

УДК 372.881.111.1 + 37.025.7

**А. Э. Чеканова**

Екатеринбург

**ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ АНАЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

ГСНТИ 14.35.09  
Код ВАК 13.00.02

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** словесно-логическое мышление; письменная речь; английский язык; аналитическая статья; поисковая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Предлагается анализ письменной деятельности студентов на английском языке и основные аспекты методики обучения написанию аналитической статьи на английском языке как условие развития словесно-логического мышления и поисково-исследовательской деятельности.

**A. E. Chekanova**

Ekaterinburg

**TEACHING TO WRITE AN ANALYTICAL ARTICLE  
IN THE ENGLISH LANGUAGE AS A METHOD OF DEVELOPING  
STUDENTS LOGICAL WAY OF THINKING**

**KEY WORDS:** logical way of thinking; written speech; the English language; analytical article; research activity.

**ABSTRACT.** The article deals with the analysis of the students writing activity in English and with the main aspects of the technology aimed at teaching the students to write an analytical article in English which is defined as a condition to develop their logical way of thinking and their research activity.

**В** методике обучения английскому языку за последние десятилетия явно обозначились два подхода к обучению письменной речи. В первом случае обучение письменной речи рассматривается сквозь призму продукта

мыслительной деятельности. Таким продуктом для письменной речи является текст. Во втором случае обучение письменной речи основывается на обучении процессу создания текста. Технологии и методики обучения письменной

речи разрабатываются в соответствии с этими двумя подходами.

Если исследователь рассматривает обучение письменной речи, отталкиваясь от результата (текста), то дидактическими единицами обучения в этом случае становятся элементы текста. Если же цель исследования — обучение процессу создания текста, то содержанием исследования является организация этого процесса, сам же процесс создания текста рассматривается с точки зрения теории деятельности. В этом случае в методике обучения иностранному языку различают такие понятия, как письмо, письменная речь и письменная деятельность.

Сочетание двух подходов к обучению письменной деятельности обычно строится на разделении обучения на два взаимосвязанных этапа: организация работы по созданию письменного текста и обучение написанию параграфа.

В российских методических и учебных пособиях по иностранному языку закреплена совершенно определенная схема организации работы по созданию письменного текста. Эта схема включает следующие этапы: 1) подготовительный этап, 2) написание, 3) проверка. При этом процесс создания текста может идти не одним путем, а несколькими различными путями. Один из таких путей зарубежные ученые называют «free writing», т. е. свободное письмо. Если студенты выбирают этот путь, они, как правило, пропускают или существенно сокращают подготовительный этап, ограничивая его непродолжительным обдумыванием перспективы развертывания текста. Написание представляет собой создание наброска, или текста в черновом варианте. Далее следует проверка и коррекция наброска и перенос текста на чистовик. Собственно проверка текста учащимся сводится к поиску грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок в чистовике. Преподава-

тель осуществляет итоговый контроль и оценивание работы.

Другой путь создания письменного текста имеет много общего с организацией научного исследования. Он включает следующие этапы: 1) определение темы, 2) сбор материала, 3) анализ материала, 4) составление плана работы и организации материала, 5) написание черновика, 6) критическое чтение написанного, 7) проверка и коррекция, 8) редакционное чтение.

Если рассматривать письменную деятельность, то этот процесс должен подчиняться общим законам деятельности, а следовательно, в его парадигму входят такие понятия, как: 1) характеристика деятельности (особенности, принципы, условия, нормы), 2) логическая структура деятельности (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат деятельности), 3) временная структура деятельности (фазы, стадии, этапы деятельности). Именно в этих категориях мы будем рассматривать письменную речь как деятельность.

Для того чтобы охарактеризовать письменную деятельность, необходимо определить ее особенности, принципы, условия и нормы. В рамках педагогического исследования важно различать процесс создания письменного текста в условиях практической деятельности и в условиях учебной ситуации. Если письменная речь реализуется в условиях практической деятельности субъекта, то и субъект, и объект, и предмет, и результат письменной речи наличествуют в реальной практической деятельности. Если человек пишет письмо, его адресат реален, содержание письма отражает либо реальные события, либо реальные состояния. В учебной деятельности многие элементы процесса выражены достаточно условно. Основной особенностью процесса создания письменного текста в условиях учебной деятельности является взаимозависимость процесса создания

письменного текста и процесса обучения письменной речи. К следствиям такой взаимозависимости можно отнести следующее: 1) условность адресата и наличие оценивающего эксперта (учителя, преподавателя); 2) произвольный выбор предмета, не связанный с реальной необходимостью; 3) отсутствие результата практического воздействия на адресата и выражение эффективности письменной деятельности в виде учебной оценки. Принципом письменной деятельности учащихся в условиях учебного процесса является приоритет процесса обучения. Соответственно и нормы письменной деятельности учащихся в условиях учебной ситуации ориентированы в большей степени на обучение, чем на творчество учащихся.

