля не соответствуют главным критериям, предъявляемым к инструментам контроля, прежде всего по причине их узкой направленности [Green, 2007; Shaw & Weir, 2008]. В последнее время наиболее популярной формой контроля академических умений являются такие прагматические (тесты коммуникативной компетенции) стандартизированные международные тесты, как IELTS и TOEFL. Однако, по мнению многих специалистов, они также имеют ряд серьезных ограничений для использования в академической среде [Green, 2007].

Основной недостаток вышеупомянутых инструментов контроля, на который указывают исследования, — их несоответствие требованиям когнитивной, содержательной и конструктивной валидности [Weir, 2005]. Содержательная валидность, или эффективность теста является показателем его соответствия учебной программе, тогда как конструктивная валидность демонстрирует, насколько точно инструменты тестирования отражают конструктивную основу обучения, в данном случае — модель иноязычной академической коммуникативной компетенции.

Произошедший в конце прошлого столетия концептуальный сдвиг в парадигме университетского образования от трансляции знания к его трансформации, требующей от обучаемого владения интеллектуальными навыками высшего порядка (отбор информации, анализ, интеграция, использование ее для решения поставленной задачи, проблемы в новом контексте), поставил под сомнение эффективность стандартизированных прагматических тестов, направленных на проверку только умений извлекать запрашиваемую информацию, понимать основную мысль, частичного или полного понимания (как эксплицитно, так и имплицитно) представленной в тексте информации. Что касается когнитивной валидности, демонстрирующей соответствие когнитивных процессов, задействованных при выполнении тестовых заданий, тем, которые используются при выполнении сходных операций вне тестовых условий, очевидно, что номенклатура когнитивных операций, которые сегодняшний студент должен совершать в реалиях высшего профессионального образования, значительно шире тех, на которые ориентированы популярные тестовые форматы.

Выявление недостатков существующих форм тестового контроля умений чтения в вузе диктует необходимость разработки новой методики контроля, позволяющей оценить умения чтения и письма в интеграции. Тестирование альтернативного формата с целью подтверждения его эффективности и обоснования его преимуществ по сравнению с традиционно применяемыми форматами является следующим, завершающим этапом исследования.

Следует отметить, что число эмпирических исследований, подтверждающих идею несостоятельности использования тестов, ориентированных на отдельно взятые умения, в частности только контроль навыка просмотрового и поискового чтения [Фоломкина, 2005], или международных стандартизированных тестов и доказывающих эффективность модели интегрированных прагматических тестов академических навыков (reading/listening-to-write), невелико и ограничено по тематике

и контексту, что позволяет говорить об актуальности данного исследования.

На основании вышесказанного можно предположить, что:

- 1) умения академического чтения на иностранном языке позволяют студенту успешно осваивать определенную дисциплину, проводить исследования и транслировать их результаты и, следовательно, являются основой для формирования умений академического письма на иностранном языке (read-to-write);
- 2) существующие форматы контроля сформированности умений иноязычного чтения имеют серьезные ограничения, так как не вполне соответствуют целям и практикам обучения иностранному языку в профессионально ориентированной академической среде в современном университете.

Следовательно, гипотезу данного исследования можно сформулировать следующим образом: интегрированный тест академических умений (read-to-write) является более эффективным инструментом контроля умений чтения по сравнению с традиционными дискретными и прагматическими тестами или международными стандартизованными тестами, так как отражает реальную картину академического пространства, соответствует целям обучения в вузе, содержанию обучения и формам организации усвоения этого содержания и, следовательно, требованиям содержательной и конструктивной валидности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- работы отечественных и зарубежных методистов по обучению чтению и контролю сформированности умений чтения в академической сфере общения;
- документы, определяющие основные компетенции и умения, необходимые для успешного обучения и последующей профессиональной деятельности в международной академической среде: Образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС третьего поколения), Единый классификатор компетенций НИУ ВШЭ, Концепция развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов НИУ ВШЭ, Европейская шкала уровней владения иностранным языком, Can Do Framework for EAP Syllabus Design and Assessment, BALEAR Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes.

Для достижения целей исследования были проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные:

- 1) обучению и тестированию умений чтения [Фоломкина, 2005; Коккота, 1989; Grellet, 1981; Grabe, 1993];
- 2) взаимосвязи умений чтения и письма как комплементарных видов речевой деятельности [Лурия, 2002; Goodman & Goodman, 1983; Graves & Hansen, 1983; Smith, 1983; Tierney, 1989];
- 3) достоинствам и недостаткам прагматических, дискретных и интегрированных тестов в академическом контексте [Plakan, 2008; Green, 2007; Weir, 2005].

Предметом изучения также стали документы, регламентирующие цели и задачи обучения иностранному языку в вузе (см. выше) и формулирующие требования к уровню сформированности академических умений на иностранном языке, и рекомендации по контрольно-измерительным инструментам оценки умений академического чтения.

Выводы отечественных и зарубежных методистов о том, что чтение является сложным умением, предполагающим не только декодирование, осмысление и оценку информации, но также работу воображения, эмпатию, накопленный опыт и знания человека, позволяют говорить об интерактивной природе этого вида речевой деятельности. Многие исследователи интерпретируют чтение как диалог читателя с автором текста, подразумевающий взаимодействие всех уровней чтения и интеграцию рецептивных навыков и умений [Grabe, 1993].

Ф. Греллет утверждает, что чтение не существует изолированно от других коммуникативных умений, будь то восприятие аудиотекста, говорение или письмо. В реальной жизни чтение является отправной точкой для последующего процесса коммуникации: использования извлеченной из текста информации в устно-речевом общении (дискуссия, выступление на семинаре, конференции) или создания письменных речевых произведений (реферат, доклад, эссе). Поэтому важно развивать умения чтения во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности [Grellet, 1981: 8].

Другим важным теоретическим основанием исследования является признание чтения и письма комплементарными видами речевой деятельности на основании использования одной и той же системы символов письменно-речевого кода [Goodman, 1983]. По утверждению А. Р. Лурии, в основе письма и чтения лежит когнитивная деятельность по созданию смысла, но если при письме происходит кодирование мысли в слово (на основании перешифровки фонем в оптические элементы — графемы), то в процессе чтения проделывается обратный

путь — декодирования — от слова к мысли, когда написанное слово превращается в сознании читателя в значение обозначенного им предмета или действия или, в случае чтения целого текста, в сформулированную в нем мысль [Лурия, 2002: 240].

Поскольку письмо и чтение представляют собой процессы кодирования и, соответственно, декодирования мыслей, базирующиеся на внутренней речи и включающие этапы планирования, развертывания и контроля, некоторые зарубежные ученые утверждают, что чтение текста с позиции автора способствует усвоению стилевых, структурно-организационных основ особенностей текста и создает предпосылки для использования читаемого текста в качестве модели для создания собственных будущих текстов [Smith, 1983]. Также было установлено, что автор письменного текста и читатель используют одну и ту же систему знаний: знание языковой системы, предмета содержания текста, его построения, жанровых особенностей данного функционального стиля, а также основ процесса коммуникации, в особенности между читателем и писателем, что явилось основанием для вывода о возможности обучения письму через чтение [Graves & Hansen, 1983]. Исследования также демонстрируют, что взаимосвязанное обучение письму и чтению дает наилучшие результаты в отношении когнитивного развития учащихся по сравнению с традиционным обучением, когда обучение этим видам речевой деятельности происходит изолированно [Tierney et al., 1989: 134].

Что касается проблемы оценки сформированности умений чтения, необходимо определиться с критериями выбора формата инструментов контроля, позволяющих сделать это максимально эффективно. В научной литературе последних лет доминирует мнение, что в контексте обучения иностранному языку в университете главными критериями оценки эффективности инструментов контроля должна быть их содержательная и конструктивная валидность [Weir, 2005], являющаяся показателем того, насколько содержание теста, тестируемые целевые навыки и уровень задействованных когнитивных процессов соответствуют целям обучения и конструктивной основе той или иной образовательной парадигмы.

Среди ключевых целей обучения иностранному языку в вузе, согласно ФГОС, — владение одним из иностранных языков на уровне, достаточном для общения в иноязычной среде, а также для поиска и анализа источников информации на иностранном языке (ОНК-8). Другими важными компетенциями, необходимыми для успешного обучения в современном университете, являются владение культурой критического мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию ин-

формации (СЛК-1), умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (СЛК-2), способность проводить научные исследования (ПК-17) и владение навыками презентации их результатов (ИК-4) [ФГОС ВПО, 2016]. Очевидно, что умения чтения как ведущего канала получения и обработки информации (reading-to-learn) и письма как средства трансформации полученного знания составляют основу содержания обучения в вузе.

