

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н. В. Смирнова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Поступила в редакцию 12 мая 2015 г.

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов научно-исследовательского вуза. Автор обосновывает необходимость уточнения целей и содержания обучения иностранным языкам в вузе и вводит понятие академической грамотности как фактора иноязычной профессиональной подготовки. Цель статьи – уточнить понятие, подходы, структуру, характеристики и роль академической грамотности в высшем образовании. Выявленные подходы, модели структуры и ключевые характеристики исследуемого понятия легли в основу разработки авторской модели структуры академической грамотности в рамках методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: академическая грамотность, профессионально ориентированное обучение, коммуникация на английском языке, научно-исследовательский вуз.

Abstract: the paper analyzes issues of teaching English for professional purposes for students of a research-intensive university. The author argues that academic literacy development seems to be a key factor in the context of professional language education. It is necessary to take into account the role of academic literacy while defining aims and goals of teaching English for professional purposes in a university. The paper aims at defining, analyzing the structure, key features and the role of academic literacy in the context of teaching English for specific purposes. A model of academic literacy is suggested as a basis for developing pedagogical approaches in an English as foreign language classroom.

Key words: academic literacy, English for specific purposes, communication, research-intensive university.

Современный этап развития высшего образования характеризуется процессами интернационализации образования, лидирующей позицией английского языка в академическом мире и бизнес-сообществе, ростом международной академической и трудовой мобильности, развитием междисциплинарных связей, развитием информационных и коммуникационных технологий. Происходящие изменения, несомненно, требуют уточнения целей, задач, содержания обучения иностранным языкам в вузе.

В российской и европейской системах высшего профессионального образования компетентностный подход является доминирующим, так как позволяет наиболее эффективно реализовать задачи модернизации образования [1]. Данный подход позволяет формировать универсальные способности (компетенции) специалиста в контексте решения профессиональных задач [2] и проявлять гибкость в определении целей и задач профессионально ориентированного (ПО) образования [3].

Сегодня существуют разработанные системы компетенций для всех уровней и направлений образовательной деятельности (например, [4; 5]) и их авторские варианты (например, [6; 7]). Все они на-

правлены на усиление личностно ориентированного подхода и внедрение новых образовательных моделей в рамках концепции обучения на протяжении всей жизни [3]. Обеспечение междисциплинарного характера получаемых знаний и умений создает условия для уточнения базовых положений компетентностного подхода и оптимизации ПО образования.

На наш взгляд, существующие требования федерального стандарта к владению иностранным языком не вполне отражают потребности в изучении английского языка.

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, принятый 29 декабря 2012 г. (№ 273-ФЗ), и разработанные на его основе федеральные государственные образовательные стандарты по высшему профессиональному образованию базируются на компетентностном подходе. Например, ФГОС ВПО «Социология», содержит общие требования к образовательным результатам в виде общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций. В сфере владения родным языком ОК-2 отражает умения логически верно, аргументированно и ясно выражать свои мысли в письменной и устной речи. Владение иностранным языком (ОК-15) ограничивается достижением уровня, достаточного для разговора, поиска и анализа иноязычных

текстов и не включает владение умениями иноязычной письменной речи.

Перечень ПК не содержит уточнений к владению иностранным языком, но выделяет умения оформить результаты научно-исследовательской работы с учетом аудитории (ПК-3) и представить аналитические разработки в соответствии с нормативными документами (ПК-7). Нам представляется, что данные ПК должны быть сформированы не только на родном языке, но и на английском, что отражает актуальные языковые потребности студентов.

Самообразовательная компетенция представлена двумя компонентами стандарта (ОК-6 и ОК-7), что говорит о приоритетности формирования умений самостоятельно добывать, обрабатывать и представлять знания.

Перечень ПК также соотнесен с тремя сферами функционирования студентов: научно-исследовательская, профессиональная и педагогическая. Это означает, что формируемые умения иноязычной речи также должны отражать потребности учащихся, связанные с успешным осуществлением исследовательской, профессиональной и учебной деятельности.

