

АННА НИКОЛАЕВНА ГАВРИЛОВА

старший преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов, Петрозаводский государственный университет
sero@onego.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОРЕЧЕВОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (результаты экспериментального обучения)

В статье представлены результаты экспериментальной работы. Предлагается критерий уровня сформированности письменноречевой аргументативной компетенции. Описываются компоненты, составляющие данный критерий.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, лингводидактика, письменноречевая аргументативная компетенция, английский язык, неязыковой вуз

Современная ситуация в языковом сообществе, появление новой научной парадигмы и переосмысление конечных целей обучения, а также постоянно повышающиеся требования к специалисту-профессионалу – все это заставляет лингводидактику ставить перед собой новые цели и расширять спектр задач обучения иностранным языкам. Благодаря активному процессу глобализации в сфере высшего образования, развитию международных контактов во всех сферах общественной деятельности, широкой распространенности электронных средств связи у современных студентов и выпускников российских неязыковых вузов появляются огромные возможности выполнения научных исследований по специальности с использованием материалов на английском языке, участия в конкурсах на получение международных грантов, прохождения стажировок за рубежом, получения работы в зарубежных компаниях. Соответственно, российские университеты призваны вооружать своих бакалавров, магистрантов и специалистов минимальным базовым набором коммуникативных умений и навыков и, в частности, одним из профилирующих умений – способностью аргументировать. Полноценное владение основами аргументации и критического мышления становится одной из ключевых характеристик высококлассного работника.

Но, к сожалению, по результатам исследований ученых, многие выпускники вузов не умеют логически грамотно оформить свою устную и письменную речь, слабо владеют умением аргументировать свою точку зрения, выдвигать и формулировать доказываемый тезис.

Мы считаем, что особую значимость обучение аргументативному процессу приобретает именно в области изучения иностранных языков. Становление письменноречевой аргументативной компетенции (ПРАК) в процессе обучения иностранному языку является основополагающим в русле коммуникативного подхода, при котором пред-

полагается самостоятельность обучаемых и их активность в качестве творческих субъектов учебной деятельности. С этой целью обучаемые оперируют специально разработанными учебными стратегиями, среди которых важное место занимают когнитивные стратегии дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа, оценки, подведения итогов и т. д. [1; 32]. Учебные когнитивные стратегии полностью коррелируют с основными когнитивными операциями аргументации.

Под письменноречевой аргументативной компетенцией нами понимается способность аргументирующего адресанта выдвигать и обосновывать тезис, пытаясь убедить реципиента в определенном видении явления, предмета или ситуации, с корректным использованием схем и приемов аргументации. Взаимодействие адресанта и реципиента подразумевает взаимодействие двух «картин мира». В процессе иноязычного аргументирования говорящий или пишущий реализует себя как языковую личность, демонстрируя свою экстралингвистическую, лингвистическую, дискурсивную и коммуникативную компетенцию.

Одним из основных условий процесса становления ПРАК является развитие умений критического мышления. Мы разделяем мнение американских логиков и философов А. Дж. Фрили, Дж. Дьюи, М. Аллена и др. о том, что успешная аргументация по самой своей природе требует критического мышления, которое является ее неотъемлемой характеристикой и одним из основополагающих компонентов [5], [6], [7]. По словам А. А. Леонтьева, «научить письму – это совсем не значит научить письменной речи...» [2; 387]. Сформированная письменноречевая компетенция подразумевает способность анализировать, синтезировать факты, критически оценивать и сравнивать полученную информацию, уметь делать выводы, корректно формулировать собственное мнение и адекватно доказывать его, то есть способность критически мыслить.

Разработанная нами методическая система формирования ПРАК студентов гуманитарных неязыковых факультетов в процессе обучения иностранному языку направлена на формирование умений продуцирования письменных аргументативных текстов различных функциональных типов в соответствии с международными нормами написания и оформления письменных академических и научных текстов. Предлагаемая модель построена на основе коммуникативно-деятельностного, интегративного и индуктивно-сознательного подходов с применением процессуально-рефлексивного и результативно-риторического подходов к обучению письменноречевой аргументации. Условием успешного становления ПРАК было выделение и применение в качестве единицы формирования ПРАК аргументативного микротекста. Курс экспериментального обучения включал два модульных блока по написанию англоязычного аргументативного тезисного и абзацного микротекстов. Согласно предложенной методике, процесс формирования ПРАК в рамках каждого учебного модуля организовывался по трем связанным между собой этапам: рецептивно-аналитическому, тренировочному и этапу собственно аргументирования. Методическое обеспечение формирования ПРАК реализовывалось посредством комплекса упражнений, подразделенных нами на рецептивно-аналитические и репродуктивные упражнения, тренировочные аргументативные и собственно аргументативные речевые упражнения.