С точки зрения востребованности словесно-логического мышления при создании текста наиболее оптимальным жанром письменной речи можно считать статью. Статья в стилистике является межстилевым жанром, который соединяет характеристики научного и публицистического стилей. Сохраняя за собой общее для всех жанров публицистической речи, статья предполагает следование логической схеме наибольшей глубины и максимально объективное отражение действительности. Обобщенной темой статьи является выявление закономерностей. Все статьи объединяет логизированность композиции, обобщенность предмета речи, наличие тезиса причинно-следственного характера, содержание, передающее отношения между явлениями. Проблемная (аналитическая) статья требует еще и осуществления поисковой деятельности для восполнения пробелов фактических знаний, существующих у автора статьи. Таким образом, проблемная (или аналитическая) статья может служить тем жанром письменной речи, обучение которому в наибольшей степени соответствует задаче формирования и развития у студентов аналитической компетенции.

Начало создания письменного текста может различаться в зависимости от уровня владения материалом, который будет лежать в основе письменного текста. Таким материалом является часть окружающей действительности. Знание об окружающей действительности может быть полным и неполным (частичным или нулевым). Полное знание о части окружающей действительности представлено либо уже созданным текстом (первичным), в котором полнота определяется границами текста, либо собственными представлениями автора о части окружающей действительности, когда полнота ограничена заданной темой. Начало письменной деятельности при полном владении материалом не требует дополнительной поисковой деятельности. Такой формой начала характеризуется столь распространенное в зарубежной системе образования написание эссе. При неполном владении материалом поисковая деятельность нацелена на восполнение недостающих знаний. В этом случае мы имеем дело с созданием аналитической статьи, текст которой основан на поиске и анализе необходимых данных. Именно обучение написанию аналитической статьи и обеспечивает формирование аналитической компетентности учащихся, развитие их словесно-логического мышления, усвоение навыков поисковой деятельности.

Первый этап — это определение и формулировка темы. Л. М Майерс при выборе темы, определяемой им как вопрос, на который необходимо дать ответ, рекомендует придерживаться следующих принципов: 1) вопрос должен интересовать учащегося, 2) вопрос должен выводить на ясный определенный ответ, 3) вопрос должен быть ограничен [5]. Определять границы вопроса можно во время работы, редуцируя его.

Второй этап работы — сбор и анализ информации по теме. Самый эффектив-

ный способ анализа имеющейся информации — это составление плана-наброска. Цель составления такого плана-наброска заключается в том, чтобы обобщить имеющиеся сведения по теме и определить недостающую информацию.

После того как учащиеся сформулировали тезис, им необходимо определиться с доказательствами. План-набросок должен содержать перечень необходимых доказательств, которые будут включены в текст. По мере наполнения плана-наброска может происходить коррекция тезиса и редуцирование или расширение темы. Если для доказательства тезиса достаточно эмпирического опыта учащихся и их фоновых знаний, то можно переходить к составлению плана-схемы будущего текста.

План-схема будущего текста представляет собой своего рода логическое «дерево» [6], где разворачивается последовательность доказательств. Лакуны в плане-схеме свидетельствуют о том, что эмпирического опыта учащихся и их фоновых знаний недостаточно для доказательства тезиса, и в этом случае необходимо провести работу по поиску недостающих данных. Источником пополнения знаний, как правило, являются печатные издания или средства массовой информации, хотя возможны и другие источники, такие, как свидетели и очевидцы. При выборе источника информации Л. М. Майерс рекомендует учитывать: 1) квалификацию автора произведения (печатного или устного); 2) доказательство того, что вопрос тщательно проработан автором, о чем свидетельствует наличие ссылок, библиографии, примечаний; 3) место публикации; 4) оценка критиков; 5) способ привлечения внимания читателей (беспристрастность или драматический эффект) [4]. К этому можно добавить тираж и место возможного доступа к печатному изданию (библиотека, магазин, киоск печа-

ти) и к устной информации (научная конференция, лекция, телевидение).

