

Методика преподавания филологических дисциплин

УДК 811.161.1'42, 372.881.111.1

Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова

УЧЕБНЫЙ МЕТАТЕКСТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена изучению учебного метатекста как инструмента формирования и развития читательской компетенции и компетентного чтения. Проблема исследования состоит в поиске адекватных дидактических приемов организации работы по формированию читательской компетенции с помощью учебного метатекста, представленного широким набором издательского метатекста – гидами для читателя, читательскими дневниками, комментариями к основному тексту и др. – как инструмента формирования и развития читательской компетенции и компетентного чтения. Проведенное исследование имеет интегративный трансдисциплинарный характер и основано на исследованиях в области теории текста, металингвистики, компетентностного подхода, педагогики и методики преподавания иностранных языков. В статье теоретически обосновано и сформулировано понятие «учебный метатекст», описаны его основные характеристики, уточнена сущность и структура читательской компетенции студентов, предложена технология использования учебного метатекста в образовательном процессе ВУЗа и определены условия эффективной реализации технологии формирования и развития читательской компетенции.

Ключевые слова: учебный метатекст, читательская компетенция, элитарная языковая личность, читатель-инофон.

Современные исследования в области создания и применения метатекста привели ученых к идее более пристального изучения видов и жанров метатекста ввиду их непосредственной связи с познавательной и мыслительной деятельностью обоих субъектов: автора и реципиента. Предметом научного интереса данной статьи является учебный метатекст (гиды для читателей, читательские дневники, предисловия и послесловия, внутритекстовые и послетекстовые примечания и комментарии к художественным текстам, научным статьям, фильмам, интервью, критические статьи и др.).

На основании исследований ведущих зарубежных и отечественных ученых в области метатекста (А.А. Гавриловой, Ш.Т. Гюрчаклар, Ж. Женетта, Н.В. Захаровой, В.Б. Кашкина, М.П. Котюровой, Х.Ю. Фриаса и др.), психологии и психолингвистики (Л.С. Выготского, А.А. Залевской и др.), компетентностного подхода, педагогики и методики преподавания иностранных языков (Ю.С. Заграйской, И.А. Зимней, Е.В. Откидач, Т.В. Разуваевой, О.Б. Томилина, Н.Ю. Хлызовой и др.) мы склонны выделить учебный метатекст как отдельный вид метатекста [8; 40; 34, 11; 13; 14; 32; 7; 10; 9; 12; 19; 21; 25; 27].

Под **учебным метатекстом** мы понимаем **любой вид метатекста, используемый в образовательных целях**. Учебный метатекст выполняет существенные информативно-когнитивные функции, создавая определенный лингвокультурный контекст произведения / явления / культурного феномена, расширяя тем самым когнитивное пространство иноязычного и инокультурного реципиента. Учебный метатекст, как любой другой вид метатекста, обладает широкой объяснительной силой.

Развивая некоторые положения концепции переводческого пространства Л.В. Кушниковой, считаем возможным утверждать, что учебный метатекст, наряду с переводческим, порождает рефлексивные смыслы на основе контекстуализации и реконтекстуализации смыслов автора и смыслов текста. В свою очередь, обогащение рефлексивного смысла в поле реципиента за счет данных процессов обуславливает синергию рефлексивного смысла с другими смыслами и приводит к гармонии понимания и интерпретации смыслов исходного текста [15].

В лингвистическом аспекте учебный метатекст с учетом его функционально-стилистических аспектов может быть определен как *разновидность периферийных текстов* (термин М.П. Котюровой). Ученый следующим образом поясняет их предназначение: «Несмотря на избыточность в собственно эпистемическом отношении, периферийные тексты необходимы в отношении коммуникативном» [14. С. 231].

Важно подчеркнуть, что в периферийных текстах смысловая структура основного текста сохраняется и передается, в наиболее обобщенной [14. С. 231].

По мнению ученого периферийные тексты необходимо рассматривать в контексте эпистемической ситуации, которая, в самом широком смысле, может быть определена как «экстралингвистическая основа научного текста» [14. С. 48].

Онтологический компонент эпистемической ситуации связан с предметным содержанием знания, с научным осмыслением реального мира. Методологический компонент связан со способами получения знания, а также его репрезентации в виде понятий, категорий, идей. Аксиологический компонент соотносится с оценочной природой познания. Рефлексивный компонент связан с личностным характером познавательной деятельности.

Заметим, что мы не изучаем научный текст, но концепция периферийного научного текста, которая была разработана М.П. Котюровой, обладает широкой объяснительной силой, и может быть использована при анализе любого типа периферийного текста, включая учебный метатекст как основу повышения компетенции читателя, что является непосредственным предметом нашего научного интереса.

Данное положение является, на наш взгляд, исключительно важным, так как создание исследуемого нами учебного метатекста ориентировано на понимание смысловой структуры исходного текста и ее выражение в метатексте. В этом видится значимость изучения эпистемической ситуации, лежащей в основе любого текста. Создавая метатекст, его автор изучает эпистемическую ситуацию основного текста и формирует эпистемическую ситуацию нового текста, компоненты которой по-разному соотносятся с исходной, что определяется типологией самого текста. Как показали наши наблюдения, учебный метатекст, наряду с другими видами метатекста, онтологически понятийно насыщен, т. е. связан с предметным содержанием старого и нового знания. Методологически он характеризует познавательную деятельность автора и реципиента и соотнесен с экстралингвистической ситуацией. Аксиологически такого рода метатекст обладает оценочной коннотацией, связан с личностным характером познавательной деятельности, проявляют спектр личностных качеств его автора как элитарной творческой личности. Его коммуникативно-прагматический компонент соотносится с текстообразовательной деятельностью, т.е. сложным процессом трансляции всех экстралингвистических факторов метадискурсивной деятельности в собственно лингвистические, текстовые.

