

УДК 378.147:811

НУЖА Ирина Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Автор 18 научных публикаций, в т. ч. 4 учебно-методических пособий

ЩЕМЕЛЕВА Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Автор 33 научных публикаций, в т. ч. 6 учебно-методических пособий

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

В статье рассматриваются вопросы развития академической грамотности в курсах английского языка для академических целей в вузе. Приводится обзор зарубежных теорий, обосновывающих эффективность взаимосвязанного обучения чтению и письму при развитии академических навыков. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости обучения академическому письму на основе чтения, а также учета особых потребностей российских студентов, не обладающих достаточно высоким уровнем развития академической грамотности на родном языке.

Ключевые слова: английский язык для академических целей, академическая грамотность, академическое письмо, академическое чтение.

В современных условиях английский язык, ставший *lingua franca* академического общения, способствует прежде всего свободному обмену знаниями в научном сообществе. Студенты и ученые по всему миру должны хорошо ориентироваться в особенностях англо-американского академического дискурса, чтобы лучше понимать свою дисциплину, строить научную карьеру или же просто успешно учиться. В связи с этим в российских вузах происходит пересмотр целей и задач курсов английского языка. Сегодня говорят не столько о преподавании английского языка для профессиональных целей (*English for Specific Purposes*), сколько о необходимости формирования академической

коммуникативной компетенции в рамках курсов по английскому для академических целей (*English for Academic Purposes*, далее – *EAP*). Основная задача курсов по *EAP* состоит в том, чтобы развить у студентов способность обучаться и проводить собственные исследования на английском языке [7, с. 389]. Достижение данной цели неразрывно связано с развитием у студентов общей академической грамотности.

В западной педагогической литературе сегодня все чаще поднимается вопрос о проблемах развития академической грамотности в целом и обучения академическому письму в частности (см., например, [19], [28], [11]). Специалисты в области образования видят причину акаде-

мической безграмотности в доминировании зрительных образов в современной культуре, а также в падении общего интереса к чтению, что ведет к недостаточному развитию навыков чтения высшего порядка – критической оценки позиции автора, валидности и убедительности аргументов, выстраивания и обоснования собственной позиции по теме прочитанного, установления связей между уже приобретенным знанием из прочитанного ранее и полученным после прочтения нового текста. Именно эти навыки необходимы студенту не только для написания собственных эссе по изучаемым дисциплинам, но и для успешного обучения в вузе в целом. В связи с этим одной из задач учебных курсов на начальном этапе обучения в вузе должно стать развитие академической грамотности студентов. Указанная задача особенно актуальна для курсов ЕАР.

В данной статье рассматриваются различные подходы к определению термина академической грамотности, а также описывается, каким образом курс ЕАР способствует ее формированию. Кроме того, предпринимается попытка обосновать необходимость обучения академическому письму на основе чтения, поскольку именно данный подход представляется наиболее эффективным при обучении студентов. Учебные курсы по ЕАР, в основу которых положен принцип единства чтения и письма, позволяет также учитывать особенности российских студентов, связанные с недостаточным уровнем сформированности академической грамотности на родном языке.

Несмотря на то, что в зарубежной научной литературе термин «академическая грамотность» трактуется по-разному, исследователи единогласно признают, что она представляет собой прежде всего комплекс определенных навыков и умений. И. Леки [20] считает ключевыми атрибутами академической грамотности критическое и рефлексивное мышление, способность к самостоятельному (автономному обучению) и осознание себя частью мирового академического сообщества. Дж. Брэйн [9] добавляет к этому перечню интеграцию в академическую культу-

ру университета, языковую и социальную среду страны, в которой студент проходит обучение, и исследовательские навыки. Б. Грин [16] выделяет 3 основных аспекта академической грамотности, оперируя понятием компетентность: языковая письменная (операциональный компонент), дискурсивная и культурная (культурный) и критическая, под которой подразумевается способ понимания и интерпретации знания. Подчеркивая важность академической грамотности, К. Хайланд и Л. Хэмп-Лайонс [17, 18] считают ее ключевым условием успешного существования в академической среде.

