

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА  
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ  
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

**Короткина И.Б.**

**Анализ моделей обучения академическому письму  
в зарубежной практике и рекомендации для РФ**

**Москва 2017**

**Аннотация.** В работе проведен анализ академического письма как научно-методической отрасли знания, сформировавшейся в североамериканских и западноевропейских университетах и определяющей сегодня международные требования, предъявляемые к научным текстам при публикации и к академическим текстам при обучении в университете. Исследуются модели обучения академическому письму и их функциональность в применении к российскому академическому и социокультурному контексту.

Короткина И.Б. доцент кафедры политических и общественных коммуникаций ИОН Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы, выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте Российской Федерации на 2016 год.

## Содержание

Введение .....	4
1 Трансформация методов научной коммуникации под воздействием процессов глобализации .....	7
2 Становление и развитие дисциплины академического письма в университетах Запада.....	16
3 Методология академического письма .....	19
4 Формирование модели построения академического текста и основных принципов организации информации в научном исследовании .....	23
5 Подходы к обучению академическому письму в практике университетов стран с различными социокультурными условиями .....	27
6 Сравнительный анализ функциональности американской модели в университетах США и России .....	29
7 Построение эффективной модели развития академического письма в России: концепция межуниверситетского центра письма .....	36
Заключение .....	43
Список использованных источников.....	47

## Введение

Интерес к академическому письму в России возник около пяти лет назад, и значение этой новой для России научно-методологической области знания только начинает осознаваться отечественным академическим сообществом. Тем не менее, комплексное развитие умений академического письма у действующих и будущих исследователей может сыграть существенную роль в решении проблем, связанных с интернационализацией российского образования и науки и повышения конкурентоспособности российских исследований [1; 2; 3; 4; 5], поскольку именно это знание определяет требования к глобальной научной коммуникации и следовательно может способствовать росту публикационной активности и включенности российских публикаций в международные индексы цитирования [6; 7; 8; 9].

Долгая изоляция российского образования и закрытость многих научных исследований в советский период, ограниченные возможности к международному сотрудничеству и связанная с этим малая потребность в иностранных языках, прежде всего, в английском, привели к нескольким серьезным проблемам, которые невозможно решить в краткосрочной перспективе. Во-первых, значительное число исследователей, преподавателей и ученых испытывает трудности в международной коммуникации с зарубежными коллегами и не способны не только писать научные тексты на иностранном языке, но и эффективно работать с новейшими зарубежными публикациями: более половины специалистов с высшим образованием в России не владеет иностранным языком, и лишь каждый пятый может общаться или читать на английском языке [10]; очевидно, что из этой доли лишь малая часть способна писать на нем научные тексты. Во-вторых, ориентация на внутренние, отечественные публикации привела к формированию и укоренению российских традиций научного письма, которые не только сильно отличаются от западных, но и имеют тенденцию к внутридисциплинарной закрытости, ложной академичности и сложности для восприятия [11; 12; 13]. Эти традиции поддерживаются как авторитетностью (граничащей с авторитарностью) наиболее репрезентативных авторов и публикаций внутри дисциплинарных направлений, так и формализованными требованиями, по-прежнему предъявляемыми на практике к написанию научных и академических (учебных) текстов. И наконец, третьей, не менее важной проблемой является отсутствие в России специализированных программ и курсов академического письма, которые обеспечивали бы целенаправленное обучение будущих и действующих

специалистов методам и технологиям построения научного текста в соответствии с современными международными требованиями [14; 15; 16; 17].

Эти три ключевые проблемы взаимосвязаны, и для их решения необходим концептуальный подход, основанный на тщательном анализе как внутренней ситуации (готовности отечественной системы к соответствующим инновациям), так и внешней (приемлемости зарубежных моделей для отечественной системы). Следует учитывать, что преодолеть устоявшиеся традиции письма не менее - если не более - сложно, чем научить все российское научное сообщество письму на английском языке. Ни та, ни другая проблема не может быть быстро решена ни политическими директивами, ни материальными стимулами. Подход к их решению должен быть комплексным, и ключом к его реализации может служить решение третьей проблемы, которая подразумевает внедрение академического письма в российское образование, что, в свою очередь, означает создание единой научно-методологической и институциональной базы для этой новой для России дисциплины. На этой базе можно будет начать постепенную, но систематическую и целенаправленную работу по освобождению научных исследований от устойчивых стереотипов, изживших себя традиций, междисциплинарных барьеров и бюрократизма в науке и образовании.

На первый взгляд, наиболее простым решением проблемы представляется адаптация методологии, институциональных моделей и образовательных практик академического письма из стран Запада, в первую очередь, англоязычных, где академическое письмо прошло становление и развитие в течение полувека (как раз в период советского изоляционизма), и сегодня представляет собой отлаженную систему как для студентов [18; 19; 20; 21], так и для публикующихся специалистов [22; 23; 24; 25].