Следуя логике развития понятия периферийного текста, учебный метатекст можно рассматривать как особую разновидность периферийного текста, описывающего определенную эпистемическую ситуацию. Если периферийный текст изучается в совокупности с основным текстом, то учебный метатекст изучается в комплексе с исходным текстом оригинала, образуя с ними единый пространственно-временной континуум, который можно обозначить как текстовый комплекс. В процессе сложной лингвокогнитивной деятельности вне текста или, по мнению М.П. Котюровой, «до текста», мысль существует в форме сознания. Содержание, которое должно быть выражено в тексте, не может быть представлено в нем в том же виде, в котором оно существует в мышлении. Поэтому когнитивное преобразуется в коммуникативное, сознание обретает «голос». В созданном автором метатексте мыслительное содержание, подлежащее выражению языковыми средствами, трансформируется, подчиняясь законам линейной структуры текста.

Учебный метатекст, находящийся на пересечении двух типов коммуникативного взаимодействия: автора и читателя, способен обеспечить эту коммуникацию.

Современные исследования метатекста, направленные на последовательное научное обобщение накопленного знания и опыта исследования, концентрируются вокруг и развивают теорию паратекста, предложенную французским ученым Ж. Женеттом, и концепции метатекста, изложенные в работах отечественного исследователя В.Б. Кашкина [34; 13].

Представленная в статье концепция учебного метатекста согласуется с концепцией паратекста Ж. Женета, который выделяет такие специфические компоненты паратекста, как перитекст и эпитекст. Ж. Женетт создает формулу: паратекст = перитекст (периферийный текст внутри физических границ книги) + эпитекст (письменный и устный метатекст – публичный и приватный – за пределами книги (история создания книги, писательская, издательская и переводческая переписка и переговоры, дневники и мемуары, др). Следовательно, паратекст – это гетерогенный объект. Но все его компоненты предназначены для влияния, манипуляции, убеждения, аргументации и пр., независимо от того, осуществляются эти процессы сознательно или неосознанно [34].

Учебный метатекст представлен обоими видами метатекста. Он отвечает всем пространственным, темпоральным, сущностным характеристикам метатекста и функционально направлен на обеспечение понимания основного текста. Учебный метатекст, на наш взгляд, также наследует характерные черты, присущие другим видам метатекста, например, переводческого или научного:

а) он создает условия для восприятия текста оригинала потенциальным читателем и управляет его пониманием;

б) объясняет читателю текст оригинала и обеспечивает быстрый доступ к смыслу текста;

в) влияет на рецепцию текста читателем, формирует новую картину мира иноязычного реципиента;

г) создает интерпретационный фрейм произведения для обучающихся.

Весьма существенными для описания учебного метатекста являются наблюдения, представленные в трудах таких отечественных ученых как Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, А.А. Гаврилова, Н.В. Захарова, В.Б. Кашкин, А.Э. Мильчин и др. В данных исследованиях основное внимание уделяется выявлению и изучению отдельных видов метатекста, его роли для пояснения текста перевода, созданию метатекста как отдельного вида переводческой деятельности и др., роли метатекста и метатекстовых компонентов (вербальных и невербальных) в управлении пониманием читателя научного текста [1; 2; 8; 11; 13; 17].

Несмотря на то, что основным предметом научного интереса в данных исследованиях является переводческий метатекст, нам представляется ценным вывод ученых о том, что метатекст оказывает положительное влияние на протекание когнитивных процессов принятия литературного произведения носителями другого языка и другой культуры. Мы разделяем мнение В.С. Виноградова, что «Лингвокультурные особенности текста оригинала, совокупность отраженных в нем материальных и духовных ценностей, характерных для той или иной культуры, представляют собой вызов читателю» [5. С. 205].

Мы также солидаризируемся с выводами Н.В. Захаровой, которая рассматривает метатекст или метатекстовую организацию информации как оптимальную стратегию экспликации пресуппозитивного знания за пределами текста. Учебный метатекст снимает линейность восприятия основного текста, что сближает его с гипертекстом, а автор метатекста, как профессиональный билингв, является не только мыслящим, но и чувствующим субъектом, способным спрогнозировать трудности реального читателя-инофона и создавать «читательскую проекцию текста в том направлении, в каком хотел направить читателя автор оригинала» [11. С. 10].

Таким образом, комплекс учебного метатекста и текста основного произведения образуют коммуникативную единицу высшего порядка, являющуюся семантически, структурно и функционально законченным целым. Мы рассматриваем учебный метатекст как неотъемлемую структурную составляющую сложной архитектоники текстового комплекса и стратегическую составляющую коммуникативного взаимодействия автора, издателя и адресата.

Следовательно, учебный метатекст представляет собой новый текст, и для будущего читателя он становится своего рода «промежуточным» текстом в коммуникации автор → читатель.

В контексте теоретического описания понятия «учебный метатекст», также представляется необходимым затронуть проблему языковой личности автора учебного метатекста и его ответственности перед читателем и автором произведения.

Развивая идеи В.В. Виноградова, Г.И. Богина, О.Б. Сиротининой о языковой личности, элитарной языковой личности; концепцию вторичной языковой личности И.И. Халеевой; опираясь на исследования о соизучении иностранного языка и культуры Н.Д. Арутюновой, С.Г. Воркачева; воззрения Н. Ю. Хлызовой относительно медиакомпетентности вторичной языковой личности, заключаем, что элитарная языковая личность автора учебного метатекста многослойна и многоаспектна [5; 3; 24; 26; 1; 6; 27]. Преподаватель, переводчик, литературовед, натив или профессиональный билингв владеет речевыми и культурными нормами нескольких культур, сформированными в процессе соизучения иностранного языка и культуры. Он способен осмыслить текст оригинала и преобразовать его в метатекст в исходной или иноязычной языковой культуре. Основной задачей автора учебного метатекста, нати́ва или профессионального билингва является создание метатекста для потенциального читателя, слушателя. В отличие от рядовых читателей (непрофессиональных нативов или билингвов, которые читают «для себя») автор учебного метатекста прочитывает его для потенциального реципиента. Именно поэтому он создает больше, чем автор. Он наращивает авторский текст метатекстом с целью преодолеть препятствия возможного непонимания или недостаточного понимания текста потенциальным читателем-инофоном.