Однако как бы широко ни трактовалось это понятие, все зарубежные ученые включают в него владение навыками чтения и письма, которые являются показателями способности и готовности студентов к обучению в университете и индикаторами их академической успешности. Практически все зарубежные университеты, акцентируя важность академических навыков в программных университетских документах, развивают академическую грамотность студентов в рамках специальных университетских курсов, среди которых центральное место занимает курс академического письма. Такое пристальное внимание к письму как одному из ключевых академических навыков вызвано прежде всего тем, что в зарубежных университетах контроль знаний и умений студентов осуществляется в форме письменных работ, преимущественно академического эссе. При этом значительные трудности с выполнением письменных работ испытывают иностранные студенты. Так, в английских и американских университетах это особенно характерно для студентов из Китая, Кореи, Индии, стран Восточной Европы и СНГ, письменная культура которых существенно отличается от англосаксонской. Все это позволяет сделать вывод о необходимости пересмотра приоритетов в языковом образовании и создании эффективной методики обучения академическому письму в современном российском университете.

В исследовании, посвященном теоретическим основам обучения английскому языку для

академических целей, И. Брюс [10, с. 123] выделяет 3 стадии развития академического письма, позволяющие заложить основу успешной академической или профессиональной карьеры:

– Развитие ключевых компетенций с целью деконструкции и реконструкции дискурса той дисциплины, на вхождение в которую претендуют авторы.

– Развитие «авторского голоса» и «авторской идентичности» в том дискурсивном сообществе, частью которого они намереваются стать.

– Развитие критической компетенции, позволяющей вводить инновации, бросать вызов, оспаривать и заново формировать дискурс того или иного академического сообщества.

Развитие навыков академического письма в вузе в большинстве случаев охватывает лишь первую стадию, но именно данная стадия является основой для развития всех остальных.

Каким же образом может происходить процесс деконструкции и дальнейшей реконструкции дискурса? Как правило, деконструкция достигается за счет чтения текстов определенной дисциплины, а реконструкция – на этапе производства собственных текстов. Рассмотрим подробнее вопросы обучения академическому чтению и письму в курсе ЕАР.

Как отмечают исследователи, освоение академического письма выступает основной компетенцией курса ЕАР [11], поскольку письменные работы имеют очень большое значение во всех учебных курсах на всех уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Существуют различные методы обучения академическому письму. Иногда письмо преподается как отдельный навык, иногда совместно с чтением, иногда как часть интегрированного курса по развитию всех академических навыков.

Взаимосвязь письма и чтения как комплементарных видов речевой деятельности стала предметом детального изучения во многих западных исследованиях, которые выявили механизмы их взаимодействия и доказали эффективность их взаимосвязанного обучения. Было доказано, что в основе письма и чтения лежит единый

графический коммуникационный код. Кроме того, данные виды речевой деятельности схожи и на психофизиологическом уровне. А.Р. Лурия отмечал, что в отличие от устной речи, в основе письма и чтения лежит «произвольно организованная деятельность, характеризующаяся сознательным анализом ее составляющих» [3, с. 240], т. е. когнитивная смыслообразующая деятельность. Но если при письме на основании перешифровки фонем в оптические элементы – графемы – происходит кодирование мысли в слово, то при чтении наблюдается обратный механизм – декодирование – обратный путь от слова к мысли, когда написанное слово превращается в сознании читателя в значение обозначенного им предмета или действия. В отечественной лингводидактике эти идеи нашли воплощение в работах Л.В. Щербы, который высказывал мысль об эффективности овладения умениями письма посредством чтения [6]. Он предлагал обучать письменной речи с опорой на предварительно проработанный учащимися текст-образец, который является источником языкового материала, речевых образцов и клише, тем самым заложив основы тестового подхода к обучению письму.

В западной науке интерес к взаимосвязанному обучению письму и чтению был вызван появлением социокогнитивной теории и теории конструктивизма, в рамках которых чтение и письмо рассматривались в качестве средств коммуникации в различных культурных и социальных пространствах.

На материале исследований работ учащихся средней школы В. Лобан [21] продемонстрировал, что учащиеся с хорошими навыками чтения хорошо владели навыками письма и наоборот, причем эта зависимость становилась все более очевидной по мере взросления школьников. Это позволило предположить, что развитие умений письма путем развития умений чтения может быть гораздо эффективнее, чем развитие умений письма в отрыве от чтения. К. Гудмэн установил, что причиной такой взаимосвязи является использование в этих видах речевой деятельности как средств

коммуникации одной и той же системы символов – письменно-речевого кода [14].