Унификация стандартов обучения иностранному языку, вызванная глобализацией образования, требует корреляции образовательных программ с общеевропейскими стандартообразующими документами, анализ которых показывает, что номенклатурный список умений и компетенций, необходимых для успешного обучения и последующей профессиональной деятельности, включает следующие компоненты:

- умение работать с академическим текстом, а также с текстами дисциплинарно ориентированных жанров, следовать ценностным установкам и конвенциям, принятым в академической среде, самостоятельно осуществлять поиск подходящих для выполнения задания академических текстов с использованием поисковых сервисов, различать академические и не академические тексты, оценивать научный потенциал источника;
- умения критического чтения: критической интерпретации прочитанного, оценки различных подходов к проблеме, убедительности аргументов, приведенных автором в защиту своей позиции, различных мнений, их обоснованности, распознавания авторской позиции, выраженной имплицитно, и т. д.;
- применение различных стратегий чтения в работе с текстом (чтение с целью извлечения основной информации, выборочной информации, полного понимания текста, применение стратегий антиципации, смысловой догадки, анализ языковой формы и т. д.) с целью оценки релевантности того или иного источника в определенном учебном дисциплинарном контексте, его реферирования, синтеза информации из нескольких академических источников и использования извлеченной из текста информации для создания собственных текстов.

Вышеперечисленные умения составляют основу академической грамотности студентов, которая определяется как «способность транслировать академический письменный дискурс на базе иноязычных профессионально ориентированных академических текстов, критически мыслить, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях» [Смирнова, 2015: 59]. Очевидно, что

в этой парадигме умения чтения служат основой поисковой исследовательской деятельности студента, в рамках которой осуществляются интеграция полученной информации в новую концепцию и трансляция этих результатов.

Именно поэтому самой распространенной формой контроля в зарубежном университете является написание академического эссе, предполагающее умения анализа и синтеза информации из нескольких академических источников и создания собственной системы аргументации с опорой на них, что и составляет суть умений чтения. Р. Горовиц, опираясь на анализ образцов письменных заданий, предлагаемых студентам в университетах, утверждает, что отсутствие в тестовых форматах заданий на селекцию, перегруппировку и комбинацию материала из нескольких академических источников свидетельствует о несоответствии формы контроля реалиям обучения в университете [Horowitz, 1986].

Анализ по вышеупомянутым ключевым критериям (содержательная, конструктивная, когнитивная эффективность) наиболее популярного международного стандартизованного теста, применяемого в академическом контексте IELTS, по мнению многих специалистов, позволяет оценить уровень сформированности умений поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего чтения¹. Однако отсутствие интегрированных заданий, нацеленных на умения синтеза информации из различных источников с целью ее последующего использования в системе аргументации собственной позиции, ограничивает спектр использования данного тестового формата в академической среде. По утверждению Энтони Грина, результаты IELTS не могут служить абсолютным показателем сформированности академических умений [Green, 2007]. Кроме того, данный тестовый формат может использоваться лишь в широком академическом контексте и не применим в качестве инструмента текущего или итогового контроля для проверки умений в контексте иностранного языка для профессионально ориентированных академических целей. По тем же причинам можно сделать вывод о серьезных ограничениях в применении формата TOEFL в качестве средства промежуточного и итогового контроля в профессионально ориентированной академической среде.

Последние исследования в области прикладной лингвистики позволяют предположить, что наиболее перспективными в контексте обучения иностранному языку в университете, делающем ставку на развитие академической грамотности и исследовательскую деятельность вы-

¹ Подробно о типах чтения, проверяемых в данном тесте, см. в главе 7.

пускников в дисциплинарном контексте, являются интегрированные тесты [Plakan, 2008; Show & Weir, 2005]. Тестовые задания, создаваемые в целях осуществления контроля по ESAP (английский язык для профессиональных академических целей), должны включать специфический дисциплинарный контент, отражать терминологические особенности научного дискурса определенной области знания. Различные варианты тестов такого рода, предлагаемых университетами, тестовыми центрами, научными организациями для нужд определенной образовательной программы, ежегодно проходят апробацию по всему миру. Подавляющее большинство из них является интегрированными («письмо через чтение и/или аудирование») тестами, так как именно этот формат не только позволяет максимально учесть дисциплинарный контекст, но и удовлетворяет требованию содержательной и конструктивной валидности академического теста по причине его полного соответствия целям, содержанию и реалиям обучения. Специалисты отмечают следующие достоинства интегрированного («письмо через чтение/аудирование») теста: синтез информации на основе интеллектуальных действий высшего порядка (отбор, анализ, критическая оценка, перегруппировка, мониторинг), использование перифраза, ссылки на используемые источники, соответствующий жизненным реалиям объем письменного продукта, демонстрация исследовательских навыков [Green, 2007]. Объектом тестирования в рамках такого прагматического интегрированного теста становятся не только все целевые умения чтения, но и умения письма, а также языковые навыки и общие академические умения [Plakan, 2008; Cumming, 2013].

Следует отметить, что интегрированные тесты широко используются в практике университетского образования в различных вариантах: помимо непосредственно чтения источников, они могут также включать восприятие одного из тестов на слух. Однако в рамках данного исследования мы не учитываем аспект аудирования.

Таким образом, на основании анализа данных научных исследований и документов можно утверждать, что наиболее эффективной формой оценки сформированности умений чтения на иностранном языке в университете является интегрированный read-to-write-тест ввиду его соответствия основным критериям валидности: он отражает реальную картину процесса обучения, проверяет сформированность целевых умений в интеграции, дает целостное представление об уровне владения иностранным языком как составляющей общей академической грамотности студента, потенциально имеет более высокие показатели внешней валидности (привлекательности для испытуемых).

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Инструменты

Цели исследования определили выбор его инструментов:

- экспериментальная проверка интегрированной модели оценки сформированности умений чтения и письма на иностранном языке;
- статистическая обработка данных экспериментальной проверки;
- опрос тестируемых с целью определения уровня положительного/отрицательного влияния предлагаемого теста на процесс обучения по мнению респондентов.

Условия эксперимента

Исследование проводилось в НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург в 2014–2015 годах. Учебный процесс в университете ориентирован на западную модель [Концепция развития иноязычной коммуникативной компетенции..., 2015]. Число курсов, читаемых на английском языке, достигает на некоторых образовательных программах 80% и более. Вследствие этого в формах контроля все чаще используются письменные формы: академические эссе, рефераты, аннотации, обзоры научной литературы, научно-аналитические отчеты, тезисы докладов и т. д. Студенты вуза активно вовлечены в проведение исследований, в связи с чем они сталкиваются с необходимостью читать большие массивы академических текстов с целью последующего использования полученной информации в собственных письменных работах, имеющих определенную дисциплинарную специфику. С 2011 года формой итогового контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции является написание и защита проекта бакалаврской диссертации на английском языке. Анализ письменных проектов ВКР (выпускная квалификационная работа) и опрос испытуемых, проведенный сразу после введения экзамена, показали, что большинство студентов в недостаточной степени владеет умениями исследовательского чтения с целью критической оценки научного источника, отбора, перегруппировки и синтеза релевантной информации, а также сталкивается с серьезными трудностями при написании проекта. Наибольшие трудности были связаны с неумением инкорпорировать полученную из текста информацию в собственный текст, использовать перифраз,

делать ссылки на используемые источники, многие работы изобиловали прямыми заимствованиями из оригинального источника. Помимо вышеперечисленных проблем, студенты также испытывали трудности, связанные с необходимостью чтения с целью полного понимания и критической оценки протяженных тестов в ограниченное время. Формы текущего и итогового контроля, применяемые в процессе обучения, являлись узконаправленными (проверка рецептивных лексико-грамматических навыков чтения, уровня понимания прочитанного и общего владения языком) и не позволяли оценить умения обучаемых интерпретировать, синтезировать и трансформировать извлеченную из текста информацию. Включение факультативного курса академического английского языка в учебные планы поставило задачу разработать инструменты контроля целевых академических умений (чтения и письма), соответствующих концепции обучения в вузе и общепринятым международным стандартам.

Необходимо было разработать тест, позволяющий оценить уровень сформированности умений академического чтения и письма на иностранном языке в сфере профессионально ориентированного академического общения в интеграции. Ниже перечислены тестируемые умения чтения:

- полностью понимать как эксплицитно, так и имплицитно представленную в тексте информацию;
- извлекать запрашиваемую информацию;
- оценивать степень ее релевантности в контексте поставленного исследовательского вопроса;
- критически интерпретировать прочитанное;
- составлять реферативный план текстов;
- синтезировать информацию из нескольких источников с целью ее последующего использования для аргументации собственной позиции при написании академического эссе.

Полный перечень тестируемых умений представлен в приложениях 1 и 2.

Разработанный интегрированный тест академических умений (reading-to-write test) включал чтение трех профессионально ориентированных академических текстов, на основании чего испытуемые писали аргументированное академическое эссе по предложенному вопросу, которое и являлось предметом оценивания. На некоторых образовательных программах в тест была включена и академическая лекция.

Для оценки результатов теста была разработана 10-балльная аналитическая шкала в соответствии с CEFR (Common European Framework

of Reference: Learning, Teaching, Assessment — «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка») и Can Do Framework for EAP syllabus design and assessment с использованием формулировки подлежащих оцениванию навыков в “Can do statements”, что обеспечивало соответствие применяемых форм контроля международным стандартам. Эссе объемом 800–1000 слов, написанное на основе анализа и синтеза информации из трех специализированных научных источников, оценивались по следующим критериям: релевантности содержания, качеству аргументации, организации и стилю, языковым средствам. Данные критерии также включали умения анализа, критической оценки и синтеза информации из заданного количества академических источников, навыки реферирования и цитирования, владения профессиональной и академической лексикой. Спецификация теста и шкала представлены в приложениях 1 и 2.

