

Организация обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе

Галина Васильевна Барабанова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 2.11.2015, после доработки 7.12.2015

Аннотация. Статья посвящена первичной структурной единице учебного процесса при обучении зрелому профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза и особенностям его организации для формирования соответствующего комплекса навыков и умений. Представлены этапы работы с текстом и анализ упражнений с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. Дано определение понятия «текстовое упражнение» как неотъемлемого методического элемента работы с аутентичным текстом на занятии. Подробно рассмотрены подходы к аутентичным текстам, а также возможные пути их адаптации с учётом современных точек зрения американской и постсоветской методик. Автор рассматривает в качестве единицы обучения профессионально ориентированному чтению учебный цикл.

Ключевые слова: учебный цикл, когнитивно-коммуникативный подход, аутентичный текст, зрелое профессионально ориентированное чтение, текстовое упражнение.

Для цитирования: Барабанова, Г. В. Организация обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе / Г. В. Барабанова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 5–12.

Об авторе: Г.В. Барабанова, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: chiave@yandex.ru.

Постановка проблемы. Как должно быть организовано обучение профессионально ориентированному чтению (ПОЧ) на английском языке?

Под организацией любой учебной деятельности понимают определённый порядок дидактического процесса как структурно, так и профессионально. Само слово «организация» происходит от лат. *organizo* – придаю стройный вид, устраиваю. (См. также у С.И. Ожегова «организация» – хорошее, продуманное устройство, внутренняя дисциплина.)

Учебно-познавательная деятельность в современном обществе всегда облачена в определённые формы для достижения целей. Если речь идёт об организации чтения, то такой целью будет выступать понимание читаемого.

Цель данной статьи – предложить оптимальную схему работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по иностранному языку (ИЯ) в условиях технического вуза, которая привела бы к формированию зрелого читателя, владеющего всем арсеналом навыков и приёмов смысловой обработки читаемого с перспективой использования полученной информации в последующей

профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Определение единицы обучения тому или иному виду речевой деятельности является особенно актуальным в связи с введением в учебный процесс высшей технической школы понятий модуль и модульная организация курса английского языка для профессионального обучения.

Сущность модульного обучения состоит в структурировании содержания обучения в автономные организационные блоки. Предполагается, что объём и содержание этих блоков определяются дидактическими целями, различиями в уровнях подготовки обучаемых, спецификой предмета.

Итак, модуль – структурная единица учебного плана по специальности. Содержание каждого модуля должно конкретизироваться (ситуации, темы, умения, речевые функции и т.д.). Очевидно, что в рамках модуля должны существовать типовые структурные единицы, дозирующие учебный материал с учётом особенностей курса, а в нашем случае с учётом формируемой иноязычной речевой деятельности (РД) – зрелого чтения.

Под зрелым чтением мы понимаем такое чтение, которое позволяет обучаемому пользоваться своим умением читать на английском языке, как средством вписаться в окружающий мир, как средством получения знаний об этом мире; для будущего инженера это необходимо, в первую очередь, для выполнения своих профессиональных обязанностей [13; 14].

Проблема единицы обучения иноязычному чтению рассматривалась многими методистами (А.Э. Бабайлова, И.Л. Бим, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина и др.). В качестве единицы обучения чтению предлагались учебный текст – аналог реальных жанров с определённым набором лексико-грамматических характеристик (А.Э. Бабайлова), текст-эталон, то есть текст, моделируемый автором учебного пособия по чтению (С.К. Фоломкина), упражнение в чтении связного целого текста (Т.С. Серова), учебный текст с упражнениями к нему (И.Л. Бим).

При определении единицы обучения РД чтения большинством методистов называется текст, иногда с определёнными оговорками. Признание текста в качестве основной коммуникативной единицы, единицы общения письменной речи, пришедшее из лингвистики текста, автоматически было перенесено и в методику обучения чтению. Несмотря на кажущуюся естественность такого переноса (обучение чтению, смысловое чтение – это чтение текстов, следовательно, в основу обучения чтению следует положить тексты соответствующих регистров, выявление их основных характеристик в качестве опорных методических характеристик, как то: жанры, композиционная структура, функциональный тип, другие релевантные признаки), практика показывает неадекватность такого процесса.