Лежащий в основе письма и чтения механизм кодирования и декодирования мыслей, базирующийся на внутренней речи и включающий этапы планирования, развертывания и контроля, позволил многим зарубежным исследователям утверждать идею дуализма писательской и читательской деятельности. Ф. Смит [24] высказывал мысль о том, что чтение текста с позиции автора, понимание стилевых, структурно-организационных основ текста создает предпосылки для использования читаемого текста в качестве модели для создания собственных текстов в будущем. Также было установлено, что автор письменного текста и читатель используют одну и ту же систему знаний: знание языковой системы, предмета содержания текста, его построения, жанровых особенностей данного функционального стиля, а также основ процесса коммуникации, в особенности между читателем и писателем. А. Рубин и Дж. Хансен предположили, что эти знания, являющиеся составляющей содержания обучения чтению, выступают в качестве средства обучения письму [23]. Другим основанием признания эффективности взаимосвязанного обучения письма и чтения стали исследования, подтверждающие, что в процессе создания текста автор синтезирует знания о теме высказывания, стиле и правилах организации текста, которые он получил, читая тексты, созданные другими [15]. Ряд исследований в области взаимосвязи письма и чтения показывают, что, когда читатель критически осмысливает текст, он идет от простого понимания содержания текста и осознания возможности его использования в качестве образца для подражания к готовности пересмотреть и переделать текст [13].

Очевидная взаимосвязь письма и чтения прослеживается также и на стадии подготовки и планирования автором письменного сообщения. Автор будущего письменного произведения, работая с различными источниками информации в ходе отбора, анализа данных, их интеграции в мир своих собственных знаний

и опыта, выступает в роли читателя. Тогда чтение с целью последующего написания какого-либо письменного сообщения становится одним из этапов его создания, и работа по извлечению смысла из прочитанного автоматически признается и созданием смысла собственного произведения [26, с. 147; 25, с. 258].

Следует отметить, что в практике современного зарубежного образования взаимосвязанное обучение письму и чтению уже является аксиомой. Так, в документе «Академическая грамотность: перечень компетенций, ожидаемых от студентов, поступающих в общественные колледжи и университеты Калифорнии» утверждается идея неоспоримости такой взаимосвязи: «Хороший писатель – это, прежде всего, внимательный и вдумчивый читатель. Академическое письмо – это отклик на прочитанное, его оценка. В связи с этим, мы ожидаем от студентов следования формам и стратегиям письменно-речевых практик, которые эксплицированы в академических текстах» [8, с. 15]. Таким образом, студентам предлагается следовать образцам построения, дискурсивным конвенциям академических тестов, которые они читают в рамках курса; им рекомендуется проанализировать стратегии анализа, оценки и обобщения информации в тексте и инкорпорировать их в систему аргументации в их собственных письменных работах.

Исследования также демонстрируют, что взаимосвязанное обучение письму и чтению дает наилучшие результаты в отношении когнитивного развития учащихся по сравнению с традиционным, когда обучение этим видам речевой деятельности происходит изолированно [27, с. 154].

Вышеупомянутые зарубежные исследования не только заложили теоретическую базу для признания необходимости взаимосвязанного обучения письму и чтению, но и показали, что в этой взаимосвязи чтение выступает базовым видом деятельности, обучение которому должно чуть опережать обучение письму (см. об этом, например, [8], [4]).

Академическая грамотность студента предполагает владение стратегиями поискового,

просмотрового, изучающего, а также критического чтения. Среди умений чтения, необходимых для успешного обучения, часто упоминаются умения антиципации, определения позиции автора, разграничения ключевой и второстепенной информации, извлечения имплицитно выраженной информации, а также знание жанровых особенностей академических текстов, законов их построения, понимание причинно-следственных связей смысловых элементов текста, законов обеспечения его смысловой и риторической когезии.