В связи с этим задача автора учебного метатекста состоит в поиске способов расширения интерпретационных возможностей потенциального читателя и адаптации текста для потенциального читателя «внутри текста» и «за текстом», что побуждает его создать метатекст, предваряющий, дополняющий, поясняющий текст автора.

В методическом аспекте использование учебного метатекста как нового вида метатекста относительно не изучено и не представлено целостными исследованиями в области изучения способов и технологий обработки, адаптации, создания и использования отдельных видов метатекста в образовательном процессе.

Учебный метатекст рассматривается нами как продукт сложной лингвокогнитивной деятельности преподавателя, переводчика, литературоведа и др., который выполняет функцию профессионала-посредника, синтезирующего различную оценку текстов, перерабатывающего лингвокультурные парадоксы и трактовки первоисточника, элиминирующего трудности восприятия оригинального текста и передающего объективный взгляд обучающимся с учетом их лингвокультурного фона. Автор метатекста – носитель языка и/или профессиональный билингв, – являясь элитарной языковой личностью, может создавать и использовать учебный метатекст в различных учебно-речевых ситуациях посредством создания системы дидактических средств аналитического, аналитико-конструктивного и творческого (конструктивного) характера, направленных на совершенствование общезначимых умений (работать с образовательными ресурсами и первоисточником, воспринимать художественный и учебный текст, осуществлять поиск и анализ информации, обобщать полученные данные, презентовать полученные данные в устном и письменном виде и др.) и, тем самым, способствовать формированию коммуникативно-жанровых и коммуникативно-методических умений, необходимых для успешного создания и использования учебного метатекста в профессиональной деятельности.

Учебный метатекст обладает тесной смысловой связью с основным текстом (первоисточником), не может существовать отдельно от основного текста, обладает автосемантией, определяет объективное, незатрудненное и целостное восприятие основного текста и может использоваться в системе заданий проспективного, интерспективного и ретроспективного характера.

Опираясь на классификацию образовательных ресурсов Т. Марча [36], выделяем два основных вида учебного метатекста.

1) Первичный, т. е. издательский, авторский, переводческий и др. метатекст, созданный, как правило, носителем языка или профессиональным билингвом для использования в специальных целях (например, обложки книг и журналов, издательские аннотации, интервью с писателями, переводческие комментарии, критические статьи и др.), не связанных и/или не ориентированных на образовательный процесс.

2) Собственно учебный метатекст, т. е. созданный носителем языка или профессиональным билингвом для использования в образовательных целях (гиды для читателей (Study Guides), дневники читателей (Readers' Logs) и др.).

Кроме того, рассматриваемый нами учебный метатекст можно разделить по уровням. К учебному метатексту первого уровня отнесем метатексты, созданные непосредственно к основному (исходному) тексту, например, гиды для читателей, читательские клубы и блоги в Интернете, литературоведческие обзоры и критические статьи. Другими словами, эти тексты направлены на обсуждение исходного текста, интерпретацию его смыслов. К учебному метатексту второго уровня можно отнести метатекст, созданный на основе уже существующего метатекста, например, задания и сценарии для работы и обсуждения, созданные на основе обзоров, интервью, постов или иллюстраций к основному тексту. Допускаем, что может существовать учебный метатекст смешанных уровней, т. е. метатекст второго уровня с использованием элементов первого уровня или наоборот.

Основная сфера нашего научного интереса лежит в области создания и использования собственно учебного метатекста.

В жанровом отношении такой текст может быть представлен вступительными пояснительными статьями и комментариями лингвокультурного характера, презентациями произведения, гидами для читателя (Study Guides), дневниками читателя (Reader's Logs), онлайн группами для обсуждения прочитанного и др.

В отношении авторства подобный учебный метатекст может быть создан:

1) носителем языка и культуры;

2) профессиональным билингвом-преподавателем, которого по уровню языковой и речевой компетенции можно отнести к элитарной языковой личности;

3) совместно носителем языка и культуры и профессиональным билингвом.

Относительно цели создания и использования учебные метатексты первого уровня или собственно учебные метатексты:

А) должны формировать у студентов взгляд на литературу как исторически изменчивое явление, понимание механизмов эволюции национальной литературы, развитие умения аналитического чтения и выработку углубленного и критического подхода к художественному произведению.

Б) преследуют цели овладения приемами литературоведческого и стилистического анализа текста, развития умения воспринимать текст в его целостности, в единстве формы и содержания, в тесной связи с историей народа и его культурой;

В) направлены на развитие читательской и языковой компетенции и общего филологического и культурного кругозора.

Успешность использования учебного метатекста зависит от эффективности комплекса и характера вводных, комментирующих, инструктирующих, сопровождающих, обобщающих, творческих (продуктивных) заданий, составленных на основе исходного текста.

Основополагающие принципы разработанной нами технологии использования учебного метатекста согласуются с отечественными и зарубежными исследованиями в области формирования читательской компетенции и развития коммуникативных навыков обучающихся в целом и студентов лингвистических направлений в частности.

В педагогическом дискурсе активно используются понятия «грамотность чтения», «читательская грамотность», «читательская компетенция», «компетентное чтение», которые могут рассматриваться как соположенные или тождественные понятия по причине отсутствия единства терминологии в зарубежном и отечественном педагогическом дискурсе.