Экспериментальная работа проводилась на неязыковых факультетах Петрозаводского университета в 2002–2010 годах со студентами, обучавшимися на 4-м курсе по специальности «Международные отношения» и на 3-м курсе по специальности «Социально-культурный сервис и туризм». Всего в эксперименте был задействован 51 человек. Эксперимент проводился согласно методу параллельных групп [6]. Студенты экспериментальных (ЭГ) (25 студентов) и контрольных групп (КГ) (26 студентов) были в равных условиях. Объем учебного материала, количество занятий, часов и их распределение в семестре были идентичными. Варьируемым условием в эксперименте выступала методика обучения письменной речи и применяемые учебные пособия. В КГ обучение велось традиционными приемами и методами обучения, в ЭГ – по разработанной нами методике. Также отличался подход к обучению: в ЭГ, в отличие от КГ, практиковалось обучение на основе сочетания процессуально-рефлексивного и результативно-риторического подходов с акцентом на процессуально-рефлексивном подходе. Экспериментальное обучение студентов факультета политических и социальных наук специальности «Международные отношения» велось в рамках узконаправленного учебного курса «Письменная практика».

Проведение эксперимента в группах специальности «Социально-культурный сервис и туризм» проходило на занятиях по общей практике английского языка. Все студенты ЭГ обучались по предложенной нами методике – на основе авторского учебно-методического пособия «Argumentative Writing» (рукопись). В КГ обучение велось по общей программе с использованием учебных пособий: R. R. Jordan «Academic Writing Course» для студентов факультета политических и социальных наук, L. Jones «Welcome! English for the Travel and Tourism Industry» для студентов кафедры социально-культурного сервиса и туризма.

Констатирующий этап экспериментального обучения был направлен на выявление первоначального уровня знания и владения студентами аргументативными умениями в проекции на письменную речь на английском языке и состоял из двух ступеней: разведывательной, или поисковой (анкетирование), и контрольной (тестирование и письменный срез). Письменный срез констатирующего этапа имел своей целью выявить уровень общей дискурсивной компетенции и, в частности, владение тактиками построения аргументативного микротекста. Студентам КГ и ЭГ было предложено написать англоязычный текст, выразив и обосновав в нем свое мнение по спорной теме. В качестве полемичного высказывания предлагалось утверждение: «The Internet has destroyed communication among friends and family». Студентам была поставлена задача написать абзацированный текст на английском языке объемом 200–300 печатных знаков. На написание работы отводилось аудиторное время – один академический час. Для дополнительного и более углубленного диагностирования и одновременно самодиагностирования после написания своего собственного текста студентов также попросили выполнить взаимопроверку, то есть проверку работы своего товарища по группе [Peer review], руководствуясь выданным преподавателем контрольным списком проверочных вопросов [Check list].

Контрольной зачетной письменной работой, выполненной на финальном этапе формирующего этапа, было написание аргументативной письменной работы в формате «Memorandum». Данный формат подразумевал написание учебной аргументативной заявки на исследование темы. Задание состояло в написании 3–4 аргументативных микротекстов изученных типов (200–250 слов), в которых студентам нужно было предложить тему для возможного будущего исследования и аргументировать свой выбор. Также в дополнение к основному письменному тексту задания они должны были составить и приложить корректно оформленный краткий список литературы из 3–4 источников, использованных для ссылок.