М.А. Лытаева и Е.В. Талалакина выделяют 3 группы умений, которые должны быть сформированы у студентов в курсе ЕАР. К первой группе относятся умения, направленные на распознавание в тексте его основных компонентов, или смысловых вех (определение основной идеи текста, основных аргументов и др.). Вторая группа направлена на обучение определению логических связей между компонентами текста, на распознавание его структуры. На данном этапе тексты подвергаются более глубокому анализу: студенты знакомятся с принципами построения параграфа, изучают жанровые особенности эссе, аннотации, статьи, учатся находить языковые элементы, обеспечивающие целостность текста. Третья группа умений включает такие виды деятельности, как, например, интерпретация графической информации [4, с. 193–194].

По мере приобретения умений академического чтения, перечисленных выше, студенты подходят к процессу репродукции, а именно, создания вторичных текстов на основе прочитанного, являющиеся основой написания собственных академических текстов.

Принцип взаимосвязанного обучения чтению и письму учитывается во многих современных учебных пособиях по ЕАР, выпускаемых ведущими издательствами. Как правило, это интегрированные курсы, направленные на развитие всех языковых навыков. Продемонстрируем, как работает принцип обучения письму на основе чтения на примере учебника по ЕАР «Oxford EAP». Новый материал изначально

вводится в текстах, которые предназначены для чтения, и только освоив его, студенты переходят к производству собственных текстов. Так, например, при обучении написанию главного предложения параграфа (*topic sentence*) заданию написать *topic sentence* предшествует большая работа с текстами, в ходе которой студенты учатся определять основную мысль текста и сопутствующие идеи на уровне сначала отдельного параграфа, а затем целого текста, анализировать структуру параграфа, определять главное предложение в каждом параграфе [12, с. 39–50]. Таким образом, написанию любого текста, будь то одно предложение или целое эссе, предшествует работа над развитием навыков чтения.

Если на Западе такой подход давно используется в мейнстриме обучения академическим навыкам, то в российских вузах это необходимо учитывать при разработке курсов по академическому письму как для студентов, так и для других категорий слушателей (например, преподавателей вузов, научных сотрудников).

Однако существует еще один компонент, который необходимо принимать во внимание при обучении ЕАР, а именно: специфику российских студентов, которые, по мнению многих практиков, не обладают достаточным уровнем сформированности академической компетенции на родном языке. Связано это, как правило, с целым рядом объективных причин, но, прежде всего, – с недостаточным вниманием, уделяемым письму в системе школьного обучения.

Несмотря на очевидную значимость академического письма в современной западной образовательной парадигме, в России ему традиционно отводилось весьма скромное место. В отечественной методике за письменной речью надолго закрепился статус вспомогательного средства обучения другим видам речевой деятельности, а основой коммуникативного обучения иностранным языкам была провозглашена устная речь [5]. Навыки письма сводились к соблюдению требований грамматической, лексической, орфографической и пунктуационной нормы. Безусловно, на статус письменной речи влияет и степень распространенности письменной

коммуникации в той или иной культуре. Так, в англоязычной лингвокультуре, которую В. Онг характеризует как культуру с «глубинным проникновением письма», письменная речь является неотъемлемой частью национального менталитета, т. к. письменная коммуникация играет ключевую роль в жизни общества [22]. Поэтому в западных странах низкий уровень владения письменной речью в повседневной жизни считается показателем неграмотности и низкого социального статуса. Россияне же больше ориентированы на устную форму коммуникации.

И.Б. Короткина связывает недостаточную сформированность навыков письма у российских школьников с общими проблемами в преподавании русского языка и литературы в школе. По мнению исследователя, одна из причин неспособности выпускников школ хорошо писать, кроется в том, что весь курс русского языка построен на основе художественных текстов, «которые почти или вообще не подчиняются научным, академически грамотным правилам организации текста» [2, с. 128]. И, поступив в вуз и столкнувшись с новой академической культурой, которая в последнее время все больше и больше ориентирована на письменную коммуникацию, студенты испытывают значительные трудности. Особенно остро данный вопрос стоит у тех студентов, которым с начальных этапов обучения предлагаются учебные курсы на английском языке, предполагающие письменные формы контроля. В результате российские школьники и студенты обнаруживают неспособность писать в соответствии с нормами англоязычной письменной культуры. Преподаватели американских университетов отмечают, что эссе обучающихся там русскоязычных студентов характеризуются ассиметричностью, непоследовательностью, детализацией нерелевантных аспектов, слабой аргументацией, предвзятостью, отсутствием плана изложения и ссылок на используемые источники [1, с. 66].