Да, цель коммуникации – понимание читаемого [13; 14], но обязательным методическим условием учебного чтения является вынесенность результатов достижения этой цели во внешний план, что может выразиться в определении в качестве единиц учебного материала слов, словосочетаний, синтагм, предложений, текста и даже тем как предмета учебной деятельности (З.И. Клычникова) [3; 4]. С позиции психолога З.И. Клычникова писала об этом так: «В процессе понимания вклинивается его третий компонент – язык, выступающий в тех пределах и формах, которые использовал автор текстов. А это означает возникновение роли типологического соотношения системы родного и иностранного языка и степени владения последним чтением. Это положение относится и к уровням понимания текста на иностранном языке» [7, с. 94]. (См. также у Н.В. Барышникова [4].)

А.Э. Бабайлова пишет: «Учебный текст на иностранном языке – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации» [1, с. 5]. Однако это не любой аутентичный текст на определённую тему, это текст, воспроизводящий некие строго дозированные характеристики оригинального текста определённого жанра и регистра, текст – «носитель характерного материального образа». То есть, это моделируемый текст, названный ею текстом-эталон, с постановкой в нём коммуникативных задач, «которые трудно, но интересно, нужно и можно решить». Так как одного такого текста для формирования навыков чтения явно недостаточно, автор предлагает за единицу обучения чтению взять систему текстов с разной степенью приближения к тексту-эталону, отобранных и сформированных с учётом экстралингвистических факторов. Энн Джонс называет такие сконструированные (построенные) тексты текстоидами, имеющими мало общего с аутентичными дискурсами [11, с. 118]. Впрочем, на более позднем этапе обучения иноязычному чтению А.Э. Бабайлова предлагает перейти на оригинальные тексты.

Исходя из того, что прежде всего текст – это коммуникативная единица речи, С.К. Фоломкина также рассматривает его как единицу обучения чтению: «...при ориентации на практическое овладение иностранным языком текст должен трактоваться прежде всего как специфическая коммуникативная единица всеми аспектами учебного процесса – при составлении учебных материалов, при выборе форм и видов работы и т.д.» [9, с. 79]. Но это опять не реальные аутентичные тексты, а тексты-аналоги реальных жанров, характерных для литературы, которую читают специалисты соответствующего профиля. Лексические и грамматические характеристики таких текстов должны быть доступны студенту. Именно на таких текстах расширяются лексические знания студента, тренируется языковой материал, осуществляется развитие устной речи, и, конечно, развитие умения читать. В то же время текст должен быть практикой в РД.

Ясно, что такой подход отдаляет студента технического вуза от чтения профессионально ориентированной литературы на весьма неопределённое время. Фактически, это приводит к тому, что за всё время обучения в техническом вузе средний студент ни разу не встречается в своей учебной деятельности с оригинальными, неадаптированными текстами, а если и встречается, то только при сдаче «тысяч» внеаудиторного чтения, целью которого является не собственно чтение, а перевод текста.

Рассмотрим, какие же тексты нужны студенту

для формирования зрелого читателя уже в стенах неязыкового вуза. Следующие требования должны приниматься во внимание при отборе таких текстов:

- 1) оригинальные аутентичные профессионально ориентированные тексты, отражающие предметную область специальности, по которой готовятся студенты [3; 4];
- 2) содержание текстов должно перекликаться, не входить в противоречие с уровнем той предметной компетенции, которая формируется у студентов при изучении базовых дисциплин по специальности на родном языке (РЯ), учитывать межпредметные связи;
- 3) объём текста должен быть не менее 1200–1500 печатных знаков, что позволит решать на одном тексте разноцелевые учебные задачи;
- 4) тексты должны быть значимыми для студента по содержанию, отражать уровень современной науки в данной отрасли знаний;
- 5) в языковом отношении тексты должны носить обучающий характер, обеспечивать как повторяемость терминологии, так и представленность грамматических явлений, типичных для данного стиля и жанра [1; 10; 12; 13].

Существует два основных направления при отборе учебных текстов для чтения, а именно:

- 1) учебные тексты – основа учебной коммуникации при обучении ИЯ, они должны отвечать основной задаче чтения, то есть представлять собой тексты-модели, призванные решать определённые лингводидактические задачи, а точнее – систему таких типовых учебных иноязычных текстов [1, с. 137];
- 2) любой текст, используемый в учебной аудитории, становится учебным, включая и авторский, созданный первоначально для научной коммуникации и не предполагающий его использование для обучения профессионально ориентированному ИЯ (О.Д. Кузьменко, С. Nuttall).

Здесь следует учитывать замечание А.Э. Бабайловой, что «умозрительная бесспорность мысли о том, что учебная коммуникация вообще и учебная коммуникация на неродном языке, в частности, требует составления текстов, особенности которых полностью отвечали бы специфике этих видов коммуникации, отнюдь не является бесспорной на практике» [1, с. 137].