Процедура

В пилотном тестировании (2013/14 учебный год) интегрированного теста академических умений (чтения и письма) приняли участие 64 студента юридического и социологического факультетов третьего года обучения, выбравшие предложенный им небольшой факультативный курс (52 академических часа) английского языка для профессионально ориентированных академических целей (ESAP), целью которого в том числе было, с одной стороны, развивать умения чтения текстов по специальности с последующим использованием полученной информации как в устных, так и письменных формах общения, а с другой стороны — познакомить студентов с жанром академического эссе. Данный курс был призван подготовить студентов к курсу академического письма на четвертом году обучения, который и завершался написанием проекта ВКР.

По окончании факультативного курса студенты-третьекурсники выполняли тестовое задание в качестве итогового контроля по курсу в течение трех часов, после чего тестовые работы оценивались по разработанной шкале. По окончании теста студентам было предложено ответить на вопросы анонимной анкеты с целью определения уровня внешней валидности теста (отсутствия негативных факторов и привлекательности для испытуемых). Предварительные выводы о возможном влиянии теста на процесс обучения (test washback) были сделаны на основании

интервью с преподавателями и студентами. Вопросы анкеты, которая была сгенерирована и предложена респондентам на онлайн-платформе SurveyMonkey, имели своей целью определить общее впечатление респондентов от теста, их оценку формата тестирования, сложности тестовых заданий, ясности инструкций, соответствия временных рамок теста ожиданиям испытуемых, а также взаимосвязи результатов теста и процесса обучения.

Результаты исследования

Результаты эксперимента представлены в таблице 9.1.

Таблица 9.1

Количество оценок по критериям

Критерии	Баллы										
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Содержание (решение коммуникативной задачи)	3	4	14	8	6	13	10	5	1	–	–
Аргументация	4	1	12	8	17	13	5	2	2	–	–
Организация и стиль	2	1	7	12	12	20	7	1	2	–	–
Лексика и орфография	2	6	7	20	11	8	7	3	–	–	–
Грамматика и пунктуация	3	6	10	10	14	5	13	3	–	–	–

Необходимо пояснить, что, согласно принятой в НИУ ВШЭ 10-балльной шкале оценок, баллы 8, 9, 10 соответствуют оценке «отлично», 6 и 7 — «хорошо», 4 и 5 — «удовлетворительно»; 0, 1, 2, 3 являются неудовлетворительными оценками. Оценка 0 обычно выставляется в ситуации, когда испытуемый не приступил к выполнению тестового задания.

Как показывает представленная таблица, большинство студентов успешно справилось с предлагаемым тестом. Более 62% респондентов получили оценки 6 («хорошо») и выше. Только 6 человек не смогли прочитать и интерпретировать информацию из всех трех предложенных источников эссе ввиду лимита времени. В большинстве случаев испытуемые продемонстрировали умения использовать текст-оригинал в целях поддержки своей точки зрения, перефразировать и грамотно оформить ссылку на цитируемые источники. Опрос испытуемых по окончании процедуры тестирования показал, что большинство



Рис. 9.1. Общее впечатление испытуемых

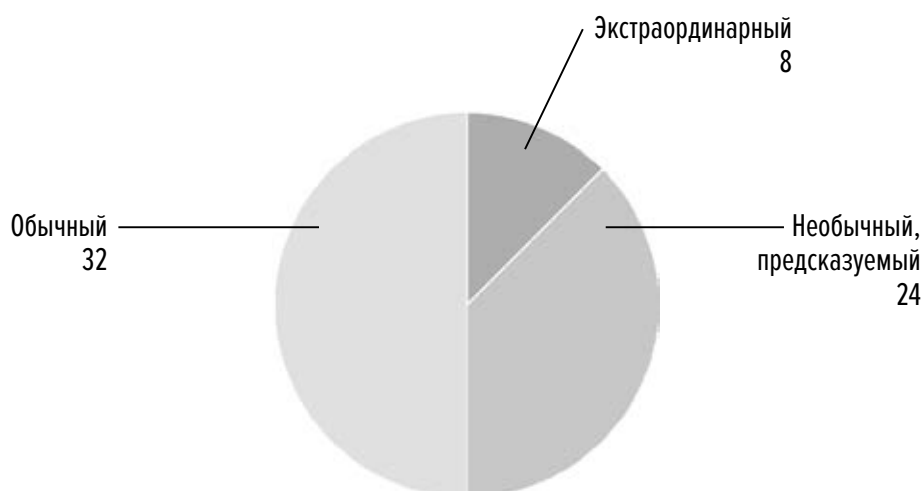


Рис. 9.2. Новизна формата



Рис. 9.3. Уровень сложности тестовых заданий

оценивают свое впечатление от теста как положительное (рис. 9.1). Формат теста не воспринимался студентами как нечто непредсказуемое, они были психологически готовы к выполнению предложенных заданий (рис. 9.2). Уровень сложности тестовых заданий был оценен как средний или достаточно сложный, но выполнимый большинством респондентов (рис. 9.3). При этом 76,5% опрошенных заявили, что опыт тестирования в таком формате оказал положительное влияние на их обучение (рис. 9.4). Большинство тестируемых также дали положительную оценку формулировке рубрик теста и выбранному временному режиму (рис. 9.5). В последовавших за процедурой тестирования интервью преподаватели, ведущие занятия, и студенты отметили, что курс и предложенный формат контроля позволили им развить наиболее востребованные в университете навыки критического чтения академической литературы по специальности и написания академического эссе.

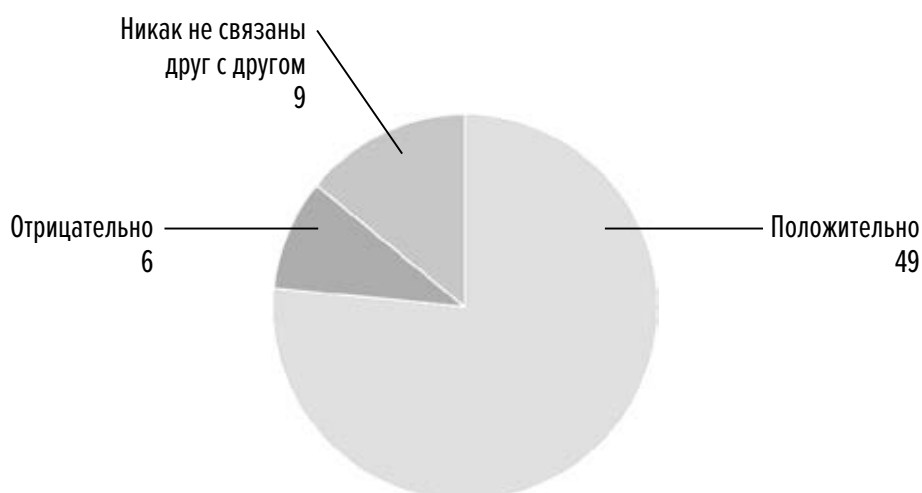


Рис. 9.4. Влияние теста на процесс обучения

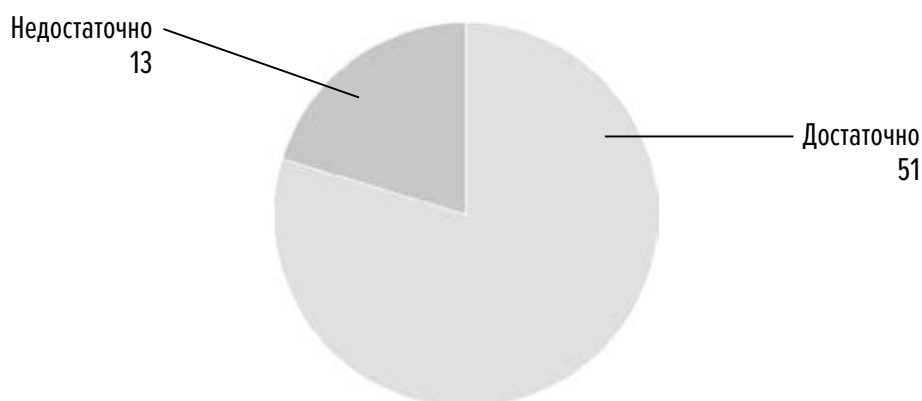


Рис. 9.5. Четкость инструкций и временной режим

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на основании проведенного исследования:

- доказана целесообразность применения интегрированного reading-to-write-теста с целью контроля сформированности умений чтения и письма на иностранном языке для академических целей;
- предложена и протестирована модель интегрированного теста оценивания умений академического чтения (reading-to-write), а также аналитическая рубрика, учитывающая наиболее полный перечень умений чтения и письма, соответствующих целям обучения в университете.