Некоторые исследователи [6] отмечают, что качества компетенций, находящиеся в образовательном фокусе, уточняются в основном применительно к определенной дисциплине в конкретной образовательной сфере. Однако, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется формированию комплекса таких компетенций, которые носят междисциплинарный характер и могут быть перенесены в новые контексты.

Мы согласны с той точкой зрения, что знание иностранного языка относится к пласту инвариантных надпрофессиональных образовательных компонентов наряду с теорией информации и управления, компьютерной грамотностью и др. [8]. Владение иностранным языком входит в состав общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ и является базисной квалификацией. Данный компонент необходим в любой профессиональной деятельности и является «сквозным» умением [там же].

Уточнение целей и содержания обучения иностранным языкам в вузе и оптимизации ПО образования также тесно связаны с возрастающим статусом английского языка в мире. Сегодня английский язык стал основным языком международного общения (так называемый *English as lingua franca*) в науке и в бизнес-сообществе. В России в сфере высшего профессионального образования существует ориентация на международные стандарты в высшем образовании (проект «5–100»), и английский язык все чаще становится не только изучаемой дисциплиной, но и непосредственно языком обучения в вузе. Владение английским языком лежит в основе роста академической

и профессиональной мобильности как студентов, так и выпускников вузов в рамках интернационализации отечественного образования.

На наш взгляд, академическая грамотность может стать основой, которая даст возможность сформировать у студентов необходимый набор компетенций и позволит успешно обучаться в вузе и продолжать свое профессиональное развитие. Эти компетенции, формирующиеся в процессе изучения иностранного языка на базе компетентного подхода, являются многомерными, многофункциональными, интегративными, междисциплинарными и выступают средством личностного развития [2]. Полагаем, что введение понятия академической грамотности и обоснование ее структуры позволит уточнить цели, содержание и методы иноязычной ПО подготовки.

Отечественные и зарубежные исследователи употребляют термин академическая грамотность, однако определение понятия часто размыто, представлено в узком дисциплинарном контексте либо используется как некий устоявшийся и не требующий объяснения термин. Цель данной статьи – уточнить понятие академической грамотности в широком образовательном контексте, дать определение академической грамотности и предложить ее структурную модель для методики обучения иностранным языкам.

Понятие «академическая грамотность» в широком образовательном контексте

Уточнение понятия «академическая грамотность» требует учета эволюции понятия в исторической перспективе, анализа существующих определений основных подходов к пониманию природы академической грамотности, а также изучения ее существующих моделей.

В 1965 г. Pierre Bourdieu опубликовал работу на французском языке, которая через 30 лет была переведена на английский язык, – «*Academic Discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*» [9]. В этой работе впервые выделены основы академической грамотности: наличие академического дискурса в высшем образовании, наличие «лингвистического недопонимания» (*linguistic misunderstanding*) между преподавателями и студентами и существование отношений власти между преподавателем и студентом [там же].

Обучение в университете, согласно исследованию, имеет свою специфику: ожидания преподавателя часто не совпадают с возможностями (способностями) студента, успешное применение языка науки тесно связано с развитостью способностей студента (и его опытом) [9, p. 28]. В результате возникает «лингвистическое недопонимание»: многие студенты не способны справиться с требованиями к языку,

предъявляемыми к ним научным (академическим) сообществом на этапе обучения в вузе, плохо владеют терминологией, как при восприятии, так и при продуцировании научной речи (текстов) [9, р. 4]. Эти выводы подтверждаются результатами других исследований о важной роли социализации и необходимости получения студентом «признания» конкретного дисциплинарного сообщества (community of practice) [10].

«Лингвистическое недопонимание» возникает и в связи с тем, что высшее образование включает в себя как овладение непосредственно знаниями, так и специальным кодом для передачи этих знаний, т.е. овладение академическим дискурсом [9, р. 5]. Обучаясь в вузе, студент овладевает кодом (дискурсом) по мере того, как осваивает культуру и социальные практики дисциплинарного сообщества. Это означает, что успешное обучение в вузе основывается не на передаче максимального объема информации в ограниченные сроки, а на обучении студента восприятию информации и кода передачи, т.е. дискурсу.