В качестве критерия оценки письменных текстов, созданных студентами, и, следовательно, для

определения уровня сформированности ПРАК на разных этапах эксперимента мы приняли аргументативно-коммуникативную грамотность (АКГ) текста. Под АКГ письменного произведения мы понимаем такой уровень грамотности, при котором корректно сформулированное письменное утверждение доказывается с помощью отвечающих требованиям аргументов, при этом некоторые лексико-грамматические отклонения текста от языковой нормы не являются грубыми. Степень АКГ письменного аргументативного микротекста складывается и оценивается по следующим компонентам: логико-композиционный; семантический; социокультурный; собственно аргументативный; лексико-грамматический.

Логико-композиционный компонент микротекста оценивался по следующим характеристикам:

1. Наличие четкой структуры CSC (claim-support-conclusion) в абзацной разновидности микротекста;
2. Наличие корректно сформулированного тезисного / топикального утверждения;
3. Точное соответствие тезисного / топикального утверждения той мысли, которую необходимо аргументировать;
4. Соответствие тезисного / топикального и заключительного предложений;
5. Релевантность всей изложенной информации заявленной теме (отсутствие смысловых трансгрессий);
6. Отсутствие противоречий между утверждением и аргументами, аргументов по отношению друг к другу;
7. Соблюдение принципа монотематичности микротекста.

Семантический компонент предполагал наличие в микротексте таких параметров, как:

1. Корректные логические маркеры (союзы, союзные слова и наречия, выражающие смысловые отношения между предложениями и внутри них), осуществляющие плавный переход от аргумента к аргументу, от тезисного / топикального предложения к аргументам и от аргументов к заключительному предложению, не повторяясь и занимая в предложении определенное место;
2. Другие средства обеспечения когезии микротекста (например, адекватное использование заменителей субъекта / предикатов без полных повторов).

Социокультурный компонент аргументативного микротекста оценивался прежде всего по соответствию линейной структуре англоязычного абзаца. Особое внимание обращалось на положение, форму и разновидность тезисного утверждения в тезисном микротексте, оформление ссылок и списка использованной литературы. Собственно аргументативный компонент микротекста подразумевал следующие характеристики:

1. Рациональный подбор аргументов, то есть их адекватность тезисному / топикальному утверждению;
2. Наличие в микротексте достаточного и оптимального количества аргументов;
3. Разнообразие аргументов, то есть наличие как минимум двух видов аргументов.

И наконец, лексико-грамматический компонент микродискурса включал в себя отсутствие грубых языковых и речевых ошибок, лексическое разнообразие и вариативность грамматических конструкций. Мы учитывали языковую правильность работ, но не оценивали ее отдельно, поскольку, как показал анализ работ, написанных студентами на этапе предэкспериментального и послеэкспериментального срезов, результаты по данному критерию у студентов ЭГ и КГ были примерно одинаковыми. Оценка результатов эксперимента на констатирующем и формирующем этапах с использованием предложенного критерия АКГ и обработки письменных работ обучаемых по вышеуказанным 5 компонентам позволила нам прийти к выводу о целесообразности предлагаемой методики обучения ПРАК.

Прежде всего можно говорить о существенном росте уровня сформированности ПРАК по логико-композиционному компоненту АКГ у студентов ЭГ. У студентов, целенаправленно обучавшихся корректно выстраивать структуру абзацного микротекста, наблюдалось значительное улучшение в продуцировании развивающе-раскрывающих микротекстов, а именно в схеме CSC (из 51 студента ЭГ 38 (74 %) овладели данной схемой на уровне, достаточном для осуществления успешной коммуникации).

Умение использовать разнообразные и корректные средства доказательства в аргументирующей части (то есть собственно аргументативный параметр) также существенно улучшилось в результате экспериментального обучения. 34 обучаемых (66,9 %) (по сравнению с 11 обучаемыми (22 %) до начала эксперимента) начали использовать в аргументирующей части микротекстов достоверные факты, статистику и различные цифровые данные. Также практически в два раза увеличился процент обучаемых, задействовавших аргументы, адекватно доказывающие тезисное / топикальное утверждение: 19 человек (37 %) до начала эксперимента – 35 студентов (69 %) на завершающей стадии; наблюдался значительный прогресс в подборе оптимального количества аргументов (2–3 аргумента на одно топикальное / тезисное утверждение) для доказательства топикального утверждения – от 7 (13 %) до 42 (82 %) студентов.