Предлагаемая модель оценки навыков академического чтения и разработанная рубрика могут применяться в практике обучения академическому английскому языку в рамках набирающих все большую популярность в российских вузах программах обучения иностранному языку для академических целей. Однако ряд вопросов требует дальнейшего изучения. В частности, остаются неизученными проблемы отбора источников чтения (уровень языковой сложности текста и его дисциплинарного контента) и жанров предлагаемых письменных работ. Необходимы дальнейшие исследования по интерпретации оценки уровней владения умений чтения и письма в интеграции, а также уровня лингвистической компетенции испытуемых в ситуации использования и заимствования языковых средств из текста-источника. В 2015/16 учебном году участники пилотного проекта показали более высокие результаты итогового тестирования (написание и защита проекта ВКР на английском языке) по сравнению с их сокурсниками. Однако подробный отчет о результатах сопоставления требует завершения и дальнейшего анализа, что, безусловно, внесет определенный вклад в изучение проблемы эффективности интегрированных лингводидактических тестов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Спецификация теста

Оцениванию подлежит аргументированное эссе объемом от 800 слов, написанное на основе отбора, анализа и синтеза релевантной информации из трех академических профессионально ориентированных источников: трех текстов объемом 300, 3 и 3,5 тыс. знаков и видеолекции продолжительностью 15 минут.

Уровень сложности тестовых заданий по спектру проверяемых умений, тематике, уровню сложности языкового материала соотнесен с Общеввропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции: тест повышенного уровня сложности (уровни B2-C1 по Общеввропейской шкале).

Соотношение удельного веса критериев оценивания установлены в следующей пропорции:

- содержание (content & position) — 20%;
- аргументация (argumentation) — 20%;
- организация и стилевое оформление работы (organization & style) — 20%;
- лексика и орфография (vocabulary and spelling) — 20%;
- грамматика и пунктуация (grammar and punctuation) — 20%.

Результаты тестирования представлены в ранговых баллах по 10-балльной шкале.

1. Академическое чтение.

Источники: три текста из академических источников на тему “Contract Law” (текст № 1 — 3 тыс. знаков; текст № 2 — 3,5 тыс. знаков; текст № 3 — 300 знаков).

Тестируемые навыки:

- полностью понять как эксплицитно, так и имплицитно представленную в тексте информацию;
- извлечь запрашиваемую информацию;
- понять основную мысль;
- составить реферативный план текстов.

Подготовительное задание: реферирование текстов.

Время выполнения задания: 90 минут.

Баллы за выполнение задания не начисляются.

2. Письмо.

Написать академическое аргументативное эссе объемом от 800 слов с использованием материала прослушанных и прочитанных источников на предложенную тему:

Legal force of a contract should reflect the moral force of it and support it with sharpened legal instruments. To what extent do you agree with this view? Support your argument with relevant material from given academic sources and evidence.

Время выполнения: 90 минут.

Задание оценивается на основе дескрипторов «Шкалы критериев оценивания академического эссе».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Выдержки из Шкалы критериев оценивания академического эссе

Mark	Content & Position	Argumentation	Organisation & Style	Vocabulary and Spelling	Grammar and Punctuation
10	The student can produce a piece of writing <i>completely relevant</i> to the task. All parts of the task are <i>fully and thoroughly addressed</i> . A <i>clear, strong and convincing position</i> is consistently elaborated <i>within the task format with flexibility and precision</i> . The argumentation is based on not less than <i>3 academic sources</i> .	The student can demonstrate a <i>clear argumentation</i> , consistent and successive in every paragraph and throughout the text. The examples are <i>obviously relevant</i> to the topic sentences, the topic sentences are relevant to the task. The main and supportive ideas are <i>well focused, well supported, fully extended</i> . The scope is <i>impressively wide</i> . The student <i>freely manipulates</i> the ideas of the given resources.	The student can produce a piece of writing conforming to the genre conventions. The macro- <i>structure clearly conveys</i> the thesis across a number of paragraphs. All paragraphs have a clear three-element micro-structure. The paragraphs are focused, unified, and coherent. Transitions are logical and effective. Academic style is achieved through conciseness, variety of sentence structure, avoidance of spoken forms, and attention to the connotative meanings of words. All sources are <i>properly acknowledged</i> .	The student can use a wide range of academic and professional vocabulary, sophisticated lexical features; rare minor errors occur only as <i>'slips'</i> (<i>not more than 3</i>).	The student uses a wide range of structures of advanced English, an <i>orderly balance</i> of complex and simple structures, <i>sophisticated grammar forms</i> as an essential part of academic language. Rare minor errors occur only as <i>"slips"</i> (<i>not more than 3</i>).
6	The student can produce a piece of writing <i>generally relevant</i> to the task. The parts of the task are <i>mostly adequately addressed</i> though some parts may not be clearly responded.	The student <i>can generally demonstrate</i> some logical development of argumentation; inconsistency of arguments is obvious: some supporting ideas <i>may lack relevancy, some parts lack focus</i> , may not have	The student can produce a piece of writing conforming to the genre conventions. The macro-structure conveys the thesis across a number of paragraphs. <i>Up to half of the paragraphs</i> may not have a clear three-element micro-structure.	The student can use a limited range of academic and professional vocabulary; can make <i>no more than 12 errors</i> in spelling, word formation and word choice but they	The student can use a mix of complex and simple structures (50/50); can make <i>no more than 12 errors</i> , which do not cause difficulty for the reader. Errors in the articles

	<p>There is a <i>position</i>, though it might be <i>inconsistently supported</i>. The <i>format</i> might be <i>inappropriate</i> in places. The <i>argumentation</i> is attempted to be based on not less than 3 <i>academic sources</i>.</p>	<p>conclusions or <i>conclusions</i> may be <i>unclear</i> / over-generalised or lack focus. <i>Over-generalisation</i> or <i>over-detailisation</i> may be revealed in half of the text. The scope is average. The <i>flexibility of the resource usage</i> is average.</p>	<p>The paragraphs are <i>generally focuses</i> although some sentences are unrelated. Transitions are <i>quite logical</i> although many of them are forced. There are some problems in the connotative meanings of words although. There are a <i>number of problems with other means of achieving academic style</i> such as conciseness, variety of sentence structures and spoken forms. At least half of the sources are properly acknowledged.</p>	<p>do not impede communication.</p>	<p>usage can occur, but they do not impede the communication.</p>
5	<p>The student can produce a piece of writing <i>partially relevant</i> to the task; the parts of the task are addressed only <i>up to a point</i>. <i>The position is vague and inconsistently supported</i>. The <i>format</i> might be inappropriate. The <i>argumentation</i> may be based on 2 <i>academic sources</i>.</p>	<p>The student can demonstrate an attempt to produce some logical development of argumentation. The arguments reveal <i>lack of main and supporting ideas</i>. The development is over-generalised or too detailed. Many supportive ideas may be irrelevant exceeding <i>one half</i> of the argumentation. The scope is below average. There is no <i>flexibility of the resource usage</i>.</p>	<p>The student can produce a piece of writing loosely conforming to the genre conventions. The macro-structure is <i>barely present</i>. <i>Most of the paragraphs</i> may not have a clear three-element micro-structure. <i>Mainly the paragraphs</i> may have some general focus. Coherence, cohesion, and transitions need work. There are errors in the connotative meanings of words, variety of sentence structure, the usage of spoken forms. The errors <i>prejudice the style seriously</i>. Sources are poorly acknowledged.</p>	<p>The student can use a limited range of academic and professional vocabulary; can mostly use general vocabulary; can make <i>no more than 15 errors in spelling, word formation</i> and word choice which can impede communication.</p>	<p>The student can use only a limited range of structures; can make more than 10 errors, which can cause difficulty for the reader. <i>The number of grammar mistakes does not exceed 15</i>. The mistakes can impede communication.</p>
4	<p>The student can <i>barely produce</i> a piece of writing <i>relevant</i> to the task. The parts of the task are <i>responded in a minimal</i></p>	<p>The student can <i>barely produce logical development of arguments</i>. The logic in the topic sentences may be unclear, the development</p>	<p>The student can <i>barely produce</i> a piece of writing conforming to the genre conventions. The macro-structure is almost missing.</p>	<p>The student can use range of academic and professional vocabulary minimally adequate to the task. Most of the</p>	<p>The student can use only a very limited range of structures with only rare use of subordinate clauses.</p>

Mark	Content & Position	Argumentation	Organisation & Style	Vocabulary and Spelling	Grammar and Punctuation
	<p>way. There is a <i>position</i>, which might be <i>vague</i> and the <i>development</i> is <i>tangential</i>. The <i>format</i> might be <i>inappropriate</i>. There may be <i>some slips of plagiarized content</i>. The <i>length</i> may be <i>not fulfilled</i>. The <i>argumentation</i> is attempted to be based on <i>2 academic sources</i>.</p>	<p>may be <i>tangential</i>; the main and supportive details are presented, but they may seem unclear or lacking focus due to over-generalisation or irrelevancy to the main thesis and to each other. The main ideas may not be well supported. The <i>scope</i> is narrow. The <i>flexibility</i> is limited.</p>	<p>Some paragraphs have some elements of the micro-structure. The paragraphs have <i>some general focus</i>. Coherence, cohesion, and transitions need work. There are errors in the connotative meanings of words, variety of sentence structure, the usage of spoken forms. The errors <i>prejudice the style obviously</i>. Sources are poorly acknowledged.</p>	<p>vocabulary is general vocabulary. The errors in spelling, word <i>formation and word choice are noticeable (50%)</i>, they may cause difficulty for understanding.</p>	<p>Errors predominate (<i>but faulty structures do not exceed 50% of the text</i>).</p>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время российское образование претерпевает существенную трансформацию под влиянием глобальных процессов интернационализации образования и становления системы непрерывного образования. В этих условиях обучение иноязычному чтению в университете становится важной и приоритетной задачей. Представляется, что именно чтение текстов на иностранном языке становится основой для построения поликультурного диалога, формирования поликультурной личности, решения профессиональных задач. Надо отметить, что при этом разработка путей оптимизации обучения чтению и новых подходов, методов обучения чтению на иностранном языке требует использования в качестве фундамента современных научных теорий и эмпирических данных, полученных как в отечественной, так и в зарубежной науке.

