

ЛОГИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЭССЕ

LOGICAL-HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING ESSAY

*O. Gnevek
I. Gorshkova
E. Isaeva*

Annotation

In the present research the experience of teaching essay in technologies (или methods) of native and foreign languages is summarized. Without this understanding it is impossible to identify the optimal model of teaching essay writing.

Keywords: logical-historical analysis, the main approaches and technologies of teaching essay.

Гневэк Ольга Владимировна

Д.пед.н., доцент, Институт педагогике, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО "Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова"

Горшкова Ирина Владимировна

Зам. директора по учебно-воспитательной работе, педагог, Центр дополнительного образования для детей "Happy English"

Исаева Елена Викторовна

К.пед.н., доцент, Институт педагогике, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО "Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова"

Аннотация

В предлагаемом исследовании обобщен опыт обучения эссе в методиках обучения родному и иностранному языку. Без подобного осмысления невозможно выявление оптимальной модели обучения написанию эссе.

Ключевые слова:

Логико-исторический анализ, основные подходы и технологии обучения эссе.

Введение в практику школьного обучения новых Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентирующих на формирование конкретных видов учебной деятельности, заставляет по-новому осмыслить накопившийся опыт обучения эссе как на родном, так и на иностранном языке. Основным подходом к преподаванию школьных дисциплин обозначен системно-деятельностный подход, предполагающий выявление структуры и компонентного состава формируемой учебной деятельности, а также определение оптимальной и эффективной по своим результатам технологии обучения.

Данное исследование посвящено обобщению накопленного опыта обучения эссе на родном и иностранном языках в целях выявления наиболее эффективной методики присвоения эссеистической деятельности (ЭД).

Логико-исторический анализ практического опыта обучения эссе обнаруживает, что на заре развития российской методики преподавания языка обучение любому сочинению тесно связывалось с работой над изложением. Предполагалось, что накопление опыта самостоя-

тельного пересказа чужого текста поможет сформировать умения излагать собственные мысли по определенной теме. Зарубежная методика по содержанию немногим отличалась от российской.

В методике преподавания иностранных языков 50-х-70-х годов прошлого столетия в разделе развития письменной речи доминировал аудиолингвальный метод, основанный на бихевиористском понимании процесса присвоения родного и иностранного языка [28, с. 11-12]. На этой методологической основе возник подход, ориентированный на продукт, впоследствии обозначенный как текстовый подход. Традиционной последовательностью работы в рамках данного подхода является путь от анализа текста-образца к созданию самостоятельного письменного высказывания (the traditional read-analyze-write model) [16, с. 22; 31, с. 195-209; 20, с. 164; 19, с. 3-4], а типичные приемы обучения включают в себя: внесение незначительных изменений в тексты-образцы, а также подстановочные упражнения; расширение плана или краткого содержания; составление абзацев с опорой на схемы, таблицы или т.п.; продуцирование текста на основе ответов на вопросы; составление сложных предложе-

ний, следуя соответствующим правилам [25, с. 107].

В конце 80-х – в начале 90-х годов прошлого века складывается новое направление "от контролируемого письма к свободному", которое реализуется во многих современных курсах обучения эссе [31, с.37]. Как правило, подобное обучение проходит в 4 этапа (по линии уменьшения опоры на образец): ознакомление, контролируемое письмо, управляемое письмо, свободное письмо. Разработанная технология обучения позволяет учащимся оказаться в относительно безопасной ситуации свободного выбора лексики и грамматики; это позволяет минимизировать языковые ошибки вследствие оперирования речевыми образцами.

В процессе реализации описываемой технологии обнаружилось, что письменная речь есть нечто большее, чем грамматически верное построение предложений. В результате возникло функционально-риторическое направление, основанное на традиционной риторической парадигме и теории контрастивной риторики Роберта Каплана. Каплан, охарактеризовавший риторику как "способ организации синтаксических единиц в более крупные модели" [21, с. 15], предположил, что иностранные учащиеся "употребляют такую риторику и последовательность мысли, которая не оправдывает ожидания читателя-носителя языка" [22, с. 4]. Ученый установил, что межъязыковая интерференция остается за рамками синтаксического уровня и возникает потребность в "большей тренировке моделей...на риторическом уровне, нежели на синтаксическом" [21, с. 15]. С одной стороны, пристальное внимание уделяется написанию абзаца, с другой, – созданию композиционных частей эссе (введения, основной части и заключения). При этом обучение написанию эссе начинает строиться на экстраполяции принципов обучения абзацу на более крупные построения дискурса.