Под грамотностью чтения в международных исследованиях понимается «активное, целенаправленное и функциональное использование чтения в различных ситуациях и для различных целей» [39]. Читательская грамотность определяется как «понимание и использование, осмысление (рефлексирование) и отношение к чтению с целью достижения собственных целей, наращивания знаний, развития потенциала и участия в жизни общества» [38]. Констатируем, что в обоих случаях подчеркивается включенность человека в чтение как деятельность; активный, целенаправленный и функциональный характер этой деятельности. Исследователями подчеркивается важность осознания читателем предмета и мотивов чтения, понимания характера полученного знания и возможности его последующего использования. Социальный и идеологический характер приобретаемых в процессе чтения знаний позволяет человеку успешно функционировать в обществе. Как грамотность чтения, так и читательская грамотность поддерживают и обеспечивают жизнедеятельность человека в обществе.

В 70-90-х гг. XX в. зарубежные исследователи Ш. Элмерс, Ю. Гржезик, Д. Вэстхофф начали широко использовать термин «читательская компетенция» [31; 35; 41]. В зарубежных исследованиях при определении понятия «читательская компетенция» приоритетным стал выступать деятельностный аспект. Так, Вэстхофф определяет читательскую компетенцию как «способность человека к осмыслению текстов разных типов и назначения и разных формальных структур, к связыванию их с более широким контекстом и к использованию их для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества» [41]. Юрген Гржезик определяет читательскую компетенцию как готовность использовать чтение в качестве средства приобретения новых знаний для дальнейшего обучения [35].

Позднее уровень сформированности читательской компетенции, необходимость ее развития и использования в качестве инструмента для приобретения новых знаний рассматривали в своих исследованиях Дж. Бэмфорд, Р. Дэй, Л. Дорн, Р. Джи, Э. Отлиб, К.Соффос [28; 30; 33; 37].

Так, Эван Отлиб в своей работе “Theoretical Models of Learning and Literacy Development” («Теоретические модели обучения и развития грамотности») указывает на необходимость синтеза читательской компетенции в традиционном понимании и медиа грамотности, предлагает развивать читательскую компетенцию в русле когнитивных конструктов и социальной психологии, подчеркивает важность чтения для развития полноценных навыков обучения [37].

В основных положениях «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» указывается, что коммуникативная компетенция осуществляется в дея-

тельности, нацеленной на порождение и восприятие текстов по определенным темам и в соответствующей сфере общения с использованием необходимых тактик [18. С. 37].

Таким образом, читательская компетенция выступает одной из неотъемлемых составляющих коммуникативной компетенции, представляя собой интегративную личностную характеристику, проявляющуюся в способности личности к чтению и использованию в практической деятельности извлеченной из текста информации.

Т.А. Разуваева определяет читательскую компетенцию как потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности, то есть к восприятию, осмыслению, интерпретаций и оценке прочитанной текстовой информации [21. С. 13].

Н.М. Ложкина, опираясь на положения В.А. Болотова, В.В. Серикова о том, что компетенция есть «сложный синтез когнитивной, предметно-практической и личностной составляющих» [4. С. 8], рассматривает читательскую компетенцию как определенную меру включения обучающегося в читательскую деятельность на основе его лингвистической, речевой и профессиональной готовности и способности к осуществлению этой деятельности, а также принципов субъектности, самостоятельности, интегративности, когнитивного и деятельностного подходов [16].

На основе проведенного анализа научной литературы, направленного на структурно-содержательное соотношение терминов «читательская грамотность», «читательская деятельность», «читательская способность» и «компетенция», нами было сформулировано следующее определение понятия читательской компетенции: читательская компетенция – это совокупность знаний, навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать ее как в личных, так и общественных целях.

Читательская компетенция выступает как качественная сторона повышения уровня профессиональной подготовки студентов в целом и студентов лингвистических направлений в частности. К постоянному чтению на родном и иностранном языках студентов побуждает существенная характеристика изучаемого им предмета: его «беспредметность и беспредельность» [12. С. 33], а также условия учебной деятельности (отсутствие иноязычной языковой среды и возможности регулярно проходить стажировку за рубежом) и позволяет им эффективно выполнять учебную и будущую профессиональную деятельность.

Вслед за Т.А. Разуваевой, полагающей, что формирование читательской компетенции студентов представляет собой «целенаправленный процесс развития у них мотивов чтения и читательских интересов, организации освоения ими системы читательских знаний и умений», выделим следующие компоненты структуры читательской компетенции:

- мотивационный (потребности, мотивы чтения, читательские интересы). Данный компонент является одним из основных компонентов чтения и включает в себя мотивы, потребности, интересы, желания. Осознавая потребность в чтении, читатель находит интересующую его информацию, прилагает усилия для ее качественного отбора.

- когнитивный (система лингвистических, страноведческих знаний, знаний о тексте, чтении, знаний о себе как о читателе). Когнитивный компонент характеризуется способностью понимать лексические единицы языка, строить фразы согласно законам грамматики и семантики. Данный компонент включает в себя владение языком.

- деятельностный (совокупность ряда умений: прогностических, аналитических, интерпретационных и оценочных). Деятельностный компонент определяется самостоятельным овладением навыками и умениями, позволяющие решать различные коммуникативные задачи. [21. С.15]

Опираясь на исследования Т.А. Разуваевой, Р. Дзя, Дж. Бэмфорда и др., заключаем, что эффективность мер, направленных на развитие читательской компетенции студентов, будет зависеть от следующих факторов:

- педагогических вводных и педагогического побуждения к проявлению и развитию читательской компетенции;

- организации предтекстовой / внутритекстовой / затекстовой работы, направленной на активацию уже имеющихся у студентов знаний и на расширение их общего кругозора;

- собственно формирования читательской компетенции с использованием текстов разных жанров и типов;

- создания технологии формирования читательской компетенции (создание, использование комплекса заданий и мер, направленных на понимание и интерпретацию текста, поиск и обработку информации, создания студентами собственного продукта в виде эссе, творческих проектов и др.);

– проведения занятий (в рамках учебных курсов); организации самостоятельной работы студентов и творческих проектов, консультационных занятий с целью формирования и развития читательской компетенции студентов;

– организации обратной связи и рефлексии студентов с целью выявления трудностей и коррекции формирования читательской компетенции с учетом результатов обсуждения прочитанного, выполнения индивидуальных и групповых заданий и проектов и др.