Авторы настоящей коллективной монографии предприняли попытку не только привлечь внимание к проблемам обучения чтению на иностранном языке в вузе, но и взглянуть на обучение иноязычному чтению в отечественной методике сквозь призму современных теорий и исследовательских подходов, представленных в зарубежной теоретической и методической научной мысли, а также дать более полное представление о том, какие факторы и процессы влияют на лингводидактику и методику обучения чтению на иностранном языке.

Все авторы монографии являются опытными исследователями и практиками, поэтому каждая глава представляет собой синтез теоретического и методического подходов. В своей совокупности включенные в монографию главы предоставляют читателю возможность познакомиться с разными дизайнами исследований.

Каждая из глав ставит перед читателем исследовательский вопрос, предлагает алгоритм поиска ответа на него и заставляет читателя задуматься о том, что все еще остается неясным. В силу этого представляется, что ознакомление с результатами научных исследований, представленных в данной коллективной монографии, будет полезно как опытным исследователям, так и начинающим (магистрантам, аспирантам), а также всем тем, кто интересуется вопросами обучения чтению на иностранном языке в современном университете.

В целом в монографии дается содержательный обзор актуальных направлений исследований в области обучения чтению на иностранном языке в университете, проблематизируются вопросы как теории обучения чтению на иностранном языке, так и практики обучения чтению как виду речевой деятельности. Поскольку чтение представляет собой

сложный комплекс навыков и умений, знаний и практик, включающий понимание дискурса и стратегий работы с письменным текстом, следовательно, обучение чтению на иностранном языке в современном университете должно строиться с учетом сложной природы чтения как вида речевой деятельности.

Настоящая коллективная монография представляет собой некое связующее звено между знаниями, накопленными в отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам и в таких отраслях зарубежной науки, как прикладная лингвистика (Applied Linguistics), обучение английскому языку как иностранному (TESOL), обучение академическому английскому и английскому для профессиональных целей (EAP и ESP). Таким образом, авторы монографии, опираясь как на отечественные, так и на зарубежные теории и эмпирические исследования, создают базу для дальнейших исследований обучения чтению на иностранном языке в современном университете на материале различных исследовательских культур.

За рамками настоящей монографии, тем не менее, остались многие вопросы, связанные с изучением природы чтения и подходов к обучению чтению на иностранном языке. Так, специального исследования требует вопрос формирования билингвального механизма чтения, проблемы процессов интерференции и трансференции при чтении на родном и иностранном языке. Не получили развития темы формирования умений чтения в длительной перспективе, преемственности умений чтения на различных этапах обучения (в школе, в университете, в профессиональной деятельности). Не был затронут и вопрос о том, какие факторы могут влиять на успешность овладения умениями чтения, включая социальную принадлежность, гендерные и индивидуальные психологические особенности студентов.

Перечень вопросов, не рассмотренных в рамках настоящей публикации, оставляет авторскому коллективу надежду, что данная монография привлечет внимание к проблеме обучения чтению на иностранном языке и стимулирует научный поиск, результаты которого могут стать основой для нового синтеза знаний о чтении как о сложном виде речевой деятельности и важной социальной практике в современном университете.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. 21st Century Skills World Languages Map // Partnership for 21st century learning. — 2011: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (дата обращения: 21.09.2016.)
2. *Ahmadian M., Poulaki S., Farahani E.* Reading strategies used by high scoring and low scoring IELTS candidates: a think-aloud study // *Theory and practice in language studies.* — 2016. — Vol. 6. — № 2. — P. 408–416.
3. *Alexander O., Argent S., Spencer J.* EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice. — Garnet Publishing Ltd., 2008. — 379 p.
4. *Alexander P., Jetton S.* Learning from text: A multidimensional and developmental perspective // *Handbook of Reading Research.* — NY: Longman, 2000. — Vol. III. — P. 285–310.
5. *Anderson J. E.* Public Policymaking: An Introduction. — 2nd ed. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1994. — 322 p.
6. *Anderson L. W., Krathwohl D. R.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing. — NY: Longman, 2001. — 352 p.
7. *Anderson N.* Individual differences in strategy use in second language reading and testing // *Modern Language Journal.* — Vol. 75. — № 4. — Blackwell Publishing, 1991. — P. 460–472.
8. *Anderson N.* ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom // *Second language reading: Research and instruction.* — Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2009. — P. 117–144.
9. *Anderson R. C., Pearson P. D.* A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension // *Handbook of Reading Research.* — 1984. — Vol. 1. — P. 255–291.
10. *Artelt C. u. a.* Förderung von Lesekompetenz — Expertise. — Bonn–Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007. — 131 S.
11. *August D.* Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers // *Reading Research Quarterly.* International Reading Association. — 1984. — Vol. 20. — № 1. — P. 39–53.
12. *Baik C., Grieg J.* Improving the academic outcomes of undergraduate ESL students: the case for discipline-based academic skills programs // *Higher Education Research and Development.* — 2009. — Vol. 28. — № 4. — P. 401–416.
13. *Baker L.* Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader // *Educational Psychology Review.* — Vol. 1. — № 1. — Plenum Publishing Corporation, 1989. — P. 3–38.

14. *Baker L.* Metacognition in comprehension instruction // *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices.* — NY: Guilford Press, 2002. — P. 77–95.
15. *Baker L., Brown N.* Metacognitive skills in reading // *Handbook of Reading Research.* — Vol. 1. — NY: Longman, 1984. — P. 353–394.
16. BALEAP Guidelines on English Language Test for University Entry: [http://www.baleap.org.uk/media/uploads/testing-working party](http://www.baleap.org.uk/media/uploads/testing-working-party) (дата обращения: 15.03.2015).
17. BALEAP: The global forum for EAP professionals // *Journal of English for Academic Purposes.* — 2013. — Vol. 12. — № 1. — P. 69–71.
18. *Bamford J., Day R.* Extensive Reading Activities for Teaching Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 2004. — 232 p.
19. *Belcher D., Connor U.* Reflections on multiliterate lives. — Clevedon: Multilingual Matters, 2001. — 224 p.
20. *Bialystok E.* Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 288 p.
21. *Biggs J., Tang K.* Teaching for quality learning at university. — NY, 2007. — 335 p.
22. *Block C.* Best practices in teaching comprehension / C. Block, M. Pressley // *Best Practices in Literacy Instruction.* — NY: Guilford Press, 2007. — P. 220–242.
23. *Block C., Pressly M.* Comprehension instruction: Research-based best practices. — NY: Guilford Press, 2002. — 414 p.
24. *Blue G.* Individualising academic writing tuition // *Academic Writing: Process and Product* / P. Robinson (ed.). — L: MET and British Council, 1988. — P. 129–148.
25. *Bortz J., Düring N.* Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. — Springer Medizin Verlag, 2006. — 896 p.
26. *Breen M.* Authenticity in the Language Classroom // *Applied Linguistics.* — 1985. — Vol. 6. — № 1. — P. 60–70.
27. *Broek P., van den.* The mind in action / P. Broek, K. Kremer // *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades.* — NY: Teachers College Press, 2000. — P. 1–31.
28. *Burger G.* Mehr Lesen im Anfangsunterricht. In *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht.* — Ismaning: Hueber-Verlag, 1995. — S. 33–41.
29. *Burt M., Peyton J. K., Adams R.* Reading and adult English language learners: A review of the research. — Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2003. — 58 p.

30. Can Do Framework for EAP syllabus design and assessment: https://www.baleap.org/media/uploads/teap/Can_Do_Framework__with_sample_activities_April_2013.pdf, etc. (дата обращения: 16.01.2016).
31. *Cervetti G., Pardales M.J., Damico J.S.* A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy // *Readingonline*. — 2001. — Vol. 4. — № 9. — P. 80–90.
32. *Chikalanga I.* A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*. — 1992. — Vol. 8. — P. 697–697.
33. *Cho K.S., Krashen S.* Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley High Kids series: Adult ESL acquisition // *Journal of Reading*. — 1994. — Vol. 37. — P. 662–667.
34. *Clapham C.* Discipline specificity and EAP // *Research Perspectives on English for Academic Purposes* / J. Flowerdew and M. Peacock (eds.). — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — P. 84–100.
35. *Coffey B.* ESP — English for specific purposes // *Language Teaching*. — 1984. — Vol. 17. — № 1. — P. 2–16.
36. *Cohen A.D.* *Strategies in learning and using a second language*. — NY: Longman, 1998. — 295 p.
37. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/case_studies_CEF.doc (дата обращения: 29.02.2016).
38. *Corson D.* Language across the curriculum (LAC) // *Language Policy Across the Curriculum* / D. Corson (ed.). — Clevedon: Multilingual Matters, 1990. — P. 72–140.
39. *Cumming A.* Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils // *Language Assessment Quarterly*. — 2013. — Vol. 10. — № 1. — P. 1–8.
40. *De Vreese C.H.* News framing: Theory and typology // *Information design journal+ document design*. — 2005. — Vol. 13. — № 1. — P. 51–62.
41. *Devine J.* The role of metacognition in second language reading and writing // *Reading in the composition classroom, second language perspective*. — Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. — P. 105–130.
42. *Dijk T.A.* Discourse analysis: Its development and application to the structure of news // *Journalofcommunication*. — 1983. — Vol. 33. — № 2. — P. 20–43.
43. *Dreyer C., Nel C.* Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment // *System*. — 2003. — Vol. 31. — P. 349–365.