Однако, как показывает практика, проблемы студентов не ограничиваются только письмом. При обучении ЕАР преподаватели

довольно часто сталкиваются с тем, что студенты не обладают достаточно развитыми навыками чтения. Трудности, которые испытывают студенты, касаются всех 3 групп умений академического чтения, названных выше.

Возможным решением данной проблемы могло бы стать введение на начальном этапе обучения специальных курсов на русском языке, направленных на развитие академической грамотности. В рамках данных курсов студенты должны освоить не только основы грамотной академической речи, узнать жанровые особенности научных текстов, научиться читать тексты различной сложности на родном языке, но и познакомиться с теорией аргументации.

Подобная практика существует в некоторых зарубежных вузах, где курсы по академическому письму предлагаются не только международным студентам, но и носителям языка. Так, исследования Калифорнийского университета показывают, что успешнее других с написанием эссе справляются студенты, прошедшие обучение на курсе академического письма в университете. Только 1/3 поступающих в университет обладает исследовательскими навыками и способна справиться с задачей синтеза информации из нескольких источников и создания системы аргументации с опорой на академическую литературу [8, с. 20]. Студентов учат стратегиям брэйнсторминга, генерации идей, техникам написания драфта, редактирования написанного, понимания важности того, что процесс письма предполагает пересмотр первоначальных утверждений и аргументов, отказ от некоторых пунктов плана и включение других, реконструкцию первоначальной композиции. Примечательно, что в западной педагогике письмо трактуется и как фундаментальная основа всего процесса обучения, поскольку именно посредством написания академического эссе, основанного на глубоком и внимательном прочтении академических текстов, студенты постигают ту или иную академическую дисциплину, и их письменные работы служат показателем глубины и зрелости их исследовательского мышления.

Наиболее востребованными направлениями развития письменной грамотности сту-

дентов в Центрах академического письма в университетах Великобритании и США являются обучение основам анализа информации и аргументации (69 %), синтеза информации из нескольких академических источников (63 %), подготовка к написанию аргументативного академического эссе (72 %), научной статьи (59 %) [8, с. 26].

Однако в настоящий момент в российских университетах студентам курсы по развитию академической грамотности либо не предлагаются, либо, в силу небольшого количества часов, выделяемого на них, курсы не достигают своей цели, и развитие академической грамотности зачастую ложится на плечи преподавателей английского языка. В такой ситуации преподавателям ЕАР при разработке и чтении курсов необходимо учитывать те потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться студенты во время обучения и планировать занятия так, чтобы достаточно времени уделялось

развитию базовых академических навыков чтения и письма. Для этого, даже при условии, что в обучении используются учебные пособия по ЕАР, необходимо дополнять их собственными материалами, позволяющими развивать необходимые навыки, выделять дополнительное время на обучение общим основам работы с текстами. Кроме того, планируя самостоятельную работу студентов, необходимо предусмотреть такие типы заданий, которые бы целенаправленно развивали навыки чтения и письма.

Таким образом, в данной статье принята попытка обосновать необходимость при разработке курсов по академическому английскому учету, во-первых, принципа неразрывности обучения чтению и письму (читать чтобы писать), и, во-вторых, специфики российских студентов, которым, как правило, необходима дополнительная поддержка в процессе формирования навыков чтения и письма.