В рамках функционально-риторического подхода деятельность учащихся состоит в том, чтобы поместить взаимосвязанные предложения или абзацы в рамки заданных моделей, наполняя их имеющимся или сгенерированным самостоятельно контентом. Вполне очевидно, что подобный подход, за отсутствием контекста деятельности и ее адресата, не только не делает процесс написания эссе лично значимым, но и ограничивает творческую свободу пишущего.

Недовольство реализуемым текстовым подходом, препятствующим, по мнению ведущих методистов [28, с.15], развитию творческого мышления, приводит в начале 80-х годов 20 века к формированию нового направления, ориентированного на процесс. Применительно к данному подходу методисты отмечают, что в его основе лежит изучение психолингвистического процесса порождения письменных сообщений, в результате чего в

центре методики оказывается изучение творческого процесса речепорождения в письменной форме. Как правило, любая процессуальная модель обучения письменной речи у последователей нового подхода включает в себя 3 этапа и выглядит следующим образом:

1. планирование (prewriting/planning/rehearsing), программирование содержания письменного высказывания (этап замысла по А.А. Леонтьеву), в процессе которого определяется обобщенное смысловое содержание (тема), цель (идея), адресат и структурно-семантические схемы его реализации. Запись материала при планировании, как правило, имеет неструктурированный характер.

2. реализация плана письменного высказывания (writing/composing/drafting), его оформление в речевых структурах сначала во внутренней, а затем и во внешней речи. На этом этапе происходит структурирование эссе на основе известных схем риторической организации и композиции текста: написание вступления, основной части и заключения.

3. этап контроля (post-writing/ revising/editing/ proof – reading), когда происходит редактирование написанного.

Несомненным достоинством процессуального подхода является то, что учащиеся, овладевая стратегиями выработки идей, их организации, речевой реализации и переработки, впоследствии способны к самостоятельному планированию каждого этапа работы над написанием эссе. В то же время процесс речепорождения на иностранном языке при разной степени владения им является недостаточно изученным. Более того, деятельность по написанию эссе, помимо процессуального компонента, включает в себя также и содержательный, контекстуальный и жанровый, творческий и языковой. Содержательный компонент ЭД по-прежнему остаётся вне зоны исследования.

Восполнение недостатков процессуального подхода осуществляется в складывающемся с середины 80-х годов 20 века жанровом подходе к обучению сочинению в целом и эссе в частности. Основываясь на современных исследованиях жанра, Джон Суэйлз дает следующее определение: "Жанр охватывает класс коммуникативных событий, участники которых разделяют некоторый набор коммуникативных целей. Данные цели распознаются участниками родственного дискурсивного сообщества и составляют основу жанра. Эта основа влияет на структуру дискурса, а также обуславливает выбор содержания и стиля" [29, с. 58]. Следовательно, пишущий в рамках жанрового подхода строит свое высказывание таким образом, чтобы представители определенного дискурсивного сообщества незамедлительно распознали авторский замысел. Это означает, что учащимся в рамках данного подхода необходимо принять во внимание несколько

факторов: владеть темой, конвенциями и стиливыми особенностями жанра, а также контекстом, т.е. кем и в каких условиях письменное произведение будет прочитано [18, с. 327].

Как показала практика обучения, жанровый подход в большей мере ориентирован на результат деятельности (текст), нежели на ее процесс. В этой связи возникает опасность, что учащиеся будут воспринимать жанры как некие своды правил или как "теорию рецепта жанра" [17, с. 46]. Тем не менее, необходимость знать и успешно применять жанровые конвенции в различных обстоятельствах, открываемых учащимися, очевидна. В связи с этим представляется целесообразным обучать особенностям жанра эссе как способам реализовать авторский замысел, но этим не ограничиваться.

