

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.36906/KSP-2022/38>

Беляева Е.Г.

ORCID: 0000-0001-5749-0061, канд. пед. наук

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлена методическая модель обучения навыкам академического письма на английском языке в высшей школе. Обучение английскому письменному языку научного стиля в российских университетах часто осуществляется в рамках дисциплины «академическое письмо». Однако, в отечественной методике преподавания иностранных языков до сих пор не достигнут консенсус относительно единого подхода к обучению навыкам академического письма. В статье предложена общая методологическая основа для развития навыков и компетенций академического письма у студентов российских вузов. Статья предназначена для вузовских преподавателей таких дисциплин как «Английский язык для академических целей» (EAP) или «Академическое письмо», тьюторов академического письма и всех тех, кто видит педагогическую ценность в академическом письме как университетском курсе.

Ключевые слова: академическое письмо; обучение письму; методология обучения письму; английский язык для академических целей (EAP); методологическая модель.

Belyaeva E.G.

ORCID: 0000-0001-5749-0061, Ph.D.

St Petersburg State University

St Petersburg, Russia

METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHING ACADEMIC WRITING SKILLS IN ENGLISH

Abstract. This article presents a methodological model for teaching academic writing skills in English in higher education. The teaching of English scientific writing in Russian universities is often carried out within the discipline of “academic writing”. However, there is still no consensus in domestic foreign language teaching methodology regarding a unified approach to teaching academic

writing skills. This article offers a general methodological framework for developing academic writing skills and competences in academic writing courses at Russian universities. Thus, the article is intended for university teachers of such disciplines as English for Academic Purposes (EAP) or Academic Writing, academic writing tutors and all those who see pedagogical value in academic writing as a university course.

Keywords: academic writing; writing instruction; writing instruction methodology; English for Academic Purposes (EAP); methodological model.

Академическое письмо часто оказывается в центре внимания курса «Английский для академических целей», так как навыки письменного английского языка научного стиля зачастую представляет серьезные трудности для студентов российских вузов. Изучение опыта зарубежных университетов показал, что академическая грамотность является обязательным требованием в американских университетах, где первокурсникам повсеместно предлагаются курсы, направленные на то, чтобы помочь студентам овладеть академической грамотностью и познакомить их с особенностями языка научного стиля. В отличие от американских университетов, университеты Великобритании вначале предлагали курсы академического письма лишь иностранным студентам, однако вскоре, вслед за американскими коллегами, также стали предлагать обучение навыкам письменного языка научного стиля и англоязычным студентам первых курсов. Особое внимание обучению навыкам академического письма на английском языке стали уделять и многие университеты Центральной и Восточной Европы [21; 22] и Азии [25; 33; 34], используя различные подходы и методы в практику работы преподавателей для достижения высоких результатов обучающихся [14; 18; 26; 31].

По мнению ряда российских исследователей, роль обучения студентов навыкам академического письма должна, вероятно, возрасти в эпоху растущей академической мобильности и образовательной глобализации [1; 2; 4; 5; 6; 20]. Таким образом, методика преподавания академического письма в российских университетах нуждается в пристальном изучении и, возможно, оптимизации [2; 26]. Щемелева и Смирнова в своем исследовании подтвердили, что российские студенты не имеют достаточной поддержки в развитии навыков академического письма из-за широко распространенного мнения о том, что способность студентов писать научные тексты развивается естественным образом без какой-либо специальной подготовки [6; 29]. Если с этим можно отчасти согласиться в отношении родного языка, то навыки академического письма на иностранном языке необходимо целенаправленно формировать. Существующие требования к магистрантам, аспирантам и вузовским преподавателям публиковать результаты исследований на английском языке предполагают наличие способности писать научные статьи, выпускные квалификационные работы и диссертации на английском языке научного стиля. Таким образом, растущий спрос в высшей школе на академическую грамотность, с одной стороны, и отсутствие единой методологической модели обучения навыкам письменного английского языка научного стиля, с другой стороны, требуют переосмысления общей методологической основы обучения

академическому письму на английском языке. Наиболее глубоко и полно вопросы обучения академическому письму рассматриваются в работах И.Б. Короткиной [3].

В данной статье предлагается общая методология обучения академическому письму в виде методической модели и ее теоретическое обоснование.