Эта работа дала толчок эволюции подходов к пониманию природы академической грамотности и ее определений. Западные и отечественные исследователи рассматривают грамотность как результат высшего образования [11].

Сложность определения, прежде всего, связана с различными исторически сложившимися традициями в разных странах. Исследователи из Австралии часто ориентируются на работы Green (например, [12]). Green выделил три взаимопроникающих составляющих академической грамотности: операциональный (исполнительный), культурный и критический компоненты. Специалист считается грамотным, если он 1) понимает грамотность, функционирует; 2) осуществляет деятельность осмысленно и эффективно в конкретной ситуации и обстоятельствах; 3) осознает, что социальные практики всегда тесно связаны с властью дискурса. Модели академической грамотности в США основаны на тесной связи языка и мышления и ведущей роли письменной речи в образовании [13]. В Африке модель разрабатывается с учетом специфики локального образовательного контекста с основной целью предоставления доступа к образованию широким слоям населения [14]. Исследователи грамотности в Великобритании работают в рамках междисциплинарного направления исследований New Literacy Studies, в рамках которого изучаемое понятие рассматривается как совокупность социальных практик в образовательном контексте (academic literacy practices) [15].

Отечественные исследователи высшего образования эксплицитно или имплицитно говорят о некоторых компонентах академической грамотности и используют различные понятия: академическая ра-

бота и формирование «целостной образованности человека» [16, с. 51], академическая грамотность [11], академическое письмо как средство обучения исследовательским умениям [17; 18], академические умения [19]. В дискуссиях исследователей чаще всего встречается обсуждение подходов к обучению письменной речи как ключевого компонента академической грамотности и формированию научно-исследовательской компетентности.

Еще одна сложность в определении исследуемого понятия связана с эволюцией и существованием трех основных подходов к изучению академической грамотности и ее моделей. Можно выделить три концепции формирования академической грамотности в университете: модель учебных умений (study skills model), модель академической социализации (academic socialization model) и модель академической грамотности (academic literacies model) [20].

Согласно первому подходу, студенты должны овладеть рядом умений, чтобы быть академически грамотными. Этот подход основан на поведенческой теории и ориентирован на помощь студентам в «адаптации к обучению в университете и существующим видам деятельности» [20, р. 159]. Модель учебных умений и ориентация на подготовку отстающих студентов к обучению в вузе подверглась критике, так как студент выступает в пассивной роли в учебном процессе. Более того, формирование набора умений происходит без учета социального контекста [20]. Иными словами, студентов не учат следовать речевым нормам конкретного вида дискурса, понимать его ценностные установки и формируемый тип идентичности. Тем не менее данная модель получила наибольшее распространение в мире.

Второй подход ведет к пониманию природы академической грамотности, учитывает ее социальную природу и основан на теориях социальной психологии, антропологии и конструктивизма. Эта модель ориентирована на создание оптимальных условий для студентов, в которых они приобщаются к культуре/среде университета. Студент в данном случае является равноправным участником учебного процесса и усваивает принятые нормы общения [20]. Успешная социализация в университете является фактором академического прогресса и способствует формированию определенного типа идентичности. Ограничение этого подхода состоит в том, что университет рассматривается как однородная среда и что для успешной социализации достаточно овладеть существующими практиками [21].

В отличие от первых двух подходов, где в образовательном фокусе находятся лишь формируемые умения и овладение нормами общения в университете, приверженцы третьего подхода приравнивают академическую грамотность к типу социальной

практики [22]. Эта модель основана на положениях междисциплинарного направления исследований в сфере грамотности New Literacy Studies [15, p. 83]. Университет рассматривается как «место власти дискурса», а грамотность включает в себя многообразие практик коммуникации и жанров в рамках различных дисциплин [20, p. 159]. Студенты должны научиться переключаться с одной практики на другую в различных ситуациях, использовать репертуар лингвистических практик в этих ситуациях, понимать создаваемые смыслы и идентичность, которая формируется в данном контексте [20]. Таким образом, определение понятия академической грамотности требует от исследователя прежде всего выбора подхода к пониманию природы исследуемого понятия.

