

*А.А. Тарасов*

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА



**ТАРАСОВ Алексей Александрович** – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Высшей школы перевода; Московский государственный университет им. 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 преемственности обучения иноязычной письменной речи на этапе обучения «школа-вуз». Впервые представлена классификация элементов, способствующих формированию преемственности образовательного процесса между школой и высшим учебным заведением. Сделан обзор теоретических и эмпирических исследований, затрагивающих проблемы обучения иноязычной письменной речи в рассматриваемом переходном периоде. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне разработанности проблемы преемственности обучения в письменно-речевом компоненте иноязычного образования. Термин «преемственность» и его англоязычный аналог «continuity» не получили единообразного трактования в методике обучения иностранным языкам. Поиск в научных базах данных (Volter, E-library) по запросу «преемственность в обучении письменной речи» позволил отобрать работы, посвященные рассматриваемому переходному этапу. Разработанная в ходе исследования классификация элементов преемственности позволила обобщить приемы организации преемственности обучения иноязычной письменной речи с целью оптимизации процесса языкового образования в вузе на основе учета предыдущего языкового опыта учащихся. Также предложены дальнейшие направления исследований проблем преемственности в обучении иноязычной письменной речи.

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ПИСЬМЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

---

**Ссылка при цитировании:** Тарасов А.А.. Преемственность в обучении иноязычной письменной речи: от школы до вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 15–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.2

---

Для XXI века характерно проникновение многоязычия и поликультурности во многие сферы деятельности, в том числе в образовательные процессы, общепринятой практикой стало сравнение элементов различных систем и их взаимного проникновения. Другая тенденция, которая особенно очевидна в научной и научно-

методической литературе по иноязычному образованию, заключается в расщеплении процессов, например обучения тому или иному виду речевой деятельности, на «атомы», представляющие собой анализ определенного образовательного периода.

Безусловно, с методической точки зрения такой подход можно считать оправ-

данным, поскольку в узконаправленном исследовании представляется возможным проследить различные особенности работы той или иной системы. С другой стороны, подобный фокус настолько сужает рамки проводимого исследования, что становится невозможным проследить причинно-следственную связь в развитии и, что немаловажно, в «миграции» методов, и особенно приемов обучения. По нашему мнению, недостаточное количество методических работ, посвященных проблеме преемственности, приводит к кластеризации методической науки на отдельные несвязанные блоки, что препятствует проверке новых методов и приемов обучения в эмпирических исследованиях, а, в дальнейшем, препятствует внедрению в образовательную практику.

Несмотря на значительное число работ, посвященных проблемам преемственности обучения отдельным видам речевой деятельности, в методической науке данный феномен до сих пор не получил общепринятого толкования. В лингводидактических исследованиях достаточно широко употребляются два наименования: собственно преемственность и continuity. При этом в справочно-методической литературе не удалось обнаружить определений данных явлений. В словаре Азимова-Щукина<sup>1</sup> преемственность не представлена вовсе, в то время как в Оксфордском словаре (Oxford Dictionary of Education) есть только дефиниция непрерывного образования (continuous learning)<sup>2</sup>, которая, несомненно, указывает на проблему связывания образовательного процесса в единое

целое, но не указывает на важность переходных периодов обучения.

Обучение иноязычной письменной речи с точки зрения наличия преемственности между элементами методической системы рассматривается очень фрагментарно в российских и зарубежных исследованиях. В первую очередь это, на наш взгляд, происходит из-за того, что преемственность в обучении в современных исследованиях рассматривается преимущественно как лингвокультурологическая категория. В данной работе сделана попытка обобщить некоторые элементы преемственности обучения иноязычной письменной речи в образовательном периоде «школа-вуз».

В исследовании наличия преемственности в группах, обучаемых учителями-носителями и неносителями английского языка, W. Yang и L. Chan приходят к выводу о том, что в ситуациях международной университетской образовательной программы в Китае оба типа учителей демонстрируют преемственность в обучении иностранным языкам (ИЯ) за счет интеграции элементов неродной для себя культуры в свою образовательную практику [1]. Таким образом, преемственность выражается в том, что как преподаватели-носители, так и неносители сохраняли элементы родной для студентов культуры изучения ИЯ. Однако при этом в исследовании отмечено и то, что преподаватели обращают больше внимание на характерные элементы для своей родной лингвокультуры. Китайские преподаватели уделяют значительную часть времени исправлению ошибок, а преподаватели-носители – на стратегии академического письма. Данный пример поддержания преемственности в процессе обучения нужно, безусловно, отнести к культурно-методической категории. Несмотря на тот факт, что авторы исследования не упоминают период

<sup>1</sup> Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР. 2009. – 448 с.