Теоретические основы предлагаемой методологической модели

В отечественной методике термин «письмо» зачастую употребляется в узком значении «техника письма». В данной статье в фокусе внимания находится обучение коммуникативной письменной речи, нацеленное на создание различных типов и жанров письменного текста в контексте учебной или профессиональной деятельности. В данной статье термин «письмо» используется в значении «коммуникативная письменная речь» для краткости и удобства, так как техника письма и письмо как средство обучения не актуальны на этапе получения высшего образования.

Исторический обзор зарубежных методов обучения академическому письму, а также анализ опубликованных англоязычных учебников по данной дисциплине убедительно свидетельствует о том, что в зарубежной методике один подход сменялся другим, что отражалось и в учебно-методических пособиях. Отметим также, что выбор того или иного подхода к обучению письма варьировался в зависимости от регионального и институционального контекста. В результате подробного изучения основных подходов к обучению навыкам академического письма, было выделено три наиболее широко распространенных подхода к обучению письму: модель, ориентированная на продукт в виде письменного речевого сообщения или текста; модель, ориентированная на процесс порождения письменной речи или текста; и подход, ориентированный на различные жанры письменной речи. Именно эти три подхода, в той или иной степени определили то, как в настоящее время следует преподавать академическое письмо студентам, чей родной язык не является английским.

Письмо как продукт является одним из наиболее традиционных подходов, подчеркивающим именно результат письма или текст. В рамках этого подхода продукт или текст рассматривается прежде всего, как лингвистическое знание с правильным использованием синтаксиса, слов и унифицированных стратегий [28]. Следовательно, основной целью такого подхода является написание правильного и связного текста [31]. Одним из недостатков такого подхода является то, что он ориентирован на преподавателя и не дает студентам возможности взаимодействовать, обсуждать написанные тексты или получать обратную связь от преподавателя или сверстников [23]. Все четыре этапа данного подхода - введение, письмо с опорой на языковые образцы, письмо с опорой на инструкции задания и свободное письмо с высокой степенью самостоятельности в определении содержания и языкового оформления текста - подробно описаны в книге Стила [30].

Подход, ориентированный на процесс, описывает письмо как процесс порождения письменного высказывания, выделяя ключевые этапы этого процесса: планирование, написание чернового варианта, получение обратной связи, проверка и редактирование. В

рамках данного подхода важен именно процесс написания текста, а не лингвистические знания [9; 34]. Роль преподавателя в этой парадигме - это роль помощника и консультанта, раскрывающего потенциал студента. В рамках данного подхода языковые навыки приобретают гораздо большее значение, чем лингвистические знания. Обратная связь сверстников и преподавателя помогает студентам увидеть недостатки и способы улучшения своих текстов [15; 17]. Данный подход первоначально состоял из четырех этапов: подготовка к написанию, написание чернового варианта, обратная связь и редактирование [9]. Однако по мере осмысления этой модели добавлялись новые этапы, изначально предложенный подход претерпел ряд изменений и в итоге насчитывает тринадцать этапов процесса написания текста [19; 30; 32]. Несмотря на то, что подход, ставящий во главу угла процесс порождения письменного текста, стремительно приобрел широкую известность и повсеместно внедрялся в практику преподавания академического письма в университетах, он также подвергался критике. Основные критические замечания заключались в том, что в рамках данного подхода возникал риск того, что преподаватель не предоставлял студентам необходимого и достаточного количества вводной информации и языкового материала (грамматического и лексического) для успешного выполнения предъявляемых письменных заданий [23].

Подход, ориентированный на жанр текста, был призван преодолеть недостатки существующих подходов, и, следовательно, рассматривал письмо прежде всего, как деятельность, подчеркивая роль контекста и делая акцент на успешной коммуникации при обучении определенному жанру [9; 13; 16; 20]. Так, Реппен утверждает, что «при непосредственном обучении определенным особенностям жанра студенты лучше понимают, как в своем тексте достичь поставленной коммуникативной цели» [27, р.322, перевод автора]. Письмо как жанр уделяет больше внимания читателю и отношениям между автором текста и его читателем. Баджер и Уайт, выделяют три основных этапа создания текста: на первом этапе рассматриваются и изучаются образцы текстов определенного жанра, второй этап посвящен выполнению тренировочных языковых упражнений, и лишь на третьем этапе создается самостоятельный текст [9]. Таким образом, такой подход не только признает, что процесс создания текста происходит в социальной ситуации и имеет определенную цель, но также учитывает и то, что обучение может происходить через осознанное подражание и анализ [10]. Подход к письму как к жанру также подвергся критике. Например, Палтридж утверждал, что для преподавателя, не являющегося носителем языка, понимание некоторых жанров может быть затруднено [26]. Хайланд, напротив, утверждал, что данный подход помогает преподавателю глубже понять и осмыслить различные жанры письменной речи, что, в свою очередь, поможет оказывать более целенаправленную поддержку своим студентам в их стремлении создавать академические тексты на иностранном языке [20]. Дадли-Эванс считает, что анализ образцов текстов позволяет студентам улучшать их собственные тексты и, в конечном итоге, способствует укреплению их уверенности в себе и позитивного отношения к письму на иностранном языке [16]. Основная критика подхода, ориентированного на жанр текста, заключается в том, что он несколько недооценивает языковые навыки, необходимые