Мы полагаем, что выбор той или иной точки зрения зависит от представлений автора на единицу обучения чтению.

Под единицей обучения чтению мы понимаем коммуникативную задачу, направленную на достижение обучаемыми учебной цели посредством выполнения речевых действий с конкретным лексико-грамматическим материалом. Её содержание будет выражено инструкцией. Например, «*Спишите предложение и вставьте пропущенные предлоги*», «*Прочтите текст вслух*», «*Подтвердите или опровергните следующие утверждения*», «*Напишите предложения в правильной последовательности*», «*Найдите английский эквивалент следующим терминам*», «*Прослушайте текст и ответьте на вопросы*» и т.д. Таких задач при формировании того или иного вида РД может насчитываться десятки в зависимости от этапа занятия, всего занятия в целом, серии занятий по данной подтеме, наконец, от совокупности всех занятий по изучаемой теме. Их решение будет требовать от студента выполнения самых разнообразных одноразовых (*Make up the plan of the text*), чаще однотипных, действий (упражнения), решая конечные задачи обучения определённого виду РД и в итоге ИЯ как предмету в данном вузе.

Как совершенно точно определила И.Л. Бим ещё в 1985 году, «...именно от постановки задачи зависит, какие действия производить, например, с текстом или другими компонентами содержания обучения» [6, с. 31]. Сам характер чтения, кроме стратегической компетенции читателя, определяется поставленной коммуникативной задачей. Например, если поставлена коммуникативная задача «*Составить план текста*», то чтение будет протекать совершенно иначе, нежели при коммуникативной задаче «*Прочтите текст и определите, какова точка зрения автора на роль человека для сохранения окружающей среды*». Продуктом решения коммуникативной задачи должно явиться формирование или совершенствование навыка чтения.

С этих позиций весьма продуктивной нам представляется классификация по принципу аутентичности Луи Тримбла на истинные (*genuine*), адаптированные (*adapted*), синтезированные (*synthesized*) и созданные (*created*).

Под истинными текстами Л. Тримбл понимает тексты, взятые из профессионально ориентированного контекста без изменения.

Адаптированные же тексты – это те же аутентичные тексты, в которых в методических целях сделано усиление тех или иных характеристик текста путём небольших изменений, как правило, в сторону упрощения.

Не все методисты допускают использование

адаптированных аутентичных текстов для обучения ПОЧ. По мысли А. Джонс, «...these texts should not be simplified» [11, с. 118]. Это упрощение не может касаться ни лексики, ни грамматики. Аутентичные тексты должны быть полные, несокращённые и не упрощённые, скорее не аутентичные, а идентичные, так как автор этой идеи требует, чтобы не только шрифт, опечатки оригинала воссоздавались для иностранных студентов, но даже, по возможности, качество и цвет бумаги!

Не доходя до таких крайностей, мы всё же склонны согласиться с тем, что в техническом вузе приоритет при отборе аутентичных текстов должен отдаваться истинным аутентичным текстам, если целью обучения чтению является формирование зрелого иноязычного чтения уже в стенах вуза. Низкая языковая избыточность профессионально ориентированных текстов из-за обильной терминологии, недостаточный профессионализм авторов-адаптеров заставляют подходить к адаптации оригинальных профессионально ориентированных текстов крайне осторожно. Да и трудно что-то упростить в описании реактора, функционирования дизеля, классификации поллютантов и т.д. без ущерба для содержания.

Чем вызвана необходимость в адаптации аутентичных профессионально ориентированных текстов?

Оснований два: 1) genuine (истинные) материалы требуют от студентов определённого уровня языковой подготовленности; 2) истинные тексты могут содержать мало изучаемых языковых явлений. Уже Генри Уидовсон определил пути такого упрощения – путём лексической и синтаксической замены.

Приводим отрывок из текста, в котором выделена нейтральная лексика, допускающая какие-либо замещения.

*Mixtures of gases are **really** solutions, but they mix together freely and with no limits to their compositions. Gases dissolve in liquids, but usually only **to a small extent**. The only gases that are **readily** soluble in water are gases whose polar character allows them to interact **strongly** with it.*

*Some liquids, **such as** ethyl alcohol and water, are miscible in all proportions. Others, like oil and water, are not. Each liquid has only a limited solubility in the other. Mixing of two liquids can be exothermic, endothermic, or without thermal effect, **depending on** the particular substances.*

Здесь нам представляется чрезвычайно ценным замечание того же Л. Тримбла: «...adapting texts can turn into an awkward and frustrating exercise

in preparation if we try to work with too many features at the same time» («...адаптированные тексты могут превратиться в неуклюжее и бесполезное упражнение при препарировании, если мы попытаемся обработать сразу слишком много характеристик») [15, с. 33].

