

A.A. Tarasov

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОПЫТ ШКОЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



ТАРАСОВ Алексей Александрович – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Высшей школы перевода, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
Ленинские горы, д. 1, корп. 51, Москва, 119991, Россия.
e-mail: lexicon.msk@gmail.com

TARASOV Alexey A. – Lomonosov Moscow State University.
Leninskyie Gori, GSP-1, campus building 51, 119991, Moscow, Russia.
e-mail: lexicon.msk@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы переноса элементов «школьной» методики обучения иноязычной письменной речи в вузовскую практику. Представлены методические компоненты обучения иностранным языкам в средней школе, которые могут быть использованы на уровне высшего образования, что должно способствовать появлению методической преемственности между школой и высшим учебным заведением, а также повысить эффективность обучения иностранным языкам за счет большей вовлеченности студентов в письменных коммуникативных ситуациях. На основе авторской выборки исследований, затрагивающих проблемы обучения иноязычной письменной речи в рассматриваемых периодах обучения, был сделан теоретический анализ. Полученные данные свидетельствуют о необходимости интеграции различных видов и форм речевой деятельности в обучении иноязычной письменной речи на уровне высшего образования по аналогии с приемами обучения иностранным языкам, характерными для общеобразовательной школы. Предложена валидация сформулированной гипотезы – проведение эмпирического исследования в вузовских образовательных реалиях.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА; ШКОЛА-ВУЗ; ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ; ПИСЬМЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Ссылка при цитировании: Тарасов А.А. Методические резервы в обучении иноязычной письменной речи: опыт школьной методики для высшего образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 56–62. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.06

Введение. Уровневое разграничение методики обучения иностранным языкам (ИЯ), которое отмечается в научных публикациях, привела к тому, что различные этапы обучения ИЯ рассматриваются как отдельные образовательные периоды с существенно специфическими характеристиками и особенностями. Безусловно, подобный подход кажется обоснованным, когда речь

идет о разграничении профильных и непрофильных видов обучения. Однако, на наш взгляд, данная кластеризация негативно влияет на эффективность обучения ИЯ не только потому, что «подрывается» принцип непрерывности образования, но и по причине непреднамеренного урезания спектра методических приемов, которые могли бы быть применены в схожих

учебных ситуациях на разных уровнях обучения.

В случае с обучением иноязычной письменной речи данная ситуация представляется более парадоксальной: учащиеся средней школы выполняют зачастую идентичные виды письменных работ на всех образовательных периодах. Так, личное письмо присутствует как жанр письменной деятельности в начальной школе (согласно ФГОС НОО), в средней школе учащиеся должны также писать личное письмо в ОГЭ, а в старшей – при сдаче ЕГЭ. В дальнейшем на этапе обучения в вузе студентам также приходится сталкиваться с данным видом письменной деятельности, пусть и в немного иных форматах личных писем, которые зачастую являются различными электронными сообщениями, в том числе делового характера: служебные записки, жалобы [1]. Жанро-стилевое единообразие также отмечает С.Н. Безус, подчеркивая различный уровень сложности схожих по своей форме личных письменных сообщений [2].

Очевидно, что преемственность жанров иноязычной письменной деятельности подразумевает развитие приобретенных компетенций обучающихся при переходе на последующие образовательные ступени. В этом случае эволюция письма обучающихся от работы с опорным текстом к свободной творческой письменной речи еще более подчеркивает необходимость организации такой учебной деятельности студентов, когда возможна максимизация учета их предшествующего опыта. Однако методическое обеспечение организации преемственности не только не получает должного анализа в научных работах, но и зачастую вступает в противоречие с речевой парадигмой в иноязычном образовании. Так, Г.Д. Алдабергенова и О.А. Вебер, говоря об этапе начального иноязычного обучения в общеобразовательной школе, выдвигают калли-

графические, графические и орфографические навыки в качестве основных целей обучения в начальной школе, при этом отмечая, что к моменту завершения обучения на данном этапе учащиеся должны создавать собственные речевые продукты [3]. Подобная трактовка, на наш взгляд, негативно влияет на целостное восприятие учебной письменной деятельности обучающегося, поскольку процесс формирования речевой компетенции (как компонента коммуникативной компетенции) откладывается до последующих периодов обучения из-за банального отсутствия реального опыта учебной письменной коммуникации. В подтверждение этого тезиса О.В. Кудряшова говорит о «специфических речевых умениях, письменном речевом поведении, которые и определяют, в конечном счете, умение создавать письменное произведение» [4]. Несмотря на то, что процитированное суждение было высказано в работе, посвященной уровню высшего образования, оно может быть экстраполировано на весь процесс развития письменной компетенции обучающегося.