После поисковой работы план-схема пополняется необходимыми данными и структурируется в соответствии с направлением мысли автора. Чаще всего это направления от общего к частному, от главного к второстепенному, от известного к неизвестному. Но бывает и другой порядок: от частного к общему, от менее важного к более важному (до кульминации), переход к антитезе (при сравнительном анализе) и др. В рамках деривационного направления изучения текста Л. Н. Мурзин выделяет инкорпорирование как универсальный закон глубинного уровня текста: «Каждая последующая семантическая конструкция (мысль Б) строится на основе предыдущей (мысль А) по принципу инкорпорирования, т. е. включения в общий смысловой комплекс. Нечто не просто присоединяется, а как бы включается в предложение и в нем по отношению к предыдущему предложению выполняет функцию ремы» [2]. Принцип инкорпорирования обеспечивает связность текста и его цельность. Но не все компоненты глубинного уровня текста представлены на поверхностном уровне.

Третий этап — написание черновика текста. Черновик представляет собой развертывание темы в абзацах, когда каждый абзац является одним из доказательств (аргументов).

Абзац рассматривается в нашем исследовании как высказывание, включающее доказательство, аргумент, обоснование тезиса. Абзац должен содержать элементы темы и давать определенный ответ на вопрос тезиса. Техника написания абзаца довольно подробно разрабатывалась западными учеными, такими, как Норман Фоустер, Джон Мартин, Мэри Стефенс, Росс Винтероуд, Сандра Шор и др. В методической разработке по обучению написанию эссе, используемой в Stonewall Jackson High School, Manassas,

VA, USA, предлагается следующая конструкция абзаца: 1-е предложение формулирует главную мысль абзаца; 2-е предложение содержит конкретную деталь, раскрывающую главную мысль первого предложения; 3-е предложение дает комментарий ко второму предложению; 4-е предложение — это еще один комментарий ко второму предложению; 5-е предложение содержит вторую конкретную деталь, раскрывающую главную мысль абзаца; 6-е предложение содержит комментарий к пятому предложению; 7-е предложение содержит еще один комментарий к пятому предложению; 8-е предложение является заключением абзаца. Данная конструкция, на наш взгляд, чрезмерно формализует процесс написания абзаца. С точки зрения словесно-логического мышления (аналитической компетентности) предложений в абзаце должно быть столько, чтобы вывод по абзацу не вызывал у читающего сомнения. Первое предложение, выражающее основную мысль абзаца, конкретизируется другими предложениями, причем конкретизации подлежат те части первого предложения, которые не являются очевидными или аксиоматичными и могут показаться спорными как автору текста, так и читателю. Кроме того, необходимо разграничить понятия «комментарий» и «доказательство». Комментарий выражает личное мнение автора по данному вопросу, в то время как доказательством является суждение, полученное в результате научного исследования, или общепризнанный, очевидный факт, аксиома. А. А. Ивин предлагает следующую классификацию аргументов (доказательств). Аргументы делятся: 1) на эмпирические (прямое подтверждение, подтверждение следствий, эмпирическое опровержение, примеры, иллюстрации), 2) теоретические (дедуктивное обоснование, системная аргументация, опровержимость и проверяемость, условие совместимости,

соответствие общим принципам, методологическая аргументация, границы обоснования), 3) контекстуальные (традиция, вера, авторитет, интуиция, здравый смысл, вкус как призыв к чувству прекрасного) [4].

Абзац необязательно должен заканчиваться формулированием вывода. Если идея текста абзаца ясна из самого текста, то вывод по абзацу можно сформулировать в заключении статьи.

В структуру статьи включены также введение (в начале статьи) и вывод или заключение (в конце статьи).

Основная задача введения — привлечь внимание читателя, ввести его в обсуждаемую тему и подвести к тезису. Внимание читателя привлекается актуальностью анализируемых вопросов, следовательно, во введении необходимо обосновать актуальность. Тезис либо завершает введение, либо формулируется отдельно.

Самым сложным для учащихся, как правило, является формулирование вывода. Если вывод буквально повторяет тезис, мы получаем своеобразную «кольцовку», не несущую никакого нового знания, не формулирующую нового суждения. В. Н. Брюшинкин, изучая логику, мышление и информацию, приходит к выводу о том, что приращение информации в ходе логических рассуждений происходит на рематическом уровне при внесении деталей в процессе аргументации или доказательств [3]. Следовательно, в выводе может содержаться: а) подтверждение тезиса как концептуальной основы темы, б) обобщение специфических характеристик ключевых понятий тезиса.