Другая сложность в определении понятия «академическая грамотность» связана с многообразием трактовок понятия грамотности. Mike Baynham [23] говорит о том, что грамотность не так легко определить, так как разные люди понимают ее по-разному. Для понимания природы грамотности исследователь выделяет ряд параметров: грамотность формируется в ответ на социальный запрос, связанный с производством знаний и смыслов; грамотность важно рассматривать в контексте ее функционирования, грамотность не нейтральна и формируется под влиянием идеологических установок (как явных, так и имплицитных). Грамотность – это социальная практика всегда связанная с производством знаний и смыслов, процессом познания [22]. Модель академической грамотности, также как и функциональная модель, отражает социальный заказ, формируется в определенной социальной среде и включает в себя комплекс умений. Однако она включает в себя критический компонент, т.е. студенты не просто овладевают умениями, а овладевают ими посредством критического анализа этих умений в образовательном контексте [23].

Richard Kern [24] уточняет структуру грамотности с позиций коммуникативной методики преподавания иностранных языков: грамотность связана с созданием и интерпретацией смыслов посредством текста, включает компонент рефлексии и критического мышления; ее необходимо рассматривать и формировать в трех измерениях – лингвистическом, когнитивном и социокультурном и учитывать как широкий социальный, так и узкий дисциплинарный контексты. Эти измерения могут стать основой для разработки модели формирования грамотности в университете.

Таким образом, при определении понятия академической грамотности важно учитывать ее динамичный характер, ее изменчивость среди образовательных контекстов и наличие критического компонента грамотности, т.е. академическая грамотность включает «дух рефлексивного скептицизма» [24, p. 23].

Уточнение определения понятия академической грамотности усложняется наличием множества авторских интерпретаций ее компонентов. Например, для обозначения компонентов исследуемого нами понятия авторы используют понятия «код» (code) [9, с. 4], «конвенция» (convention) [25], «базовые принципы» (ground rules) [26].

Существуют понятия, которые используются параллельно с понятием академической грамотности: «грамотность в университете» (literacy in the university) [25], «практики академической грамотности» (academic literacy practices) [23] или «компетенции» (чаще всего в чтении и письменной речи) [26]. Понятие академическая грамотность используется как синоним понятию академического дискурса.

Зарубежные университеты транслируют свой вариант определения исследуемого вида грамотности. Согласно регламентирующему документу [27], от поступивших на обучение студентов любого научного направления, требуются: чтение, письменная и устная речь, критическое мышление, навыки обучения в университете. Данный компонентный состав, на наш взгляд, отражает природу грамотности как компетентности, которая, являясь результатом обучения, одновременно выступает средством саморазвития [2].

В следующем разделе мы подведем итог нашему пониманию академической грамотности и ее основных характеристик с позиций методики обучения иностранным языкам и предложим авторскую модель структуры и компонентного состава академической грамотности.

Понятие «академическая грамотность» в рамках методики обучения иностранным языкам: теоретическая модель и компонентный состав

Грамотность динамична, проявляется различными способами и в устном и в письменном языке в различных обществах, а ее понятие будет варьироваться среди контекстов, культур и т.п. [22]. Развитие грамотности – это не просто развитие умений чтения и письменной речи, это развитие способов мышления, подходящих для конкретной культурной среды [28].

Понимание того, как осуществлять коммуникацию в академическом дискурсе, и есть академическая грамотность. Иными словами, освоение дискурса означает овладение комплексом знаний и умений, таких как владение языком и способами познания, обработка информации и трансляция знаний в академическом дискурсе, учет его ценностных установок и принятых норм поведения. Грамотность – это не только владение определенными умениями, но и соответствие определенному типу идентичности.