Актуальность. Вместе с тем стоит отметить, что даже подобное обобщенное восприятие процесса обучения иноязычной письменной речи не обеспечивает должной детализации в описании методико-дидактической преемственности образовательного процесса, а, следовательно, предлагаемая статья представляется актуальным методическим материалом, который мог бы обеспечить рассмотрение процесса обучения иноязычной письменной речи в расширительном контексте «школа-вуз».

В настоящей статье сделана попытка сквозного рассмотрения процесса обучения иноязычной письменной речи (ИППР) через призму обобщенных методических установок применимых как на уровне школьного образования, так и в высшей школе. Для этого были проанализированы

методические работы, которые, основываясь на базовых психолого-педагогических речевых развивающих принципах, наиболее обобщенно рассматривают процесс обучения иноязычной письменной речи. Выборка статей – авторская подборка по рассматриваемой проблеме исследования из массива Научной электронной библиотеки E-library. Подобный расширительный контекст должен способствовать выявлению опорных методических элементов, которые помогут соединить воедино разрозненную систему обучения иноязычной письменной речи.

Несмотря на авторский скептицизм по отношению к процессу обучения ИППР, очевидно, что письмо как вид деятельности на ИЯ рассматривается как интегрирующий методический компонент, обеспечивающий как закрепление лексических и грамматических явлений, так и поддержку в обучении говорению. Однако даже подобная трактовка письменной речи как методической единицы снижает коммуникативный потенциал письма как вида речевой деятельности, так как фокус непреднамеренно смещается в сторону пропедевтической, в данном случае языковой, направленности. Хотя логично предположить, что даже в период начала обучения ИЯ письменная речь может и должна проявляться в описательных текстах, которые могут быть не только вспомогательными продуктами процесса обучения говорению, но самостоятельными коммуникативными текстами. В данной связи уместно упомянуть мнение Г.В. Роговой о том, что на начальном этапе обучения наблюдается сходная лексическая и грамматическая структура устных и письменных высказываний на ИЯ [5]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что потенциально в начале курса ИЯ на любом этапе обучения как в средней, так и в старшей школе письменная речь может выполнять 2 функции: основную (учебная коммуникация) и

вспомогательную (поддержка обучения говорению за счет отработки лексических и грамматических единиц).

В отечественной методике обучения ИЯ графический компонент выражен принципом наглядности, но применительно к процессу обучения иноязычной письменной речи он практически не упоминается как вспомогательное средство обучения и не используется как таковое в учебных пособиях. Но поскольку это общеметодический принцип, то он, безусловно, должен распространяться на обучение всем видам речевой деятельности, в том числе письменной речи. Тем самым, традиционная методика подчеркивает необходимость учета визуального компонента и в процессе обучения иноязычной письменной речи. Однако на начальном этапе обучения визуализация не должно быть ограничена просто демонстрацией содержания текста образца, который является обязательным компонентом любого текстоориентированного задания. Процессу создания письменного коммуникативного продукта может предшествовать этап вхождения в письменную деятельность – создание рисунков [6]. Рисование рассматривается как сходный с письменной речью познавательный процесс, способствующий более эффективному обучению письменной речи [6]. Работа с рисунком позволяет развивать умения логического синтаксирования, которые необходимы при планировании законченного письменного высказывания. Доступность предлагаемого средства обучения не означает то, что рисование может быть только лишь способом подготовки к написанию текста. Наоборот, визуальный ряд может, по сути, в определенной степени заменять само текстовое сообщение, тем самым поддерживая высокий уровень коммуникативности. На более высоких образовательных ступенях, в том числе на уровне высшего образования, ви-