Четвертым этапом является контроль и коррекция созданного текста. Контроль и коррекция могут выполняться автором в режиме саморедактирования. Участвовать в коррекции могут читатели, в этом случае контроль-коррекция организованы в режиме взаиморедакти-

рования. Окончательный контроль осуществляет эксперт/преподаватель.

Пилотное экспериментальное исследование по методике обучения студентов письменной деятельности на английском языке включало анализ этой деятельности и анализ работ студентов. Студентам была задана тема «Where would you prefer to live: in a city or in the country?».

При проведении экспериментальной работы по обучению студентов продуктивной письменной деятельности на английском языке были обнаружены следующие проблемные зоны в их аналитической деятельности:

1. Смешение дискурсов художественного и научного текста, когда заключение определяется как вывод, при этом тезис в работе отсутствует или вступление определяется как тезис, основная часть представляет один блок, не разделенный на абзацы, что приводит к невнятной структуре аргументации.
2. Проблемы семантической неопределенности (неясна семантика понятий «city» и «country»); ни в одной работе явные определения этим понятиям не даются, что приводит к неясности предмета рассуждений. Во многих работах явно прослеживается смешение понятий «жить в деревне» и «отдыхать в деревне».
3. Ошибки, связанные с ситуацией мнимой классификации, когда классификация подменяется простым перечислением с обращением к нерациональному обоснованию, в большинстве случаев — традиции или вере, что приводит к бессистемности аргументации.
4. Отсутствие дотекстовой подготовительной работы (планов или набросков будущего текста). Все работы были выполнены в режиме свободного письма.

Среди логических ошибок, которые в работах студентов встречаются реже,

можно выделить ошибки, связанные с ситуацией:

- 1) ярлыка, когда существующий стереотип дискредитирует положение. На примере выдержки из работы студента: «Nowadays many people think that country men are not so clever, cultural and educated». Данное утверждение ничем не доказывается, это ярко выраженный стереотип, ярлык;
- 2) аргументации к личности. На примере выдержки из работы студента: «If you were born in the city — very good for you»;
- 3) ложного основания: «Citizens have electricity, gas, water, food. They don't take efforts to get that all. Money — and everything is yours»;
- 4) ссылки на мнение большинства: «There are not good and bad people. Everybody knows it»;
- 5) неправомерного перехода от свойств части к свойствам целого и наоборот: «Nowadays a lot of people in our country live in the cities. Because there are all modern conveniences in the flats now»;
- 6) поспешного обобщения, когда обобщение неправомерно распространяется на более широкие области: «If you take the African society you can see the difference. And what about the city?»;
- 7) ошибочного обоснования причинности: «I want to live in a big city because I want to see all of them».

Наблюдение за деятельностью студентов при проведении эксперимента и анализ их письменных работ, а также устных ответов привели к выводу о том, что основной проблемой словесно-логического (аналитического) мышления участвовавших в эксперименте являются пробелы в усвоении понятий, отсутствие конкретных знаний о свойствах, признаках, отношениях понятий, склонность к использованию псевдопонятий, основанных на некорректном

обобщении, отсутствие навыков использования классификации, переноса универсальных логических схем мышления из одной предметной области в другую. Поисковая деятельность в подавляющем большинстве случаев сводилась к поиску в Интернете готового текста по предложенной тематике и его обработке. Все изложенное позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности словесно-логического мышления студентов, участвовавших в эксперименте, и о доминировании репродуктивной письменной деятельности.

Н. П. Абовский отмечал отсутствие системообразующих курсов как одну из причин недостаточности развития системного мышления студентов [1].

Для коррекции пробелов словесно-логического мышления студентов нами был разработан курс обучения написанию аналитической статьи на английском языке. Основная задача курса — развитие словесно-логического мышления. Воспитательная задача — формирование культуры спора и аргументации.

К принципам построения типологии учебных заданий курса относятся: 1) различение языковых, условно-речевых и речевых упражнений, при котором языковые упражнения являются необходимой базой для выполнения речевых; 2) переход от понятия к суждению и умозаключению; 3) переход от написания предложения к написанию абзаца, а затем текста; 4) опережающее усвоение правил и использование образца на этапе первичного контроля; 5) разделение материала для усвоения на различных уровнях (уровне знаний, умений и навыков); 6) разделение учебного материала для продуктивного и рецептивного усвоения; 7) принцип проблемного обучения для поддержания мотивации при выполнении заданий.

