

Бузальская Елена Валериановна**Buzalskaya Elena Valerianovna**кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургского государственного университетаPhD in Education Science, Assistant Professor,
Saint Petersburg State University**КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ
ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ
НАПИСАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭССЕ****COGNITIVE-ORIENTED APPROACH
TO THE FORMATION OF SKILLS OF
WRITING ACADEMIC ESSAYS****Аннотация:**

Статья посвящена описанию когнитивно-ориентированного подхода к обучению студентов написанию академического эссе. Выявлены восемь моделей русского академического эссе, представлены их когнитивные и прагмалингвистические характеристики. Выделены три этапа работы с данными моделями. Доказана логичность последовательности обучения от простых моделей (основанных на гештальте) к наиболее сложным (имеющим в основании структуры концепт-сценарий).

Ключевые слова:

академическое эссе, фрейм, гештальт, сценарий, модели, речевая, социальная, дискурсивная компетенции, когнитивно-ориентированный подход.

Summary:

The article describes the cognitive-oriented approach to teaching students writing academic essays. The author identifies eight models of the Russian academic essays and presents their cognitive and pragmalinguistic features. The research distinguishes three stages of work process regarding these models. The author proves the consistency of learning starting with the simple models (based on gestalt) and ending with the most difficult ones (based on the concept-script).

Keywords:

academic essay, frame, gestalt, script, models, speech competence, social competence, discourse competence, cognitive-oriented approach.

В методике преподавания иностранного языка существует три подхода к обучению письменной речи: процессуальный, текстовый и жанровый. К выделенным подходам примыкает также интегрированный, объединяющий три вышеуказанных в разном процентном соотношении. Исследователи называют его «методикой конструирования дискурса» [1] и «коммуникативно-когнитивным подходом» [2]. Первыми два подхода применяются при обучении иностранных студентов созданию письменного высказывания в рамках уровней А1–В1 (формирование умений, связанных с такими текстовыми категориями, как когезия и когерентность). Работа с жанрами начинается при подготовке к сдаче ТРКИ-II, при этом первыми моделями становятся жестко регламентированные структуры официальных документов с клишированными фразами как наиболее простые для реализации (формирование умений учета категорий воспринимаемости, архитектуральности).

Более сложным заданием является написание текста в жанре академического эссе (категории интертекстуальности и ситуативности). Это связано в первую очередь с тем, что при работе с данным жанром оказываются облигаторно задействованы механизмы, ранее бывшие второстепенными. Это механизм мотивационно-побудительного уровня «индивидуализация», механизм аналитико-синтетического уровня создания письменной работы «рефлексивность» (точность отражения внешнего и внутреннего пространства на основе интроспекции и ассоциативности) и механизм письменной реализации «соотнесенность» (соответствия аксиологической шкале общества). Они призваны реализовать основные характеристики жанра эссе: оригинальность рассуждений, опору на собственный опыт, размышление относительно значимых проблем существования человечества. Вследствие этого основное внимание при формировании умений написания академического эссе приходится на работу с когнитивными основаниями данного речевого жанра.

В системе этапов создания письменной работы, выделенных А.Р. Лурией, это соответствует второму этапу – выбору одного из альтернативных путей решения при формировании общей структуры. Часто эту фазу интеллектуального акта обозначают также как фазу выработки общей стратегии мышления [3]. В связи с изложенным при обучении иностранных студентов написанию работ в жанре академического эссе целесообразно обратиться к модельно-ориентированной разновидности жанрового подхода.

В отличие от умений творческой письменной речи вообще, умения, ориентированные на создание работы в жанре академического эссе (с его структурированностью и регламентированным количеством отводимого тестором времени) [4], находятся в поле рациональных реакций, а следовательно, опираются на умения дискурсивной, речевой и социальной компетенций, принадлежащие к полнезависимому когнитивному стилю мышления, под которым понимают рациональный способ получения и передачи информации от частного к общему [5]. При этом в поле

речевой компетенции оказываются умения оценить тип концептуального основания будущей работы, формулирование идеи и выбор способа ее доказательства, фрагментация работы (умения определения границ введения, основной части, заключения; фрагментации стратегического замысла на речевые тактики; реструктуризации итогового текста). В поле дискурсивной компетенции ведущими оказываются умения организации темпоральной и локальной сетки текста [6]: абстрагированные рассуждения, использование ретроспекции, проспекции, политемпоральности, выбор типа референтной соотнесенности. Умения социальной компетенции связаны со средствами воздействия на читателя: определение основной речевой стратегии, включение риторических структур, идиоматических единиц, отсылок к общеизвестным фактам культуры, выбор типа модального субъекта (ориентированного на узкую группу читателей (например, преподавателей и тестировщиков) или обращенного к массовому читателю).