Кроме того, эффективность реализации технологии формирования и развития читательской компетенции может, во многом, определяться следующими условиями:

– студенты читают в достаточном объеме (в соответствии с нормативами ФГОС) и, в основном, самостоятельно вне аудитории;

– у них должен быть доступ к дополнительному материалу из различных источников и представленному в различном виде и формах;

– студенты имеют альтернативу выбора книги для чтения и принимают решение о выборе книги самостоятельно;

– процесс чтения не должен вызывать отвращения к чтению, должен способствовать приобретению нового знания, навыков и умений;

– чтение само по себе способно вознаграждать;

– качество и количество материала для чтения должно соответствовать уровню языковой компетенции студентов;

– должен существовать определенный темп работы и временные ограничения;

– преподаватель выступает в роли координатора: ориентирует, объясняет, следит за темпом работы и направляет;

– преподаватель выступает примером для студентов: активно участвует в процессе, наглядным примером демонстрируя, что означает быть читателем и какое положительное значение оказывает чтение.

Наиболее успешным, на наш взгляд, является следующий **алгоритм работы** с учебным метатекстом:

1) педагогическая вводная на этапе предтекстовой работы (презентации преподавателя, работа с издательскими аннотациями и др.);

2) внутритекстовый этап – работа с комментариями к основному тексту в процессе прочтения и обсуждения произведения (поглавные комментарии, гид для читателя и др.);

3) использование заданий на завершающую дискуссию (проблемные вопросы и задания обобщающего характера и др.);

4) затекстовый этап – проблемные вопросы и задания на расширение понимания места и роли произведения и его автора в современном обществе, педагогические вводные к выполнению творческих заданий;

5) обратная связь со студентами и преподавателями (рефлексия студентов и преподавателей – размышления о прочитанном произведении и степени полезности и уместности использования учебного метатекста с целью формирования читательской компетенции).

Как явствует из накопленного опыта, использование различных видов учебного метатекста доказывает наши положения о широкой объяснительной силе учебного метатекста, его способности управлять пониманием читателя, оказывать влияние на его языковую картину мира и, таким образом, формировать его читательскую культуру. Учебный метатекст развивает навыки поиска и обработки информации, способствует более глубокому пониманию оригинального текста читателем-инофоном. Свидетельством тому может выступать рефлексия студентов и преподавателей о целесообразности использования учебного метатекста для формирования читательской компетенции: студенты и преподаватели положительно относятся к использованию учебного метатекста в учебном процессе, проявляют продуктивность и мотивированность при использовании метатекста как средства формирования навыков компетентного чтения.

В целом, установлено что:

1. Успешное использование учебного метатекста с целью формирования навыков компетентного чтения обусловлено созданием благоприятных педагогических условий, соразмерностью и логичностью применения технологии использования учебного метатекста на протяжении всех этапов работы с текстом.

2. Помимо совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов через работу с различными видами учебного метатекста в аудиторное и во внеаудиторное время, происходит формирование необходимых для дальнейшего развития и непрерывного обучения навыков автономии и самостоятельной работы.

3. Использование учебного метатекста благотворно влияет на формирование и развитие читательской компетенции и учебной автономии при условии соблюдения определенных дидактических, психологических и методических правил и принципов.

4. Условиями успешной интеграции учебного метатекста в учебный процесс являются: а) определение целесообразности и соразмерности использования учебного метатекста в рамках курсов аналитического/экстенсивного чтения; б) адекватность выбора вида учебного метатекста, форм презентации и использования материала; в) логичное и последовательное использование технологии на занятиях на всех этапах дотекстовой, интертекстовой и затекстовой работы; г) обеспечение рефлексии студентов и преподавателей после выполнения заданий с целью повышения эффективности использования учебного метатекста.

Полученные результаты теоретического анализа и разработанный алгоритм и технология использования учебного метатекста для развития навыков компетентного чтения способствуют приращению научных знаний в области теории метатекста и теории и методики обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. 896 с.
2. Ахманова О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 47-54.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Л., 1984. 31 с.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. № 10. С. 8-14.
5. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. М.: Издательство КДУ, 2004. 235 с.
6. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 8т. М., 1982. Т. 2. 504 с.
8. Гаврилова А.А. Управление пониманием читателя научного текста с помощью метатекстовых средств: на материале научных текстов русского и немецкого языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2009. 23 с.
9. Заграйская Ю.С. Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2009. 167 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-integrirovannogo-obucheniya-angliiskomu-yazyku-i-zarubezhnoi-literature-na-zanyatiy> (дата обращения: 09.06.2018).
10. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 177 с.
11. Захарова Н.В. Роль комментируемого слова в проекции текста читателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2014. 15 с. URL: <http://dissertations.tversu.ru/system/dissertations/theses/000/000/049/original/...92.pdf?1409669632> (дата обращения: 01.10.2018).
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
13. Кашкин В.Б. Метакогнитивные исследования перевода // Университетское переводоведение: Десятые Федоровские чтения. СПб., 2009. Вып. 10. С. 230-242. URL: <http://tpl1999.narod.ru/index/0-122> (дата обращения: 11.10.2018).
14. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование. Пермь, 2007. 282 с.
15. Кушнина Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. 196 с.
16. Ложкина Н.М. Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2014. 205 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-inoyazychnoy-chitatelskoy-kompetentsii-studentov-ekonomicheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 01.06.2018).
17. Мильчин А.Э. Справочник издателя и автора: Редакционно-издательское оформление издания. М.: Олимп: Фирма «Издательство АСТ», 1999. 688 с.

18. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург // Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. 256 с. URL: <http://earnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc> (дата обращения: 10.10.2018).
19. Откидач Е.В. Развитие читательской культуры студентов в условиях университетского комплекса: дисс. ... канд. пед. Наук. Нижний Новгород, 2001. 162 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-chitatelskoi-kultury-studentov-v-usloviakh-universitetskogo-kompleksa> (дата обращения: 01.10.2018).
20. Плотников С.Н. Читательская культура в России // Homo legens: памяти С.Н. Плотникова: сб. науч. тр. М., 1999. С. 46-58.
21. Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции будущих учителей иностранного языка в рамках компетентностной модели образования // Преподаватель XXI век. Язык и образование. №3. 2010. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-kompetentsii-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka-v-ramkakh-kompetentnostnoy-modeli-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10.2018).
22. Ростовцева В.М. Текстовая компетенция в современных научных исследованиях // Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов: сборник научных трудов III Всероссийской школы-семинара, г. Томск, 3-5 апреля 2013 г. Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ); под ред. Ю.В. Кобенко и др. Томск: Изд-во ТПУ, 2013. С. 107-111.
23. Сарпук Т.В., Сковцова М.В. Процесс формирования читательской компетенции студентов университета // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. Оренбург, 2015. №2. С. 140-144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-chitatelskoy-kompetentsii-studentov-universiteta> (дата обращения 15.10.2018).
24. Сиротинина О.Б. Элитарная речевая культура // Хорошая речь. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. 360 с.
25. Томилин О.Б. Проблемы компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1. С. 44-55. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/53314?mode=full> (дата обращения: 12.10.2018).
26. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: РАН ИРЯ, 1995. 286 с.
27. Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 22 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-mediakompetentnosti-vtorichnoi-yazykovo-lichnosti> (дата обращения: 14.10.2018).
28. Bamford J., Day R.R. Extensive reading: What is it? Why bother? // The Language Teacher Online. 1997. № 21 (5). URL: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html (дата обращения 14.10.2018).
29. Burns A. Reading practices: From outside to inside the classroom // TESOL Journal. 2003. № 12 (3). Pp.18–23. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00138.x> (дата обращения 14.10.2018).
30. Dorn L.J., Soffos C. Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach. Portland, ME: Stenhouse, 2005. URL: <http://plopp.bradford0086.com/82a8cbc/teaching-for-deep-comprehension-a-reading-workshop-approach.pdf> (дата обращения: 14.10.2018).
31. Ehlers S. Lesen als verstehen. Zum verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Gesamthochschule Kassel (Chk), 1992. 112 s. URL: https://books.google.ru/books/about/Lesen_als_Verstehen.html?id=ecO7nAEACAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 14.10.2018).
32. Frías J.Y. Paratextual Elements in Translation // Translation Peripheries. Paratextual Elements in Translation. A. Gil-Bardají, P. Orero & S. Rovira-Esteva [eds.], Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012. 196 p. URL: http://www.joseyustefrias.com/docu/publicaciones/JoseYusteFrias2012_Para-Translation-Peripheries.pdf (дата обращения: 11.10.2018).
33. Gee R.W. Encouraging ESL Students to Read // TESOL Journal, 1999. № 8 (1), Pp. 3–7. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/j.1949-3533.1999.tb00149.x> (дата обращения: 14.10.2018).
34. Genette G. Paratexts. Thresholds of Interpretation. (tr. J.E. Lewin) Cambridge: CUP. 1997. 453 p. URL: https://www.almendron.com/tribuna/wpcontent/uploads/2017/06/genette_gerard_paratexts_thresholds_of_interpretation.pdf (дата обращения: 01.10.2018).
35. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart Klett, Verlag für Wissen und Bildung, 1990. 405 s. URL: <https://www.zvab.com/.../textverstehen-lernen-lehren-geistig> (дата обращения: 12.10.2018).
36. March T. What's there on the Web: Sorting Strands of the World Wide Web for Educators // Computer-Using Educator's Newsletter. April 17, 2005. URL: <http://tommarch.com/writings/web-types/> (дата обращения: 14.10.2018).
37. Ortlieb E. Theoretical Models of Learning and Literacy Development. Emerald Group Publishing, 2014. 280 pp. URL: https://books.google.ru/books?id=aWPAsAwAAQBAJ&dq=Dorn,+L.+J.,+and+C.+Soffos.+2005.+Teaching+for+deep+comprehension&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 14.10.2018).
38. PIRLS 2011 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2011. 384 p. URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (дата обращения: 14.10.2018).
39. Programme for International Student Assessment (PISA). Learning for Living / Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). 2009. URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (дата обращения: 15.10.2018).

40. Tahir-Gürçağlar Ş. What Texts don't Tell. The Uses of Paratexts in Translation Research. 2002. 19 p. URL: https://www.academia.edu/879203/What_texts_dont_tell_The_uses_of_paratexts_in_translation_research (дата обращения: 01.10.2018).
41. Westhoff G. Fertigkeit Lesen. Goethe-Institut, Muenchen, 1997. 176 s. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/> (дата обращения: 14.10.2018).

