МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА И ПЕРЕФОРМУЛИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Ахмаджанова Ферузахон Тожиддин қизи
Преподаватель Наманганского государственного университета

АННОТАЦИЯ. В тезисах раскрываются методические возможности анализа научного текста, переформулирования его содержания и построения высказывания на основе источников для развития академической речи студентов. Перефразирование, смысловое сокращение и синтез информации из источников рассматриваются как взаимосвязанные действия, выполняющие разные функции. Эмпирические исследования по данной теме сопоставляются по составу участников, учебной задаче, выявленным результатам и границам их обобщения. На основе анализа предлагается методическая модель перехода от понимания научного текста к самостоятельному письменному и устному изложению. Модель ориентирована на оценку смысловой точности, аргументации, последовательности употребления терминов, указания источников и соответствия речевого оформления особенностям аудитории. Непроверенные количественные данные об эффективности модели не приводятся; определяются критерии её последующей эмпирической проверки.

Ключевые слова. Научный текст, академическая речь, перефразирование, смысловой анализ, синтез информации из источников, аргументация, метакогнитивный контроль, устное изложение, академическое письмо.

ВВЕДЕНИЕ. В высшем образовании демонстрация знаний студентом не ограничивается запоминанием прочитанной информации. В ответе на семинаре, аналитическом эссе, научных тезисах и презентации он должен определять понятия, устанавливать связи между аргументами, отделять позицию автора от собственной интерпретации и обозначать границы вывода. Научный текст создаёт содержательную основу для освоения этих действий. Однако само по себе чтение большого количества текстов не гарантирует последовательности и самостоятельности речи. Чтение становится методически управляемым процессом тогда, когда его результаты связываются с переработкой содержания, его объяснением и созданием собственного речевого продукта.

Проблема связана с тем, что на отдельных занятиях работа с научным текстом может сводиться к заучиванию готового определения или замене слов. Такие действия способны изменить грамматическую форму высказывания, но не раскрывают функцию аргумента и логическую структуру содержания. Цель тезисов – на основе сравнительного анализа результатов существующих исследований обосновать методическую связь между пониманием текста, ответственным переформулированием его содержания и выражением студентом собственной академической мысли. Основной исследовательский вопрос формулируется следующим образом: при каких условиях переформулирование может стать средством перехода от воспроизведения содержания к построению самостоятельного академического высказывания?

Академическая речь в данных тезисах понимается как деятельность по последовательному, точному и ответственному устному или письменному выражению понятий, аргументов и выводов

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

с опорой на источники в научных и учебных ситуациях. Это рабочее определение не сводит речевой навык исключительно к беглости речи или грамматической правильности. Беглость важна, однако объяснение научного содержания без искажений, корректная оценка убедительности аргумента и обоснованный ответ на вопрос также составляют содержательные компоненты академической речи. Общим для письменной и устной форм является логическая организация мысли, тогда как способы их оценивания не могут быть полностью одинаковыми.

Анализ научного текста предполагает выявление связей между проблемой, понятием, исследовательским методом, результатом и выводом. Если студент рассматривает результат вне связи с методом, он может принять ограниченное наблюдение за общую закономерность. Переформулирование представляет собой передачу содержания источника в новой речевой форме. При перефразировании основной смысл сохраняется, а синтаксическая структура и способы выражения изменяются. При смысловом сокращении исключаются второстепенные подробности и обобщаются основные положения. При синтезе релевантная информация как минимум из двух источников объединяется вокруг общего вопроса. Следовательно, использование единого названия задания без разграничения этих действий затрудняет оценку результата.

В подходе Кена Хайленда обучение письму на втором языке предполагает совместный учёт процесса создания текста, коммуникативной цели и контекста его использования [1]. Методический вывод из этой теоретической позиции состоит в том, что до предъявления студенту задания «переформулируйте текст» необходимо определить адресата, цель и жанр итогового продукта. Создание комментария для семинара и научных тезисов на основе одного и того же источника предполагает разные требования к объёму и структуре.

Тезисы основаны на нарративном анализе отобранной научной литературы. Источники отбирались по критериям непосредственной связи с темой, ясности исследовательской задачи и возможности проверки библиографических данных. Теоретические положения отделялись от эмпирических результатов; единицами сопоставления выступали учебное действие, дизайн исследования, оцениваемый навык и границы интерпретации результата. Работа не позиционируется как систематический обзор или метаанализ: задача охвата всех публикаций и расчёта совокупного размера эффекта не ставилась. Предлагаемая методическая модель представляет собой авторский синтез, выведенный из анализа литературы, а не результат проведённого педагогического эксперимента.

В исследовании Кейси Кек 2006 года сопоставлялись перефразированные фрагменты кратких изложений, созданных 79 участниками, писавшими на первом языке, и 74 участниками, писавшими на втором языке. Переформулирования были разделены на четыре типа: формулировки, очень близкие к источнику, минимальные, умеренные и существенные изменения. Обе группы использовали в кратком изложении примерно по пять перефразированных фрагментов, однако участники, писавшие на втором языке, чаще прибегали к формулировкам, очень близким к источнику [2]. Этот результат показывает, что увеличение числа перефразированных фрагментов само по себе не характеризует качество самостоятельного изложения. Вместе с тем сопоставление групп не является экспериментом, позволяющим установить причинный эффект конкретного метода обучения.