Последовательность обучения, построенная на принципах поэтапного формирования указанных умений [7], оказывается сходна с последовательностью работы над созданием эссе.

1. Этап идентификации модели. Студенты читают примеры удачных академических эссе, анализируют общую структуру исходя из трех характеристик:

а) речевая компетенция: сопоставив задание и итоговый текст, определить тип концепта, положенного в основание эссе:

– гештальт, если речь идет об оценке одного объекта, факта действительности или факта культуры;

– фрейм, если в задании описана ситуация, предполагающая взаимодействие сторон (например, запрет на курение в общественных местах, травля в соцсетях и т. п.);

– сценарий, если данная ситуация обладает динамикой развития и необходимо провести анализ не самой ситуации, а сил, которые заставляют ее меняться (например, изменение образа жизни в связи с техническими изобретениями, политическими переменами или стажировкой в другой стране);

б) социальная компетенция: определить тип речевой стратегии:

– интерпретации факта;

– трансляции собственной позиции;

– убеждения;

в) дискурсивная компетенция: определение типа референтной соотнесенности и анализ причин подобного выбора (обратить внимание на связь с формулировкой задания):

– дескриптивный референт (выбор типа доказательства, ориентированного на объекты из физического мира, объективные законы бытия);

– индексальный (примеры, подтверждающие точку зрения автора, находятся в сфере культуры).

2. Этап овладения умениями организации внутреннего пространства жанра. После того как умения быстрого определения общей структуры сформированы, необходимо обратиться к умениям фрагментации замысла на три части (введение, основную часть и заключение) и на речевые тактики, связанные со сменой функционально-семантического типа высказывания (описание, повествование, рассуждение). Важно обратить внимание студентов на то, что основным типом является рассуждение, тогда как описание чаще всего используется во введении, знакомящем читателя с проблемой, а повествование применяется исключительно в виде примеров, доказывающих правоту позиции автора. На этом этапе работа проводится в следующей последовательности:

а) речевая компетенция: формирование умений фрагментации и дефрагментации текста на речевые тактики при помощи анализа тактик, типично используемых во введении, составляющих два (или три) абзаца основной части, а также речевых тактик, формирующих заключение;

б) социальная компетенция: опираясь на средства оказания влияния на читателя и средства связи, оценить логичность и связность фрагментов текста, уметь добавлять примеры в текст, их лишенный;

в) дискурсивная компетенция: уметь составить план эссе, разбить текст на абзацы, учитывая три части структуры и фрагментацию на речевые тактики.

3. Этап самостоятельной реализации стратегического замысла:

а) речевая компетенция: умения преодоления психологического барьера (страха перед чистым листом, перед опасением не понять формулировку задания и пр.), семантизации и характеристики объекта во введении, связной организации основной части эссе, суммирования основных идей в заключении;

б) социальная компетенция: умение использовать короткие сюжеты, абстрактные рассуждения, идиомы в качестве доказательств того, что позиция верна;

в) дискурсивная компетенция: умение оформлять текст в соответствии с законами жанра, соблюдая структуру и логику развития хода рефлексии.

Представляется возможным выстроить типы академического эссе по мере усложнения их внутренней структуры. Исходя из основных категорий (типа концептуального основания и типа речевой стратегии) можно выделить восемь основных типов академического эссе.

1. Эссе-гештальт-интерпретация.

Основная идея данной модели заключается в рассуждении относительно базовых компонентов содержания основного объекта. Например, эссе, построенное на основании гештальта «дом», может формироваться следующей цепочкой речевых тактик: описание и постановка проблемы во введении с перечислением двух основных компонентов (место расположения, качество внутреннего пространства); рассуждение относительно первого компонента, пример или аналитическое доказательство; рассуждение относительно второго компонента, пример или аналитическое доказательство; суммирование (предложение, содержащее ту же идею, что и в постановке вопроса, выраженную иными словами), небольшое дополнение к сказанному (пословица, поговорка, сравнение, метафора).