для создания текста, и может привести к тому, что студенты будут способны создавать тексты лишь знакомых им жанров.

Отметим, однако, что все три описанные выше подхода к обучению письму, ориентированные на продукт, процесс и жанр, имеют как сильные, так и слабые стороны. В зарубежной методике эти три подхода к обучению письму нередко рассматриваются как взаимоисключающие, а их сторонники и оппоненты постоянно дискутируют. В профессиональном сообществе специалистов по академическому письму наряду с теми, кто отстаивает методические преимущества того или иного подхода [12; 14; 18; 19; 21], есть и те, кто пытался не только противопоставить подход к тексту как продукту или процессу [28], но и облегчить переход от продукта к процессу [23], а были и те, кто пытался объединить их [7]. Существуют статьи, авторы которых сравнивают подход к тексту как процессу с подходом к тексту как жанру [20], предлагают сбалансированное использование двух подходов [22] или призывают к их сочетанию [13]. До сих пор существуют различные, часто противоречивые мнения о том, как лучше всего обучать студентов академическому письму. В рамках данной статьи не ставится цель определить наиболее эффективный подход, лишь делается попытка совместить или объединить рассмотренные три подхода в предлагаемой методической модели обучения навыкам академического письма на английском языке.

Методическая модель обучения академическому письму

Предлагаемая вниманию специалистов методическая модель обучения академическому письму студентов российских вузов является 'эkleктичной', использует методические преимущества трех выше описанных подходов к обучению письму и представляет собой их синтез. Как отмечалось ранее, все три рассматриваемые нами подхода подвергались критике за те или иные недостатки, однако, использование методических преимуществ всех трех помогает преодолеть критикуемые недостатки и обеспечить высокий результат обучения. Таким образом, предлагаемая методическая модель является эволюционной и рассматривается как определенный этап развития методической мысли в поиске наиболее эффективного подхода к обучению навыкам академического письма.

Важно подчеркнуть, что предлагаемая методическая модель может показаться несколько громоздкой, так как состоит из 10 этапов, где для каждого этапа обозначены языковые и методические цели.

На первом этапе происходит **знакомство с определенным научным жанром** и основными задачами этого этапа являются определение целей изучаемого жанра, обсуждение его роли в академическом письме, изучение правил или требований данного жанра, а также определение предполагаемой структуры текста такого типа на примере предъявленных студентам образцов. Затем, на этапе **анализа образцов текстов**, студенты учатся распознавать характерные черты данного типа научного текста в предоставленных преподавателем моделях, определяя такие ключевые составляющие как, например, тезисное утверждение, гипотезу, завязку и заглавные (тезисные) предложения. Образцы текстов научного стиля на данном этапе выступают как материал для подробного лингвистического анализа данного

типа научного текста. На третьем этапе студентам **предъявляется собственно письменное задание, его коммуникативная цель и условия его выполнения.** Преподаватель устанавливает требуемый объем в количестве слов или страниц и сроков выполнения задания, работает с ожиданиями студентов, объясняет критерии оценивания, помогает студентам осмыслить задание, убеждает студентов в необходимости выстраивать убедительную аргументацию на основе валидных данных. Четвертый этап состоит **в сфокусированной языковой работе** со студентами, нацеленной на отработку необходимых грамматических структур и поиск релевантной лексики, расширение репертуара средств когезии и связующих фразовых оборотов. На следующем этапе методической модели студенты приступают к **написанию первого черного варианта** и знакомятся с процессом рецензирования, задачами рецензирования, функциями и ролью рецензента, а также с такими способами рецензирования как аналитическое, описательное, рецензирование в сотрудничестве и рецензирование, ориентированное на читателя. На этом этапе важно научить студентов выяснению запроса, целеполаганию и определению оптимального способа рецензирования. Отметим, что первые пять этапов методической модели линейны и соблюдение предложенной последовательности имеет важное значение.