визуализация также представляется важным вспомогательным средством обучения, хотя и с иной методической задачей. Так, А.П. Малькина отмечает трудности студентов в понимании иноязычного текста по специальности [7], а также предполагает, что визуализация текстовой информации за счет создания вербально-визуального блока опор (слово и рисунок) должно способствовать пониманию содержания текста. Применение указанного приема при закреплении лексики и чтении – распространенная практика. Однако кажется, что как раз в письменной речи возможно максимизировать эффект рисуночной деятельности, поскольку по аналогии с началом обучения в школе студенты знакомятся с профессиональным дискурсом, т.е. по сути впервые работают с языковым материалом в своей предметной области. Более того, внедрение рисуночной деятельности в учебные ситуации позволит реализовать принцип активности на фоне создания коммуникативности, что само по себе должно способствовать заинтересованности и вовлеченности студентов в образовательный процесс. При этом на данной ступени обучения графическая деятельность может не замещать письменную речь, а дополнять ее, образуя мультимедийное текстовое единство. В рассматриваемом случае речь идет о выполнении обеих функций – вспомогательной (отработка лексики) и основной (создание собственных графико-письменных коммуникативных продуктов).

При обучении говорению письменная речь на уровне высшего образования зачастую рассматривается как вспомогательное средство обучения. Такое узконаправленное позиционирование дезавуирует значение иноязычной письменной деятельности. Хотя, очевидно, что вспомогательное значение того или иного средства обучения подчеркивает интегративную сущность

обучения ИЯ, выраженную в принципе взаимосвязанного развития всех видов и форм речевой деятельности. Однако письменная речь зачастую находится на периферии интересов исследователей, занимающихся проблемой взаимосвязанного обучения ИЯ.

Работы данной направленности на первый план выводят интеграцию перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Так, Е.С. Потрикеева, Т.Л. Ахметзянова, Е.В. Суворова говорят о взаимосвязанном обучении говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [8]. Также в целом ряде исследований [9;10;11] авторы отмечают важность подобной интеграции на уровне высшего профессионального образования. Аналогично интегративному характеру обучения говорению и чтению рассматривается еще одна взаимообусловленная пара видов речевой деятельности: умений письменной речи и чтения. Проблема взаимосвязанного развития умений письменной речи и чтения посвящено несколько работ, включая недавние исследования И.В. Нужа и Т.В. Барановой [12; 13].

Здесь также уместно провести параллель с начальным этапом обучения в школе, когда интегративность является обязательным условием успешного обучения. Обучающиеся после ознакомления с языковым материалом в устной форме (аудирование) переходят к отработке устно-речевых умений (говорение) и чтению с последующей практикой письменной речи, которая может выражаться в выполнении домашних заданий на основе изученного материала или подготовки письменных текстов (открытка, личное письмо). Таким образом, интегративность выражается в использовании формулы «аудирование-говорение-чтение-письмо». В этой цепочке, на наш взгляд, наибольший методический потенциал несет в себе пара «горе-

ние-письмо», в которой, как отмечалось ранее, речевые умения не имеют значимых лексических и грамматических различий.

Вместе с тем, схожесть данных видов речевой деятельности в их лексико-грамматическом оформлении на начальном этапе обучения не является единственным аргументом в пользу интегративного использования пары «говорение-письмо». Еще А.Р. Лурия отмечал возможность проговаривания отдельных элементов или целого высказывания субъектом при подготовке письменного высказывания [14]. При этом перед периодом между проговариванием и написанием присутствует еще один процесс – внутренняя речь, обязательный этап подготовки к внешней, т.е. развернутой речи посредством актуализации содержания высказывания. Внутренняя речь у детей возникает в момент появления затруднений во время решения коммуникативных задач. В случае необходимости создания письменного речевого высказывания у ученика складывается определенный замысел после ознакомления с текстом-образцом (данное условие представляется необходимым для процесса формирования иноязычной письменной речи в начальной школе), при этом замысел может устно актуализироваться. В результате мысль формируется механизмами внутренней речи для дальнейшего воспроизведения на письме. Очевидно, что данная рефлексивная особенность учащегося начальной школы может быть переосмыслена на уровне высшего образования, так как исходные условия для студента представляются практически идентичными:

- создание письменного высказывания может вызывать затруднения в силу лингвистических и экстралингвистических обстоятельств;

- наличие коммуникативной задачи стимулирует появление замысла, который может быть выражен в различных формах.