2. Эссе-гештальт-трансляция.

Фокус внимания данной модели сосредоточен на рассуждении относительно оригинальных, интересных компонентов как субъективно значимых. Например, для темы «дом» в основной части такими характеристиками могут стать чердак и красный угол. Цепочка смены речевых тактик будет в целом идентична той, что представлена в первой модели. Отличия будут связаны с усложнением доказательств и субъективацией приводимых примеров, поскольку стратегически автор нацелен на то, чтобы доказать, что его позиция может быть принята обществом несмотря на ее уникальность.

3. Эссе-фрейм-интерпретация.

Фреймовая структура предполагает рассуждение-анализ, настроенный на поиск причин, связывающих два или более активных начала, формирующих ситуацию. Таковы, например, фреймы «насилие в семье», «терроризм», «экология» и т. п. Стратегия интерпретации предполагает анализ двух или трех основных причин существования проблемы. Как правило, такие эссе ориентированы на проблемы социального плана, поэтому студентам необходимо представить свои размышления относительно двух или трех ошибок в поведении, написав о каждой один абзац, содержащий тактики: рассуждение относительно причины проблемы, гипотетический пример (описание или повествование), предложение по исправлению ситуации. Эссе-фрейм сложнее эссе-гештальта, так как автор анализирует не только компоненты каждого объекта (например, черты характера или привычки, приводящие к конфликту), но и то, как данные комплексы параметров влияют на ситуацию в целом.

4. Эссе-фрейм-трансляция.

Данный тип эссе отличается от предыдущего своей субъективностью, так как транслируется принципиально новая, необычная точка зрения на причины ошибочных взаимоотношений (например, человека и природы). При этом примерами становятся случаи из собственного опыта автора или его личные наблюдения. Доказательство позиции представляется более сложным, требующим и описательного, и аналитического подтверждения. Так, например, если студент полагает, что виновником домашнего насилия является жертва, он должен не только привести пример провокационного поведения, но и с точки зрения психологии объяснить причину явления.

5. Эссе-фрейм-убеждение.

Еще более сложный тип эссе, предполагающий рассуждение с целью последовательного аргументированного построения новой точки зрения в процессе анализа уже существующей (заданной). Фрейм-убеждение имеет специфическое заключение, отличное от эссе, перечисленных выше, поскольку в данном случае вместо суммирования изложенных в основной части причин автор формулирует свои предложения по изменению ситуации.

6. Эссе-сценарий-интерпретация.

Рефлексия автора академического эссе, основанного на осмыслении сценария, встречается гораздо реже, поскольку представляет собой рассуждения, основанные на анализе серии последовательно сменяющих друг друга фреймов. Так, например, сценарий «глобальное потепление» является серией фреймов, связанных с постепенным ухудшением экологической ситуации. При написании эссе этого типа автор анализирует не только компоненты объекта, как в эссе-гештальте, не только взаимодействие человека и природы, как было в эссе-фрейме, но и взаимодействие между фреймами (между ситуациями). Безусловно, такие эссе больше по объему и зачастую требуют определенных знаний, статистических величин, отсылок к исследованиям или опросам. Сценарий-интерпретация предполагает умение оценивать логику смены фреймов в целом, представлять перспективу дальнейшего развития событий. Основной опасностью при реализации этого

типа эссе становится использование речевых тактик повествования. В заключении автор должен, помимо суммирования, использовать тактику предостережения, предложения или совета.

7. Эссе-сценарий-трансляция.

От эссе-сценария-интерпретации эссе-сценарий-трансляция отличается большей концентрацией на деталях, особенностях, частных случаях, которые помогают понять весь масштаб проблемы.

8. Эссе-сценарий-убеждение.

При реализации этого типа эссе автор берет на себя роль «проводника». Чаще всего он исходит из общеизвестной точки зрения, в справедливости которой сомневается, чтобы впоследствии, с каждым новым абзацем, находить аргументы, делая свое рассуждение «открытым поиском», который он якобы совершает вместе с читателем. В связи с этим введение и заключение в таком эссе идейно противоположны. Задача автора – доказать ложность исходного суждения. Эссе сценарного типа – самый сложный вариант академического эссе. К счастью, сценарий и фрейм зачастую взаимно конвертируемы (например, можно описывать то же глобальное потепление и как фрейм – как результат, а не как процесс), что позволяет студенту выбрать предпочтительную структуру.