Последующие пять этапов рассматриваемой методической модели нацелены на продуктивное взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса. Вторые пять этапов модели могут иметь циклическую структуру и повторяться при наличии необходимости или по решению преподавателя. Шестой этап методической модели посвящен **предоставлению студентами обратной связи друг другу**, обеспечению сбалансированного сочетания положительной и конструктивной обратной связи, а также стимулированию диалога в ходе получения отзывов на черновой вариант своего текста. Этот этап нацелен на создание обучающей среды, образовательного сообщества и благоприятного образовательного климата для продуктивного сотрудничества. На основе полученной обратной связи и комментариев от других студентов, обучающиеся дорабатывают первый черновой вариант, пересматривая критически структуру, содержание и язык. Таким образом седьмой этап представляет собой фактически **написание второго чернового варианта текста**, улучшение которого происходит в свете комментариев обратной связи других студентов-рецензентов. Следующий, восьмой, этап методической модели обеспечивает студенту **обратную связь преподавателя** в качестве дальнейшего стимула для дальнейшего развития навыков академического письма. Предполагается, что обратная связь преподавателя будет следовать компенсаторному принципу, так как квалификация преподавателя позволит восполнить упущенные студентами моменты как содержательного, так и лингвистического характера. Кроме того, обратная связь преподавателя должна содержать конструктивную обратную связь, усиленную конкретными рекомендациями относительно того, каким именно образом черновой вариант текста студента может быть улучшен. Девятый этап посвящен **самокоррекции, саморедактированию** и максимальному использованию обратной связи преподавателя и реализации его рекомендаций. Формирование и развитие навыков коррекции

и редактированию своего собственного несовершенного текста – одна из важнейших методических задач этого этапа. На заключительном этапе методической модели, когда студент сдает преподавателю свой исправленный, отредактированный и улучшенный текст, происходит **оценка прогресса или прироста навыков академического письма**, так как данная методическая модель позволяет проследить эволюцию текста студента от первого черного варианта текста до исправленного и отредактированного.

Исходя из того, что данная статья представляет методическую модель в первую очередь преподавателям академического письма и преподавателям английского языка для академических целей, то степень детализации описания каждого этапа и его основных задач нацелена прежде всего на подробное разъяснение целей и задач каждого из этапов, а также логику методической последовательности действий педагога и его роль на каждом отдельном этапе. Отметим, что в представленной методической модели легко определить заимствованные из всех трех моделей обучения письму составляющие.

Предложить обобщенную методическую модель обучения навыкам академического письма на английском языке стало возможным лишь на основе уже существующих и широко используемых методов. Практическая ценность рассматриваемой методической модели была подтверждена в ходе успешной апробации на базе СПбГУ, что позволило предложить данную методическую модель вниманию более широкого профессионального сообщества для дальнейшего экспериментального исследования в более широком масштабе и в различных типах образовательных контекстах российской высшей школы.

Успешное внедрение этой модели может поддержано предоставлением таких учебников как *Final Draft 4* [8] и *Grammar and Beyond 4* [11]. В этих учебниках данная методическая модель частично реализована. Эти пособия помогают студентам создавать тексты научного стиля, соответствующего международным академическим стандартам, и способствуют пониманию того, что включает в себя академическое письмо [1].

В рамках данной статьи не представляется возможным предоставить подробные методические рекомендации по внедрению данной методической модели в практику работы и предложенное краткое описание модели, безусловно, нуждается в более подробном обсуждении практических методов и приемов работы на каждом из этапов. Исходя из этого, рекомендуется проведение обучающих мероприятий по повышению квалификации преподавателей с более подробным обсуждением методических аспектов модели, рассмотрением каждого ее этапа, а также целенаправленная методическая подготовка преподавателей по таким важным составляющим модели как обратная связь, разработка письменных заданий, объективная оценка письменных работ студентов и формирование обучающей среды.

