

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА И ТЕОРИЯ АРГУМЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО)

В.Ш. Курмакаева

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, 119454, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76

В статье рассматривается возможность повышения эффективности курса иностранного языка на старшем курсе бакалавриата и в магистратуре при обучении языку с помощью развития навыков критического мышления (КМ) и критического чтения (КЧ). Автор исходит из того, что КМ и КЧ взаимно дополняют друг друга и расширяют возможности продуктивной работы с текстом при обучении языку профессии. Проведённый анализ и опыт работы на старших курсах бакалавриата и в магистратуре на факультете международных отношений МГИМО, а также в иностранной магистратуре МГИМО в рамках курса «Теория и практика аргументации» (на английском языке), позволили автору прийти к выводу о необходимости расширения инструментария преподавателя иностранного языка в профессиональных целях за счёт использования методов аналитической работы с текстом, которые применяются в смежных областях обучения, а именно, в теории и практике КЧ и аргументации. В обучении собственно языку необходимо уделять внимание таким понятиям, как логическая структура текста, структура аргумента, когнитивные искажения, вызванные как эго- и этноцентричностью реципиента, так и языковыми ошибками рассуждения, вызванными различными видами языковой двусмысленности. С одной стороны, включение этих элементов в курс обучения иностранному как языку профессии даёт необходимые инструменты для развития навыков качественной работы с текстом (и письменным и устным), а с другой, позволяет сделать обучение иностранному языку специальности неотъемлемой частью более широкой профессиональной подготовки.

Ключевые слова: критическое мышление, критическое чтение, структура аргумента, когнитивные искажения, формальная логика, неформальная логика, языковые ошибки рассуждения.

Одной из самых популярных тем в неформальных обсуждениях с коллегами в последние годы стал вопрос о том, почему наши студенты так плохо считывают смыслы в предложенных текстах на английском языке и, за редким исключением, не могут их содержательно комментировать, интерпретировать и обсуждать. Тема тем актуальнее, что мы с коллегами работаем в Московском государственном институте международных отношений (Университете) МИД России (МГИМО), где отбор студентов и обучение языкам традиционно находятся на

высоком уровне, т.е. объяснить происходящее просто плохой языковой подготовкой не получается, - у наших студентов есть все возможности для работы с текстами на изучаемом языке. Можно предположить, что причин несколько, и они носят различный и необязательно языковой характер.

В данной статье описываются некоторые аспекты этой проблемы, решение которой выходит за рамки чисто лингвистического. Для этого мы рассмотрим некоторые когнитивные искажения (их очень много, и все рассмотреть в рамках

данной статьи не представляется возможным), которые характерны для наших студентов, и которые не позволяют им полностью раскрывать смысловую структуру текста, а также, как следствие этого, не позволяют строить осмысленное высказывание на английском языке. Вслед за Дж. Лакоффом можно сказать: «Если вам кажется, что вам не хватает слов, то на самом деле вам не хватает идей» [6, с. 23].

Для начала следует сказать, что есть целое направление академической литературы, которое давно занимается вопросами аналитического чтения. В англоязычной литературе оно обычно называется *critical reading* и занимается вопросами раскрытия читателем всех возможных смысловых уровней и перспектив текста. Так, к одному и тому же тексту можно подходить с формалистской, биографической, психологической, исторической, социологической, мифологической и т.д. стратегиями интерпретации смыслов [8]. К навыкам критического чтения (КЧ) относятся также логические и риторические. Если же говорить о том, как соотносятся критическое чтение и критическое мышление (КМ), то первое направлено на выявление информации и идей в тексте, а второе – на их адекватную интерпретацию и развитие [5]. Таким образом, в рамках первого появляется возможность видеть все смысловые уровни в тексте, в рамках второго – компетентно их интерпретировать, анализировать, дополнять и развивать. Естественно, что КЧ и КМ взаимосвязаны и на практике дополняют друг друга.

В данной статье говорится о трёх факторах, которые, с нашей точки зрения, особенно негативно сказываются именно на способности раскрытия смысловой структуры текста на иностранном языке и связаны не только лингвистическими навыками, но и с логикой, риторикой и фоновыми знаниями: 1) недостаточное развитие навыков КМ в целом; 2) когнитивные искажения эго- и этноцентризма в частности; 3) собственно, языковые ошибки рассуждения. Выделить именно эти факторы помогает многолетняя практика работы в качестве преподавателя английского языка как языка профессии, перевода и теории и практики аргументации.

Первый и самый общий фактор – это недостаточное развитие навыков критического мышления, которое в идеале должно развиваться всей содержательной и структурной частями того гуманитарного образования, которое получают наши студенты. Можно и нужно говорить о том,

что целью гуманитарного образования является развитие человеческого и гражданского потенциала, не воспитание, а именно развитие свободной личности, которая способна ориентироваться в плотном информационно-коммуникационном потоке и активно участвовать в жизни общества. В западном образовании эта идея отражена в концепции *liberal arts*; сама идея пришла из древнегреческой философии и считается самой старой концепцией образования в западном образовании. В России тоже предпринимаются попытки реализации этой концепции, например, в СПбГУ [15]. Такое образование предполагает комплексный подход, в рамках которого КМ развивается и поддерживается во всех дисциплинах, поскольку является необходимым условием для свободного обмена информацией. Развитые навыки КМ позволяют оценивать чужие идеи без искажения их содержания, а свои собственные – постоянно тестировать и подвергать сомнению. Как ни странно, формальная логика не является достаточной для КМ: у человека с развитой формальной логикой вполне могут быть не развиты навыки критического мышления, и в таком случае он не будет замечать своих когнитивных искажений, а, напротив, будет прибегать к некорректным упрощениям и обобщениям, а иногда и просто не понимать написанное. Иными словами, представляется важным целенаправленно развивать КМ в рамках всей системы гуманитарного образования, чего сейчас не происходит.

Конечно, как преподаватели иностранного языка, мы не можем отвечать за содержательное наполнение всего гуманитарного образования, но можем на своих занятиях работать над развитием у наших студентов навыков КМ в целом и КЧ в частности. Так, например, для того, чтобы улучшить навыки КМ и КЧ нужно видеть структуру аргумента, понимать, из чего он состоит, в чём его сила и слабость, какие альтернативные точки зрения есть, в чём цель и задача данного аргумента, отделять мнение от факта, понимать, что гуманитарное знание существует в рамках моделей, и идеальных моделей просто нет (со временем нынешние, признанные модели сменяются другими). Говоря строго лингвистически, нужно понимать механизм метафоры, которая в когнитивной лингвистике рассматривается не просто как образное средство, но как основной механизм мышления [7], и разделять смысл и значение слова.

Почему так важно говорить именно про когнитивные искажения, а не просто про логические ошибки? Принято считать, что основными

ошибками при считывании и передаче смысла являются логические. Нам представляется, что это не совсем так, потому что понятие когнитивного искажения включает в себя и логические ошибки, и ошибки, выходящие за рамки формальной логики, например, психологические и языковые. Согласно определению Дэниэла Канемана, который ввёл понятие когнитивного искажения в 1972 г., таковым является систематическая ошибка (обработки информации), вызванная субъективными убеждениями (предубеждениями), и проявляющаяся в виде паттерна в определённых обстоятельствах [4]. Поэтому рамки формальной логики кажутся для решения этой проблемы менее универсальными, гибкими и прикладными, чем подход, предложенный, скажем, в современной теории аргументации.

Согласно этому подходу, в гуманитарной сфере, как научной, так и повседневной, следует различать формальную логику (ФЛ) и неформальную логику (НФЛ) [10]. Первая применяется в точных науках, в то время, как для гуманитарных больше характерна вторая. В чём же отличие? В формальной логике вывод следует непосредственно из посылки, и в выводе аргумента, построенного по правилам ФЛ, не содержится новой по отношению к исходной посылке информации. Классической структурой формального аргумента можно считать силлогизм, состоящий из 2 посылок и основанного на них вывода. Таким образом, формальная логика бинарна и не предполагает другого ответа, кроме Да-Нет, т.е. высказывание либо верно, либо нет – градаций нет. (Так, утверждение «Если все небесные тела состоят из сыра, то Луна, будучи небесным телом, состоит из сыра» с точки зрения формальной логики безупречно, но с точки зрения практического смысла бессмысленно.)

В случае с НФЛ аргументация строится на других основаниях. С точки зрения современной теории аргументации [10], утверждения, предполагающие ответ ДА-НЕТ, не подлежат обсуждению (если что-то можно доказать с уверенностью в 100%, то не имеет смысла это обсуждать, это нужно доказывать). Так, если кто-то утверждает, что за окном такая-то температура, то выяснение, так ли это, не является предметом обсуждения, если есть градусник или интернет, - нужно просто свериться с показаниями.

Базовая структура аргумента в НФЛ состоит из доказываемого утверждения (claim), доказательства разной степени силы и убедительности (evidence) и логической связи между ними

(inference), которая также может варьироваться по силе и при необходимости подкрепляться дополнительными доводами для усиления этой связи (warrants). Помимо этих трёх основных элементов, в базовом неформальном аргументе присутствует также контраргумент или опровержение (counterargument & rebuttal). На первый взгляд, эта структура похожа на структуру аргумента в ФЛ. Но это сходство только внешнее – на самом деле, она, скорее, отражает структуру академического эссе, т.е. передаёт структуру аргументированного высказывания. Содержательно аргумент в НФЛ отличается тем, что в доказываемом утверждении (claim) всегда есть серая зона, которая никак не покрывается представленным доказательством. Эта зона содержит в себе новую информацию, которая не выводится непосредственно из доказательства, но доказательство достаточно убедительно и сильно, чтобы сделать так называемый прыжок веры (leap of faith) и считать утверждение верным. Такая структура аргумента не является бинарной, очень часто предполагаемый ответ содержит градации и степени вероятности и убедительности. Поскольку в гуманитарной сфере мы, в абсолютном большинстве случаев, имеем дело с обоснованием какого-то мнения, оценки или модели знания, т.е. чего-то, что по определению недоказуемо на 100%, то такая структура видится более рабочей. Впервые данная структура аргумента была предложена британским философом Стивенем Тулмином [9]. Пример [13]:

Claim: Автомобили с гибридным двигателем являются эффективным средством защиты окружающей среды.

Evidence: Самым вредным для окружающей среды поведением обычного гражданина является вождение личного транспортного средства.

Warrant: Поскольку, если говорить о гражданах, а не о промышленности, больше всего воздух загрязняют автомобили, переход на гибридные автомобили должен положительно сказаться на состоянии воздуха.

Evidence 1: Каждый произведённый автомобиль используется в течение примерно 12-15 лет.

Warrant 1: Автомобили используются довольно долго, что означает, что переход на гибридные их версии будет иметь долгосрочный эффект.

Evidence 2: Гибридный двигатель объединяет бензиновый двигатель и электродвигатель.

Warrant 2: Такая техническая комбинация приводит к снижению загрязнения. Согласно

inedtoknow.org: «Гибридный двигатель Prius производства Toyota производит на 90% меньше загрязняющих выбросов, чем сравнимый бензиновый.»

Counterclaim: Вместо того, чтобы концентрировать своё внимание на автомобилях, что само по себе стимулирует их использование, даже если речь идёт о снижении загрязнения, государство должно уделять больше внимания развитию скоростных систем массового общественного транспорта.

Rebuttal: Несмотря на то, что скоростные системы МОТ – разумная стратегия решения экологических проблем, такие системы недоступны или не актуальны в сельской местности и пригородах, для людей, живущих и работающих в разных городах, а это значит, что для большинства населения гибридные автомобили являются лучшим решением.

Что же даёт знание структуры простого аргумента в обучении работы с текстом? Во-первых, оно позволяет структурировать мысль (как свою, так и чужую) и увидеть связи между элементами этой структуры, а не рассуждать только на уровне смутной интуиции (как обычно происходит в студенческих обсуждениях); во-вторых, проделав первый шаг, можно работать с отдельными элементами этой структуры и оценивать их с точки зрения не столько правильности/неправильности (что является признаком как раз бинарной ФЛ), а силы/слабости, убедительности/неубедительности, приемлемости/неприемлемости. Именно такой градуальный подход позволяет отойти от категоричности и увидеть альтернативы, расширяющие пространство коммуникации.

Вторым фактором, про который хотелось бы поговорить в данной статье, являются эгоцентризм и этноцентризм. Что это такое? Это психологические особенности восприятия, которые считаются одними из самых частых причин когнитивных искажений [3]. Эгоцентризм – взгляд на мир исключительно с точки зрения своих собственных интересов и пристрастий, а этноцентризм – взгляд на мир исключительно с точки зрения представлений группы, к которой принадлежишь. Как это работает?

В курсе магистратуры на факультете международных отношений МГИМО мы работаем со статьёй *China and the Key to Asian Peace*, опубликованной в журнале *The Economist* [10]. В этой статье есть такое предложение: *And as the region's biggest anti-democratic hold-out by far,*

come a crunch China's policies are not going to be driven by a concern for the greater good, whether of the Chinese people or the region as a whole, but by what is good for maintaining party control. И много лет это предложение не вызывало у наших студентов никаких проблем, кроме технического понимания слов и структур. Однако, после того, как пару лет назад случилось обострение в отношениях России и Запада, в группе, с которой мы обсуждали этот текст, произошло нешуточное возмущение формулировкой *the region's biggest anti-democratic hold-out*. Возмущение было вызвано словом *anti-democratic*, которое, с точки зрения студентов являлось обидным ярлыком. С их точки зрения, более мягкой формулировкой было бы прилагательное *undemocratic*, а приставка *anti-* доказывала крайнюю предвзятость автора статьи по отношению к Китаю, что особенно иронично, поскольку именно прилагательное *undemocratic* является эпитетом, т.е. эмоционально окрашено (так, согласно словарю *Macmillan Dictionary* [14], это слово имеет следующие значения: 1) *controlled by officials or politicians who have not been elected by the people to represent them, e.g. an undemocratic regime*; 2) *not representing the wishes of the majority of people and therefore unfair, e.g. an undemocratic regime*)

В группе были люди, специализирующиеся на Китае, т.е. знающие специфику темы. Последовавшие с моей стороны вопросы (например, знают ли они формальные признаки западной демократии; считают ли они Китай демократией; считают ли они, что Китай сознательно не стремится соответствовать требованиям, предъявляемым современному демократическому государству?) в итоге привели к тому, что они сами пришли к выводу, что их взгляд на политику Китая не отличается от трактовки автора статьи, а слово *anti-democratic* является не эмоциональным ярлыком, а техническим термином, который использован автором для наиболее точного описания особенностей государственной политики Китая. Таким образом, в данном случае очевидно, что на прочтение текста повлияли внешне-политический (а не лингвистический) контекст и желание читателей текста принять одну из сторон в представляемом ими конфликте. Так работает этноцентризм.

Эгоцентризм работает похожим образом и часто проявляется в обсуждениях, когда студенты трактуют описанное в тексте исключительно через свой личный опыт, не допуская, что

опыт других людей может быть совсем иным (крайним проявлением эгоцентризма был ответ одной студентки на моё замечание, что нельзя приводить только факты, подтверждающие собственное мнение, и игнорировать другие: «А как же нам ещё доказать свою правоту?»).

Из этого же примера следует и метод работы с такими искажениями через проясняющие вопросы и рассмотрение альтернатив. Но реальное решение этой достаточно сложной проблемы восприятия смыслов именно на занятиях иностранным языком лежит в грамотном развитии навыков межкультурной коммуникации, например, через формат дебатов [1]. Нужно также знать и понимать свои культурные ограничения и культурные особенности коммуникации на иностранном языке. Из-за отсутствия таких навыков очень часто студенты просто не считают смыслы, заложенные автором в текст – им не хватает не столько языкового знания, сколько знания и понимания других социальных и психологических реалий, и они не готовы подвергать сомнению знания, полученные в курсах обучения в рамках своего культурного контекста.

И, наконец, третий вид когнитивных искажений, влияющих на восприятие текста, это языковые ошибки рассуждения (*language fallacies*). Они бывают различными (напр., двусмысленность (*ambiguity*), увиливание (*equivocation*), неясность (*vagueness*) [3]), но все они так или иначе вызваны встроением в высказывание неоднозначностью интерпретации сказанного. Иногда такая двусмысленность может привести к большей метафоричности и образности текста, но часто становится способом сокрытия смысла. Очень часто при этом участники коммуникации даже не понимают, что совершают ошибку.

Так, однажды в одной группе IV курса факультета международных отношений МГИМО происходило обсуждение текста *The Great British Class Survey* [12] тезиса, сформулированного в его вводном абзаце: *It's said that the British are obsessed with class, but does the traditional hierarchy of 'working', 'middle' and 'upper' class really exist anymore? And does social class even matter in 21st century Britain?* Группа была очень активной и с очень хорошей языковой подготовкой, поэтому дискуссия происходила очень оживлённо, но с самого её начала было ясно, что участники не совсем поняли смысл текста и вопроса. В частности, они не могли дать чёткого определения понятию *class*, постоянно повторяя, что это же и так ясно! В результате, очень скоро все спо-

рили со всеми, не понимая, как собеседники не видят очевидного. Однако если бы они знали и понимали, что имеют дело именно с языковой двусмысленностью, то, во-первых, сразу поняли бы это, а, во-вторых, сразу попытались бы дать определение того, о чём именно говорится в тексте, что дало бы им пространство для продуктивного обсуждения. Так, тот же словарь *Macmillan Dictionary* [14] даёт два подходящих значения слова *class*:

1) (count) one of the groups in which people in a society are divided according to their family background, education, job, or income *e.g. a social class, the ruling classes*;

2) (uncount) the existence of differences that cause people to be divided into different social groups *e.g. social class, a class system, class differences*.

Таким образом, в данном обсуждении произошло следующее: в тексте говорилось о том, что Великобритания когда-то была типичной страной, где всё определялось классом в первом значении, но сейчас такое понимание класса уже устарело, но есть класс во втором значении. Студенты в большинстве своём смогли более-менее считать первое значение, но для понимания сути проблемы этого было недостаточно, а второе значение они не считали, поэтому изначально активное обсуждение стало буксовать и потеряло содержательность.

Языковые ошибки рассуждения тем важнее, что часто о них не догадываются даже носители языка. В моём опыте есть преподавание курса теории и практики аргументации на английском языке в интернациональной группе, в которой было, в числе прочих, два американца, и в которой почти никто из примерно 20 слушателей, включая и этих американцев, не справились в тесте, т.е. уже после прохождения и обсуждения материала, с выявлением языковых ошибок. Скажем, в тесте был пример увиливания (*equivocation*): *What could be more affordable than free software? But to make sure that it remains free, that users can do what they like with it, we must place a license on it to make sure that it will always be freely redistributable*. Ошибка увиливания характеризуется тем, что в утверждении и доказательстве аргумента используется одно и то же слово, но в разных значениях. В данном примере слово *free* используется, судя по всему, в значениях (*Macmillan Dictionary* [14]): 1) *something that is free, does not cost anything*; 2) *not limited or controlled by rules*; 3) *available for someone to use*. В утверждении (*claim*) данного аргумента это

слово используется в первом из перечисленных значений, что подкреплено его контекстуальным синонимом *affordable*. Однако, в дальнейшем доказательстве (*evidence*) оно может относиться, судя по отсылке к лицензии и дистрибуции, ко всем трём значениям. Таким образом, мы имеем дело с некорректным утверждением. Студенты, включая американцев, почувствовали, что что-то не так, но так и не справились с определением ошибки.

Связано это с тем, что, во-первых, продвинутый носитель языка изначально не сомневается в своей способности правильно прочитать текст на родном языке, а все возможные значения многозначных слов существуют в его восприятии интуитивно и, как правило, отдельно не вербализируются, а, во-вторых, что самыми серьёзными принято считать именно логические ошибки, и их-то и пытаются выявить в первую очередь. И в упомянутой группе студенты пыта-

лись описать данную ошибку через нарушение логики. Решением данной проблемы в классе является работа со значениями слов и контекстами их использования по толковым словарям.

Подводя итоги, можно сказать, что факторы и типы когнитивных искажений, рассмотренные в данной статье, конечно же, не исчерпывают весь список проблем понимания и порождения высказывания (текста), но кажутся нам наиболее интересными именно потому, что обычно не являются предметом рассмотрения в лингвистических статьях по данной теме (даже, как ни странно, языковые ошибки рассуждения), поскольку не являются чисто лингвистическими. Однако, как показывает практика, они создают очень много проблем в обучении интерпретации текста, и именно поэтому представляется возможным и нужным заимствовать методы работы с ними из смежных областей, а именно, 1) КМ и КЧ; и 2) теории и практики аргументации.

Список литературы

1. Курмакаева В.Ш. Роли культурного контекста в развитии навыков межкультурной коммуникации / В.Ш. Курмакаева // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции; [отв. ред. Д. А. Крячков]. - Москва: МГИМО-Университет, 2015. - С. 594-598
2. Паршин П.Б. Об оппозиции системоцентричности и антропоцентричности применительно к политической лингвистике // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии / Сборник статей междунауч. конф. «Диалог», 2000. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digest/2000/articles/parshin/> (Дата доступа 20 октября 2017 г.)
3. Johnson, Ralph H., Blair, J. Anthony. Logical Self-Defense, New York: International Debate Educational Association, 2006. – pp. 147-167, 191-197
4. Kahneman, Daniel. Thinking, Fast and Slow. Penguin, 2011
5. Kurland, Daniel J. I Know What It Says...What Does It Mean? Critical Skills for Critical Reading. Wadsworth Pub Co; 1st edition (July 27, 1994). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm (Дата доступа 15 сентября 2017 г.)
6. Lakoff, George. Don't Think of an Elephant: Know Your Values And Frame the Debate. Chelsea Green Publishing; 2nd Revised edition edition, 2014
7. Lakoff, George. Metaphors We Live By. University Of Chicago Press; 1st edition, 2003
8. Meyer, Michael. Thinking and Writing about Literature. Boston: Bedford/St. Martins Press, 1995. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.montclair.k12.nj.us/WebPageFiles/443/Critical%20Strategies%20v2.pdf> (Дата доступа 25 сентября 2017 г.)
9. Toulmin, Stephen E. The Uses Of Argument. Cambridge University Press; Updated edition, 2003
10. Zarefsky, David. Argumentation: The Study of Effective Reasoning. The Teaching Company; 2001
11. China and the Key to Asian Peace. The Economist, 2005, [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.economist.com/node/3786908> (Дата доступа 28 ноября 2017 г.)
12. The Great British Class Survey. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bbc.co.uk/labuk/experiments/the-great-british-class-survey> (Дата доступа 28 ноября 2017 г.)
13. OWL Purdue Online Writing Lab. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/588/03/> (Дата доступа 25 ноября 2017 г.)
14. Словарь Macmillan Dictionary. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.macmillandictionary.com/> (Дата доступа 28 ноября 2017 г.)
15. Иванова Ю.В., Соколов П.В. Перспективы развития образования по модели свободных искусств и наук в России. Вопросы образования, 2015, №4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/data/2015/12/23/1132618478/Ivanova.pdf> (Дата доступа 25 ноября 2017 г.)

Сведения об авторе:

Валерия Шамильевна Курмакаева – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России. Сфера интересов: когнитивистика, синхронный перевод, психология, коммуникация и теория аргументации. E-mail: val108@yandex.ru.

TEXT INTERPRETATION AND THEORY OF ARGUMENTATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES (ENGLISH)

V. Sh. Kurmakaeva

Moscow State Institute of International Relations (University),
76, Prospekt Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia

The Abstract: *The article analyses how to make teaching a foreign language for professional purposes (FLPP as distinct from FLSP - a language for specific purposes) more efficient by making an emphasis on critical thinking (CT) and critical reading (CR) skills. The author sees CT and CR as complementary and making FLPP more practical. The author analyses her experience acquired both as a FLPP teacher and the author of a course in the theory and practice of argumentation and makes a conclusion that it is essential to add the methods from CR and argumentation studies to FLPP courses. Teaching FLPP should include such notions as argument structure, cognitive biases, especially, those caused by ego- and ethnocentrism, and fallacies, in particular, language fallacies. It will, on the one hand, give the students in such courses effective tools to improve their text interpretation skills (both orally and in writing), while on the other hand, it will make FLPP an integral part of developing interdisciplinary programmes for bachelor students in their final year as well as master students.*

Key Words: *critical thinking, critical reading, argument structure, cognitive bias, fallacies, language fallacies, formal logic, informal logic.*

References

1. Kurmakaeva, V. Sh. O roli kulturnogo konteksta v razvitiu navikov mezhkulturnoi kommunakatsii / V.Sh. Kurmakaeva // Magiya INNOM: novoe v issledovanii iazika i metodike iego prepodavaniia. Materiali Vtoroi nauchno-prakticheskoi konferentsii; [otv. red. D.A. Kriachkov]. – Moskva: MGIMO-Universitet, 2015. – pp. 594-598
2. Parshin P.B. Ob oppozitsii sistemotsentrichnosti i antropotsentrichnosti primenitel'no k politicheskoi lingvistike [On opposition between system-centric and anthropocentric paradigms in political linguistics]. Trudy "Komp'yuternaia lingvistika i intellektual'nye tekhnologii" [Proc. "Computer Linguistics and Intellectual Technologies"], 2000. Available at: <http://www.dialog-21.ru/digest/2000/articles/parshin/> (Accessed 20 October 2017)
3. Johnson, Ralph H., Blair, J. Anthony. Logical Self-Defense, New York: International Debate Educational Association, 2006. – pp. 147-167, 191-197
4. Kahneman, Daniel. Thinking, Fast and Slow. Penguin, 2011. – p. 3
5. Kurland, Daniel J. I Know What It Says...What Does It Mean? Critical Skills for Critical Reading. Wadsworth Pub Co; 1st edition, 1994. Available at: http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm (Accessed 15 September 2017)
6. Lakoff, George. Don't Think of an Elephant: Know Your Values And Frame the Debate. Chelsea Green Publishing; 2nd Revised edition edition, 2014. – p. 23
7. Lakoff, George. Metaphors We Live By. University Of Chicago Press; 1st edition, 2003
8. Meyer, Michael. Thinking and Writing about Literature. Boston: Bedford/St. Martins Press, 1995. Available at: <http://www.montclair.k12.nj.us/WebPageFiles/443/Critical%20Strategies%20v2.pdf> (Accessed 25 September 2017)
9. Toulmin, Stephen E. The Uses Of Argument. Cambridge University Press; Updated edition, 2003
10. Zarefsky, David. Argumentation: The Study of Effective Reasoning. The Teaching Company; 2001
11. China and the Key to Asian Peace. The Economist, 2005, Available at: <http://www.economist.com/node/3786908> (Accessed 28 November 2017)
12. The Great British Class Survey. Available at: <http://www.bbc.co.uk/labuk/experiments/the-great-british-class-survey> (Accessed 28 November 2017)

13. OWL Purdue Online Writing Lab. Available at: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/588/03/> (Accessed 25 November 2017).
14. Macmillan Dictionary. Available at: <https://www.macmillandictionary.com/> (Accessed 28 November 2017)
15. Ivanova Y.V., Sokolov P.V. Perspektivy razvitiia obrazovaniia po modeli svobodnykh iskusstv i nauk v Rossii [Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniia*, 2015, no. 4. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2015/12/23/1132618478/Ivanova.pdf> (Accessed 25 November 2017)

About the author:

Valeria Kurmakaeva has a PhD in Linguistics, is an Associate Professor of English at MGIMO University. Her current research interests include cognitive studies, conference interpreting, translation, argumentation theory & practice, cross-cultural communication, and psychology.

* * *