Поступила в редакцию 19.10.2018

Пластинина Нина Анатольевна, доцент кафедры лингвистики и перевода

E-mail: nina.plastinina2011@yandex.ru

Плеханова Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

E-mail: juliaplekhanova.nv@gmail.ru

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

628605, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

N.A. Plastinina, Yu.V. Plekhanova

THE USE OF EDUCATIONAL METATEXTS IN DEVELOPING STUDENTS' READING COMPETENCE

The article concentrates on the analysis of educational metatexts and their role in developing reading competence and competent reading. The research focuses on adequate didactic teaching strategies to foster reading competence through using educational metatexts (eg. Study Guides, Readers' Logs, Commentaries etc.). The integrative transdisciplinary study is based on the researches that focus on Theory of Paratext, Metalinguistic Awareness, Competence-based Approach, Foreign Language Teaching Methods. The article examines the notion of "Educational Metatext" and provides information about its main characteristic features. The paper reviews the essence and structure of students' reading competence and offers effective ways of its developing. The conditions for the effective implementation of the technology of formation and development of reading competence are also determined in the article.

Keywords: educational metatext, reading competence, elite linguistic personality, non-native reader.

REFERENCES

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka [Language and People]. M.: Yazyki russkoj kul'tury, 1998. 896 s. (In Russian).
2. Ahmanova O.S. «Vertikal'nyj kontekst» kak filologicheskaya problema [Vertical Context as a Philological Phenomenon] // Voprosy yazykoznanija [Language Studies]. 1977. № 3. S. 47–54. (In Russian).
3. Bogin G.I. Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov [Language Personality Model in its Relation to Text Type]: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. L., 1984. 31 s. (In Russian).
4. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme [Competence-based Model: Developing the Curriculum] // Pedagogika [Pedagogy], 2003. № 10. S. 8–14. (In Russian).
5. Vinogradov V.S. Perevod. Obshchie i leksicheskie voprosy [Translation Studies. General and Lexical Issues]. M.: Izdatel'stvo KDU, 2004. 235 s. (In Russian).
6. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii [Language and Culture Studies, Language Personality and Concept: Developing the Anthropology Paradigm] // Filologicheskie nauki [Philological Studies]. 2001. №1. S. 64–72. (In Russian).
7. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech] // Sobr. soch.: v 8 t. M., 1982. T. 2. 504 s. (In Russian).
8. Gavrilova A.A. Upravlenie ponimaniem chitatelja nauchnogo teksta s pomoshch'yu metatekstovykh sredstv: na materiale nauchnykh tekstov russkogo i nemeckogo yazykov [Guiding the Reader of Scientific Text through Paratext: based on Russian and German Scientific Texts]: avtoref. dis. ... kand. filol.nauk. Saratov, 2009. 23 s. (In Russian).
9. Zagajskaya Yu.S. Metodika integrirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku i zarubezhnoj literature na zanyatiyah po domashnemu chteniyu [Integrated Teaching in ESL and World Literature Classes]: diss. ...kand. ped. nauk. Irkutsk, 2009. 167 s. URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-integrirovannogo-obucheniya-anglijskomu-yazyku-i-zarubezhnoi-literature-na-zanyatii>. (In Russian).
10. Zalevskaya A.A. Tekst i ego ponimanie [Text and its Comprehension]. Tver': Tver. gos. un-t, 2001. 177 s. (In Russian).
11. Zaharova N.V. Rol' kommentiruемого слова v proekcii teksta chitatelja [Translator's Commentaries in Reader's perception]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tver', 2014. 15 s. URL: <http://dissertations.tversu.ru/system/dissertations/theses/000/000/049/original/...92.pdf?1409669632>. (In Russian).
12. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannomu yazyku v shkole [Psychology of ESL Teaching in School]. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 s. (In Russian).