<sup>2</sup> Wallace S A Dictionary of Education. Oxford University Press. URL: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199212064.001.0001/acref-9780199212064>.

школьного образования, кажется разумным отнести методическую практику исправления ошибок в речи обучающихся именно к уровню преемственности «школа – вуз», поскольку данная практика рассматривается как культурное явление. Следовательно, можно предположить, что фокус преподавания на контроле корректности высказывания берет свою основу в школьном образовании и также используется в вузе.

S. Yang считает, что преемственность в обучении ИЯ, которая выражается в единой самоидентификации ученика в различных социальных ситуациях, очень важна для ученика [2: 15]. Другими словами, ученику будет комфортно оставаться в своей реальной социальной и личностной роли в ситуациях изучения ИЯ. Более того, использование родного языка при работе с двойными текстами (dual language texts), т. е. текстами на двух языках, в устной и письменной речи, усиливает позитивный настрой ученика за счет приобретения дополнительного ресурса обучения в виде элементов родной культуры [3: 39].

А.П. Авраменко в своей работе также упоминает влияние родного языка на иноязычную письменную речь. По мнению исследователя, обучение письменной речи на иностранном языке вызывает затруднения из-за отсутствия сформированных навыков письменной речи на родном языке [4]. В данном случае автор уходит от проблемы использования родного языка как вспомогательного средства, а именно данная концепция является ведущей и представлена в нескольких других работах в данном обзоре. Таким образом, преемственность обучения, по мнению исследователя, заключается в переносе навыков письма с письменной деятельности на родном языке на иноязычное письмо без привязки к этапам обучения. При этом

использование термина «навык» в обозначенном контексте кажется не совсем корректным, поскольку автор в дальнейшем перекидывает мостик в сторону когнитивных трудностей обучения письменной речи. Указанная проблема будет рассмотрена ниже.

В работе И.Г. Сорокиной и Т.К. Цветковой проблема использования родного языка при обучении письменной речи описана более конкретно за счет описания апробации методического приема, способствующего повышению мотивации студентов к иноязычной письменной деятельности как раз за счет фасилитации средствами родного языка [5]. Что показательно, данный эксперимент проводился на подготовительном отделении вуза в группе студентов, «слабо владеющим английским языком». Данное клишированное суждение об уровне владения ИЯ, по нашему мнению, использовано авторами неслучайно: они подчеркивают недостаточность уровня сформированности иноязычной письменной речи после окончания школы. Авторы подчеркивают, что студенты, работая в формате пересказа (summary writing), в своих первых письменных работах преимущественно использовали «прямые заимствования из прочитанного текста, кальки с русского языка и затверженные в предыдущем обучении стереотипные высказывания» [5].

Средствами фасилитации в процессе обучения краткому изложению выступал формат инструктирования: способы сокращения речевого произведения до краткой смысловой схемы объяснялись студентам по-русски. Также учащиеся не были ограничены в выборе языка выражения: при наличии затруднений они могли отразить сложное для воспроизведения высказывание на русском языке.

Особый интерес в первую очередь в данном экспериментальном обучении

представляют собой выводы, основанные на опросе студентов об использовании перевода на родной язык в процессе подготовки письменного высказывания. Так, по утверждениям студентов, большинство из них не пользовались переводом при отсутствии серьезных затруднений. На основе результатов опроса, а также динамики приращения письменных умений студентов в кратком изложении предъявляемых текстов авторы приходят к выводу о том, что благодаря регулярной практике иноязычной письменной речи на иностранном языке у студентов формируется «иноязычная внутренняя речь».

Данное утверждение позволяет увидеть преемственность в обучении не только со школьным уровнем образования, но и в механизмах порождения высказывания в онтогенезе [6], которые подробно описывал А.Р. Лурия в своей работе, а еще ранее Л.С. Выготским [7]. При этом очевидно, что умению компрессии высказывания на основе ознакомления с текстом-образцом нужно обучать с самого начала обучения иноязычной письменной речи. И в случае отсутствия сформированного умения у студентов вузов, особенно в условиях жестких временных ограничений учебного курса, кажется целесообразным использовать некоторые элементы речеразвивающей технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи, применяемой в начальной школе. В данном случае речь идет об аудиторной работе за счет активизации партнерства «учитель-ученик», в котором учитель может организовать поэтапную саморефлексию у учащегося за счет создания условий для предварительного устного воспроизведения высказывания перед его написанием [8]. Таким образом, может быть реализована преемственность привычной стратегии устного опережения, которая в письменной речи будет проявляться в допол-

нительном (дописьменном) этапе редактирования высказывания.