Действительно, обучение написанию научных текстов для зарубежных изданий целесообразно проводить непосредственно на английском языке как языке международных публикаций. Такой подход, безусловно, эффективен, но имеет существенные ограничения. Прежде всего, далеко не каждый вуз может обеспечить себя квалифицированными, а тем более, зарубежными экспертами по английскому академическому письму. Кроме того, поскольку число преподавателей и сотрудников лингвистических университетов, владеющих английским языком на уровне, достаточном для написания на нем научных текстов, все еще весьма невысоко, создание подобных центров окажется нерентабельным для большинства средних университетов. Нерешенной окажется и проблема академической грамотности

студентов, чей уровень владения языком также в целом остается низким [26; 27], а мотивация посещать центр англоязычного академического письма при университете помимо аудиторной нагрузки может оказаться и вовсе незначительной, если в университете нет программ, требующих написания академических текстов на английском языке.

Помимо этого, следует учесть проблемы сотрудников научно-исследовательских организаций, не располагающих обучающими центрами, но не менее заинтересованными в повышении качества своих научных исследований. Взаимодействие между научно-исследовательскими организациями и вузами в плане подготовки научными сотрудниками публикаций в зарубежных рецензируемых журналах может существенно повлиять на повышение рейтинга российских научных исследований

Наконец, когда речь идет о конкурентоспособности российских научных исследований, нельзя не учитывать качество научных трудов, выпускаемых внутри страны на русском языке. Эта проблема касается не только рейтинга российских научных журналов в международных и отечественных наукометрических базах, но и качества текстов, принимаемых к публикации, что, собственно, и определяет качество журналов и давно вызывает тревогу у российских редакторов и специалистов по наукометрии [7; 8; 28; 29]. Учиться писать академически грамотные работы необходимо на родном языке, повышая качество отечественных публикаций, что позволит повысить и рейтинг отечественных журналов.

Из этого следует, что прямое заимствование западной методологии через английский язык и создание отдельных университетских центров письма для узкого контингента преподавателей, сотрудников и аспирантов не может способствовать решению проблемы повышения качества научных публикаций в целом по стране. Учитывая сложность и комплексный характер перечисленных проблем, следует заключить, что в основу российской институциональной модели развития компетенций академического письма должна быть положена тщательно разработанная концепция, предусматривающая сетевое межвузовское (региональное, отраслевое) взаимодействие и применимая к русскоязычному контексту. Эффективно встроенная и принятая сообществом система сможет не только функционировать, но и развиваться по своей собственной траектории, что в конечном итоге может привести к ее конкурентоспособности с аналогичными системами других государств.

В соответствии с потребностью российского образования и науки в академическом письме, целью настоящей работы является анализ зарубежных методов и моделей академического письма и специфики социокультурных условий, в которых эти методы и модели сформировались. На основе сравнительного анализа этих условий с социокультурным контекстом современного российского образования и науки дана оценка потенциальной эффективности использования зарубежных методов и моделей академического письма в российском образовании и образовательной политике, и предложена концепция поэтапной институционализации академического письма в российском образовании.

## **1 Трансформация методов научной коммуникации под воздействием процессов глобализации**

Информационная насыщенность современной научной коммуникации связана с переходом общества к информационной экономике, вследствие которого, с одной стороны, у исследователей открылся быстрый доступ к многочисленным ресурсам, а с другой стороны, резко возросла необходимость их критически оценивать и отбирать. Кроме того, кардинально изменились представления о самом характере коммуникации: на смену массовой коммуникации приходит индивидуализированная, на смену однонаправленной (от центра к массам) – разнонаправленная, а на смену пассивной, потребляющей информацию аудитории – интерактивная [30, с. 179]. Если раньше печатное слово воспринималось как истина в последней инстанции, или, по крайней мере, проверенное и одобренное научной цензурой знание, то сегодня ключевую роль играет личная позиция ученого и его способность критически оценивать информацию на основе собственного знания [31; 32; 33; 34]. Вследствие этого личное знание становится сегодня главным капиталом, а способность критически мыслить – основой эффективной коммуникации в демократическом обществе [34, с. vi]. Таким образом, возросла как личная, так и общественная, социально значимая составляющие коммуникации.

Еще одним следствием перехода к информационному обществу является все большее значение текстового общения, письменной коммуникации. Облегчение процессов печати и появление онлайн-ресурсов значительно увеличило текстовый информационный обмен [31; 35]. Коммуникация посредством текста, или текстовая деятельность в терминологии семиосоциопсихолога Т.М.Дридзе [36; 37], носит

опосредованный, асинхронный характер и потому требует от пишущего овладения навыком ведения диалога с удаленным во времени и пространстве и не известным автору партнером по коммуникации, внимательного отношения к нему и адекватной интерпретации своих коммуникативных замыслов [36, с. 4]. В свете этого понимания эффективность научной коммуникации определяется через достижение цели коммуникации, то есть быстрое, точное и правильное понимание адресатом, читателем или слушателем выраженной автором мысли [36; 37].