Исходя из вышесказанного, можно сделать предположение о том, что введение предварительного этапа актуализации письменного высказывания (говорения) может послужить рефлексивным триггером – первоначальным анализом замысла с целью его дальнейшего развития в развернутое письменное высказывание. Применение указанного приема кажется возможным в различных учебных контекстах на уровне высшего образования, например, при проведении интернет-дискуссии на основе блог-технологии, описанной в работе Н.Г. Кизриной и О.Е. Янкиной [15]. Исследователи выделяют 3 этапа организации дискуссии: установочный, процессуальный и результативно-оценочный. Последний этап подразумевает взаимооценку студентами по заранее обозначенным критериям. На наш взгляд, дополнение предлагаемой последовательности учебных действий предварительным этапом-дискуссией, во время которой студенты могут сформировать личностное представление по предполагаемой теме дискуссии за счет проговаривания собственных тезисов (с фиксацией и самоанализом), серьезным образом усилит рефлексивный потенциал данной технологии благодаря интеграции говорения и письменной речи.

Выводы. Обобщая проведенный анализ, можно выделить те методические аспекты, типичные для школьного образования, которые могут быть инкорпорированы в вузовскую практику:

- 1) Активизация рисуночной символизация (через систему видеографики, таблиц, схем, и пр.) с целью упрощения введения лексических единиц и создания условий для повышения коммуникативности письменной речи.

- 2) Интеграция письменной речи и говорения с целью повышения рефлексивного потенциала письменной коммуникативной деятельности.

Выдвинутые предположения, безусловно, должны быть дополнены эмпирическими исследованиями и апробированы на различных направлениях подготовки специалистов на уровне высшего образования, в первую очередь, в неязыковых ву-

зах, поскольку каждый профессионально-ориентированный курс иностранного языка имеет свою специфику и особенности, которые могут повлиять на эффективность применяемых приемов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Халюшева Г.Р.** Развитие навыков письменной речи студентов при обучении английскому языку // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. 2008. № 9. С. 539-550. ISSN: 2073-8838
2. **Безус С.Н.** Обучение деловому письму на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 64–69. ISSN: 0130-6073
3. **Алдабергенова Г.Д. Вебер О.А.** Методические особенности обучения письменной речи на начальном этапе обучения английскому языку // European Scientific Conference: сб.ст. XII Международ. науч.-практ. конф.: в 2 ч. 2019. С. 155-158
4. **Кудряшова О.В.** Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. №15 (87). С.66-70. ISSN: 1991-9751 eISSN: 2413-0532
5. **Рогова Г.В.** Письмо в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1978. № 6. С. 54-61.
6. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2. – 502 с.
7. **Малькина А.П.** Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. №2(58). С. 239-245 ISSN: 1810-0201
8. **Потрикеева Е.С., Ахметзянова Т.Л., Суворова Е.В.** Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С.70. eISSN: 2070-7428
9. **Кучеренко О.Г.** Взаимосвязанное обучение чтению и говорению на основе системы типовых профессионально-ориентированных текстов (2 семестр подготовительного факультета технического ВУЗа): автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб. 1993. – 16с.
10. **Кузьмин Р.А.** Комплекс упражнений для взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения у студентов языковых направлений подготовки // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. №33. С. 165-173. ISSN: 2072-3490
11. **Суворова Е.Г. Масюк М.Р.** Взаимосвязанное обучение чтению и говорению в процессе преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете гуманитарно-социологического профиля // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. №4 (52). С. 50-54. ISSN: 2072-2516
12. **Нужа И.В., Щемелева И.Ю.** Обучение письму через чтение в курсе английского языка для академических целей // Вестник Северного Федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №5. С. 113-121. ISSN: 2227-6564.
13. **Баранова Т.М.** Обучение академическому письму через чтение // Современные тенденции организации образовательного процесса: от идеи к результату: материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. 2019. Чебоксары. – С. 23-25.
14. **Лурия А. Р.** Язык и сознание: учебник. – Ростов н/д, 1998. 276 с.
15. **Кизрина Н.Г. Янкина О.Е.** Обучение иноязычной письменной речи в вузе посредством блог-технологии на примере проведения интернет-дискуссии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-1 (66). С. 204-206. ISSN: 1997-2911

REFERENCES

1. **Haljusheva G.R.** Razvitie navykov pis'mennoj rechi studentov pri obuchenii anglijskomu jazyku // Trudy Orenburgskogo instituta (filiala) Moskovskoj gosudarstvennoj juridicheskoj akademii. 2008. № 9. С. 539-550. ISSN: 2073-8838