Базовым принципом построения учебного взаимодействия преподавателя

и студентов является максимально возможная деятельностная автономность последних. Еще один принцип взаимодействия преподавателя и студентов можно образно назвать «принципом ограниченной фантазии», т. е. преподаватель принимает любые гипотезы и предположения, если они имеют достаточное обоснование со стороны обучаемых. Это означает, что любая предикация в тексте аналитической статьи должна быть доказательно обоснована. При этом, если какая-то из гипотез отвергается преподавателем или сокурсниками, данное отрицание также должно быть доказательным. Третьим базовым принципом является активное взаимодействие студентов в группе на любом этапе прохождения курса, в том числе на этапе контроля, что является необычным для письменной деятельности.

К базовым принципам построения типологии форм работы можно отнести: 1) оптимальное соотношение непосредственных и опосредованных организационных форм, использование информационно-компьютерных технологий и средств связи; 2) принцип опережающей самостоятельной работы; 3) использование дискуссии как формы устного опережения.

Структура курса включает теоретическую и практическую части.

Теоретическая часть обеспечивает знаниевую базу для умений и навыков написания аналитической статьи и основана на материале, отобранном в рамках межпредметной интеграции и предложенном студентам как перечень понятий, включенных в курс.

Практическая часть состоит из двух блоков. Первый блок содержит тренировочные упражнения, второй блок нацелен на пробное написание аналитической статьи.

Тренировочные задания в блоке расположены по принципу «от понятия к суждению, от суждения к умозаключению». Однако с учетом того, что понятие

само по себе есть результат умозаключения, некоторые задания могут содержать все три элемента логики. Порядок расположения заданий по содержанию следующий:

- 1) понятие и его определение;
- 2) признаки, свойства, связи и отношения понятия;
- 3) объем и содержание понятия;
- 4) формулирование определения понятия;
- 5) суждение как отношение понятий;
- 6) формальные единицы суждения;
- 7) предикация как синтез понятий, запрет на предикацию;
- 8) умозаключение как результат рассуждения, виды умозаключения (индуктивное, дедуктивное, абдуктивное умозаключение, умозаключение по аналогии);
- 9) типы связей при рассуждении;

Второй блок представляет собой рекомендации по написанию аналитической статьи на английском языке.

Результатом реализации описанного курса стало значительное снижение количества логических ошибок как в тестовых заданиях, нацеленных на текущий контроль изменений в словесно-логиче-

ском мышлении студентов, так и в создаваемых ими текстах. В частности, из текстов статей исчезли ситуации ярлыка, аргументации к личности и ссылки на мнение большинства. Случаи поспешного обобщения сократились на 43 %, неправомерного перехода от свойств части к свойствам целого и наоборот — на 26 %. Структура текстов статей приобрела упорядоченный характер.

В отношении определения как системной дидактической единицы, лежащей в основе обучения формированию суждений, экспериментальное обучение привело к следующим результатам:

- 1) количество вариантов полного определения прямого значения слова увеличилось с 45 до 69 %;
- 2) количество определений на основе главного обобщающего признака без второстепенных существенных признаков сократилось с 26 до 17 %;
- 3) количество определений на основе второстепенных существенных признаков без главного обобщающего признака сократилось с 15 до 11 %;
- 4) количество определений на основе синонима или антонима сократилось с 6 до 1 %;
- 5) количество вариантов полностью неверного определения сократилось с 8 до 2 %.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АБОВСКИЙ Н. П. Развитие системного мышления при обучении и тестировании // Вестник высшей школы. 2010. № 9.
2. БАБЕНКО Л. Г., ВАСИЛЬЕВ И. Е., КАЗАРИН Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста : учеб. для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
3. БРЮШИНКИН В. Н. Логика, мышление, информация. Л. : Изд-во ЛГУ, 1988.
4. ИВИН А. А. Теория аргументации. М. : Гардарики, 2000.
5. МАЙЕРС Л. М. Пишем по-английски: рук. по грамматике и письму на англ. языке. СПб.: Лань, 1997.
6. FOESTER N. Writing and thinking. Massachusetts : British Press Cambridge, 1941.
7. MARTIN J. N. Elements of Formal Semantics. An Introduction to Logic for Students of Language. Orlando: Academic Press, Inc., 1987.
8. SCHOR S., Summerfield J. The Random House, Guide to Writing. N. Y. : McGraw-Hill, Inc., 1986.
9. STEPHENS M. Practise Advanced Writing. Harlow, England: Longman Group UK Lmt., 1992.
10. WINTEROWD W. R., Murray P. Y. English writing and skills. Teacher's edition. San Diego: Coronado Publishers, Inc., 1985.