Открытость научных публикаций и доступность результатов научных исследований не только узким специалистам, но и представителям других дисциплин, студентам и просто интересующимся данной проблемой представителям общества является еще одной тенденцией развития научной коммуникации, которая определяется развитием информационных технологий. Доступность специальных текстов широким кругам образованной публики требует доступности содержащейся в них информации. Последнее не означает снижения уровня научного исследования или его упрощения; напротив, соблюдение баланса между сугубо специальным языком исследования (*academese*) и более «человечным» (*vernacular*) языком, позволяющим интерпретировать и пояснять специальную информацию, составляет сегодня достоинство подлинно академически грамотного текста [38]. В первую очередь, это относится к социально-экономическим и гуманитарным текстам, но не ограничивается ими (хорошим примером читаемых не-специалистами текстов являются тексты по медицине и экологии).

Соблюдение всех этих требований предполагает наличие у автора научного (а на уровне университетского образования, академического) текста особого рода знаний и умений, которые определяются как академическая грамотность [33; 40; 41; 42]. Академическая грамотность предполагает комплексное развитие металингвистических и лингвистических компетенций для достижения цели научной коммуникации. Согласно концепции грамотности австралийского ученого и идеолога образования Б.Грина (B.Green) [41; 43] и ее развитию в применении к научно-исследовательской деятельности и академическому письму [42; 44; 45], академическая грамотность включает три аспекта, или измерения:

- *операциональное*, связанное с развитием языковых систем, методов, инструментов и технологий написания и интерпретации текстов;

- *культурное*, означающее использование операциональных компетенций в аутентичном социальном или профессиональном контексте и участие в различных социальных дискурсах;
- *критическое*, охватывающее способы трансформации и активного воспроизведения существующих дискурсивных практик и требующее развития способности оценивать и подвергать критическому переосмыслению ресурсы, посредством которых эти практики осуществляются [42, с. 381].

Три измерения академической грамотности взаимосвязаны и взаимозависимы. Для того чтобы создать научный текст, необходимо не только владеть методами и технологиями его построения в применении к данной отрасли знания и знать, какие проблемы в ней актуально обсуждаются, но и иметь смелость активно участвовать в обновлении знания и поиске новых путей к решению этих проблем. В концепции Б.Грина [43, с. 27], три измерения грамотности консолидируют знание соответственно в единой парадигме языка (language), смысла (meaning) и силы (power), причем именно критическое измерение, связанное с социально-политической силой или властью знания имеет особое значение, поскольку оно позволяет удержать социально-критический фокус научной мысли, «жизненно необходимый в контексте постоянно изменяющегося техно-семиотического ландшафта» [41, с. 30]. Иными словами, современная концепция академической грамотности выводит на передний план социально-значимую функцию текстовой деятельности.

Суммируя эти идеи, можно сказать, что основной принцип письменной коммуникации в современной международной научной среде состоит в том, что *научный текст является продолжением идущей в обществе дискуссии по социально-значимым проблемам и несет в себе новую идею, которая выносится автором на обсуждение академического сообщества и более широкой общественности*. В соответствии с таким предназначением текст должен быть академически грамотным, т.е. предельно ясно, кратко и убедительно доносить новую идею до адресата. Его логика и организация строится на уважении к читателю как партнеру – другому исследователю, студенту или заинтересованному члену общества, который работает с текстом как источником информации в гибкой, насыщенной, мультимодальной среде, отбирая и критически оценивая ее для своих собственных целей.

Требования, предъявляемые сегодня к научному тексту при его публикации, и соответственно к академическому тексту при обучении академическому письму, аналогичны, поскольку опираются на этот принцип.

Авторитетность опубликованного исследования связана с его качеством, однако поскольку качество оценивается членами научного сообщества дискуссионно, в печати, то логично заключить, что чем большее число ученых использовало результаты данного исследования в своих работах, тем большую ценность для науки оно представляет, и тем больший вес имеет имя ученого, чьи труды получили наиболее широкий общественный резонанс. Отсюда возникла идея квантификационного подхода к систематизации научных исследований, которая хотя и не безупречна, как любая систематизация по количественному принципу, однако оказалась в целом достаточно эффективной.

Ссылки являются важнейшим показателем культурной составляющей академической грамотности и проявлением уважения по отношению к членам научного сообщества, которые занимаются исследованиями той же проблемы или разработали инструментарий, позволяющий автору ее решать. В.А.Маркусова выделяет следующие причины цитирования, принятые в зарубежных научных журналах [46, с. 23]:

- признание вклада;
- определение / описание методов, оборудования;
- корректирование собственной работы или работы других;
- критика предыдущих работ;
- указание дополнительной литературы по данной теме;
- отрицание предыдущих работ;
- подтверждение данных;
- оказание уважения.

Важно отметить, что все перечисленные причины имеют прямое отношение к обсуждаемой в тексте проблеме, поэтому любое неуместное, избыточное или прямое (без парафраза) цитирование противоречит концепции академической грамотности и, как правило, ведет к плагиату.