Результаты исследования, на основании которого был сформирован алгоритм проведения лингвокогнитивного анализа речевого жанра, свидетельствуют о том, что вариативность взаимосвязи таких категорий, как картина мира, функционально-семантический стиль речи, тип концепта, тип референта, тип модального субъекта, тип стратегии, является релевантной основой построения алгоритма формирования умений создания русского академического эссе. Когнитивно-ориентированный подход позволяет лучше осознать логику структурных отличий разных типов эссе, что способствует повышению эффективности обучения. Разработанная модель обучения предполагает учет взаимосвязи ведущих компетенций письменной речи с избираемыми обучающимися стратегиями выполнения работы. Ведущими компетенциями письменной речи в данном подходе признаны дискурсивная, речевая и социальная. Центральное положение дискурсивной компетенции подтверждается ее функциональной направленностью на координирование и интеграцию процессов письменной речевой деятельности в ходе создания продукта письменного творчества. Выявление типичных тактических цепочек в их взаимосвязи с типом избранной речевой стратегии приводит к возможности детальной проработки структуры каждой модели. Сознательный выбор речевых тактик, соответствующих интенции, положительно влияет на интенсификацию формирования умений. Результаты проведенного эксперимента показали, что когнитивно-ориентированный подход способствует более глубокому пониманию логики структуры академических эссе (в экспериментальной группе были четко структурированы 77 % эссе, тогда как в контрольной группе успешной можно было признать структуру лишь в 45 % случаев).

Ссылки:

1. Мартынова А.Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (на материале старших курсов языкового вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.
2. Гец М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2003.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии М., 2002. С. 313.
4. Бузальская Е.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010 ; Зацепин К.А. Эссе как коммуникативная форма: проблемы чтения (на материале современной эссеистики) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006 ; Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2001 ; и др.
5. Мангус И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. С. 3 ; Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990.
6. Ноздрина Л.А. Поэтика грамматических категорий: курс лекций по интерпретации художественного текста. М., 2004.
7. См. также: Grabe W., Kaplan R. *Theory and practice of writing: an applied linguistics perspective*. Harlow, 1996 ; Hedge T. *Writing*. Oxford, 1995.

References:

- Buzalskaya, EV 2010, *The communicative competence formation of foreign students of creative specialties in teaching writing in the genre of an essay*, PhD in Education Science thesis, St.-Petersburg, (in Russian).
- Gets, MG 2003, *Teaching language university's students the creative writing in the context of intercultural communication*, PhD in Education Science thesis abstract, Minsk, (in Russian).
- Grabe, W & Kaplan, R 1996, *Theory and practice of writing: an applied linguistics perspective*, Harlow, (in Russian).
- Hedge, T 1995, *Writing*, Oxford.
- Kholodnaya, MA 1990, *Cognitive styles as a manifestation of the peculiarity of the individual intellect*, Kiev, (in Russian).

Konobeev, AV 2001, *Teaching written foreign-language discourse in the genre of an essay (based on the material of junior courses of a language university)*, PhD in Education Science thesis abstract, Tambov, (in Russian).

Luria, AR 2002, *Fundamentals of Neuropsychology*, Moscow, p. 313, (in Russian).

Mangus, IYu, *Strategies for mastering the language and developing cognitive activities techniques as a realization of the cognitive approach in the textbook of the Russian language as a foreign language (by case study of textbooks in the Estonian school)*, D.Phil. in Education Science thesis, Moscow, p. 3, (in Russian).

Martynova, AG 2006, *Teaching academic written discourse in the genre of an expository essay (based on the materials of senior courses of a language university)*, PhD in Education Science thesis abstract, Omsk, (in Russian).

Nozdrina, LA 2004, *Poetics of grammatical categories: a course of lectures on the interpretation of an artistic text*, Moscow, (in Russian).

Zatsepin, KA 2006, *Essay as a communicative form: reading problems (based on the modern essay writing)*, PhD in Linguistics thesis abstract, Samara, 2006.