Современной зарубежной методике обучения эссе свойственна интеграция существующих подходов. В настоящее время в работах, посвященных обучению эссе, можно проследить различные комбинации: ориентирование на процесс, организацию и языковое оформление [10], на аудиторию, жанр и организацию текста [30], на процесс и продукт-текст [27], на языковое оформление, жанр и процесс написания [15]. Среди относительно новых подходов к обучению эссе целесообразно выделить учительское моделирование (Teacher-Modeling).

Учительское моделирование позволяет поэтапно продемонстрировать учащимся, через что проходит учитель в процессе написания текста [14, с. 26–27]. Данный подход был применен в технологии обучения эссе старшеклассников американским ученым Бруком Алексисом Бёрксом, который основывался на исследованиях моделирования при обучении письменной речи в разных образовательных условиях. В процессе моделирования исследователь демонстрирует учащимся, как использовать технологию мозгового штурма для выработки идей, как формулировать тезис, писать план, разворачивать план во вступительный абзац, основную часть и заключение эссе, а также как проверять написанное. Учащиеся вслед за учителем повторяют каждый из вышеперечисленных этапов речетворческой деятельности самостоятельно.

В отечественной науке попытки теоретически обосновать и разработать методику обучения эссе в основном принадлежат ученикам методической школы Радислава Петровича Мильруда [7; 24]. Ученик Мильруда, А.В. Конобеев, полагает, что в качестве содержания обучения эссе должны выступать особенности дискурса, а именно связность (когезия), целостность (когерентность), включающая релевантность, риторическую организацию и логический порядок информации, адресованность и построенность, а также структура аргумента, способы изложения логических ошибок и некорректных способов аргументации [3, с.57].

Другая ученица Мильруда, Е.В. Сергеева [12], разрабатывает методику обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе. Сущность методики составляет выявление учащимися под контролем учителя ключевой лексики, раскрывающей тему эссе, отбор адекватных грамматических конструкций и моделирование отобранных элементов в текст. Поэлементное формирование навыков написания эссе способствует созданию прочной привычки части ЭД, но существенно не влияет на её развитие как целостного психолингвистического образования, осознанно формируемого учащимися.

В рамках рассматриваемой методической школы создана методика обучения эссе А.Г. Мартыновой [6], включающая:

- ◆ ознакомление со свойствами дискурса: связностью, целостностью, построенностью и адресованностью через презентацию текстов-образцов;
- ◆ анализ текстов-образцов, выявление лексических, грамматических и риторических средств реализации свойств дискурса;
- ◆ отработка средств реализации свойств дискурса через систему подготовительных упражнений;
- ◆ создание учащимися дискурса определенного жанра под руководством преподавателя (посредством этапов планирования, набрасывания, редактирования, подготовки финальной версии);
- ◆ самостоятельное создание дискурса учениками: от сбора информации до подготовки чистового варианта [6, с. 73].

Обобщение достижений предложенных в рамках научной школы Мильруда методик обучения эссе содержится в исследованиях С.Н. Мусульбес [8], делающей акцент на обучение аргументации авторской позиции. Технология С.Н. Мусульбес очень близка технологии, выработанной в рамках жанрового подхода "Чтение для обучения". Целью данного подхода является поддержка учащихся в чтении текстов с тем, чтобы использовать читательский опыт в письменной речи [23, р.52]. Для обучения старшеклассников аргументативному эссе чтение для обучения был применен ученым Кэйтлин Энн Рамос [23]. Подход "Чтение для обучения" реализуется в экспериментальном обучении аргументативному эссе старшеклассников посредством четырехэтапной технологии: 1) этап подготовки к чтению; 2) этап детального прочтения; 3) этап совместного построения; 4) этап индивидуального построения.

Основным четвертым этапом обучения предшествует этап введения в предмет с целью расширения фоновых знаний учащихся о центральной теме для обсуждения [23, р. 60]. На данном этапе учащиеся читают и реагируют на тексты, представляющие различные взгляды на обсуждаемую тему.