С точки зрения качества принимаемых к печати статей, серьезным фактором является процедура рецензирования, которая подразделяется на четыре уровня [47, с. 94]:

- а) главным редактором (самый низкий уровень, слабый показатель);
- б) открытое рецензирование (рецензент и автор знают друг о друге);

в) “одностороннее слепое” (рецензент знает имя автора, но автор не знает имени рецензента);

г) “двухстороннее слепое” (рецензент и автор не знают имен друг друга).

К сожалению, большинство российских журналов не может похвастаться четвертым уровнем рецензирования, хотя введение “двухстороннего слепого” рецензирования помогло бы избежать слишком сильно укоренившейся в нашей стране привычки обращать внимание на степени и звания. Как отмечает Н.Ю.Абрамова, ответственный редактор журнала «Научная периодика: проблемы и решения», институт научных публикаций все еще носит в России «дикий» характер в силу следующих причин:

- отсутствие традиций;
- недостаточный профессионализм сотрудников издательств;
- недостаточное знание редакторов о современных издательских технологиях;
- продолжающийся «финансовый кризис» научных изданий;
- низкая оплата труда работников издательств, вынужденных искать более высокооплачиваемую работу по изданию другой, ненаучной литературы [8, с. 21].

За первыми тремя причинами явно просматривается недостаточная осведомленность редакторов о требованиях, которые определяют академически грамотный научный текст. Последние две характерны для российской науки и образования в целом (как, например, низкая оплата труда преподавателей академического английского, которые могли бы преподавать академическое письмо).

Таким образом, для повышения качества публикаций необходимо, с одной стороны, обучать методам глобальной научной коммуникации и редакторов, и авторов, что означает целенаправленное развитие академической грамотности, а с другой стороны, обеспечить достойную оплату труда всем, кто работает на это повышение.

Политика, ориентирующая российских ученых, научные коллективы и особенно университеты на наукометрические показатели, подвергается довольно резкой критике [29; 48; 49] и встречает сопротивление, имеющее под собой объективные основания. Так, вера в точность, независимость и объективность наукометрических показателей подвергается сомнению в силу следующих факторов:

широкое распространение получили злоупотребления статистиками цитирования;

использование метрик, основанных исключительно на цитированиях, подменяет субъективную экспертную оценку не менее субъективной интерпретацией смысла цитирования;

статистики дают ценную, но лишь частичную информацию для понимания мира, в котором мы живем [49, с. 10].

Как видим, объективным недостатком индексирования является человеческий фактор.

Еще одной проблемой является моноязычность глобальной научной коммуникации. Наиболее репрезентативное участие в международных научных исследованиях принимают университеты с высоким уровнем интернационализации, т.е. те, в которых обучаются иностранные студенты и преподают иностранные профессора. Такие университеты работают, как правило, в поле английского языка, даже находясь на территории не-англоговорящих стран, как например, Швеция, Норвегия, Нидерланды или Гонконг. Обучение на английском языке влечет за собой использование методологии академического письма на этом языке, использование институциональных моделей, разработанных в США (в первую очередь, центров письма), и формирование компетенций академической грамотности в применении к англоязычной академической и научной среде. Очевидно, что такой подход выводит студентов на написание сначала академических, а затем и научных текстов на английском языке в ущерб родному.

Разумеется, существуют полиязычные издания и европейские журналы, выходящие на языке издающих их стран, но в силу распространенности английского языка как иностранного, эти публикации имеют значительно меньшее число читателей, они меньше цитируются и их рейтинг оказывается ниже при том же или даже более высоком качестве самого исследования. Вполне естественным в этих условиях представляется стремление не-англоязычных исследователей публиковаться на английском языке. Тем не менее, некоторые исследователи считают, что англоговорящие редакторы и рецензенты предвзято относятся к исследованиям, написанным не вполне «по-английски» [50, 51], что ученые с плохим английским подвергаются дискриминации и остаются на периферии науки [52].

Для России, где академическое письмо пока не обрело своего дисциплинарного и институционального статуса [53; 52; 54], а английский язык не имеет широкого распространения, выход на международный уровень публикаций стран, где есть эта дисциплина и распространен этот язык, представляется весьма проблематичным.

Решать проблему академического письма следует начинать с университетов. Именно университеты сыграли существенную роль в формировании современных методов научной коммуникации, что естественным образом связано с тремя их ключевыми миссиями: научно-исследовательской, образовательно-педагогической и общественно-политической.

Две первые миссии университета – научная и образовательная, в той или иной степени приоритетности осуществлялись со времен основания первых университетов. Сегодня приобретает особое значение социально-политическая миссия университетов, и исследователи обсуждают третью, американскую модель университета, возлагающую на него миссию арбитра в обсуждении важных общественных проблем [56]. По некоторым оценкам, общественная значимость университетов в США сопоставима со значимостью вооруженных сил [57, с. 463]. При этом реализация этой миссии существенно отличается от той культурно-просветительской деятельности, которую университеты вели прежде. Если раньше они функционировали как целостные сообщества с более менее единым культурным и социальным статусом, то в условиях мультикультурализма и всеобщего доступа к высшему образованию их деятельность трудно вписать в рамки неких единых моральных ценностей [58]. Здесь возникает проблема современного университета, которая состоит в противоречии между ценностью независимости мышления составляющих его исследователей и необходимостью выполнять свои культурные и политические цели как единый институт [59, с. 440].