2. **Bezus S.N.** Obuchenie delovomu pis'mu na inostrannom jazyke // Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 1. S. 64–69. ISSN: 0130-6073

3. **Aldabergenova G.D. Veber O.A.** Metodicheskie osobennosti obuchenija pis'mennoj rechi na nachal'nom jetape obuchenija anglijskomu jazyku // European Scientific Conference: sb.st. XII Mezhdunar.nauch.-prakt.konf.: v 2 ch. 2019. C. 155–158

4. **Kudrjashova O.V.** Komponenty kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii pis'mennoj rechi // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika. 2007. №15 (87). S.66-70. ISSN: 1991-9751eISSN: 2413-0532

5. **Rogova G.V.** Pis'mo v obuchenii inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. 1978. № 6. S. 54-61.

6. **Vygotskij L.S.** Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. – M.: Pedagogika, 1982.T.2. –502 s.

7. **Mal'kina A.P.** Vizualizacija kak sposob ponimaniya inojazychnogo teksta po special'nosti v obuchenii inostrannomu jazyku (nejazykovej vuz) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2008. №2(58). S. 239-245 ISSN: 1810-0201

8. **Potrikeeveva E.S., Ahmetzjanova T.L., Suvorova E.V.** Vzaimosvjazannoe obuchenie govoreniju i chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2018. № 4. S.70. eISSN: 2070-7428

9. **Kucherenko O.G.** Vzaimosvjazannoe obuchenie chteniju i govoreniju na osnove sistemy tipovyh professional'no-orientirovannyh tekstov (2 semestr podgotovitel'nogo fakul'teta tehničeskogo

VUZa): avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. – SPb. 1993. – 16s.

10. **Kuz'min R.A.** Kompleks uprazhnenij dlja vzaimosvjazannogo formirovanija grammatičeskikh navykov ustnoj rechi i chtenija u studentov jazykovyh napravlenij podgotovki // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta im. N.A. Dobroljubova. 2016. №33. S. 165-173. ISSN: 2072-3490

11. **Cuvorova E.G. Masjuk M.R.** Vzaimosvjazannoe obuchenie chteniju i govoreniju v processe prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo na podgotovitel'nom fakul'tete gumanitarno-sociologičeskogo profilja // Novoe v psihologo-pedagogičeskikh issledovanij. 2018. №4 (52). S. 50-54. ISSN: 2072-2516

12. **Nuzha I.V., Shhemeleva I.Ju.** Obuchenie pis'mu cherez chtenie v kurse anglijskogo jazyka dlja akademičeskikh celej // Vestnik Severnogo Federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013. №5. S. 113-121. ISSN: 2227-6564.

13. **Baranova T.M.** Obuchenie akademičeskomu pis'mu cherez chtenie // Sovremennye tendencii organizacii obrazovatel'nogo processa: ot idei k rezul'tatu: materialy III Vseross. nauch.-prakt. konf. 2019. Cheboksary. – S. 23-25.

14. **Lurija A. R.** Jazyk i soznanie: uchebnik. – Rostov n/d, 1998. 276 s.

15. **Kizrina N.G. Jankina O.E.** Obuchenie inojazychnoj pis'mennoj rechi v vuze posredstvom blog-tehnologii na primere provedenija internet-diskussii // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 12-1 (66), S. 204-206. ISSN: 1997-2911

Tarasov A.A. Methodology back-up in teaching writing: how school techniques can be implemented in higher education. The article discusses the potential transfer of secondary school teaching techniques into higher school practice. The methodology elements of this transfer, which might be instrumental in raising the overall learning efficiency and students' engagement, have been proposed as a driving force to acquiring continuity in teaching writing. The collected data includes studies discussing secondary and higher school education levels within the framework of teaching writing. The analysis of the chosen literature has shown necessity in applying integrative approach in writing instruction by incorporating speaking and visual representation (drawing, graphics). An empirical follow-up research in higher school settings has been suggested as a test to the formulated hypothesis.

WRITING; SECONDARY SCHOOL; HIGHER EDUCATION; WRITING COMPETENCE; COMPULSORY SCHOOL; CONTINUITY

Citation: Tarasov A.A. Methodology back-up in teaching writing: how school techniques can be implemented in higher education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 56–62. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.06

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019