В целом, в рамках научной школы Р.П. Мильруда разрабатываются технологии обучения эссе, предполагающие последовательное формирование навыковой части эссеистической деятельности, включающей в себя собственно лингвистическую компетенцию (т.е. практическое владение языковыми средствами), и последующее развитие коммуникативной компетенции, определяющей качество владения способами использования языковых средств на письме. При этом проблемы управления и самоуправления процессом формирования эссеистической деятельности остаются вне зоны внимания методистов. Немаловажным представляется и то, что предложенные технологии остаются в рамках преимущественно жанрового подхода, в то время как в российской методике довольно успешно реализуется интегративный подход к развитию письменной речи учащихся. Немаловажным является и то, что намечается разграничение технологий обучения тестовосприятию и тексторождению.

Так, М.С. Соловейчик предлагает различать две группы речевых действий: умения, обеспечивающие создание высказывания, и умения, необходимые для восприятия высказывания, что, по мнению исследователя, может послужить ориентировочной основой действия учителя при организации учебной работы по развитию речи школьников [13]. Содержание текствоспринимающих действий довольно плодотворно исследует В.П. Белянин, в то время как большинство российских ученых свое внимание концентрирует на изучении процесса текстообразования. М.С. Соловейчик к умениям продуцирования высказывания относит: умение ориентироваться в ситуации общения; умение планировать содержание, т.е. намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное содержание; умение реализовывать намеченный план; умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения [13].

Н.А. Пленкин также разрабатывает как алгоритмы анализа текстов различной речевой природы, так и алгоритмы самостоятельного построения устных и письменных высказываний [9], признавая феноменологическую самостоятельность процесса текствосприятия и тексторождения.

Выделенные Т.А. Ладыженской способности к созданию текстов любой речевой природы (повествование, описание, рассуждение) построены на основе содержательного обобщения специально формируемого в обучении опыта построения устных и письменных высказываний. К подобным способностям отнесены: умение вдумываться в тему, осмысливать ее границы, раскрывать тему

высказывания; умение раскрывать основную мысль высказывания, умение подчинять свое высказывание определенной основной мысли; умение собирать материал к высказыванию; умение систематизировать собранный к высказыванию материал; умение строить высказывание в определенной композиционной форме [4; 5].

Н.А. Ипполитова полагает, что для развития выявленных высоко обобщенных способностей необходимо сформировать действия более частного порядка, к которым она относит: умение выделять существенные и несущественные признаки предмета или явления; умение группировать признаки, явления, факты; умение выделять основную и детализирующую информацию в содержании текста; умение делать выводы из наблюдений, из сказанного, обобщать факты, выделять ключевые слова из текста; умение предвосхищать содержание текста по заголовку, по началу, по аннотации, по характеру источника; умение предвидеть структуру предложения по его началу, лексическим и морфологическим компонентам; умение прогнозировать композицию текста по его жанровой характеристике [1].

В целом, текстообразующая деятельность стала характеризоваться как деятельность, состоящая из действий и операций разного уровня обобщения, а эссе в практике школьного обучения рассматривается в форме разновидности сочинения-рассуждения, в котором усилено личностное начало и в большей степени проявляются способности учащихся к применению изобразительно-выразительных средств языка. Так, в учебнике по русскому языку для 9 класса под редакцией М.М. Разумовской и П.Я. Леканта эссе характеризуется как прозаический этюд, отличающийся свободной, индивидуально-авторской трактовкой темы и отточенностью формы [11, с. 189].

Проведенный анализ развития методики обучения сочинению в целом и методике обучения эссе обнаруживает, что 1) вначале признается специфичность технологии обучения эссе, 2) затем начинается исследование этой специфичности, в рамках которого "открывается" деятельностная природа эссеистической деятельности; 3) исследуются этапы обучения эссе как деятельности, но при этом 4) остаются неопределенными структура и компонентный состав этой деятельности, т.е. её конкретное содержание.