44. *Dudley-Evans T., St John M. J.* Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 301 p.
45. *Duke N.* Effective practices for developing reading comprehension / N. Duke, P. D. Pearson // What research has to say about reading instruction. — Newark, DE: International Reading Association, 2002. — P. 205–242.
46. *Dunn W. N.* Public Policy Analysis: An Introduction. — 2nd ed. — Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994. — 480 p.
47. *Eggert H., Garbe C.* Literarische Sozialisation. — Stuttgart: Metzler, 2003. — 232 p.
48. *Feak C. B.* Ideas and options in English for specific purposes // Studies in Second Language Acquisition. — 2008. — Vol. 30. — № 1. — P. 104–105.
49. *Fielding A., Schoenbach R. (eds.)* Building Academic Literacy: An Anthology for Reading Apprenticeship. — San-Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003. — 304 p.
50. *Fiske J.* Television culture. — L: Methuen, 1987. — 353 p.
51. *Flores N., Schissel J. L.* Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standard-Based Reform // TESOL Quarterly. — 2014. — Vol. 48. — № 3. — P. 454–479.
52. *Frumina E., West R.* Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension. — Moscow: British Council, 2012. — 83 p.
53. *Garner R.* When children and adults do not use strategies: toward a theory of settings // Review of Educational Research. American Educational Research Association. — 1990. — Vol. 60. — P. 517–529.
54. *Glaboniat M., Müller M., Schmitz H., Rusch P., Wertenschlag L.* Profile Deutsch. — Langenscheidt, 2002. — 168 S.
55. *Goatly A.* Critical reading and writing: An introductory coursebook. — Psychology Press, 2000. — 348 p.
56. *Goodfellow R.* Literacy, literacies and the digital in higher education // Teaching in Higher Education. — 2011. — Vol. 16. — № 1. — P. 131–144.
57. *Goodman K., Goodman Y.* Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions // Language Arts. — 1983. — Vol. 60. — № 5. — P. 591–599.
58. *Grabe W.* Reassessing the Term “Interactive” // Carrell P. L., Devine J., Eskey D. E. (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993. — P. 56–70.
59. *Grabe W.* Reading in a second language: Moving from theory to practice. — Cambridge: Cambridge University Press, 2009. — 467 p.

60. *Grabe W., Stoller F.* Teaching and researching: reading. — Routledge, 2011. — 344 p.
61. *Graff G.* Scholars and sound bites: The myth of academic difficulty // PMLA. — 2000. — Vol. 115. — № 5. — P. 1041–1052.
62. *Graves D., Hansen J.* The Author's Chair // Language Arts. — 1983. — Vol. 60. — № 2. — P. 176–183.
63. *Graves M. F., Fitzgerald J.* Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms // English learners: Reaching the highest levels of English literacy, 2003. — P. 96–124.
64. *Green A. B.* IELTS Washback in Context: Preparation for academic writing in higher education. Studies in Language Testing 25. — Cambridge: Cambridge University Press, 2007. — 380 p.
65. *Grellet F.* Developing Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. — Cambridge: Cambridge University Press, 1981. — 258 p.
66. *Guthrie J.* Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction / J. Guthrie, A. Wiegfield, K. Perencevich. — Mahwah: N. J. L. Erlbaum, 2004. — 326 p.
67. *Harmer J.* Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching. — Harlow: Pearson Education, 2012. — 288 p.
68. *Harris S., Bernales C., Romero-Ghiretti G., Dolosic H., Liu H. & Van Bishop T.* Readings on L2 reading: Publications in other venues 2015–2016 // Reading in a Foreign Language. — 2016. — Vol. 28. — № 2. — P. 319–366.
69. *Hayakawa S. J.* Language in Thought and Action. — Oxford: Harcourt, Brace, 1949. — 307 p.
70. *Hegel R. E.* Reading illustrated fiction in late imperial China. — Stanford: Stanford University Press, 1998. — 489 p.
71. Herr Müller in New York. Stufe 3 // Leichte Lektüren. Deutsch als Fremdsprache in 3 Stufen. — Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2000. — 48 p.
72. *Hirvela A.* Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction // The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers. — 2004. — 27 p.
73. *Hogwood B., Gunn L.* Policy Analysis for the Real World. — Oxford: Oxford University Press, 1984. — 289 p.
74. *Horowitz R.* Essay Writing: The American Educational Research Association. Special Interest Group // Language Development Newsletter. — 1986. — Vol. 10. — № 2. — P. 10–13.

75. *Hudson T.* Teaching second language reading. — Oxford: Oxford University Press, 2007. — 350 p.
76. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 192 p.
77. *Hyland K.* English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book. — Abingdon: Routledge, 2006. — 340 p.
78. IELTS: <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format> (дата обращения: 16.08.2016).
79. IELTS Research. Analysis of test data. 2012: <http://ielts.org/researchers/analysis-of-test-data/test-taker-performance-2012.aspx> (дата обращения: 25.02.2016).
80. *Jordan R. R.* English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. — Cambridge: Cambridge University Press, 1997. — 404 p.
81. *Kaplan R. B.* Cultural thought patterns in intercultural education // Language learning. — 1966. — Vol. 16. — № 1–2. — P. 1–20.
82. *Kirchhoff P.* Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums // Forum Sprache. — 2009. — Vol. 2. — P. 105–121. URL: https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_02_2009_Best_Practice_kirchhoff.pdf (дата обращения: 16.07.2016).
83. *Koda K.* Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development // Language Learning. — 2007. — Vol. 57. — № 1. — P. 1–44.
84. *Krashen S. D., Terrell D. T.* The natural approach: Language acquisition in the classroom. — Hayward, CA: Alemany Press, 1983. — 183 p.
85. *Kucherenko S. N.* An Integrated View of EOP and EAP // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. — 2013. — Vol. 1. — № 1. — P. 3–9.
86. *Kumaravadivelu B.* Toward a Postmethod Pedagogy // TESOL Quarterly. — Vol. 35. — № 4. — P. 537–560.
87. *Langan J., Jenkins L.* Ten steps to advancing college reading skills. — Townsend Press, 1999. — 596 p.
88. *Lasorsa D. L., Lewis S. C.* Reports, Inferences, and Judgments in Deceptive and Legitimate News Stories // Journalism & Mass Communication Quarterly. — 2010. — Vol. 87. — № 2. — P. 378–392.
89. *Leisen J.* Handbuch Sprachförderung im Fach. — Stuttgart: Klett, 2013. — 230 S.
90. *Löschmann M.* Vom Lesen zum Sprechen // Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. — Leipzig: Veb. Verlag Enzyklopädie, 1985. — 57 S.

91. *Luebke S., Lorie J.* Use of Bloom's taxonomy in developing reading comprehension specifications // *Journal of Applied Testing Technology. JATT.* — Association of Test Publishers, 2013. — Vol. 14. — 29 p.
92. *Manarin K., Carey M., Rathburn M., Ryland G.* *Critical Reading in Higher Education: Academic Goals and Social Engagement.* — Indiana University Press, 2015. — 185 p.
93. *McKoon G., Ratcliff R.* Textual inferences: Models and measures // *Comprehension processes in reading.* — 1990. — P. 403–421.
94. *McKoon G., Ratcliff R.* Inference during reading // *Psychological review.* — 1992. — Vol. 99. — № 3. — P. 440.
95. *McLeod B., McLaughlin B.* Restructuring or automatization? Reading in a second language // *Language Learning.* — 1986. — Vol. 36. — P. 109–123.
96. *Mehta S., Al-Mahrooqi R.* Can thinking be taught? Linking critical thinking and writing in an EFL context // *RELC Journal.* — 2015. — Vol. 46. — № 1. — P. 23–36.
97. *Miller J. M., Krosnick J. A.* News media impact on the ingredients of presidential evaluations: Politically knowledgeable citizens are guided by a trusted source // *American Journal of Political Science.* — 2000. — P. 301–315.
98. *Müsseler J., Rickheit G., Strohner H.* Influences of modality, text difficulty, and processing control on inferences in text processing // *Advances in Psychology.* — 1985. — Vol. 29. — P. 247–271.
99. *Nation I. S. P.* Teaching and learning vocabulary / In E. Hinkel (ed.) // *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Mahwah.* — NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. — P. 581–595.
100. NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements (2015) // ACTFL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do_Statements.pdf (дата обращения: 14.09.2016).
101. *Nesi H., Gardner S.* *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education.* — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 308 p.
102. *Noordman L. G., Vonk W.* Readers' knowledge and the control of inferences in reading // *Language and Cognitive Processes.* — 1992. — Vol. 7. — № 3–4. — P. 373–391.
103. *Nuttall C.* *Teaching reading skills in a foreign language.* — Macmillan Heinemann, 1996. — 289 p.
104. *Oxford L. R.* *Language learning strategies. What every teacher should know.* — Heinle & Heinle Publishers, 1990. — 343 p.
105. *Paesani K.* Investigating connections among reading, writing, and language development: A multiliteracies perspective // *Reading in a Foreign Language.* — 2016. — Vol. 28. — № 2. — P. 266–289.