Понятие «академическая грамотность» представляет собой совокупность компетенций, обладающую синергетическим эффектом и определяющую общий уровень грамотности. В ней проявляется не простое сложение сформированных компетенций, а некий усиленный результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием между ними. Они могут формироваться в рамках разных дисциплин и быть относительно независимыми друг от друга. Грамотность как компетентность и результат образования включает в себя не только когнитивную и операционально-техническую составляющие, но и мотивационный, социальный, поведенческий аспекты [29]. Результатом обучения являются интеллектуальная и личностная компоненты (умения и знания) и система ценностных ориентаций.

Основы изучаемого вида грамотности закладываются на этапе обучения в школе, их необходимо продолжать формировать в высшей школе. Развитость всех ее компонентов, а именно умения мыслить критически, читать, писать, устно выступать и эффективно работать самостоятельно, напрямую влияет на успешность обучения в вузе и академический прогресс студентов. В условиях, когда все большее количество курсов, предлагаемых студентам, читается на английском языке, формирование академически грамотных специалистов, владеющих родным и иностранными языками, становится приоритетным.

Полагаем, академическая грамотность является метапредметной компетенцией, неким сложным структурным образованием, которое сочетает в себе как знания и мировоззрение, так и интеллектуальные и коммуникативные умения. Мы определяем ее как способность эффективно функционировать в мультилингвальной академической среде: осуществлять межкультурную коммуникацию на базе ПО текстов разных жанров, критически мыслить, повышать свою

самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях, понимать и принимать ценности академического сообщества и нести ответственность за результат обучения.

Среди подходов к определению академической грамотности в сфере иноязычной ПО подготовки ориентация на модель учебных умений (прикладной подход, *study skills model*) является наиболее распространенной в сфере вузовской методики обучения иностранному языку. Например, академическая грамотность отражена в структуре модели иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) [30]. ИПКК включает в себя три компонента (таблица). Владение иностранным языком является основой, на которой формируется грамотность. Интересно, что она включает в себя два пласта формируемых умений: универсальные (общие) и узкодисциплинарные. Это означает, что студентов необходимо обучать как умениям, которые могут быть востребованы в рамках изучения любой дисциплины в курсе, так и специфическим умениям, которые будут востребованы специалистами-предметниками. Во главе иерархии формирования ИПКК лежит владение профессиональной коммуникацией, которая также включает в себя ряд компетенций.

Мы согласны с тем, что академическая грамотность включает в себя и общие и дисциплинарные умения, однако данная модель не отражает социальную природу грамотности и ее статус метапредметной компетенции.

Вслед за Н. В. Чичериной [7] мы полагаем, что основными характеристиками грамотности являются универсальность, многофункциональность и междисциплинарность, интеллектуальная насыщенность. Это значит, что, во-первых, умения и навыки должны актуализироваться при взаимодействии с любыми ПО текстами и в любых ситуациях общения. Во-вторых,

Т а б л и ц а

Академическая грамотность в структуре ИПКК

	Компонент	Набор компетенций
ИПКК	Владение профессиональной коммуникацией (Professional communication skills)	<ul style="list-style-type: none"> • межкультурная коммуникация • межличностная коммуникация • невербальная коммуникация • лидерство и работа в команде • дисциплинарные формы коммуникации
	Академическая грамотность (Academic literacy)	Переносимые, универсальные (например, поиск информации, стратегии чтения, ведение конспектов, академическая презентация и др.) Узко дисциплинарные, непереносимые (например, письменные жанры, работа над исследованием, стиль цитирования и т.д.)
	Владение языком (Language proficiency)	<ul style="list-style-type: none"> • лингвистическая (Grammar competence) • социолингвистическая (Sociolinguistic competence) • дискурсивная (Discourse competence) • прагматическая (Strategic competence)

грамотность должна позволять решать любые профессиональные или учебные задачи и проблемы. В-третьих, формирование грамотности происходит на основе применения умений, которые приобретаются в ходе изучения всех дисциплин, в первую очередь гуманитарных. Она также означает актуализацию таких умений, как критическое мышление и рефлексия.