13. Kashkin V.B. Metakognitivnye issledovaniya perevoda [Metacognitive Translation Studies] // Universitetskoe perevodovedenie: Desyatye Fedorovskie chteniya [University Translatology: 10th Fedorov Conference]. SPb., 2009. Vyp. 10. S. 230-242. URL: <http://tpl1999.narod.ru/index/0-122>. (In Russian).
14. Kotyurova M. P., Bazhenova E. A. Kul'tura nauchnoj rechi: tekst i ego redaktirovanie [Improving Scientific Writing: Editing Text]. Perm', 2007. 282 s. (In Russian).
15. Kushnina L.V. Teoriya garmonizacii: opyt kognitivnogo analiza perevodcheskogo prostranstva [Harmonization theory: Cognitive Analysis of Translation Space]. Perm': Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2008. 196 s. (In Russian).
16. Lozhkina N.M. Formirovanie inoyazychnoj chitatel'skoj kompetencii studentov ehkonomicheskikh special'nostej [Developing Reader's Competence in Teaching ESL to Students of Economy]: diss. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2014. 205 s. // URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-inoyazychnoy-chitatelskoj-kompetentsii-studentov-ekonomicheskikh-spetsialnostey>. (In Russian).
17. Mil'chin A.E. Spravochnik izdatelja i avtora: Redakcionno-izdatel'skoe oformlenie izdaniya [Publishers and Authors Manual: Editing Text]. M.: Olimp: Firma «Izdatel'stvo AST», 1999. 688 s. (In Russian).
18. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka [Common European Framework of Reference, CEFR]. Departament po yazykovej politike, Strasburg // Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet (russkaya versiya), 2003. 256 s. URL: <http://earnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc>. (In Russian).
19. Otkidach E.V. Razvitie chitatel'skoj kul'tury studentov v usloviyah universitetskogo kompleksa [Developing Reading Competence in University Curriculum]: diss. ... kand. ped. Nauk. Nizhnij Novgorod, 2001. 162 s. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-chitatelskoi-kul'tury-studentov-v-usloviyakh-universitetskogo-kompleksa>. (In Russian).
20. Plotnikov S.N. Chitatel'skaya kul'tura v Rossii [Reading Culture in Russia] // Homo legens: pamyati S.N. Plotnikova: sb. nauch. tr. M., 1999. S. 46-58. (In Russian).
21. Razuvaeva T.A. Formirovanie chitatel'skoj kompetencii budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v ramkah kompetentnostnoj modeli obrazovaniya [Developing Readers' Competence of Future ESL Teachers] // Prepodavatel' XXI vek. Yazyk i obrazovanie [Teacher in 21st century. Language and Education]. №3. 2010. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoj-kompetentsii-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka-v-ramkah-kompetentnostnoj-modeli-obrazovaniya>. (In Russian).
22. Rostovceva V.M. Tekstovaya kompetenciya v sovremennyh nauchnyh issledovaniyah [Text Competence in Contemporary Scientific Research] // Sovremennye napravleniya analiza i interpretacii inokul'turnyh tekstov: sbornik nauchnyh trudov III Vserossijskoj shkoly-seminara, g. Tomsk, 3-5 aprelya 2013 g. Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politekhnicheskij universitet (TPU); pod red. Yu. V. Kobenko i dr. Tomsk: Izd-vo TPU, 2013. S. 107-111. (In Russian).
23. Sarpuh T.V., Skvorcova M.V. Process formirovaniya chitatel'skoj kompetencii studentov universiteta [Improving Student Reader's Competence] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Orenburg State University]. Orenburg, 2015. № 2. S. 14-144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-chitatelskoj-kompetentsii-studentov-universiteta>. (In Russian).
24. Sirotinina O.B. Elitarnaya rechevaya kul'tura [Elite Speech Culture] // Horoshaya rech'. Saratov: Izd-vo Saratov. un-ta, 2003. 360 s.
25. Tomilin O.B. Problemy kompetentnostnogo podhoda v vysshem professional'nom obrazovanii [Competence Approach in University Professional Education] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University management: Theory and Practice]. 2014. № 1. S. 44-55. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/53314?mode=full>. (In Russian).
26. Haleeva I.I. Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta [Secondary Language Personality as a Foreign Text Recipient] // Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'. M.: RAN IRYA, 1995. 286 s. (In Russian).
27. Hlyzova N. Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mediakompetentnosti vtorichnoj yazykovoj lichnosti [Condition-based Approach to Media Competence of a Secondary Language Personality]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2011. 22 s. URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-mediakompetentnosti-vtorichnoi-yazykovoi-lichnosti#ixzz5FRiGcuZ5>. (In Russian).
28. Bamford J., Day R. R. Extensive reading: What is it? Why bother? // The Language Teacher Online. 1997. № 21 (5). URL: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html. (In English).
29. Burns A. Reading practices: From outside to inside the classroom // TESOL Journal. 2003. № 12 (3). Pp.18–23. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00138.x>. (In English).
30. Dorn L. J., Soffos C. Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach. Portland, ME: Stenhouse, 2005. URL: <http://plopp.bradford0086.com/82a8cbc/teaching-for-deep-comprehension-a-reading-workshop-approach.pdf> (In English).
31. Ehlers S. Lesen als verstehen. Zum verstehen fremdsprachlicher literarischer texte und zu ihrer didaktik. Gesamt-hochschule Kassel (Chk), 1992. 112 s. URL: https://books.google.ru/books/about/Lesen_als_Verstehen.html?id=ecO7nAEACAAJ&redir_esc=y (In German).

32. Frías J.Y. Paratextual Elements in Translation // Translation Peripheries. Paratextual Elements in Translation. A. Gil-Bardají, P. Orero & S. Rovira-Esteva [eds.], Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012. 196 p. URL: http://www.joseyustefrias.com/docu/publicaciones/JoseYusteFrias2012_Para-Translation-Peripheries.pdf. (In English).
33. Gee R.W. Encouraging ESL Students to Read // TESOL Journal, 1999. № 8 (1), Pp. 3–7. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/j.1949-3533.1999.tb00149.x>. (In English).
34. Genette G. Paratexts. Thresholds of Interpretation. (tr. J.E. Lewin) Cambridge: CUP, 1997. 453 p. URL: https://www.almendron.com/tribuna/wpcontent/uploads/2017/06/genette_gerard_paratexts_thresholds_of_interpretation.pdf. (In English).
35. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart Klett, Verlag für Wissen und Bildung, 1990. 405 s. URL: <https://www.zvab.com/.../textverstehen-lernen-lehren-geistig> (In German).
36. March T. What's there on the Web: Sorting Strands of the World Wide Web for Educators // Computer-Using Educator's Newsletter. April 17, 2005. URL: <http://tommarch.com/writings/web-types/> (In English).
37. Ortlieb E. Theoretical Models of Learning and Literacy Development. Emerald Group Publishing, 2014. 280 pp. URL: https://books.google.ru/books?id=aWPsAwAAQBAJ&dq=Dorn,+L.+J.,+and+C.+Soffos,+2005.+Teaching+for+deep+comprehension&source=gbs_navlinks_s (In English).
38. PIRLS 2011 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2011. 384 p. URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (In English).
39. Programme for International Student Assessment (PISA). Learning for Living / Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). 2009. URL: www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ (In English).
40. Tahir-Gürçaglar Ş. What Texts don't Tell. The Uses of Paratexts in translation Research. 2002. 19 p. URL: https://www.academia.edu/879203/What_texts_dont_tell_The_uses_of_paratexts_in_translation_research (In English).
41. Westhoff G. Fertigkeit Lesen. Goethe-Institut, München, 1997. 176 s. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/> (In German).

Received 19.10.2018

Plastinina N.A., Associate Professor at Department of Linguistics and Translatology

E-mail: nina.plastinina2011@yandex.ru

Plekhanova Yu.V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor at Department of Linguistics and Translatology

E-mail: juliaplekhanova.nv@gmail.ru

Nizhnevartovsk State University

Lenina st., 56, Nizhnevartovsk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra, Russia, 628605