Еще одним способом реализации преемственности обучения может выступать жанро-стилевое единообразие при движении учащегося по возможной образовательной траектории: общеобразовательная школа – неязыковой вуз и общеобразовательная школа – языковой вуз [9]. В работе С.Н. Безус рассмотрена возможность организации данной образовательной модели за счет ориентации учащихся на работу с деловым письмом как наиболее «вовлекающим» жанром для старшеклассников. При этом школьный этап обучения деловой переписки рассматривается исследователем как элементарный уровень, в то время как обучение деловому письму в неязыковом вузе является средним уровнем, а в языковом вузе – продвинутым уровнем.

Исследование, также затрагивающее преемственность обучения иноязычной письменной речи в старшей школе и вузе, было проведено Н.Г. Муратовой. Автор приходит к выводу о том, что как на уровне требований в Примерных программах обучения, так и в УМК отсутствует координация элементов: заявленные требования к уровню подготовки не всегда сочетаются с предъявляемой системой упражнений [10]. Выходом, по мнению исследователя, может быть унифицированное содержание обучения иноязычной письменной коммуникативной компетенции в старшей школе и начальной ступени (1–2 курс) языкового вуза. Вместе с тем, автор усматривает преемственность не столько в доработке регулирующих методических элементов, сколько в улучшении качественных характеристик продуцируемого текста, а также повышения уровня самостоятельности студентов. Также необходимость развития самостоятельности студентов на уровне вузовского образова-

ния в своем исследовании подчеркивает М.В. Комарова [11].

Вышеназванные исследования, несмотря на различную трактовку наличия возможной преемственности на этапе обучения «школа-вуз», объединяет то, что предложения по унификации некоторых элементов системы обучения заключаются в организации преемственности на основе общих методических документов.

Упомянутое ранее исследование А.П. Авраменко представляет особый интерес в связи с взглядами автора на проблему переноса логических операций, необходимых в письменной речи. При этом в данном исследовании термин «преемственность» не используется, однако можно заключить, что автор хочет подчеркнуть важность снятия трудностей, связанных с формулированием содержания высказывания при смене рабочего языка. Данная проблема, безусловно, выходит за рамки обучения иноязычной письменной речи и носит общелингвистический характер. А.П. Авраменко выделяет такие трудности, как необоснованное обобщение, нарушение причинно-следственных связей, ложные аналогии [4], которые могут естественным образом возникать как при письме на родном, так и иностранном языке.

В данной связи особый интерес представляют работы, основанные на сравнении письменных языковых продуктов на родном и иностранных языках. В одной из них были показаны результаты эксперимента, направленного на сравнение стратегий написания сочинения на родном и иностранных языках у студентов вуза [12]. В качестве родного языка выступал турецкий язык, а иностранным – английский. Полученные данные свидетельствуют о переносе стратегий написания сочинения с иностранного языка на родной язык, что отчасти объяснимо пройденным студентами курсом по письменной речи. При явном

ограничении данного исследования в виде неучета предыдущего опыта учащихся в написании сочинения на родном языке, а здесь вполне можно допустить обратное влияние родного на иностранный язык, возможно предположить, что подобный перенос стратегий может происходить в двух направлениях: от родного языка к иностранному и от иностранного к родному языку.

Представленные работы в данном обзоре, безусловно, не исчерпывают список исследований, посвященных проблеме преемственности в обучении иноязычной письменной речи. При этом рассмотренные работы, по нашему мнению, наиболее ярко демонстрируют дальнейшие направления исследований проблемы преемственности и в совокупности классифицируют их. Мы полагаем, что именно данные элементы образуют обобщенную классификацию элементов преемственности обучения иноязычной письменной речи на этапе «школа-вуз»:

1) Использование родного языка в качестве привычного фасилитативного средства обучения (дублирование образцов, формулирование краткого содержания высказывания при подготовке к написанию иноязычного текста);

2) Сохранение методических условий школьного этапа обучения при переходе на ступень высшего образования (использование привычной социальной роли студента, сохранение привычных методических направлений контроля обучения)

3) Унификация программных документов (жанро-стилевое единообразие письменных текстов);

4) Перенос стратегий речепорождения (проговаривание высказывания перед написанием, ориентация на языковую или речевую стратегию).