Социальная миссия университета, объединяющая согласно еще идее Ньюмена индивидуальный и свободный научный поиск с интересами государства и общества, является той отправной точкой, которая может помочь найти баланс между фундаментальными и прикладными исследованиями, и тем самым решить проблему фундаментализации и гуманизации образования, заложенную в концепцию Индекса развития человеческого потенциала, разрабатываемую ООН [60].

Концепция академической грамотности в контексте университетского образования напрямую связана с идеей классического университета и миссией воспитания свободно мыслящего и ответственного за свою научную деятельность ученого. Сегодня именно эта концепция с особым вниманием к письменной научной коммуникации составляет основу требований западных университетов как с точки зрения методов обучения и образования, так и к требованиям, предъявляемым к студентам.

Наиболее четко концепция академической грамотности прослеживается в американской модели университета, где навыки самостоятельного, исследовательского письма и партнерских, демократических отношений в академической среде не только играют центральную роль идеологически, но и осуществляются на практике. Так, в декларации «Академическая грамотность» Межвузовского комитета академических сенатов калифорнийских общественных колледжей и университетов (ICAS), академическая грамотность постулируется как институциональное требование к деятельности университетов [40, с. 2]. Все ее элементы – компетенции академического чтения, письма, умение слушать и формулировать мысль, критическое мышление, цифровая грамотность и склад ума, способствующий успешному обучению – считаются неперенным условием для абитуриентов, поступающих на все без исключения программы. Требования к студентам в терминах академической грамотности формулируются следующим образом [40, с. 3]:

- Склад ума, ожидаемый от студентов – их любознательность, смелость, стремление участвовать в интеллектуальных дискуссиях, – основывается на их способности доносить свои мысли ясно и умении слушать и уважительно относиться к конфликтующим точкам зрения других.
- Преподаватели ожидают от студентов жажды экспериментировать с новыми идеями, подвергать испытанию собственные жизненные установки, искать иные точки зрения и вносить вклад в интеллектуальные дискуссии.
- Аналитическому мышлению следует обучать, а студентов следует поощрять к применению этих аналитических способностей к собственным исследованиям и к работам других.
- Студенты должны давать критическую оценку всему, что они читают, видят и слышат, и вырабатывать здоровый скептицизм в отношении мира, который их окружает.
- Студенты должны осознавать степень ответственности за свое обучение, обязаны признавать важнейшие ценности академического сообщества, должны искать помощи, когда в ней нуждаются, и обязаны отстаивать свой собственный путь к познанию в различных ситуациях.
- Защита собственной позиции является ценной практикой, которая берет начало из осознания того, что образование есть партнерство.

В этой формулировке четко прослеживается рассмотренная выше идея университета как академической среды, в которой формируется личность независимо

мыслящего исследователя, умеющего обосновать свою позицию и ориентированного на поиск нестандартных подходов и инновационных путей в науке.

Российское университетское образование, в отличие от американского, делает лишь первые шаги на пути к реализации идеи такого университета. Не вполне удачные предыдущие реформы были подвергнуты всестороннему анализу [2], на основе которого был разработан Федеральный закон об образовании 2012 г. [1] и установлен статус национального исследовательского университета [61; 62]. Теоретически, основу идеи такого университета составляет дискуссионная среда, партнерские отношения между преподавателями и студентами и академическая свобода, которая выражается в разнообразии направлений исследований и образовательных программ в единстве общественно-политической миссии университета. В.В.Радаев выделяет пять принципов, или “векторных стратегий”, построения такого университета [61, с. 8]:

- отказ от жестких образовательных стандартов в пользу непрерывных образовательных инноваций;
- преобразование учебного заведения в исследовательский университет;
- смещение приоритетов от поддержания функциональности к вложениям в человеческий капитал;
- переход от региональной замкнутости к включению в международные сетевые профессиональные сообщества;
- превращение «башни из слоновой кости» в центр притяжения разнородных внеуниверситетских сил.

В этой концепции четко прослеживается идея свободы выбора для студента и преподавателя, важности фундаментальных научных исследований и воспитания личности ученого, и что особенно важно с точки зрения научной коммуникации, превращение университета в открытое сообщество экспертов, ученых, экспериментаторов, и за счет этого – «фабрики инноваций».

Проблема университетов Проекта 5-100 состоит в том, что они собирают лучшие кадры под свои крыши, поэтому открытым остается вопрос о том, что станет с основной массой вузов, из которых уйдут их звездные кадры, если период между «центростремительной» и «центробежной» фазами деятельности привилегированных вузов затянется. Чтобы избежать конфликта, нужен точный аналитический и методологический расчет того, как именно будет происходить рост академической

грамотности внутри экспериментального вуза и как быстро этот опыт сможет начать передаваться вовне.