Обобщение исследований позволяет определиться в ведущих подходах к созданию оптимальной технологии обучения эссе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: Флинта, 1998 – 176с.
2. Колесникова И.Л. Англо–русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
3. Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук/ А.В. Конобеев. – Тамбов, 2001. – 180 с.
4. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.
5. Ладыженская, Т. А. Текстовые умения. Как им учить? (Тема номера) / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская // Начальная школа : плюс До и После. – 2005. – № 5. – С. 3–8.
6. Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (на материале старших курсов языкового вуза): дис. канд. пед. наук– Омск, 2006. – 207 с.
7. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. Пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – 2–е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2007. – 253 с.
8. Мусульбеес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения: Языковой вуз, продвинутый этап, английский язык: дис. ... канд. пед. наук – Москва, 2005. – 202 с.
9. Пленкин Н.А. Уроки развития речи 5 – 9 классы – М.: Просвещение, 1995 – 224с.
10. Райкинг Дж.Э. Композиция: шестнадцать уроков для начинающих авторов/ Дж.Э. Райкинг, Э.У. Харт, Р. Фон дер Остен– 2–е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
11. Русский язык: учеб. Для 9 кл. общеобразоват. учреждений // М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 3–е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001 – 272 с.
12. Сергеева Е. В. Методика обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе (языковой вуз, 1 курс): дис. ... канд. пед. наук/Екатерина Викторовна Сергеева; науч. рук. А. В. Конобеев;
13. Соловейчик М. С. Формирование умений связной речи у младших школьников/ М. С. Соловейчик /Начальная школа. – 1982. – № 7. – С. 25–30.
14. Brooke Alexis Burks Moving High School Juniors Beyond the Five–Paragraph Essay Through Teacher–Modeling: a dissertation of Doctor of Philosophy / В.А. Burks. – Auburn, 2010. – 84 p.
15. Els Van Geoyte Writing: Learn to write better academic essays / Els Van Geoyte. – London: HarperCollins Publishers, 2013. – 183 p.
16. Eschholz // Eight Approaches to the Teaching of Composition / edited by T.R. Donovan, W. McClelland. – Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1980. – p. 21–36.
17. Freedman A. Anyone for Tennis? / A. Friedman // Genre and the New Rhetoric / eds. A. Friedman, P. Medway. – London: Taylor & Francis, 1994. – p. 43–66.
18. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Edinburgh: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
19. Hyland K. Second Language Writing / K. Hyland. – New York: Cambridge University Press, 2003. – 299 p.
20. Jordan R.R. English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers / R.R. Jordan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 297 p.
21. Kaplan R. Contrastive Rhetoric and the Teaching of Composition / R. Kaplan // TESOL Quarterly. – 1967. – № 1. – p. 10–16.
22. Kaplan R. Cultural Thought Patterns in Intercultural Education / R. Kaplan // Language Learning. – 1966. – №16. – p. 1–20.
23. Kathleen Ann Ramos Teaching Persuasive Argument Essay Writing to Adolescent English Language Learners through the Reading to Learn Approach: a dissertation of Doctor of Philosophy / K.A. Ramos. – Pittsburgh, 2012. – 424 p.
24. Millrood R. Teaching to Write / R. Millrood // Modules in ELT Methodology. – Tambov, 2000. – p. 169–182.
25. Richards J.C. The Language Teaching Matrix / J.C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 185 p.
26. Seow A. The Writing Process and Process Writing / A. Seow // Methodology in Language Teaching / edited by Jack C. Richards, Willy A. Renandya. – New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 315–320.
27. Shiach D. How to write essays: a step–by–step guide for all levels, with sample essays / Don Shiach. – Oxford: How To Books Ltd., 2009. – 163 p.
28. Silva T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL/ Tony Silva // Second language writing: research insights for the classroom / edited by Barbara Kroll, California State University, Northridge. – Cambridge University Press, 1990. – P. 11–23.
29. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
30. Taylor G. A Student's Writing Guide: How to Plan and Write Successful Essays/ Gordon Taylor. – Cambridge University Press, 2009. – 266 p.
31. Tribble Ch. Writing / Ch. Tribble. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 172 p.
32. Zamel V. Writing: The Process of Discovering Meaning / V. Zamel // TESOL Quarterly. – 1982. – №16. – p. 195–209.