Повторный анализ Кек 2014 года выявил необходимость осторожной интерпретации данного различия. Было установлено, что более высокий уровень копирования в группе участников, писавших на втором языке, может объясняться результатами небольшой подгруппы, особенно

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

часто воспроизводившей формулировки источника. В обеих языковых группах менее опытные авторы в большей степени опирались на фрагменты исходного текста [3]. Поэтому приписывать один и тот же недостаток всем изучающим второй язык необоснованно. В методическом отношении важнее анализировать конкретное изложение студента и его опыт письма, чем ориентироваться на общее обозначение языковой группы. Поскольку работа 2014 года повторно рассматривает ранее собранный материал, эти две публикации также нельзя считать полностью независимыми подтверждениями.

В прикладном исследовании Розмари Уэтт 2010 года участвовали 78 студентов бакалавриата из шести групп курсов письма на втором языке, за которые начислялись учебные кредиты. Задания до и после учебного модуля использовались для оценки знаний о работе с источниками и изменений в практическом письме. Результаты показали улучшение знаний о технических и регламентируемых правилами аспектах работы с источниками, тогда как более сложные письменные действия, зависящие от контекста, развивались в разной степени [4]. Это различие означает, что знание правил оформления ссылок и включение мысли источника в собственную аргументацию представляют собой разные результаты обучения.

Исследование Филипа Маккарти, Ребекки Гесс и Даниэль Макнамары 2009 года было направлено на определение компонентов оценки качества перефразирования. В нём 1 998 естественно созданных учащимися средней школы перефразированных фрагментов оценивались по десяти параметрам. Смысловая и синтаксическая оценки выделились как основные компоненты качества перефразирования [5]. Число 1 998 обозначает количество перефразированных фрагментов, а не участников. Этот результат нельзя приравнивать к результату обучающего эксперимента со студентами вузов. Его значение для данных тезисов заключается в необходимости отдельно оценивать изменения речевой формы и соответствие исходному смыслу.

Подход SERT Даниэль Макнамары 2004 года направлен на тренировку самообъяснения и стратегий активного чтения сложных научных текстов. В исследовании половина участников, то есть 42 человека, выполняла упражнения на применение стратегий и объяснение содержания четырёх научных текстов; остальные читали те же тексты вслух [6]. Такой дизайн позволяет различать простое воспроизведение текста вслух и упражнения, направленные на объяснение его содержания. Однако результаты тренировки чтения посредством самообъяснения нельзя интерпретировать как непосредственное измерение беглости академической презентации или навыков дискуссии. Задания на устную речь, представленные в тезисах, являются методическим предложением, исходящим из этого теоретического различия.

В подходе Урсулы Уингейт 2012 года основное требование к академическому эссе связывается с аргументацией. Анализ представлений студентов об аргументации и соответствующих инструкций показал неполноту либо ошибочность некоторых представлений. Одна из существенных трудностей заключалась в недостаточном понимании требования развивать собственную позицию в академической дискуссии [7]. Поэтому рекомендации по письму не должны ограничиваться общим требованием «пишите логично»: необходимо объяснять, каким образом обосновывается мысль. Методический вывод из этого исследования состоит в необходимости заданий, связывающих перефразирование с самостоятельной академической позицией; данный вывод не представляется как результат отдельного эксперимента по развитию речи.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

Общий смысл проанализированных данных состоит в необходимости различать изменение внешней формы изложения и его содержательную самостоятельность при развитии академической речи. Если студент меняет структуру предложения, но опускает условие, при котором получен результат, научный смысл искажается, даже если формулировка выглядит самостоятельной. Сохранение специального термина, напротив, само по себе не означает копирования: некоторые понятия обозначаются строго определёнными наименованиями. Оценивание должно опираться на проверку соответствия содержания источнику и речевой задаче, а не на механический подсчёт различий между словами. Снижение текстового сходства само по себе не доказывает улучшения аргументации и понимания.

Предлагаемая модель объединяет определение цели чтения, смысловой анализ, переформулирование, синтез информации из источников, устное объяснение и повторное редактирование. Сначала студент определяет, на какой вопрос отвечает научный текст и какова задача итогового изложения. Затем он выделяет проблему, основное понятие, аргумент и вывод. При переформулировании проверяется сохранение смысла. Сопоставление со вторым источником требует соотнесения рассматриваемой мысли с другими аргументами. Устное объяснение организуется как задача понятного аудитории изложения аргумента и ответа на вопросы, а не воспроизведения заученного письменного текста.