Директивные принципы не дают ответов на вопрос, как следует их приводить в исполнение. Очевидно, что открытие офисов письма по директивному принципу «во исполнение Постановления» противоречит идее управления университетом на основе партнерских, демократических, корпоративных методов управления, в котором ключевую роль играет научное сообщество [56, с. 45], и вызывает множество вопросов, связанных с административными, кадровыми, языковыми и социокультурными проблемами, препятствующими осуществлению общественной миссии глобального университета. Для того чтобы университеты могли действительно способствовать распространению российских научных исследований за рубежом и осуществлять научную коммуникацию на международном уровне, необходимы иные подходы, исходящие из всех трех ключевых миссий университета: образовательной, научно-исследовательской и общественно-политической.

## **2 Становление и развитие дисциплины академического письма в университетах Запада**

Несмотря на относительную новизну академического письма как дисциплины, его научно-методическую основу составляет одна из древнейших дисциплин, риторика. В терминах сегодняшней методологии письма, принятой в США, академическое письмо носит название «риторика и композиция» (rhetoric and composition) [18; 20; 21]. Под риторикой и композицией понимается создание текста на основе знаний, полученных в ходе освоения академического письма как дисциплины в процессе обучения в школе или колледже. Таким образом, риторика и композиция является более высокой ступенью письма, которая предполагает, что пишущий уже знаком с базовыми принципами академического письма, поэтому именно так называется эта дисциплина в университете. По этой же причине в американских университетах действуют центры письма с индивидуальной тьюторской поддержкой, а не программы академического письма – хотя в случае с иностранными студентами такие курсы, конечно, предлагаются.

За пределами Соединенных Штатов термин «академическое письмо» часто употребляется в том же значении, что и термин «риторика и композиция», будучи

более широким и более распространенным термином. Риторика и композиция в сочетании двух составляющих термин понятий соединяет искусство убеждения (риторику) с процессом написания конкретного текста с конкретной целью (композиция) [18]. Риторика покрывает спектр задач от практических технологий построения убедительной аргументации до стратегий, используемых в формировании дискурса с определенными научными целями. Композиция же предполагает обучение практическим навыкам письма и исследование того, как происходит формирование этих практик, что предполагает мета-анализ и теорию.

Современная модель риторики и композиции, лежащая в основе построения научного текста и позволяющая моделировать научный дискурс, восходит к классической модели риторики, которая включает пять стадий: *инвенция (invention)*, *диспозиция (arrangement)*, *стиль (style)*, *запоминание (memory)* и *преподнесение (delivery)*. Английские термины позволяют более ясно связать классическую модель с современной, поскольку лишены укоренившейся терминологической специфичности и более прозрачны для восприятия. Если перефразировать эти термины на русском языке с учетом тех ролей, которые они играют в риторике и композиции, то получим примерно следующее:

- 1) выдвижение идеи и предложение решения проблемы (*invention*),
- 2) организация аргументации в тексте от тезиса к выводу (*arrangement*),
- 3) выбор стилистики и жанра дисциплинарного дискурса (*style*),
- 4) поддержка аргументации на основе имеющегося знания (*memory*),
- 5) презентация текста в связной и убедительной языковой форме (*delivery*).

Таким образом, в классической модели риторики заложены *исследовательская* составляющая (понимание предмета и собственная идея), *логическая* составляющая (логика рассуждения); *социокультурная* составляющая (понимание специфики дискурса и адресата), *знаниевая* составляющая (знание литературы и владение методологией исследования) и *языковая* составляющая (ясность, связность и убедительность текста).

Риторика и композиция рассматривается в трех аспектах: *фокус, организация и механика*.

Ключевым принципом академического письма является его социальная функция, что означает ответственность автора за текст как за продукт, потребляемый читателем [20; 63; 64]. Мысль, составляющая текст, должна быть интересна, важна и полезна. Соответственно, читатель вправе не читать текст или читать его выборочно

(например, формулировку тезиса и главный вывод), а также соглашаться или не соглашаться с автором. Убедительность текста зависит от способа аргументации, актуальной эмпирической или фактической поддержки и удобства для чтения, т.е. ясности и экономичности. В тексте не должно быть отклонений от темы и никакой лишней информации. Этот аспект риторики и композиции, проходящий красной нитью через все стадии, называется «фокус».

Для того чтобы языковая форма текста отвечала цели коммуникации и требованию публичности, он строится на основе общепринятой модели. В начале должна быть четко сформулирована проблема и гипотеза для ее решения (мысль автора), объяснены методы, которыми автор будет проблему решать, и последовательность аргументации, с помощью которой мысль пройдет через текст от тезиса к выводу. Каждый элемент аргументации должен опираться на соответствующую поддержку в заданном порядке. Цель коммуникации достигнута, если вывод, к которому пришел автор в заключении, понятен, обоснован и изложен ясно и последовательно. Этот аспект называется «организация».