Список литературы

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2001. 352 с.
2. Короткина И.Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. 2009. № 4. С. 125–130.
3. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М., 2002. 352 с.
4. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic Skills: сущность, модель, практика // Вопр. образования. 2011. № 4. С. 178–201.
5. Нужа И.В. Лингвокультурологические аспекты обучения академическому письму в университете // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / под ред. И.Ю. Щемелевой. Вып. 4. СПб., 2012. С. 364–373.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М., 1947.
7. Щербакова И.О., Щемелева И.Ю. О некоторых аспектах обучения академическому чтению в языковом курсе в вузе // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / под ред. И.Ю. Щемелевой. Вып. 4. СПб., 2012. С. 384–396.
8. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. ICAS, 2002. 82 p.
9. Braine G. Academic Literacy and Nonnative Speaker Graduate Student // J. of English for Academic Purposes. 2002. Vol. I (1). P. 59–68.
10. Bruce I. Theory and Concepts of English for Academic Purposes. Palgrave Macmillan, 2011. 227 p.
11. Carlin S. English for Academic Purposes // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning / ed. by E. Hinkel. Routledge, 2005. P. 86–90.
12. De Chazal E., MacCarter S. Oxford EAP. A Course in English for Academic Purposes. Upper-Intermediate / B2. Oxford, 2012. 250 p.
13. Flower L. The Role of Task Representation in Reading-to-Write Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process / ed. by L. Flower et al. N. Y., 1987. P. 5–38.
14. Goodman K., Goodman Y. Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions // Language arts. 1983. Vol. 60(5). P. 590–599.

15. Graves D., Hansen J. The Author's Chair // *Language Arts*. 1983. Vol. 60(2). P. 176–183.
16. Green B. The new literacy challenge // *Literacy Learning: Secondary Thoughts*. 1999. Vol. 7(1). P. 36–46.
17. Hamp-Lyons L. English for Academic Purposes // *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* / ed. by E. Hinkel. N. Y., 2011. Vol. 2. P. 89–105.
18. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: issues and directions // *J. of English for Academic Purposes*. 2002. Vol. I(1). P. 1–12.
19. Lea M., Street B. Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach // *Student Writing in Higher Education: New contexts* / ed. by M.R. Lea, B. Strier. Buckingham, 2000. P. 246–263.
20. Leki I. Writing, Literacy and Applied Linguistics // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. P. 99–115.
21. Loban W. The Language of Elementary School Children (Research Report 1). Urbana IL, 1963. 124 p.
22. Ong W. Orality and Literacy. London, 2002. 216 p.
23. Rubin A., Hansen J. Reading and Writing: How are the First Two “R’s” Related? // *Reading Comprehension: From Research to Practice* / ed. by J. Orasanu. Hillsdale, 1986. P. 38–56.
24. Smith F. Reading like a Writer // *Language Arts*. 1983. Vol. 60(5). P. 58–67.
25. Spivey N.N. Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing // *Written Communication*, 1990. Vol. 7(2). P. 256–287.
26. Stein V. 1990 Elaboration: Using What You Know // *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process* / ed. by L. Flower et al. N. Y., 1990. P. 143–167.
27. Tierney R.J., O’Flahaven J.F., McGinley W. The Effects of Reading and Writing upon Thinking Critically // *Reading Research Quarterly*. 1989. Vol. 24(1). P. 134–173.
28. Wallace M., Wray A. Critical Reading and Writing for Postgraduates. Sage Publications Ltd., 2006. 223 p.