Синтезированные и созданные тексты – тексты, образованные на базе оригинальных источников, в которых автор усилил грамматические или лексические характеристики, исходя из учебных задач. Синтезированные тексты не исключают прямых заимствований из источников. Это то, что очень часто в нашей методике называется учебными текстами.

Могут ли быть использованы при обучении ПОЧ созданные (по Н.Д. Бурвиковой, построенные) или так называемые моделируемые тексты, то есть тексты, специально написанные в учебных целях без опоры на исходный оригинальный текст? Такие тексты могут решать определённые задачи обучения, но, являясь искусственными образованиями, должны рассматриваться в учебном процессе как упражнения в чтении. Их можно было бы назвать собственно учебными текстами, в отличие от учебных аутентичных текстов, то есть истинных аутентичных текстов, которым методистами отведена учебная роль.

По своей сути, все эти тексты не являются аутентичными ни по форме, ни по содержанию. Как мы уже писали выше, Энн Джонс называла такие сконструированные тексты текстоидами [11]. На начальном этапе обучения чтению использование таких текстов-текстоидов в учебном процессе по ИЯ неизбежно, однако период работы с такими текстами не стоит затягивать и как можно быстрее переходить к аутентичным, истинным (genuine) [15], ибо только на реальных текстах можно формировать у студентов технического вуза зрелое чтение.

На наш взгляд, единицей обучения зрелому иноязычному профессионально ориентированному чтению в рамках модуля является учебный цикл. Учебный цикл – первичная структурная единица учебного процесса, в пределах которой решается общая методическая задача по накоплению у студентов определённого языкового материала, знаний терминологии, выработке соответствующего комплекса навыков и умений чтения, формирование когнитивных читательских стратегий и других компонентов коммуникативной компетенции читателя.

Видимо, поэтому Т.С. Серова считала, что единицей обучения чтению должно быть «особым образом организованное упражнение в чтении связанного, целого текста, которое предполагает принятие и реализацию обучаемым решения учебной ком-

муникативно-познавательной задачи чтения, сформулированной в инструкции» [8, с. 221]. Это связано с тем, что именно с помощью упражнений решается задача овладения необходимыми языковыми средствами.

Однако характер таких упражнений должен в корне измениться, они должны быть текстовыми [2]. **Под текстовым упражнением понимается синтетическое упражнение поискового характера, задания которого коррелируются с информацией текста и коммуникативная задача которого направлена на смысловое содержание читаемого.**

Например, *“Answer the questions using the text. Prove or refute the following statements, find the right / wrong statement”* и т.д.

В отличие от традиционного подхода к тексту как иллюстрации всевозможных грамматических и лексических трудностей (наиболее ярким воплощением его является так называемое аналитическое чтение), здесь внимание обучаемых направлено исключительно на содержание текста. Для того, чтобы выполнение этих упражнений носило обучающий характер в ПОЧ, а не характер проверки эрудиции студентов, задания текстовых упражнений строятся в контексте содержания данного текста и соотносятся с информацией, представленной именно в данном тексте. Только в таком случае студент будет неоднократно перечитывать текст в поисках правильного ответа, с каждым таким чтением погружаясь в содержание читаемого.

Упражнения, в которых задания представляют собой отдельно взятые предложения, пусть даже на лексико-грамматическом материале изучаемого текста, неполноценны в смысловом отношении, о чём убедительно писал великий М.М. Бахтин: «Предложение, как и слово, – значащая единица языка. Поэтому каждое отдельно взятое предложение, например «Солнце взошло», совершенно понятно, то есть мы понимаем его языковое значение, его возможную роль в высказывании. Но занять в отношении этого отдельного предложения ответную позицию никак нельзя, если только мы не знаем, что говорящий сказал этим предложением всё, что он хотел сказать, что этому предложению не предшествуют и за ним не следуют другие предложения того же говорящего» [5, с. 276]. Только предложение, окружённое контекстом, обретает полноту своего смысла. Именно текстовые упражнения формируют смысловое восприятие читаемого.

Естественно, что основу профессионально ориентированного текста составляет терминология и невозможно избежать выборочного перевода при

семантизации читаемого, ибо студент должен знать термины точно, а не приблизительно. Но и упражнение в выборочном переводе можно сделать контекстным, то есть текстовым [2, с. 71].

Выделение в качестве единицы обучения только текста или только упражнений при обучении ПОЧ не может решить ни формирования коммуникативной компетенции читателя, ни задач совершенствования навыков и умений чтения. (Как известно, И.Л. Бим считала неправомерным делить материал на тексты и упражнения.)

Но как объединить разноуровневые коммуникативные задачи, направленные на достижение целей чтения различной методической ценности, сохраняя в то же время сквозную тематическую цельность, однотипность и повторяемость инструкций, смысловой характер текстовой деятельности читателя? И тексты, и упражнения должны быть объединены в более крупную структурную единицу учебного процесса, а именно, учебный цикл. Кстати, на практике это и происходит там, где обучают студентов «технарей» ПОЧ.

Единицей обучения ПОЧ в условиях технического вуза является учебный цикл. Учебный цикл – первичная структурная единица учебного процесса, в пределах которой решается общая методическая задача по накоплению определённого языкового материала и выработке соответствующего комплекса умений и навыков чтения, знания терминологии, формирования читательских стратегий и других компонентов коммуникативной компетенции читателя.

Набор учебных действий, выполняемых студентом на аудиторном занятии и при самостоятельной внеаудиторной работе, достаточно однообразен, что способствует сохранению однотипности цикла при обучении иноязычному чтению. Ещё М. Уэст указывал на необходимость «строго придерживаться раз выбранного построения для данного цикла работы, не менять его» [10, с. 80].

Именно однотипность учебных действий обеспечивает студенту-читателю ясность цели каждого этапа цикла, выработку привычного стиля учебной работы, сведения до минимума указаний преподавателя. Не следует забывать, что чтение взрослого человека – это всегда чтение про себя, процесс глубоко индивидуальный и самодостаточный, базирующийся на когнитивной стратегии читателя, выработанной им прежде всего на чтении текстов на РЯ.

Примерная структура учебного цикла по обучению ПОЧ (таблица 1) включает в себя следующие этапы (мы говорим примерная, потому что она во многом будет определяться регистром и функциональным видом текста).

Таблица 1 – Работа с текстом в когнитивном формате

Методическое наполнение этапа	Этапы работы с текстом		
	Предтекстовый этап (антиципационный)	Работа с текстом	Послетекстовый этап
Методические задачи этапа	- актуализация фоновых знаний; - включение информативной основы студентов по данной теме; - антиципация текстовой информации	- контекстуализация коммуникативных фрагментов текста на уровне предложения; - компрессия текстовой информации	- трансформация текстовой информации; - создание студентами вторичных текстов с целью «встраивания» новой текстовой информации в информативную основу читателя
Основные приёмы	- беседа по теме текста (вопросы типа “What do you know about ...”); - составление лексической карты «мозговой штурм»; - семантизация интернациональной лексики	- выборочный перевод коммуникативных фрагментов с терминами; - выбор правильного / неправильного утверждения; - prove or refute the following statements using the text; - составление плана текста; - поиски топиковых фраз; - создание precis; - тезирование и т.д.	- диалогизация; - пересказы; - аннотирование; - составление резюме; - письменные композиции; - рецензии; - сравнительный анализ авторов, текстов, идей; - интервью; - реферат
Типология упражнений	Рецептивно-продуктивные (условно-коммуникативные)	Текстовые (условно-коммуникативные, коммуникативные)	Продуктивные (коммуникативные)

Выводы.

- Иноязычное чтение в неязыковом вузе – это средство обучения, средство получения знаний.
- Целью обучения иноязычному чтению должно стать формирование зрелого читателя, владеющего всеми основными приёмами смысловой обработки читаемого.
- Обучение иноязычному чтению следует осуществлять на аутентичных профессионально ориентированных учебных текстах с использованием текстовых упражнений.
- Единицей обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе является учебный цикл.
- Извлечённая текстовая информация обязательно используется читателем в последующей учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

- Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
- Барабанова, Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному виш / Г. В. Барабанова. – Київ : ІНКОС, 2005. – 315 с.
- Барышников, Н. В. Когнитивный взгляд на технологии обучения иностранным языкам. Когнитивная парадигма / Н. В. Барышников // Тезисы международной конференции. Министерство образования РФ ; ПГЛУ. – Пятигорск, 2000. – С. 10–12.
- Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Николай Васильевич Барышников. – СПб., 1999. – 32 с.
- Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
- Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.

7. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
8. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1988. – 232 с.
9. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
10. Уэст, Майкл. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст. – М. : Просвещение, 1966. – 115 с.
11. Johns, Ann M. Text, Role and Context. Developing Academic Literacies / Ann M. Johns. – NY ; Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
12. Gibbons, Pauline. Learning to Learn in a Second Language / P. Gibbons. – Portsmouth, NH ; Heinemann, 1993. – 120 p.
13. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Macmillan Publishers Limited, 1998. – 282 p.
14. Smith, F. Understanding Reading (A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read) / F. Smith. – NY, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 239 p.
15. Trimble, Louis. English for Science and Technology. A Discourse Approach / L. Trimble. – NY ; Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

Organization of Teaching L2 Reading for Specific Purposes in Technical Higher Schools

G.V. Barabanova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 2.11.2015, received in final form 7.12.2015

Abstract. The article deals with the primary structural unit of the teaching procedure, namely, a teaching cycle, and its structural peculiarities in L2 reading for specific purposes to develop the corresponding habits and skills of higher technical school students. A scheme of work at the text as well as the analysis of textual exercises are presented. Definition of a textual exercise as an intrinsic element of any lesson in L2 reading for specific purposes is given. Approaches to the usage of authentic texts and possible ways of their adaptation are considered from the point of view of American and postsoviet lingvodidactics.

Keywords: cognitive-communicative approach, the authentic text, a textual exercise, an educational cycle, L2 reading for specific purposes, a competent reader.

For citation: Barabanova G.V. Organization of Teaching L2 Reading for Specific Purposes in Technical Higher Schools. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 5–12 (in Russ.).

About author: G.V. Barabanova, PhD (Pedagogics), Professor, Professor of the Chair “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: chiave@yandex.ru.

References

1. Babailova A.E. *Tekst kak produkt, sredstvo i ob'ekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku* [Text as Product, Means and Object of Communication at Teaching of Non-Native Language]. Saratov, Saratov University Publ., 1987. 152 p.
2. Barabanova G.V. *Metodika navchanya profesiyno-orientovannogo chitanya v nemovnomu vnz* [Teaching Methods in L2 Reading for Specific Purposes in Non-Philological Higher School]. Kiev, INKOS Publ., 2005. 315 p.
3. Baryshnikov N.V. Cognitive Approach to Technology of Foreign Languages Teaching. Cognitive Paradigm. *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii. Ministerstvo obrazovaniya RF* [Proceedings of the International Conference. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. Pyatigorsk, PGLU Publ., 2000, pp. 10–12 (in Russ.).
4. Baryshnikov N.V. *Teoreticheskie osnovy obucheniya chteniю autentichnyh tekstov pri nesovershenom vladenii inostrannym yazykom. Diss. dok. ped. nauk* [Theoretical Fundamentals of Reading Teaching Authentic Texts Under the Conditions of Incomplete Language Competence. Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. St. Petersburg, 1999. 32 p.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovestnogo tvorchestva* [Esthetics of Word Creativity]. 2nd ed. Moscow, Iskusstvo Publ., 1986. 445 p.

6. Bim I.L. Approach to the Problem of Exercises from the Position of Hierarchy of Aims and Tasks at School. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1985. no. 5, pp. 30–37 (in Russ.).
7. Klychnikova Z.I. *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniya na inostrannom yazyke* [Psychological Peculiarities of L2 Reading]. Moscow, Prosveschenye Publ., 1973. 224 p.
8. Serova T.S. *Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniya v vuze* [Psychological and Lingvodidactic Aspects of L2 Reading for Specific Purposes at Higher School]. Sverdlovsk, Ural University Publ., 1988. 232 p.
9. Folomkina S.K. *Obucheniye chteniya na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* [L2 Reading for Specific Purposes in Non-Philological Higher School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1987. 207 p.
10. West M. *Obucheniye angliyskomu yazyku v trudnykh usloviyakh* [English Language Teaching in Difficult Conditions]. Moscow, Prosveschenye Publ., 1966. 115 p.
11. Johns Ann M. *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. New York, Cambridge University Press, 1997. 171 p.
12. Gibbons Pauline. *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH, Heinemann, 1993. 120 p.
13. Nuttall C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Macmillan Publishers Limited, 1998. 282 p.
14. Smith F. *Understanding Reading (A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read)*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. 239 p.
15. Trimble Louis. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. New York, Cambridge University Press, 1992. 180 p.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.