106. *Pan Z., Kosicki G. M.* Framing analysis: An approach to news discourse // *Politicalcommunication.* — 1993. — Vol. 10. — № 1. — P. 55–75.
107. *Paris S. G.* The development of strategic readers / S. G. Paris, B. A. Wasik, J. C. Turner // *Handbook of Reading Research.* — NY: Longman, 1991. — Vol. 2. — P. 609–640.
108. *Plakans L.* Comparing Composing Processes in Writing-only and Reading-to-write test tasks // *Assessing Writing.* — 2008. — Vol. 13. — P. 111–129.
109. *Pressley M.* Metacognition and self-regulated instruction // *What research has to say about reading instruction.* — Newark, DE: International Reading Association, 2002. — P. 291–309.
110. *Pressley M.* Reading instruction that works: The case for balanced teaching. — NY: Guilford Press, 2006. — 469 p.
111. *Pressley M.* Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading / M. Pressley, P. Afflerbach. — Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 1995. — 157 p.
112. *Richards J. C.* Longman dictionary of applied linguistics / J. C. Richards, J. Platt, H. Weber. — L: Longman, 1985. — 323 p.
113. *Roberts M.* English for Economics in Higher Education Studies. Teacher's Book. — Reading: Garnet, 2012. — 308 p.
114. *Salataci R.* Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading / R. Salataci, A. Akyel // *Reading in a Foreign Language.* — The University of Hawaii, 2002. — Vol. 14. — № 1. — P. 1–17.
115. *Sarig G.* High level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data // *Research in Reading in English as a Second Language.* — Washington, D. C.: TESOL, 1987. — P. 105–123.
116. *Seifert C. M., Robertson S. P., Black J. B.* Types of inferences generated during reading // *Journal of Memory and Language.* — 1985. — Vol. 24. — № 4. — P. 405–422.
117. *Shastri P. D.* Communicative approach to the teaching of English as a second language. — Himalaya Publishing House, 2010. — 197 p.
118. *Shaw S., Weir C. J.* A socio-cognitive approach to writing test validation in Multilingualism and Assessment: Achieving Transparency, Assuring Quality, Sustaining Diversity // *Studies in Language Testing* 27. — Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge ESOL, 2008. — P. 147–156.
119. *Smith C. B.* Two approaches to critical thinking // *Reading Teacher.* — 1990. — Vol. 44. — № 4. — P. 350–55.
120. *Smith F.* Reading like a Writer // *Language Arts.* — 1983. — Vol. 60. — № 5. — P. 58–567.

121. *Spack R.* Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? // *TESOL Quarterly*. — 1988. — Vol. 22. — № 1. — P. 29–52.
122. Structured overview of all CEFR levels (2001) // Council of Europe Website: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf (дата обращения: 04.11.2016).
123. *Sweetser K. D.* Blog bias: Reports, inferences, and judgments of credentialed bloggers at the 2004 nominating conventions // *Public Relations Review*. — 2007. — Vol. 33. — № 4. — P. 426–428.
124. *Tierney R. J., O'Flahaven J. F., McGinley W., Soter A.* The effects of reading and writing upon thinking critically // *Reading Research Quarterly*. — 1989. — Vol. 24. — № 1. — P. 134–173.
125. *Tödlicher Schnee Stufe 2* // *Leichte Lektüren. Deutsch als Fremdsprache in 3 Stufen*. — Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1991. — 40 S.
126. *Trabasso T.* Teaching readers how to comprehend texts strategically / T. Trabasso, E. Bouchard // *Comprehension instruction: Research-based best practices*. — NY: Guilford Press, 2002. — P. 176–200.
127. *Turner J.* The messenger overwhelming the message: Ideological cues and perceptions of bias in television news // *Political Behavior*. — 2007. — Vol. 29. — № 4. — P. 441–464.
128. *Vollmer H. J.* Language across the curriculum. Expertise for the Council of Europe, Language Policy Division. — Strasbourg: Council of Europe, 2006: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/vollmer> (дата обращения: 16.04.2016).
129. *Wallace C.* Critical literacy awareness in the EFL classroom // *Critical language awareness*. — L, NY: Longman, 1992. — P. 59–93.
130. *Wallace C.* *Critical reading in language education*. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. — 217 p.
131. *Weir C. J.* *Language Testing and Validation: an evidence based approach*. — Palgrave, 2005. — 288 p.
132. *Wellman H. M.* The early development of memory strategies // *Memory development: Universal changes and individual differences*. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. — P. 3–29.
133. *Widdowson H. G.* Proper Words in Proper Places // *ELT Journal*. — 1993. — Vol. 47. — № 4. — P. 317–329.
134. *Xi Chen B., Dronjik V. & Helms-Park R.* *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycho linguistic Issues*. — NY: Routledge, 2015. — 340 p.

135. *Young A.* Teaching Writing Across the Curriculum. 4th ed. — NJ: Pearson, 2006. — 70 p.
136. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
137. *Артемов В. А.* Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика. — М.: Наука, 1971. — С. 27–39.
138. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. — 500 с.
139. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1965. — 228 с.
140. *Бим И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
141. *Будагов Р. А.* Проблемы развития языка. — М. — Л.: Наука, 1965. — 73 с.
142. *Вайсбруд М. Л., Блохина С. А.* Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // ИЯШ. — 1997. — № 1, № 2.
143. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Современное состояние и основные проблемы изучения русского языка и литературы: док. сов. делегации / Пятый междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит. — Прага — М., 1982.
144. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Проблемы общей психологии: Собр. соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 5–361.
145. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1966. — С. 236–277.
146. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
147. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб заведений. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 224 с.
148. *Дегтярев А. А.* Принятие политических решений. — М.: КДУ, 2004. — 416 с.
149. *Дейк Т. А., ван.* Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1979. — 312 с.

150. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука, 1984. — 267 с.
151. *Евсикова А. Н.* Проблема выделения основной единицы обучения чтению (на материале немецкого языка): автореф. ... канд. пед. наук. — М., 1975. — 22 с.
152. Единый классификатор компетенций НИУ ВШЭ: https://www.hse.ru/data/2013/02/11/1307833482/Единый%20классификатор%20К_2012.doc (дата обращения: 10.02.2016).
153. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 380 с.
154. *Жиркова О. П.* Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза: автореф. ... канд. пед. наук. — Владимир, 2003. — 24 с.
155. *Зимняя И. А.* Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. — М., 1978. — Вып. 130. — С. 3–12.
156. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
157. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989. — 223 с.
158. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 219 с.
159. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: МПСИ, 2001. — 432 с.
160. *Карпиевич Е. Ф., Краснова Т. И.* Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Прописи, 2007. — С. 9–38.
161. *Карцевский С. О.* Об асимметричном дуализме лингвистического знака // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. — Ч. II. — М.: Просвещение, 1965. — С. 85–90.
162. *Ким В. С.* Тестирование учебных достижений. — Уссурийск: УГПИ, 2007. — 214 с.
163. *Кларин И. В.* Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. — 2004. — № 2. — С. 3–10.

164. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пос. для учителя. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
165. *Коккота В.А.* Лингводидактическое тестирование. — М.: Высшая школа, 1989. — 127 с.
166. *Колесникова И.Л.* Особенности отбора текстового материала для обучения коммуникативному чтению на английском языке, изучаемом в качестве второй специальности // Вопросы рационализации отбора учебного материала для преподавания иностранных языков. — Смоленск, 1988. — С. 107–115.
167. *Колесникова И. Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001 (2008). — 224 с.
168. *Колесникова Н.И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования. — М.: Флинта, Наука, 2009. — 408 с.
169. Концепция развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов (I уровень — бакалавриат, специалитет), 2015: [https://www.hse.ru/data/xf/2016/02/19/1138828237/Концепция%20иноязычной%20коммуникативной%20ком..вень-%20бакалавриат,%20специалитет\).pdf](https://www.hse.ru/data/xf/2016/02/19/1138828237/Концепция%20иноязычной%20коммуникативной%20ком..вень-%20бакалавриат,%20специалитет).pdf) (дата обращения: 10.02.2016).
171. *Короткина И.Б.* Преподавание языка для профессиональных целей в контексте академической грамотности // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: сб. науч. тр. Т. 1 / Отв. ред. Д.А. Крячков. — М.: МГИМО — Университет, 2014. — С. 196–202.
170. *Короткина И.Б.* English for Public Policy, Administration and Management. Английский язык для государственного управления: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. — М.: Юрайт, 2015. — 229 с.
171. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.: Аркти, 2002. — 176 с.
173. *Костылев П.Н.* Академическое чтение в гуманитарных науках // Электронное научное издание. Альманах «Пространство и Время». — 2015. — Т. 10. — № 1.
174. *Красных В.В.* Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): монография. — М.: Диалог-МГУ, 1998. — 352 с.

175. *Кузнецова Г. А.* Формирование стратегической компетенции учащихся в процессе обучения чтению (немецкий язык в лицеях и гимназиях): автореф. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 23 с.
176. *Кузьменко О. Д.* Стратегии и тактики чтения и категории чтецов // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьев. — М.: Наука, 1976. — С. 204–210.
177. *Кузьменко О. Д., Рогова Г. В.* Учебное чтение, его содержание и формы // ИЯШ. — 1970. — № 5. — С. 22–31.
178. *Кулибина Н. В.* Художественный текст в лингвострановедческом осмыслении: монография. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. — 304 с.
179. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы речи и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с.
180. *Леонтьев А. А.* Ориентировочная деятельность при понимании иноязычного текста // Иностранные языки в высшей школе. — М., 1975. — № 10. — С. 96–103.
181. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: КомКнига, 2005. — 216 с.
182. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970. — 383 с.
183. *Лотман Ю. М.* Анализ поэтического текста: Структура стиха. — Л.: Просвещение, 1972. — 271 с.
184. *Лурия А. Р.* Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 352 с.
185. *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. — 3-е изд. — Либроком, 2009. — 256 с.
186. *Лытаева М. А., Талалакина Е. В.* Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. — 2011. — № 4. — С. 178–201.
187. *Ляховицкий М. В.* Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — 159 с.
188. *Маталыга С. А.* Формирование грамматических навыков чтения на основе развития механизмов антиципации (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — 24 с.
189. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2010. — 464 с.
190. *Мильруд Р. П., Гончаров А. А.* Теоретические и практические проблемы понимания коммуникативного смысла иноязычного текста // ИЯШ. — 2003. — № 1. — С. 12–18.

191. *Москальская О. И.* Грамматика текста. — М.: Высшая школа, 1981. — 183 с.
192. *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. — 48 с.
193. Новации в политологическом образовании. Программы курсов. — М.: КДУ, 2003. — 288 с.
194. *Нуждина (Лытаева) М. А.* Управление процессом порождения устно-речевого высказывания на основе текста для чтения: автореф. ... канд. пед. наук. — М., 2002. — 22 с.
195. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Баласс, 2003. — 368 с.
196. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований / Под ред. Л. Б. Кузнецовой и Саймона Вайнтруба. — СПб: Петрополис, 2002. — 156 с.
197. *Одинцова Ю. В.* Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыковых вуза: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2008. — 213 с.
198. Основные результаты международного исследования PISA-2012 // Центр оценки качества образования Министерства образования и науки РФ: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_pub.htm (дата обращения: 20.09.2016).
199. *Попова Н. Г., Кузнецова Л. Б.* Английский в аспирантуре XXI века: a posse ad esse // Высшее образование в России. — 2016. — № 5. — С. 42–49.
200. *Праженик А. Е.* Проблема академического чтения: дидактический и академический аспекты // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». № 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Пропилеи, 2007. — С. 47–61.
201. Программа дисциплины Иностранный язык (английский для профессиональных целей) // НИУ «Высшая школа экономики»: <https://www.hse.ru/data/2016/09/12/1117077741/program-1455767029-KAs9RoAoqv.pdf> (дата обращения: 01.10.2016).
202. Программа обучения иностранным языкам учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков, лицеев и гимназий (третья и четвертая модель) / Сост. Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцева и др. — М., 2000.
203. *Рожкова Н. А.* Проблемы и перспективы развития академической грамотности русскоязычных студентов // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — С. 672–674.

204. *Рубцова А. В.* Обучение продуктивному филологическому чтению на иностранном языке в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов педагогических университетов (на материале английского языка): автореф. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 21 с.
205. *Сергиевский М. В.* К вопросу о задачах обучения иностранному языку в школе // ИЯШ. — 1945. — Вып. 2. — С. 15–20.
206. *Сметанникова Н. Н.* Обзор методик обучения чтению // Человек читающий. — М.: Школ. б-ка, 2006. — С. 284–296.
207. *Смирнова Н. В.* Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. — 2015. — № 6. — С. 58–64.
208. *Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю.* Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9 «Филология. Востоковедение. Журналистика». — 2015. — № 2. — С. 185–197.
209. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.
210. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пос. для студентов пед. вузов и учителей. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.
211. Справочник слушателя 2015/2016. — М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2015. — 122 с.
212. *Стрекалова М. Д.* Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: автореф. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2008. — 26 с.
213. *Тарасова М. В.* Роль развития визуального мышления в повышении качества высшего образования // Повышение качества высшего профессионального образования: мат-лы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием: в 2 ч. — Ч. 2. / Науч. ред. С. А. Подлесный. — Красноярск: СФУ, 2009. — С. 191–195.
214. *Тарнаева Л. П.* Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2011. — 545 с.
215. *Усачева И. В.* Курс эффективного чтения учебного и научного текста. — 3-е изд., стереотип. — М: Изд-во МГУ, 1998. — 88 с.
216. Федеральный государственный стандарт высшего образования: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения: 13.01.2016).

217. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата): <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (дата обращения: 20.02.2016).
218. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. — М.: Высшая школа, 1987. — 207 с.
219. *Фоломкина С. К.* Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия* / Сост. А. А. Леонтьев. — М.: Русский язык, 1991. — С. 253–260.
220. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 2005. — 255 с.
221. *Халперн Д.* Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
222. *Цукерман Г. А.* Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению // Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA-2009 (М., 2010) // Центр оценки качества образования Министерства образования и науки РФ: <http://www.centeroko.ru/public.htm> (дата обращения: 20.09.2016).
223. *Черепова Н. Ю.* Субъективные стратегии работы с текстом: автореф. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 18 с.
224. *Чернявская В. Е.* Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 248 с.
225. *Шатилов С. Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. — Л.: ЛГУ, 1985. — 56 с.
226. *Ширяева Т. А.* Структурно-содержательная и функциональная парадигма современного делового дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. — Пятигорск, 2014. — 422 с.
227. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. — М.-Л., 1947. — 96 с.
228. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 428 с.
229. *Шукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пос. для преподавателей и студентов языковых вузов. — М.: Икар, 2011. — 454 с.
230. *Якушева Н. Д.* Обучение старшеклассников иноязычному рассуждению на базе художественных текстов: автореф. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 18 с.

-
231. *Ялышева А. П., Ялышев А. Б.* Историзмы в современном немецком языке. — Саранск: Морд. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2000. — 267 с.
 232. *Ярская-Смирнова Е.* Создание академического текста: учеб. пос. для студентов и преподавателей вузов. — М.: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013. — 156 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баграмова Нина Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры второго иностранного языка РГПУ им. А. И. Герцена
E-mail: nvbagramova@mail.ru

Иванов Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, сотрудник кафедры лингвистических исследований Университета Умео (Швеция)
E-mail: sergej.ivanov@umu.se

Комарова Юлия Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам РГПУ им. А. И. Герцена
E-mail: kaf.intensiv@mail.ru

Короткина Ирина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук
E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Кузнецова Екатерина Олеговна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург
E-mail: eokuznetsova@hse.ru

Лытаева Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
E-mail: mlytaeva@hse.ru

Муртазина Полина Александровна, старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Пермь
E-mail: PAMurtazina@hse.ru

Никифорова Светлана Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург
E-mail: sanikiforova@hse.ru

Нужа Ирина Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург
E-mail: inuzha@hse.ru

Петкова Екатерина Николовна, кандидат филологических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Пермь
E-mail: epetkova@hse.ru

Смирнова Наталья Викторовна, старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург
E-mail: smirnovan@hse.ru

Талалакина Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
E-mail: etalalakina@hse.ru

Щемелева Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, руководитель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург
E-mail: ishemeliova@hse.ru

Баграмова Нина Витальевна, **Иванов** Сергей Владимирович,
Комарова Юлия Александровна, **Короткина** Ирина Борисовна,
Кузнецова Екатерина Олеговна, **Лыгаева** Мария Александровна,
Муртазина Полина Александровна, **Никифорова** Светлана Анатольевна,
Нужа Ирина Витальевна, **Петкова** Екатерина Николовна,
Смирнова Наталья Викторовна, **Талалакина** Екатерина Викторовна,
Щемелева Ирина Юрьевна

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

Под редакцией Н. В. Баграмовой, Н. В. Смирновой, И. Ю. Щемелевой

Главный редактор *А. В. Голубева*
Корректор *В. А. Проталинская*
Технический редактор и дизайнер-верстальщик *Д. А. Дервенёв*

Издательство «Златоуст»
197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, оф. 24
Тел.: +7 (812) 346-06-68, факс: +7 (812) 703-11-79
e-mail: sales@zlat.spb.ru
www.zlat.spb.ru

Подписано в печать 99.99.2016. Формат 60×90¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 11,5 усл. печ. л.
Тираж 9999999999999999 экз. Заказ № 9999999999999999

Отпечатано в XXX xxx XXX xxx XXX xxx XXX xxx
XXX xxx XXX xxx XXX xxx XXX xxx
XXX xxx XXX xxx XXX xxx XXX xxx