References

1. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and Foreign Language Teaching]. St. Petersburg, 2001. 352 p.
2. Korotkina I.B. Gramotnost' v vek informatsionnykh tekhnologiy: v poiskakh kontseptual'nogo edinstva [Literacy in the Information Age: In Search of Conceptual Unity]. *Obrazovanie i obshchestvo*, 2009, no. 4, pp. 125–130.
3. Luriya A.R. *Pis'mo i rech'. Neyrolingvisticheskie issledovaniya* [Writing and Speech. Neurolinguistic Research]. Moscow, 2002. 352 p.
4. Lytaeva M.A., Talalakina E.V. Academic Skills: sushchnost', model', praktika [Academic Skills: Essence, Model, Practice]. *Voprosy obrazovaniya*, 2011, no. 4, pp. 178–201.
5. Nuzha I.V. Lingvokul'turologicheskie aspekty obucheniya akademicheskomu pis'mu v universitete [Cultural Linguistic Aspects of Teaching Academic Writing at the University]. *Homo Loquens: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. nauch. st.* [Homo Loquens: Current Issues of Linguistics and Foreign Language Teaching Methods: Collected Papers]. Iss. 4. St. Petersburg, 2012, pp. 364–373.
6. Shcherba L.V. *Prepodavanie inostrannykh yazykov v sredney shkole: Obshchie voprosy metodiki* [Teaching of Foreign Languages in Secondary Schools: General Issues of Methodology]. Moscow, 1947.
7. Shcherbakova I.O., Shchemeleva I.Yu. O nekotorykh aspektakh obucheniya akademicheskomu chteniyu v yazykovom kurse v vuze [On Some Aspects of Teaching Academic Reading Within a University Language Course]. *Homo Loquens: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. nauch. st.* [Homo Loquens: Current Issues of Linguistics and Foreign Language Teaching Methods: Collected Papers]. Iss. 4. St. Petersburg, 2012, pp. 384–396.
8. *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. ICAS, 2002. 82 p.
9. Braine G. Academic Literacy and Nonnative Speaker Graduate Student. *Journal of English for Academic Purposes*, 2002, vol. I (1), pp. 59–68.
10. Bruce I. *Theory and Concepts of English for Academic Purposes*. Palgrave Macmillan, 2011. 227 p.
11. Carlin S. English for Academic Purposes. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. by E. Hinkel. Routledge, 2005, pp. 86–90.
12. De Chazal E., MacCarter S. *Oxford EAP. A Course in English for Academic Purposes. Upper-Intermediate/B2*. Oxford, 2012. 250 p.
13. Flower L. The Role of Task Representation in Reading-to-Write. *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Ed. by Flower L. et al. New York, pp. 5–38.
14. Goodman K., Goodman Y. Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions. *Language Arts*, 1983, vol. 60 (5), pp. 590–599.

15. Graves D., Hansen J. The Author's Chair. *Language Arts*, 1983, vol. 60 (2), pp. 176–183.
16. Green B. The New Literacy Challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 1999, vol. 7 (1), pp. 36–46.
17. Hamp-Lyons L. English for Academic Purposes. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. by E. Hinkel. New York, 2011, vol. 2, pp. 89–105.
18. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: Issues and Directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 2002, vol. 1 (1), pp. 1–12.
19. Lea M., Street B. Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham, 2000, pp. 246–263.
20. Leki I. Writing, Literacy and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2000, vol. 20, pp. 99–115.
21. Loban W. *The Language of Elementary School Children (Research Report 1)*. Urbana IL, 1963. 124 p.
22. Ong W. *Orality and Literacy*. London, 2002. 216 p.
23. Rubin A., Hansen J. Reading and Writing: How Are the First Two “R’s” Related? *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Ed. by Orasanu J. Hillsdale, 1986, pp. 38–56.
24. Smith F. Reading Like a Writer. *Language Arts*, 1983, vol. 60 (5), pp. 58–67.
25. Spivey N.N. Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 1990, vol. 7 (2), pp. 256–287.
26. Stein V. 1990 Elaboration: Using What You Know. *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Ed. by Flower L. et al. New York, pp. 143–167.
27. Tierney R.J., O’Flahaven J.F., McGinley W. The Effects of Reading and Writing Upon Thinking Critically. *Reading Research Quarterly*, 1989, vol. 24 (1), pp. 134–173.
28. Wallace M., Wray A. *Critical Reading and Writing for Postgraduates*. Sage Publications Ltd., 2006. 223 p.

Nuzha Irina Vitalyevna

Department of Foreign Languages,
National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg, Russia)

Shchemeleva Irina Yuryevna

Department of Foreign Languages,
National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg, Russia)

READING-TO-WRITE APPROACH IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

The article focuses on developing academic literacy in an English for Academic Purposes course. It reviews different approaches to teaching academic writing and shows that the “reading-to-write” approach might be the most effective one. The paper also identifies some difficulties that Russian students are likely to have due to a low level of native language academic skills and suggests ways to overcome them.

Keywords: *English for Academic Purposes, academic literacy, academic writing, academic reading, reading-to-write approach.*

Контактная информация:

Нужа Ирина Витальевна

адрес: 190008, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16;

e-mail: inuzha@hse.ru; irina.nuzha@gmail.com;

Щемелева Ирина Юрьевна

адрес: 190008, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16;

e-mail: ishemeliova@hse.ru; shhemirina@yandex.ru

Рецензент – *Чичерина Н.В.*, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе и академическому развитию Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова