

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований

Короткина Ирина Борисовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: irina.korotkina@gmail.com
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, стр. 1

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, корп. 2

Аннотация. Обсуждение темы академического письма, идущее на страницах журнала семь лет, началось с анализа проблемы качества подготовки исследователей, но затем акцент сместился в сторону преподавания академического английского языка, что сузило спектр обсуждаемых проблем. Академическое письмо – обширная область исследований, направленных на решение проблем образования и науки в целом, поэтому их нельзя ограничить рамками прикладных задач, а тем более языковых программ. Анализ публикаций позволяет заключить, что дискуссия должна вернуться в русло междисциплинарного обсуждения, что, в свою очередь, требует осознания российским академическим сообществом значимости академического письма как самостоятельной дисциплины и новой для российского, но не для международного академического сообщества, отрасли научно-педагогических исследований. В статье анализируются проблемы, препятствующие этому осознанию, обусловленные историческими и социокультурными факторами. Опираясь на результаты исследования, автор делает вывод о необходимости создания теоретических и методологических основ академического письма, разработки программ письма и механизмов поэтапного введения этих программ в российское высшее образование, для чего нужны комплексные междисциплинарные исследования и консолидация российского академического сообщества.

Ключевые слова: академическое письмо, риторика и композиция, исследовательские компетенции, подготовка научных кадров, риторические и публикационные конвенции, междисциплинарные исследования

Для цитирования: Короткина И.Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 64-74.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>

Введение

Рубрика «Академическое письмо и исследовательские компетенции» родилась на страницах журнала в 2011 г. в результате публикации материалов круглых столов в РГГУ и НИУ ВШЭ в 2011 г. В первый же год дискуссия собрала множество публикаций преподавателей различных вузов, представляющих различные отрасли знания. Однако с вовлечением в неё преподавателей академического письма на английском языке и ди-

ректоров университетских центров письма её акцент сместился в сторону прикладных задач. В результате дискуссия утратила теоретическую значимость и, что особенно важно, междисциплинарность и многоаспектность обсуждения.

Между тем методологические исследования в области академического письма не стоят на месте. Изучение теоретических основ академического письма, истории его становления и развития на Западе, прежде

всего в США, даёт возможность по-новому взглянуть на работы, опубликованные в начале дискуссии, и понять, почему проблемы качества текстов, написанных студентами и соискателями, которые безусловно волнуют преподавателей университетов, руководителей образования и учёных, не обсуждаются ныне в русле академического письма так же горячо, как семь лет назад. Проведённое автором исследование даёт основания полагать, что проблема коренится в недостаточной осведомлённости российского академического сообщества об академическом письме как самостоятельной отрасли знания и дисциплине, имеющей хорошо разработанные теоретико-методологические основы. К сожалению, формирование этой дисциплины происходило за пределами России в советский период и поэтому осталось вне поля зрения отечественной педагогической науки. Вследствие этого многие преподаватели и учёные ошибочно связывают академическое письмо с филологией, а не с риторикой и полагают, что научиться писать научный текст можно самостоятельно, за счёт практики и таланта. Такие представления имеют следствием разрыв в качестве научных текстов между российскими авторами и авторами из тех стран, где академическое письмо вошло в программы университетов.

В данной статье будет дан краткий обзор истории развития и становления академического письма и его концептуальных оснований и показано, что ключ к пониманию академического письма как дисциплины следует искать прежде всего в том, какие цели оно ставит, на какие основания опирается и как взаимодействует с другими дисциплинами.

Анализ

междисциплинарной дискуссии

Журнал «Высшее образование в России» стал первой публичной площадкой для обсуждения проблемы академического письма в России. Первые авторы представляли различные вузы и дисциплины и по-разному трактовали понятие «академическое письмо»,

пытаясь сформулировать отношение к нему в терминах своего научного мировоззрения. Тем не менее все они единодушно признавали наличие проблемы и важность её решения.

В силу новизны сам термин «академическое письмо» был подвергнут критической оценке. Так, А.С. Роботова выказала неприятие термина, увидев противоречащее семантике русского языка употребление слова «академическое» и, лишь в целях дискуссии условно с ним соглашаясь, выразила сомнение в эффективности кратких специализированных курсов академического письма, объяснив это тем, что развитие письменных компетенций требует многолетней систематической подготовки [1, с. 48]. В.П. Шестак и Н.В. Шестак увидели решение проблемы в повышении качества профессиональной подготовки студентов в рамках существующих дисциплин в пределах ФГОС за счёт увеличения доли самостоятельной работы студентов, разработки методического обеспечения этой работы и обучения профессорско-преподавательского состава методам формирования научно-исследовательских компетенций студентов и аспирантов [2, с. 119]. Аналогичные взгляды выразил и В.С. Сенашенко [3].

Такие рекомендации кажутся разумными, но вызывают два вопроса: кто и какими методами будет обучать профессоров указанным методам и приёмам (по сути, методам обучения академическому письму), и каким образом можно самостоятельно научиться писать, воспользовавшись преподавательскими пособиями по дисциплинам, не предусматривающим непосредственную экстенсивную практику письма и многократную проверку текстов? В этой связи ценным вкладом в дискуссию послужили статьи, описывающие реальный педагогический опыт. Опираясь на опыт преподавания философии науки и методологии научного исследования, Н.И. Мартишина [4; 5] сделала акцент на логике текста, умении сформулировать гипотезу, правильно и точно провести линию аргументации через свой текст

и сделать это логично, убедительно и так, как принято в академическом сообществе. Г.А. Орлова, преподаватель дискурс-анализа, поставила во главу угла развитие у студентов аналитических навыков, подчеркнув социальную направленность аналитического (в международной терминологии – академического) дискурса [6]. И наконец, А.В. Куприянов [7], описывая эксперимент по обучению студентов академическому письму на социологическом факультете НИУ ВШЭ, указал на то, что в отсутствие специально разработанных, практико-ориентированных методик и понимания того, что должно составлять содержание дисциплины, подобные курсы несостоятельны.

Наиболее крупным исследованием, написанным за пределами журнала, но непосредственно по следам этой дискуссии и в её русле, являются две монографии В.Н. Базылева: «Академическое “письмо” (теоретический аспект)» [8] и «Академическое “письмо” (методический аспект)» [9]. В отличие от А.С. Роботовой, автор заключает в кавычки не слово «академическое», а слово «письмо», таким странным образом пытаясь определить его как «фрагмент академического дискурса». Несмотря на подобную терминологическую второстепенность, приданную им письму, автор соглашается с участниками дискуссии в том, что касается важности развития навыков самостоятельного исследовательского письма, хотя также не видит перспектив к их развитию в рамках курсов под названием «академическое письмо» в силу ограниченности отпущенных на них академических часов и отсутствия систематизированного методического подхода [8, с. 6–7]. К сожалению и вопреки ожиданиям, ни теоретическая, ни методическая монография В.Н. Базылева не имеют отношения к обучению академическому письму, оставаясь полностью в рамках российских дисциплин дискурс-анализа и культуры речи, и не содержат даже достаточных ссылок на литературу по методологии и философии науки, не говоря о практически полном отсутствии

зарубежных источников по академическому письму, где эта дисциплина представлена более чем широко. Следует отметить, что если бы автор просто следил за международными научными исследованиями в области академического дискурса и читал их на языке оригинала, то единственные два действительно актуальных, хотя и сосредоточенных на академическом дискурсе источника (из 172 в его теоретической монографии), принадлежащих перу известного британского учёного К. Хайлэнда, вывели бы его на множество публикаций по академическому письму как самого К. Хайлэнда, так и других исследователей академического письма.

Подводя первые итоги дискуссии, её инициаторы А.М. Перлов и Б.Е. Степанов делают справедливый вывод о том, что «для российского университетского контекста преподавание академического письма – это пока новая образовательная практика, где отсутствуют сложившиеся методики, дидактическая инфраструктура, дифференциации уровней преподавания» [10, с. 134].

Анализ более обширного массива текстов, проведённый мною в ходе исследования, показывает, что проблемы обсуждения академического письма в России связаны прежде всего с неосведомлённостью о нём как об отрасли знания. Причины, по которым академическое письмо до сих пор оставалось вне поля зрения российской педагогической науки и академического сообщества, объективны и обусловлены рядом следующих взаимосвязанных факторов.

1. Формирование концептуального поля академического письма и академической грамотности происходило в англоговорящих странах Запада в XX в., т.е. в советский период, при значительной изоляции отечественных педагогических исследований.

2. Интересы к академическому письму и академической грамотности в постсоветский период не возникло в силу того, что в России не проводилось аналогичных исследований и они остались вне поля зрения российских учёных.

3. Международные исследования и разработки по академическому письму опубликованы на английском языке и на русский язык не переводились, что в совокупности с традиционно малым числом свободно читающих на этом языке специалистов и слабым интересом к междисциплинарным связям не привлекло внимания со стороны смежных дисциплин.

4. Академическое письмо впервые стало известно в России преподавателям английского языка на уровне практики (учебно-методические пособия, тесты и международные экзамены), поэтому его распространение до сих пор почти не затрагивало научно-теоретических и методологических исследований академического письма.

5. В настоящее время академическое письмо связывается во мнении российского академического сообщества с английским языком, на котором и для которого оно первоначально развивалось, вследствие чего оно ассоциируется с практикой преподавания английского языка, которой в российских лингвистических университетах традиционно уделяется второстепенное место.

6. Резко возросший под институциональным и политическим давлением интерес к качеству научных текстов и повышению публикационной активности в международных изданиях заставляет обращаться за помощью к смежным дисциплинам, с которыми это качество традиционно связывалось в России: русскому языку и культуре научной речи, английскому языку как иностранному, дискурсивному анализу и методологии научного исследования.

Следует признать, что эти дисциплины могут оказать определённую помощь, но эта помощь ограничена рамками содержания и методологией этих дисциплин, в то время как обучение академическому письму в западных университетах (а сегодня и в других университетах мира, включая китайские и южнокорейские, добившихся в связи с этим существенного роста международных публикаций) ориентировано непосредственно

на создание научного текста. Отсутствие систематизированного обучения академическому письму создаёт, таким образом, неравенство между учёными и препятствует публикациям авторов из таких стран, как Россия, где такое обучение отсутствует.

В свете этих факторов ключевую роль в выводе А.М. Перлова и Б.Е. Степанова играют слова «для российского университетского контекста», поэтому особенно важно взглянуть на академическое письмо с позиций тех научных исследований, которые проводились за пределами России и по стечению обстоятельств практически полностью остались вне поля зрения российского академического сообщества.

Академическое письмо как риторика и композиция

Очевидно, что большой опыт зарубежных университетов в области теории и практики академического письма достоин всестороннего изучения и осмысления с точки зрения использования этого опыта в российской педагогической науке и образовательной практике. В то же время академическое письмо в силу очевидных причин не может быть ограничено рамками английского языка (как это происходит, например, в Северной Европе и Нидерландах). Адаптация моделей обучения требует серьёзного анализа, который не входит в задачи этой статьи, но был освещён в других публикациях [11; 12].

Традиционно умение писать текст ассоциируется у нас с филологией и художественной литературой, а отсюда возникают две иллюзии. Первая состоит в том, что научиться писать научные тексты можно самостоятельно, за счёт подражания текстам в своей профессиональной области – то есть учить письму не нужно, а разница в качестве научного письма зависит от некоей врождённой способности или литературного таланта. Вторая иллюзия заключается в том, что для научного текста, особенно в далёких от филологии сферах, имеет значение не язык, а содержание, поэтому качество текста, его

синтаксис или убедительный слог имеют второстепенное значение, и, следовательно, «опускаться» до полировки языка текста – ниже достоинства учёного, занимающегося подлинной наукой.

Эти заблуждения более опасны, чем кажется на первый взгляд. Они не просто порождают искусственное противостояние «физиков» и «лириков», а ещё на уровне средней школы разделяют учащихся, причём не только идеологически, но и вполне реально, когда формируются так называемые «гуманитарные», «экономические» или «математические» классы. Такой подход выливается впоследствии в малограмотные и плохо читаемые тексты, от которых страдают научные журналы, причём естественнонаучные страдают от формализованного, безликого и примитивного языка, а гуманитарные – от многословия, эмоциональности и отсутствия логики.

Эти заблуждения были в равной степени свойственны и западным учёным до того, как академическое письмо сформировалось и заняло своё место в ряду других дисциплин как центральный (фундаментальный) комплекс компетенций по отношению ко всему университетскому образованию. Так, один из хрестоматийных авторов формата IMRaD, принятого в экспериментальных исследованиях естественных наук, Р. Дэй пишет, что в результате подражания текстам предшественников многие поколения западных учёных в своё время закрепили и узаконили систему ошибок; впрочем, сегодня они уже ушли в прошлое благодаря систематическому обучению [13, с. X]. К сожалению, в России такое подражательное письмо всё ещё остаётся «закреплённым и узаконенным», поэтому с ним очень трудно бороться. Методолог академического письма А. Янг отмечает, что, подражая учёным и не являясь ещё таковым, студент привыкает писать чуждым для себя, искусственным и «заумным» языком вместо того, чтобы научиться доносить до читателя пусть не вполне ещё научную, но собственную идею [14]. Эта же

мысль отражена в упомянутой выше статье А.В. Куприянова [7].

Первым шагом на пути к правильному пониманию академического письма является признание того, что его эпистемологическую основу составляет не филология, а риторика, т.е. методы научного убеждения. Преемственность академического письма от классической риторики подчёркивается американскими исследователями термином «риторика и композиция» (*rhetoric and composition*) [15; 16], который принят для обозначения этой дисциплины в применении к высшему образованию со второй половины XX в. С. Линн определяет риторику и композицию как стремительно развивающуюся отрасль знания и дисциплину, помогающую преподавателям других дисциплин обучать студентов коммуникации и построению аргументации [15]. В самом названии дисциплины соединяются два термина – «риторика» как искусство убеждения и «композиция» как процесс письма.

Сочетание в риторике двух начал – языка и научной мысли (с определённой долей метафоризации можно сказать, «слова» и «дела») образует неразрывное единство, однако от того, в какую сторону склонялась чаша весов в разные эпохи, порой зависело развитие науки. Первым таким отклонением была подмена научной аргументации ораторским мастерством в Средневековье, а вторым – связка обучения письму с художественной литературой в XIX в.

Исходная пятичленная модель классической риторики включает пять стадий: *инвенция* (*invention*), *диспозиция* (*arrangement*), *стиль* (*style*), *запоминание* (*memory*) и *преднесение* (*delivery*). Данные в скобках английские термины более прозрачны и составляют сегодня часть терминологии академического письма. Первые две стадии соответствуют выдвижению гипотезы и организации аргументации от тезиса к выводу, т.е. логической организации текста в соответствии с идеей автора. Отказ от этих двух важнейших когнитивных составляющих

риторики под давлением церковных догматов в Средние века, а затем под влиянием рамизма – идеологии, сформированной последователями философа Петра Рамуса, отделившего инвенцию и диспозицию от риторики, – воздело запоминание цитат из канонизированных текстов и умение красиво встроить их в свою речь в ранг научного доказательства. Эта практика привела к тому, что риторика оставалась в тесных рамках языковой стилистики вплоть до XVIII в.

То же самое произошло и при смычке письма с художественной литературой, в результате чего сформировались всем нам знакомые «списки обязательной литературы» с канонизированными текстами классиков, о которых нужно было писать отнюдь не то, что считаешь сам, а то, что предписано требованиями. Сочинения по литературе были очень удобны для советской идеологии, но и сегодня пошатнуть авторитет канонизированных авторов, как это произошло в США в начале XX в. благодаря немалым усилиям исследователей академического письма, и вернуть обучение письму в русло обоснованного научного доказательства в наших условиях пока не удалось. Следует учитывать, что канонизированы были не только классики марксизма-ленинизма, ссылки на которых играли ту же роль, что некогда ссылки на столпов церкви, но и учёные в каждой научной отрасли. Авторитет канонов особенно трудно преодолевается в гуманитарно-социальных и педагогических исследованиях, где он «закреплён и узаконен» научными школами. Сила этой традиции столь велика, что падение советской идеологии образовало некий вакуум в содержании образования, который сегодня пытаются восполнить введением основ религии или поиском новых идеологических ориентиров. Быстро переключиться на критическое мышление, аналитику и обоснование собственной позиции, находясь в этом вакууме, невозможно: не готовы ни система, ни учителя, ни руководство образованием. Постулирование демократических ценностей или их декларация

в новых редакциях ФГОС не могут изменить ситуацию в одночасье. Директивные предписания приводят к привычно формальному их исполнению. Отсюда несостоятельность так называемого эссе по русскому и иностранному языкам в формате ЕГЭ в контексте развития навыков самостоятельного письма и умения обосновывать свою позицию на основе фактов и логики (как это принято в международной практике). Как следствие мы имеем падение уровня исследовательских компетенций абитуриентов университетов ещё ниже того, что был при сочинениях.

Таким образом, чтобы начать обучать самостоятельному письму, необходимо не только перестраивать всю вертикаль образования, но и переучивать учителей, перестраивать сознание всех участников образовательного процесса, – а это задача не из лёгких. Тем не менее она была решена в ряде западных стран, прежде всего в США, где этот процесс отнюдь не был легче, особенно с учётом того, что американские учёные прошли этот путь как первопроходцы.

Становление

академического письма как дисциплины

Становление дисциплины «академическое письмо» (точнее, «риторика и композиция») не случайно произошло в США. В основу университетского образования здесь ещё в XVIII в. была положена идея проведения научного доказательства на основе полной модели риторики, восстановленной и развитой в работах шотландских учёных Х. Блэра и А. Бэна (будучи опубликованы в 1783 г., лекции профессора Х. Блэра уже через два года вошли в программу Йельского университета) [17; 18]. В 1806 г. в Гарварде было учреждено первое общество преподавателей риторики и композиции – *the Boylston Professorship of Rhetoric and Oratory*. Однако в конце XIX в. здесь же произошла и смычка письма с художественной литературой, связанная со стремлением повысить «человечность» и убедительность научного письма. Эта связка пришла из Германии вместе с гумбольдтов-

ской образовательной моделью, которая с подачи Гарварда быстро распространилась в США вместе с цензурированными списками великой классической литературы и вступительными сочинениями.

Борьба за отделение академического письма от литературы началась в США довольно скоро: уже в 1911 г. был основан NCTE (National Council of Teachers of English) – Национальный совет преподавателей английского языка под руководством Ф.Н. Скотта, до этого исполнявшего обязанности президента MLA (Modern Language Association), ассоциации, знакомой нам по формату цитирования MLA, а также по научному журналу «*MLA Journal*», в котором публикуются наиболее актуальные дискуссионные исследования по теории и методике академического письма. Скотт начал активно проводить политику возвращения риторики в университетскую практику и отстаивать социальную сущность письма, и вскоре NCTE покинули преподаватели устной словесности, создав свою собственную ассоциацию. Сегодня NCTE является всемирным информационно-консолидирующим органом для преподавателей письма и академического английского языка.

Современная наука об академическом письме берёт своё начало в 1930-е гг. от зарождения так называемой новой критики (*new criticism*), которая окончательно вытеснила филологическую критику и повлекла за собой кардинальный пересмотр курсов письма вне связки с литературой. В 1949 г. прошла первая конференция по композиции и коммуникации в высшем образовании – Conference of College Composition and Communication (CCCC). Конференция и выходящий с этого же времени журнал «*College Composition and Communication*» (уровень Q1) представляют собой наиболее авторитетный орган академического письма. В июле 2018 г. на одной из площадок конференции в Денвере выступили руководители четырёх центров письма из России: Э.А. Сквайрс (РЭШ, Москва), Н.А. Гунина (ТГТУ,

Тамбов), В.М. Евдаш (ТГУ, Тюмень) и И.Б. Короткина (РАНХиГС, Москва).

Наиболее важной характеристикой академического письма, определяющей его цели и содержание, является социальная функция («дело» первично по отношению к «слову»). Поэтому теоретические основы дисциплины составляют три научных направления, связанных с социологией знания: *исследования в области грамотности, социальный конструктивизм и академический дискурс* [19, с. 174]. Начиная с Дж. Дьюи трактовка письма как социальной практики является фундаментом методики обучения письму в сотрудничестве (*collaborative writing*). Как видим, лингвистика и филология не входят в список теоретических основ письма, но это не означает, что язык не важен: он, безусловно, является средством достижения цели коммуникации, но именно средством донесения содержания, а не доминирующим фактором научной аргументации. Отсюда важность краткости, точности и организации текста для адресата, читателя. Значительную часть содержания академического письма составляют именно металингвистические компетенции, которые охватывают три аспекта риторики и композиции: фокус, организацию и механику [15]. Лишь на уровне механики (синтаксические связи, модальность, лексика) академическое письмо соприкасается с языком, но и здесь логика превалирует. Простой пример: уроки языка и культуры речи учат правильно ставить запятые, но не учат тому, сколько запятых и с какой целью можно использовать в одном предложении. Обучение письму идёт не от готового текста, как в дискурсивном анализе, а от гипотезы автора через конструирование целого текста к его финальному написанию и «полировке». Академический дискурс сосредоточен на культурной составляющей (условно: чтение, восприятие), функциональная лингвистика и культура речи – на операциональной (условно: соблюдение языковых норм), в то время как академическое письмо нацелено на критиче-

скую составляющую – формирование комплекса компетенций, направленных на продвижение нового текста от выдвижения гипотезы до его завершения в соответствии с требованиями дискурса и языка.

Именно социальная функция определяет многократную вычитку текста автором. При этом целью является логическая организация (части текста и отдельных предложений переставляются, уточняются и связываются внутри абзацев и больших частей) и краткость (сокращение абзацев, предложений и отдельных слов). Так, при написании аннотации (в международных журналах обычно 300 слов) главная задача автора – сформулировать результаты исследования и его импликации (где и кем эти результаты могут использоваться), максимально сжав актуальность, цели и методы, поскольку новым является именно первое, а не последнее. Счёт при этом идёт на предлоги, союзы и связки, не говоря уже о наречиях и прилагательных. Российские же авторы пишут аннотации, не экономя ни на словах, ни на общих местах, не думая о том, что от этого зависит судьба текста: международные коллеги, скорее всего, не заметят малоинформативную аннотацию, и никто не станет утруждать себя загрузкой текста. Точно так же редакторы крупных международных журналов, как правило, просматривают и оценивают именно аннотации, и только в случае, если они представляют интерес, открывают полный текст. Полный же текст не будет принят, если он не «отполирован» до максимальной ясности и информативности, если содержит отклонения от темы статьи или невнятен.

Обучение академическому письму как социальной практике требует специального знания, а не подражательной практики или литературного таланта. Риторическим и публикационным конвенциям, выработанным западными экспертами академического письма, можно и нужно обучать, чтобы научиться конструировать текст в полном соответствии с требованиями глобальной

научной коммуникации, постепенно избавляясь от ложного академизма. В связи с вовлечением большого числа учёных всего мира в публикационный процесс вопрос об обучении пишущих специалистов сегодня стоит особенно остро. Если «академическое письмо» – это «зонтичный» термин, включающий обучение самостоятельному, дискуссионному письму в школе и научно-исследовательскому письму в университете, то зародившееся в 2010-е гг. новое направление «Английский язык для научно-исследовательских целей» [20] предназначено именно для обучения научно-педагогических работников. Оно призвано помочь им писать в соответствии с международными риторическими и публикационными конвенциями, а также понимать редакторов и рецензентов, т.к. и здесь существуют определённые, выработанные за последние 70 лет, методы коммуникации.

Академическое письмо продолжает активно развиваться, динамично охватывая всё новые ракурсы исследования. В последнем издании своей книги «Teaching and Reasearching Writing» К. Хайлэнд подчёркивает, что академическое письмо продолжает утверждаться как «ключевой показатель качества жизни миллионов людей по всему миру, как мера успешного образования, академической компетентности, профессионального развития и институционального признания» [21, с. xi-xii].

Заключение

Сегодня уже очевидно, что академическое письмо жизненно необходимо высшему образованию России, поскольку без систематического обучения студентов и исследователей риторическим и публикационным конвенциям, принятым в глобальном академическом дискурсе, мы не сможем выйти на конкурентоспособный уровень ни в научных публикациях, ни в подготовке научных кадров.

В этой статье дан лишь краткий обзор истории развития академического письма.

Детальное исследование теоретических и методологических основ этой новой для нас дисциплины проведено мною в диссертационном исследовании на соискание степени доктора педагогических наук «Теория и практика обучения письму в зарубежных и отечественных университетах» и частично нашло отражение в монографии [12] и, конечно, в публикациях в журнале. Важно подчеркнуть, что развитие академического письма в России – большая научно-педагогическая задача, которая не может быть решена без привлечения представителей разных дисциплин и специалистов управления образованием, без информирования академического сообщества и построения целенаправленного взаимодействия с зарубежными учёными. Иными словами, требуется комплексный подход с опорой на компаративистские исследования, причём подход поэтапный, в ходе которого будут готовиться кадры, проводиться эксперименты, разрабатываться программы и учебно-методические материалы. А для того чтобы эти программы были состоятельными и эффективными, нужны серьёзные научно-теоретические и методологические исследования.

Возвращаясь вновь к дискуссии на страницах журнала, хочу ещё раз акцентировать внимание коллег на ценности публикаций в рубрике «Академическое письмо» специалистов различного профиля, работающих в самых разных профессиональных и образовательных контекстах. К сожалению, в последнее время их участие сильно сократилось, а в рубрике начали публиковаться преимущественно представители академического письма на английском языке, что сузило спектр исследований и перевело их в прикладное русло. Полагаю, что нужно вернуться к названию «Академическое письмо и исследовательские компетенции», пригласив к участию в дискуссии всех, кто заинтересован в повышении качества текстов, которые пишут студенты и специалисты.

Благодарности: Статья подготовлена в рамках государственного задания Института стратегии развития образования на 2017–2019 гг. (Проект № 27.8520.2017/БЧ).

Литература

1. *Роботова А.С.* Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–54.
2. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 115–119.
3. *Сенашенко В.С.* Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетентностях // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 136–139.
4. *Мафтишина Н.И.* «История и философия науки»: практическая значимость курса // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 121–127.
5. *Мафтишина Н.И.* Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 129–135.
6. *Орлова Г.А.* Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 127–133.
7. *Курфиянов А.В.* «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 30–38.
8. *Базылев В.Н.* Академическое «письмо» (теоретический аспект). М.: Изд-во СГУ, 2014. 160 с.
9. *Базылев В.Н.* Академическое «письмо» (методический аспект). М.: Изд-во СГУ, 2015. 276 с.
10. *Степанов Б.Е., Перлов А.М.* Вместо заключения: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 134–135.
11. *Короткина И. Б.* Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. 2016. № 8/9. С. 56–65.
12. *Короткина И.Б.* Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика. М.: Юрайт, 2018. 219 с.
13. *Day R.A.* How to Write and Publish a Scientific Paper. Greenwood, 2011. 300 p.
14. *Young A.* Teaching Writing Across the Curriculum. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006. 70 p.

15. Lynn S. Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 330 p.
16. Jarratt S. Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 1991. 184 p.
17. Blair H. Dr. Blair's Lectures on Rhetoric / W.E. Dean, Creator. Sagwan Press, 2018. 276 p.
18. Bain A. English Composition and Rhetoric: A Manual. (Classic Reprint) Forgotten Books, 2017. 356 p.
19. Hyland K. Academic Discourse // The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis / Hyland, K. & Paltridge B. (eds.) Bloomsbury, 2011. P. 171 – 184.
20. Flowerdew J. English for research publication purposes // The handbook of English for specific purposes / B. Paltridge, S. Starfield (Eds). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. P. 301–321.
21. Hyland K. Teaching and Researching Writing. New York and London: Routledge, 2016. 314 p.

Статья поступила в редакцию 16.07.18

С доработки 19.07.18

Принята к публикации 15.09.18

Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies

Irina B. Korotkina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: irina.korotkina@gmail.com
 Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
 Address: 82, bldg. 1, prosp. Vernadskogo, 119571, Moscow, Russian Federation
 Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia
 Address: 82, bldg. 2, prosp. Vernadskogo, 119571, Moscow, Russian Federation

Abstract. Debates over academic writing as a new discipline, or rather trend, started in the journal seven years ago and initially involved academics from different fields. However, when the focus shifted towards teaching writing in English, the discussion narrowed and lost its urge. The analysis of the first papers shows that the importance of developing academic writing skills is understood by the Russian academic community, but most academics have limited awareness of academic writing as a discipline and field of research aimed at solving major problems in education and science. The paper focuses on the theoretical and methodological issues of academic writing and gives a brief overview of how it emerged into a well-developed discipline in Western, mostly US, universities. To achieve the goal of introducing academic writing into the higher education, Russian academics need to collaborate and get involved into multilateral action and interdisciplinary research. The paper concludes that disciplinary divides can be overcome through developing theoretical and conceptual issues of academic writing as rhetoric and composition studies.

Keywords: academic writing, rhetoric and composition, rhetorical and publishing conventions, interdisciplinary research, English for research publication purposes

Cite as: Korotkina, I.B. (2018). [Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 10, pp. 64-74. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>

References

1. Robotova, A.S. (2011). [Is It Necessary to Teach the Academic Work and Academic Writing?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2011). [Research Competence and Academic Writing]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 115-119. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Senashenko, V.S. (2011). [About Academic Writing and Research Competences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 136-139. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Martishina, N.I. (2011). [Practical Meaning of a Subject "History and Philosophy of Science" in Training of Young Scientists]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 121-127. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Martishina N.I. (2011). [Development of Logic Competence at Higher Education Institution]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 129-135. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Orlova, G.A. (2011). [Practical Analytics: Teaching Discourse Analysis Through the University Curriculum]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 127-133. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kouprianov, A.V. (2011). [Academic Writing and Academic Form of Life: Trying to Adapt the Course of Academic Writing in an Unfriendly Institutional Milieu]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 30-38. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Bazylev, V.N. (2014). *Akademicheskoye "pis'mo" (teoreticheskiy aspekt)* [Academic Writing (Theoretical Aspect)]. Moscow: Modern University for the Humanities Publ., 160 p. (In Russ.)
9. Bazylev, V.N. (2015). *Akademicheskoye "pis'mo" (metodicheskiy aspekt)* [Academic Writing (Methodical Aspect)]. Moscow: Modern University for the Humanities Publ., 276 p. (In Russ.)
10. Stepanov, B.E., Perlov, A.M. (2011). [Instead of a Conclusion: Some of the Outcomes]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 134-135. (In Russ.)
11. Korotkina, I.B. (2016). [Limitations of the US Writing Center Model in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8 (203), pp. 56-65. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Korotkina I.B. (2018). *Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu: zarubezhny opyt i otechestvennaya praktika* [Academic Writing Teaching Models: Foreign Experience and Domestic Practice]. Moscow: Urait Publ., 219 p. (In Russ.)
13. Day, R.A. (2011). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. Greenwood, 300 p.
14. Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 70 p.
15. Lynn, S. (2010). *Rhetoric and Composition: An Introduction*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 330 p.
16. Jarratt, S. (1991). *Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured*. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 184 p.
17. Blair, H. (2018). *Dr. Blair's Lectures on Rhetoric*. W.E. Dean, Creator. Sagwan Press, 276 p.
18. Bain, A. (2017). *English Composition and Rhetoric: A Manual*. (Classic Reprint) Forgotten Books, 356 p.
19. Hyland, K. (2011). Academic Discourse. In: *The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis*. Hyland, K. & Paltridge, B. (Eds.) Bloomsbury, pp. 171-184.
20. Flowerdew, J. (2013). English for Research Publication Purposes. In: *The handbook of English for Specific Purposes*. B. Paltridge, S. Starfield (Eds). Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 301-321.
21. Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. New York and London: Routledge, 314 p.

*The paper was submitted 16.07.18
Received after reworking 19.07.18
Accepted for publication 15.09.18*