Литература

1. Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт // Высшее образование в России. 2021. Том 30, № 7. С. 105-116. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116>

2. Гамидова Л.В. Организационно-методические аспекты преподавания академического письма в языковом вузе на междисциплинарной основе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 37. С. 16-29. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.02>
3. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт. 2015. 295 с.
4. Меркулова Э.Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 123 (09). <http://ej.kubagro.ru/>
5. Островская Е.С., Вышегородцева О.В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 104–113.
6. Щемелева И., Смирнова Н. Академическое письмо в вузе: Кейс-анализ НИУ ВШЭ // Homo Loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики подготовки иностранных языков. 2014. Выпуск 6. С. 409-422.
7. Agustiana V. Combining product and process-based approaches to teaching writing discussion texts // English Review: Journal of English Education. 2016. Vol. 4. Issue 2. P. 195-208. <https://doi.org/10.25134/erjee.v4i2.334>
8. Asplin W., Jacobe M.F., Kennedy A.S. Final Draft 4. Cambridge University Press. 2016. 288 p.
9. Badger R., White G. A process genre approach to teaching writing // ELT Journal. 2000. Vol. 54. Issue 2. P. 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
10. Brammer C., Rees M. Peer Review from the Students' Perspective: Invaluable or Invalid? // Composition Studies. 2007. Vol. 35. Issue 2. P. 71–85.
11. Bunting J.D., Diniz L., Rappen R. Grammar and Beyond 4. Cambridge University Press. 2013. 297 p.
12. Campbell M. Teaching Academic Writing in Higher Education // Education Quarterly Reviews. 2019. Vol. 2. No. 3. P. 608-614.
13. Coe R.M. Teaching Genre as Process // Learning and Teaching Genre. London: Taylor and Francis. 1994. P. 157-169.
14. Coffin C., Curry M.J., Goodman Sh., Hewings A., Lillis T.M., Swann J. Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education. London and New York: Routledge. 2003. 170 p.
15. Dobao A.F., Blum A. Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions // System. 2013. Vol. 41. Issue 2. Pp. 365-378.
16. Dudley-Evans T. Genre Models of the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages // Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications Washington, D.C, U.S.A.: USIA. 1997. Pp. 150-159.
17. Elbow P., Belanoff P. Sharing and Responding. McGraw-Hill. 1989.
18. Hasan K.M., Akhand M.M. Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class // NELTA Journal. 2010. Vol. 15(1-2). Pp. 77-88.
19. Hedge T. Writing. Oxford: Oxford University Press. 2005.

20. Hyland K. Genre-based pedagogies: A social response to process // Journal of second language writing. 2003. Vol. 12(1). Pp. 17-19.
21. Kruse O. Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: genres, practices, and competences // REDU: Revista de Docencia Universitaria. 2013. Vol. 11(1). Pp. 37-58.
22. Kim Y., Kim J. Teaching Korean university writing class: Balancing the process and the genre approach // Asian EFL Journal. 2005. Vol. 7(2). Pp. 68-89.
23. Mourssi A. Theoretical and practical linguistic shifting from product/guided writing to process writing and recently to the innovated writing process approach in teaching writing for second/foreign language learners // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2013. Vol. 3(5). Pp. 731-751.
24. Murrey N. Conceptualizing in English language needs of first year university students // The International Journal of the First Year in Higher Education. 2010. Vol. 1(1). Pp. 55-64.
25. Nordin S.M., Mohammad N. The best of two approaches: Process/genre-based approach to teaching writing // The English Teacher. 2006. Vol. 3. Pp. 75-85.
26. Paltridge B. Approaches to teaching second language writing // 17th Educational Conference Adelaide. 2004.
27. Reppen R. A genre-based approach to content writing construction // Methodology in language teaching: An Anthology of current practice New York: Cambridge Approaches to teaching English writing: A research note. 2002. Pp. 321-326.
28. Robinson P.C. Academic Writing: Process and Product. London: MET and British Council. 1988.
29. Shchemeleva I., Smirnova N. Academic Writing Within a University Setting: Challenges and Perspectives (the case of Russia) // University Writing in Central and Eastern Europe. Springer. 2018. Pp. 75-88.
30. Steele V. Product and Process writing: A comparison. Rowley: Newbury House. 1992.
31. Sun C., Feng G. Process approach to teaching writing applied in different teaching models // English Language Teaching. 2009. Vol. 2(1). Pp. 150-155.
32. White R., Arndt V. Process Writing. Harlow: Longman. 1991.
33. Zarihan S., Faizal M. The Efficacy of the Genre-Based Approach in Teaching Academic Writing // International Journal of Management and Applied Science. 2018. Vol. 4. Issue 6. Pp. 90-97.
34. Zeng D. The process-oriented approach to ESL/EFL writing instruction and research // Teaching English in China. 2005. Vol. 28(5). Pp. 66-77.

© Беляева Е.Г., 2022