Ясность и убедительность текста зависит не только от логической организации аргументов и поддерживающих их фактов, но и от собственно языка, т.е. связного и легко воспринимаемого синтаксиса, использования логических слов-связок, союзов и параллельных структур, повторения ключевых слов, правильной лексики, отсутствия грамматических и лексических ошибок и т.д. В конце концов, каждый опытный автор имеет свой «голос» (voice), по которому мы узнаем его текст так же, как речь говорящего человека по звуку его голоса. Это «звучание» и легкость восприятия написанного за счет языка составляет третий, последний аспект риторики и композиции – его «механику».

Итак, текст выполняет социально-коммуникативную функцию и строится по модели, а поскольку модель представляет собой полезный и гибкий инвариант, то на ее основе можно строить обучение академическому письму и отрабатывать навыки риторики и композиции для написания научно-исследовательских или иных профессиональных или дисциплинарных текстов. Из этого можно заключить, что обучение академическому письму и эффективной научной коммуникации так же возможно, как обучение риторике со времени ее зарождения в Древней Греции.

Тем не менее, гениальная простота и универсальность пятичленной модели классической риторики сама по себе не означает, что ее использование всегда будет приводить к тому результату, который ожидается от написания текста современным

исследователем. На разных исторических этапах эта модель искажалась и интерпретировалась по-разному, что приводило к построению совершенно иных текстов. Характер этих текстов (на ранних стадиях развития риторики чаще устных выступлений) тиражировался, закреплялся через обучение, передавался из поколения в поколение и тем самым превращался в традицию. Традиции же укоренялись в сознании общества как единственно правильные и превращались, в конечном счете, в стереотипы, ломать которые значительно труднее, чем строить новое знание на новом месте.

Традиции российского научного письма сегодня представляют собой один из наиболее мощных оплотов сопротивления на пути к внедрению международных норм академического письма в отечественную практику в силу не изжитой до сих пор смычкой письма с художественной литературой (отклонение от риторики в развитии письма, произошедшее в XIX в.). Отсюда эмоциональность и публицистичность, недостаток логики, многословие и синтаксическая запутанность многих текстов. Понятие письма связывается не с отстаиванием собственной позиции, а с грамматикой и пунктуацией на уровне правил – т.е. зоной влияния русского языка. Из-за этого возникает парадоксальное отношение к новому для России понятию академического письма со стороны российского академического сообщества: с одной стороны, его значение явно не понимается и недооценивается в силу элементарной неосведомленности о нем как о совершенно иной, отличной от русского языка и культуры речи дисциплины; с другой стороны, растет недовольство уровнем академических и научных текстов и ощущается острая потребность исправить ситуацию.

### **3 Методология академического письма**

Академическое письмо признается в западноевропейском и североамериканском образовании фундаментальным комплексом умений, и следовательно центральным по отношению ко всему образованию [20; 63]. Этот комплекс умений является ключевым компонентом современной концепции академической грамотности, которая постулируется как «институциональная обязанность университетов» [40], вследствие чего академическое письмо предполагает наличие как институциональных форм, так и эффективной методологии.

Академическое письмо – это наука о построении текста как целостной, хорошо структурированной системы, в которой все подчинено достижению цели научной коммуникации. Как всякая наука, она имеет свою теорию, методологию и дисциплинарные границы [53; 54]. Поскольку с точки зрения академической грамотности принципы академического письма в своей основе едины для всех научных направлений, то дидактически оно чаще всего и прежде всего понимается как трансдисциплинарное письмо (WAC, Writing Across the Curriculum). Именно трансдисциплинарное академическое письмо составляет содержание курсов и программ, которые ведут на разных ступенях не только высшего, но и среднего образования специалисты по английскому языку для академических целей (English for Academic Purposes, EAP). Последний термин относится традиционно к английскому как второму или иностранному языку, однако в терминах трансдисциплинарного письма и академической грамотности академический английский обсуждается независимо от того, является ли студент его носителем [33].

Существует и иная форма академического письма, внутривидисциплинарное письмо (WID, Writing In Discipline), задача которого состоит в том, чтобы развивать понимание жанровых особенностей конкретного научного направления. Эти навыки развиваются в курсах соответствующих дисциплин, причем не исключают, а дополняют и уточняют принципы трансдисциплинарного письма, поэтому работа факультетских преподавателей с письменными заданиями студентов осуществляется (хотя пока далеко не везде) в методологическом взаимодействии с преподавателями трансдисциплинарного письма [20]. Такое взаимодействие является проявлением стремления к единой системе развития навыков письма и открытости научных публикаций в современном информационном обществе.

Объединяет и определяет все подходы к академическому письму понимание того, что письмо является продуктивным комплексом умений, который развивается только через практику. Научиться писать за счет чтения (расхожее представление советской поры) так же невозможно, как научиться водить автомобиль, наблюдая, как это делают опытные водители или изучая ПДД. Писать можно научиться только путем кропотливой самостоятельной работы, методом проб и ошибок, исправлять которые помогает обсуждение, а направлять такую работу должна методическая практика преподавателя академического письма, подобно тому, как работает инструктор по вождению автомобиля. В силу этого преподаватель письма никогда не лектор, но инструктор, точнее, тьютор.