Невооруженным глазом заметно, что в данной классификации наиболее часто

упоминаются элементы, связанные с сохранением родной для студента культурной составляющей обучения, в первую очередь родного языка, в качестве средства медиации в обучении иноязычной письменной речи, что, на наш взгляд, связано в первую очередь с доминирующей фасилитативной ролью родного языка, которая сложилась в лингводидактике. Вместе с тем, очевидно, что использование знакомых видов упражнений в изменяющемся образовательном контексте может также служить дополнительным ресурсом для организации преемственности обучения.

При этом важно отметить, что в большинстве исследований преемственность рассматривается как, безусловно, положительное методическое явление, что, на наш взгляд, объясняется наличием классификаций принципов обучения, включающих в себя принцип преемственности обучения, хотя само влияние данного явления на повышение эффективности обра-

зовательного процесса без учета внедрения тех или иных образовательных технологий в ситуациях перехода от школьной ступени к высшему образованию, не имеет достаточно значительной доказательной экспериментальной базы.

Дальнейшие исследования феномена преемственности обучения письменной речи на этапе школа-вуз, безусловно, должны быть связаны с проведением эмпирических, в том числе лонгитюдных исследований, которые могли бы показать наличие причинно-следственных связей между дидактическими, процессуальными (административными) и когнитивными элементами системы обучения иноязычной письменной речи. Именно широкий междисциплинарный ракурс подобных исследований должен помочь выявить наиболее эффективные элементы, способствующие успешному переходу от школьной системы обучения иноязычной письменной речи к условиям обучения в вузе.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Yang W., Chen L.** Cultural Continuity in EFL Teaching in International Higher Education: From a Discourse Perspective of Chinese Learners // *English Language Teaching*. 2015. Vol. 8 (2). P. 196–205.

2. **Yang S.** *Autobiographical writing and Identity in EFL education*. New York: Routledge Research in Education. 2014.

3. **Cummins J., Bismilla V., Chow P., Cohen S., Giampapa F., Leoni L., Sandhu P., Sastri P.** ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms [Электронный ресурс]. 2006. URL: <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>

4. **Авраменко А.П.** Когнитивные и речевые трудности развития умений иноязычной письменной речи на английском языке // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 11. С. 50–54 ISSN: 0130-6073

5. **Сорокина И.Г., Цветкова Т.К.** Обучение письму как компонент подготовки по ино-

странному языку // *Вопросы филологии*. 2010. № 1. С. 102–113 ISSN: 1562-1391

6. **Лурия А.Р.** *Язык и сознание* / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

7. **Выготский Л.С.** *Мышление и речь* // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, Т. 2. 1982. 502 с.

8. **Тарасов А.А.** Теория и технология обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе (на примере личного письма) [Эл. ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 4. DOI: 10.15862/76PVN415

9. **Безус С.Н.** Обучение деловому письму на иностранном языке в школе и вузе // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 1. С. 64–69. ISSN: 0130-6073

10. **Муратова Н.Г.** Проблемы реализации преемственности в процессе обучения иностранным языкам в школе и вузе // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2007. № 10. С. 209–213 ISSN: 1994-0866

11. **Комарова М.В.** Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе (на примере технического вуза): дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Барнаул. 2002. С. 196

12. **Ece Sevgi** A Comparison of the Cognitive Processes Involved in L2 Learners-Writing Process when they are Composing in English and in their L1 // *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 232. 2016, P. 346–353.

**Tarasov A.A. Continuity in teaching writing: transition from school to higher education.** The article discusses the concept of continuity in acquiring writing skills at a transitional educational period from high school level to higher education. In a course of the research work the first classification of continuity elements has been proposed. The collected data included theoretical and empirical studies discussing continuity in teaching writing process. By limiting the search area to the request of ‘writing continuity’ in Volter and E-library science databases it has become possible to single out the works dealing with school and university levels. The analysis of the chosen literature has shown no unification in drawing the term of continuity. The suggested classification of continuity elements has become an attempt to generalize the practices which are used for optimizing the teaching process. Also, further research paths of studying the concept of writing continuity have been proposed.

WRITING; SECONDARY SCHOOL; HIGHER EDUCATION; WRITING COMPETENCE; ELEMENTARY FL WRITING COMPETENCE; CONTINUITY

---

**Citation:** Tarasov A.A. Continuity in teaching writing: transition from school to higher education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 15–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.2