Для занятия выбирается фрагмент научного текста, соответствующий направлению подготовки студента и содержащий ясно сформулированные исследовательский вопрос и вывод. Объём текста должен позволять провести целесообразный анализ, а количество терминов — соответствовать уровню подготовки студента. Сначала преподаватель демонстрирует процесс анализа одного абзаца: выделяются основной тезис, аргумент и условие, ограничивающее вывод. Демонстрация предназначена для объяснения процедуры анализа, а не для заучивания готовой интерпретации. Следующий фрагмент студент анализирует самостоятельно.

В задании на перефразирование кратко фиксируются смысловые опоры текста, после чего новое изложение пишется без обращения к источнику. Затем источник вновь открывается и сопоставляются круг лиц или групп, временные рамки, количественные характеристики, отрицания и выражения вероятности. Например, передача составленного в учебных целях предложения «В ходе краткого наблюдения отдельные студенты выполнили задание точнее» формулировкой «Этот метод повышает уровень знаний всех студентов» неправомерно расширяет исходный смысл. Корректное переформулирование может выглядеть следующим образом: «В период наблюдения некоторые студенты продемонстрировали более высокую точность выполнения задания». Это не результат реального исследования, а учебный пример, показывающий, как сохранять границы утверждения.

В следующем задании два научных текста сопоставляются на основе одного вопроса. Студент выделяет в каждом источнике положения, относящиеся именно к этому вопросу, объясняет причины сходства и различий и составляет краткий абзац, объединяющий информацию из источников. Вместо общей фразы «Оба автора придерживаются одинакового мнения» следует указать, в каких аспектах их позиции совпадают и по каким вопросам различаются. Если в одном исследовании оценивался письменный продукт, а в другом – понимание прочитанного, это различие сохраняется в итоговом изложении. Синтез информации из источников позволяет студенту связать собственную позицию с аргументами.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

Устное задание может включать трёхминутный комментарий и два последующих уточняющих вопроса. Студент объясняет проблему, основной аргумент и вывод; слушатель спрашивает о границах аргумента или об альтернативном объяснении. В ответе на вопрос новое предположение не выдаётся за результат, установленный в источнике. При сопоставлении письменного и устного продуктов проверяются сохранение терминов, порядок мыслей и изменения степени категоричности утверждения. Эта форма задания представляет собой авторское методическое предложение; её эффективность необходимо проверять посредством специального оценивания. В конце занятия студент вносит одно содержательное и одно речевое исправление и кратко объясняет их причины.

При оценке предлагаемого подхода отдельными критериями выступают соответствие содержания источнику, логическая организация мысли, использование аргументов, последовательность употребления терминов и указание источника. В устной речи дополнительно оцениваются понятность объяснения для аудитории и соответствие ответа заданному вопросу. В письменной речи важны связность абзацев, соответствие ссылки утверждению и результат редактирования. Грамматически правильное и беглое изложение студента, содержащее неверно представленный аргумент, не получает высокой оценки по содержательному критерию. Вместе с тем небольшая ошибка в оформлении, не искажающая смысла, не должна обесценивать научную мысль в целом.

При планировании эмпирической проверки начальные и итоговые задания должны быть сопоставимы по сложности и жанру. Повторное использование одного и того же текста может вызвать эффект знакомства с материалом. При наличии возможности предусматриваются группа сравнения, одинаковая продолжительность обучения и заранее определённые критерии. Письменные и устные результаты оцениваются раздельно. При привлечении двух экспертов проверяется согласованность применения ими критериев. Чтобы установить, ограничивается ли результат улучшением переформулирования освоенного материала или переносится на новый текст, необходимо задание по другой теме. Эти рекомендации представляют собой предложения по дизайну проверки, а не отчёт о проведённом испытании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Анализ и переформулирование научных текстов создают содержательную основу для развития академической речи. Существующие исследования показывают, что изменение внешней формы при перефразировании, смысловая точность, знания о работе с источниками и организация аргументации являются разными результатами обучения. Поэтому методическая работа должна последовательно связывать анализ, самостоятельное изложение, синтез информации из источников и повторное редактирование. Устное объяснение включается в этот процесс как целевое задание и оценивается по отдельным критериям. Научная ценность предлагаемой модели заключается в точном определении проверяемых действий и результатов, а не в объявлении заранее заданного процента эффективности. Её проверка в местных образовательных условиях позволит установить, как развиваются сохранение смысла, аргументация и самостоятельность речевого выражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hyland, K. (2003). Second Language Writing. Cambridge University Press.
2. Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. Journal of Second Language Writing, 15(4), 261–278.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.

3. Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. Journal of Second Language Writing, 25, 4–22.
4. Wette, R. (2010). Evaluating student learning in a university-level EAP unit on writing using sources. Journal of Second Language Writing, 19(3), 158–177.
5. McCarthy, P. M., Guess, R. H., & McNamara, D. S. (2009). The components of paraphrase evaluations. Behavior Research Methods, 41(3), 682–690.
6. McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. Discourse Processes, 38(1), 1–30.
7. Wingate, U. (2012). 'Argument!' Helping students understand what essay writing is about. Journal of English for Academic Purposes, 11(2), 145–154.

© Ushbu material Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) litsenziyasi asosida tarqatiladi.