Многими исследователями отмечалось, что наиболее оптимальным и сбалансированным вариантом развития и доказательства главной мысли является комбинация нескольких спосо-

бов доказательства [3], [8] и др. По сравнению с констатирующим этапом количество обучаемых ЭГ, способных корректно и эффективно комбинировать рациональные аргументы различных видов (статистику, цифровые данные, достоверные факты, иллюстративные или риторические примеры, общеизвестные и общепринятые аксиомы, моральные общие и частные ценности общества, иллюстрации, истории, описания и т. п.), увеличилось с 11 (22 %) до 32 (63 %). Такие разновидности аргументов, как классификация, сравнение и противопоставление, использовались недостаточно часто (14 обучаемых (27 %)), что свидетельствует о том, какую сложность они представляют для студентов неязыковых специальностей, и о том, что в будущем необходимо включить больше упражнений на тренировку продуцирования именно этих видов аргументов. В наименьшей степени в аргументированном микродискурсе использовалась прецедентная информация (8 студентов (15,6 %)) – мнения авторитетных персоналий, цитаты и афоризмы известных людей в качестве общепризнанных доводов, что может быть объяснено слабостью эрудированностью и незнанием студентами некоторых аспектов профессиональной культуры изучаемого языка.

Нами наблюдалась ярко выраженная положительная динамика в семантическом компоненте АКГ письменного аргументативного микротекста. Обучаемыми были успешно усвоены и отрабатаны в упражнениях текстовые логические маркеры, что проявилось в их корректном применении и правильном расположении внутри микротекста: если на констатирующем этапе лишь 5 студентов (11 %) ЭГ применяли логические маркеры, то контрольный этап показал, что 44 обучаемых (87 %) адекватно оперируют логическими средствами связи.

Сформированность социокультурного компонента АКГ до начала эксперимента определялась нами на основании анализа результатов тестирования и письменных работ диагностирующего среза, по окончании формирующего этапа – посредством тестирования и анализа финальной зачетной работы. Успешность экспериментально-

го обучения по данному параметру проявилась в том, что в письменных работах обучаемых стало гораздо меньше нарушений социокультурных норм английского языка как на уровне формы, так и на уровне содержания. В аргументативных микротекстах практически отсутствовали случаи непреднамеренного плагиата – почти все студенты (49 (96 %)) научились корректно оформлять в тексте работы ссылки на источники, а также список использованной литературы согласно требованиям MLA. Также в результате отработки социокультурного компонента значительно уменьшилось, например, злоупотребление местоимением «he» и существительным «man» в значении «человек».

В рамках предложенного экспериментального обучения студенты ЭГ успешно овладели линейной структурой построения абзачного и тезисного микротекстов (39 обучаемых (78 %)), а также дедуктивным способом развития тезисного утверждения аргументативного макротекста (46 студентов (92 %)). Следует дополнительно отметить, что, хотя мы изначально не ставили себе цели направленно работать над лексико-грамматическим компонентом, в работах студентов стало отмечаться меньшее количество лексических и грамматических ошибок благодаря активизации письменной практики и более осознанного неинтуитивного подхода к письменной речи. Учитывая объемность эксперимента, статистика проводилась только по 5 вышеуказанным компонентам АКГ письменного аргументативного микротекста.

Подводя итог, отметим, что средний рост письменноречевых аргументативных умений по всем показателям в экспериментальной группе составил в среднем 59 %, в то время как в контрольной – 15,8 %. Таким образом, результаты постэкспериментального среза свидетельствуют о том, что предлагаемая методика формирования ПРАК позволила студентам экспериментальной группы достичь удовлетворительного уровня сформированности ПРАК, что говорит об эффективности и рациональности разработанной методики формирования письменноречевой аргументативной компетентности студентов неязыковых вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информ. центр «Блиц»: Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.
3. Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу (языковой вуз, продвинутый этап, английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
4. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж, 1976. 174 с.
5. Allen M., Berkowitz S., Hunt S., Loudon A. A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking // *Communication Education*. Vol. 48. 1999. № 1. P. 18–30.
6. Dewey J. *How We Think*. Boston; N. Y.; Chicago, 1910.
7. Freeley A. J. *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth Publishing, 1999.
8. Lindemann E. *A Rhetoric for Writing Teachers*. Oxford University Press, 1995.