Академическая грамотность как любая компетенция представляет собой набор навыков, умений, систем ценностей и отношений. В нашем исследовании в качестве теоретической основы выделения структурно-содержательных компонентов академической грамотности как метапредметной компетенции мы используем, как и Н. В. Чичерина [7], сформулированные И. А. Зимней положения о характеристиках компетенции [2]. Они являются критериями для определения структуры грамотности и ее содержания, а их реализация происходит при условии эмоционально-волевой регуляции процесса и результата проявления компетенции [7]: мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции, когнитивный компонент как владение знанием содержания компетенции, поведенческий компонент как опыт проявления компетенции в разнообразных ситуациях, ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения.

На основе вышеозначенных критериев выделим четыре структурно-содержательных компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой (рисунок). Представляется

необходимым рассмотреть содержание данных компонентов более подробно.

Мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции и ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения формируется на осознании обучаемыми роли и функций академической грамотности в их жизни в контексте непрерывного образования, на основе формирования у обучаемых ценностных представлений о себе и об академическом сообществе как следствие формирования мотивационных установок для достижения академического прогресса. В итоге формируется активность обучаемого (в значении деятельностной позиции, *agency*) как осознание и принятие ответственности за результат обучения.

Владение содержанием компетенции отражает второй компонент – когнитивный, включающий знания, о ключевых концептах академической грамотности, к которым мы предлагаем относить академическую грамотность, академический дискурс, ценности академического сообщества, идентичность, жанр, ПО текст, критическое мышление. Также мы относим владение способами мышления (анализ, синтез и т.п.), включая способность к критическому мышлению. Критическое мышление – это «целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения» [31, с. 15].

Поведенческий компонент как опыт проявления



Рисунок. Модель структуры академической грамотности

компетенции в разнообразных ситуациях четырьмя комплексами умений работы с ПО текстом: умения чтения (умение находить, оценивать анализировать информацию), умения восприятия устной речи на слух (умение слушать доклады, лекции, выделять основные мысли); умения речи (умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль); умения письменной речи (умение определять жанр текста, организовывать и структурировать собственный письменный текст). Эти умения включают в себя как общие умения (например, умение слушать лекции), так и узко дисциплинарные (профессиональные) умения (например, умение создавать ПО текст конкретного дисциплинарного жанра).

В данный компонент также входят способность к самообразованию и рефлексия. Именно способность к самообразованию лежит в основе непрерывного обучения, так как она включает в себя умения и навыки рефлексии на свое учение, умения и навыки регуляции своего поведения и владение общеучебными умениями, которые лежат в основе успешного обучения в университете [32]. Самостоятельная работа характеризуется активностью и саморегуляцией обучаемого [33].

Мы согласны с позицией Г. П. Щедровицкого [34] о природе рефлексии. Рефлексивное знание, как основа обучения рефлексии, включает способность выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию. Е. Н. Соловова [35] отмечает, что рефлекслируемая (материал) и рефлекслирующая деятельность не равноправны. Обучаемому важно преодолеть этот разрыв, принять точку зрения другого, понять его деятельностную позицию. Таким образом, происходит переход на новый круг рефлексии.

Самостоятельность является основой модели академической грамотности и «одной из составляющих субъектного ядра человека, именно в рамках самостоятельной работы проявляются такие субъектные характеристики студента, как активность, рефлексия, осознанность, инициативность, творчество» [36, с. 85]. Полагаем, необходимо синхронное формирование всех обозначенных компонентов грамотности. Внедрение данной модели в методику обучения иностранным языкам позволит разработать технологии формирования академической грамотности как метапредметной компетенции средствами иностранного языка.

Подводя итог, отметим, что социальная природа и конкретные условия формирования данного вида грамотности приводят к появлению ее многочисленных и разнородных определений, но грамотность является устоявшимся, последовательным и узнаваемым набором практик. Академическая грамотность является метапредметной компетенцией и имеет особое значение в контексте обучения иностранно-

му языку в вузе. Это важная социальная практика (как устоявшийся способ существовать в академическом сообществе), которую необходимо формировать в рамках дисциплины «Иностранный язык» в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 25 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Нужа И. В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Нужа. – СПб., 2010. – 25 с.
7. Чичерина Н. В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста : структура и содержание / Н. В. Чичерина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. : Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 1. – С. 152–158.
8. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2004. – 432 с.
9. Bourdieu P. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. – Stanford : Stanford University Press, 1994. – 144 p.
10. Wenger E. Communities of practice and social learning systems / E. Wegner // Organisation. – 2000. – № 7 (2). – P. 225–246.
11. Короткина И. Б. Грамотность в век информационных технологий : в поисках концептуального единства / И. Б. Короткина // Образование и общество. – 2009. – № 4. – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/4_2009/125.html

12. Green B. The new literacy challenge / B. Green // Literacy Learning : Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7, № 1. – P. 36–46.
13. Writing across the curriculum : An introduction. Writing across the curriculum : a guide to developing programs. Eds. Susan H. McLeod and Margot Soven. Newbury Park, CA : Sage, 1992. – 230 p.
14. McKenna S. Cracking the code of academic literacy : An ideological task beyond the university gates / S. McKenna. – Provision of Extended Curriculum Programmes in South Africa, 2010. – P. 8–15.
15. Baynham M. New directions in literacy research / M. Baynham, M. Prinsloo // Language and Education. – 2001. – № 3. – P. 92–104.
16. Роботова А. С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 47–54.
17. Куприянов А. В. «Академическое письмо» и академическая жизнь : опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде / А. В. Куприянов // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 30–38.
18. Шестак В. П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В. П. Шестак, Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119.
19. Лытаева М. А. Academic skills : сущность, модель, практика / М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 178–201.
20. Lea M. R. Student writing in higher education : An academic literacies approach / M. R. Lea, B. V. Street // Studies in higher education. – 1998. – № 23 (2). – P. 157–173.
21. Johns A. M. Text, role and context : Developing academic literacies / A. M. Johns. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 150 p.
22. Street B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice / B. V. Street // Current issues in comparative education. – 2003. – № 5 (2). – P. 77–91.
23. Baynham M. Literacy practices / M. Baynham. – London, Longman, 1995. – 230 p.
24. Kern R. Literacy and language teaching / R. Kern. – Oxford : Oxford University Press, 2000.
25. Ballard B. and Clanchy J. Literacy in the university : An 'Anthropological' approach, in Taylor G., Ballard, B., Beasley V., Bock H. K., Clanchy J., Nightingale P. (eds) Literacy by degrees, Milton Keynes : Society for research in higher education and open university press, 1998. – P. 88–102.
26. Street B. Literacy in theory and practice / B. Street. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 256 p.
27. ICAS (Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California). Academic literacy : A statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities. Sacramento : ICAS, 2002.
28. Canagarajah A. S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an International Language / A. S. Canagarajah // Language Assessment Quarterly. – 2006. – № 3 (3). – С. 229–242.
29. Шестакова Н. В. Проектирование комплексных аттестационных заданий для студентов бакалавриата : по направлению подготовки "технологическое образование" : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Шестакова. – Ижевск, 2010. – 197 с.
30. Murrey N. Conceptualizing in English language needs of first year University students / N. Murrey // The International Journal of the First Year in Higher Education. – 2010. – № 1 (1). – С. 55–64.
31. Мильруд П. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / П. П. Мильруд, А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12–18.
32. Smirnova N. V. Chapter 7: Strategies for (e)-learning English as a Second Language. Technological and Social Environments for Interactive Learning. California / N. V. Smirnova. – USA : Informing Science Press, 2013. – P. 219–249.
33. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
34. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 800 с.
35. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11–16.
36. Зацепина О. В. Педагогические условия реализации технологического подхода к организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения / О. В. Зацепина, Н. Б. Лаврентьева // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 81–89.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

Смирнова Н. В., заместитель руководителя департамента, старший преподаватель департамента иностранных языков

E-mail: natas2002@yandex.ru

Тел.: 8-911-928-08-81

National Research University "Higher School of Economics"

Smirnova N. V., Deputy Head of the Department, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department

E-mail: natas2002@yandex.ru

Tel.: 8-911-928-08-81