Ключевым принципом трансдисциплинарной методологии является понимание письма как инструмента освоения изучаемого предмета, а также стратегии развития компетентности студентов и их способности к эффективной коммуникации в академическом и профессиональном сообществе. Ответственность за текст как окончательный продукт лежит всецело на его авторе; роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь пишущему максимально облегчить процесс работы над текстом и сделать этот процесс максимально эффективным, что часто означает снять свойственный отдельным фазам письма «ступор» (writer's block) [65]. Такой подход стимулирует студента экспериментировать с различными стратегиями достижения цели объективного и беспристрастного исследования, сохраняя при этом силу убеждения и одновременно избегая неточностей, стилистических ошибок и пустых фраз – иными словами, выдерживать сложный баланс между культурным, критическим и операциональным измерениями академической грамотности.

Такое понимание письма привело к формированию активной и интерактивной педагогики трансдисциплинарного письма, наиболее ярко представленной в работе А.Янга “Teaching WAC” (Обучение трансдисциплинарному письму) [63]. Янг предложил метод «срединной площадки», каковой служит аудитория для студентов на пути от личного письма к публичному. «Все письмо, - пишет Янг, - в некотором смысле, является личным, и все письмо, когда его читают другие, является публичным» [63, с. 38]. Ключевая идея Янга состоит в том, что свою мысль сначала необходимо продумать и объяснить себе самому, затем представить в аудитории своим сверстникам, а уже после этого выходить на уровень публичного текста, который будет представлен на суд неизвестного, удаленного в пространстве и времени читателя. В соответствии с этой идеей аудитория, в которой происходит такое обсуждение, становится промежуточным, связующим звеном от личного письма к публичному, или этапом в работе над текстом, когда авторская идея проходит апробацию публичности на знакомой автору аудитории, причем в непосредственном контакте с ней. Эту промежуточную фазу работы над текстом Янг называет «срединной площадкой» (middle ground).

Академическое письмо как процесс критического осмысления проблемы и продукт этого осмысления не противоречит пониманию его как способности к эффективному взаимодействию с партнерами. В профессиональной деятельности тексты часто создаются коллективом авторов. Это важный навык, который развивается через педагогику сотрудничества (collaborative learning), в группах, когда студенты не

просто обсуждают проблему и отстаивают каждый свою позицию, а в силу поставленной задачи должны работать вместе и приходить к консенсусу, или распределять роли в исследовании, как это происходит в науке. В этом подходе используются дебаты, аналитические группы, совместное решение проблем, круглые столы, кейсы, презентации совместных результатов и другие приемы, помогающие создать текст как продукт эффективного командного взаимодействия [66].

Внутридисциплинарное письмо также имеет существенное значение, хотя его область применения методологически следует принципам трансдисциплинарного письма в силу представленных выше причин. В отношении внутридисциплинарного письма следует отметить две дискуссионные области: взаимодействие трансдисциплинарного подхода с внутридисциплинарным и взаимоотношения преподавателей письма и дисциплины.

С одной стороны, жанровые особенности письма в научных текстах различных дисциплин иногда существенно разнятся, и будущим специалистам следует понимать и правильно использовать дискурс изучаемой дисциплины. Если трансдисциплинарное письмо развивает навыки и умения, необходимые в каждой дисциплине, то внутридисциплинарное письмо помогает учиться писать тексты в конкретной отрасли знания.

Однако важно отметить мнение исследователей [67], которые справедливо полагают, что задача преподавателя состоит не столько в том, чтобы помочь студенту разобраться в формальных особенностях конкретного дисциплинарного дискурса (что нетрудно сделать, когда развиты навыки академического письма как такового), сколько в том, чтобы научить его открывать для себя новые дисциплины. Это продуктивный путь, вооружающий студента инструментарием для реальной жизни в науке, где постоянно возникают новые междисциплинарные исследования и происходят открытия новых научных направлений.

Таким образом, методология академического письма неразрывно связана с принципами современной международной научной коммуникации и воспитывает умение отстаивать свою позицию через дискуссию, нести ответственность за свой текст, уважать мнение и убеждения читателя – будь то преподаватель, другой студент или неизвестный читатель, и строить свой текст адресно, информативно, кратко и удобно для работы с ним. Эти требования находят отражение в способах передачи информации и ее организации в текстах научных статей и книг. Как именно это происходит, будет рассмотрено ниже.

## **4           Формирование           модели           построения академического   текста   и   основных   принципов организации информации в научном исследовании**

Собственно принципы построения академического текста лежат вне национального языка, что позволяет легко экстраполировать компетенции академически грамотного построения текста в любой язык, в частности, русский. Рассмотрим в этом свете три ключевых аспекта письма: фокус, организацию и механику.

Под фокусом понимается прямое следование аргументации от тезиса к главному выводу, при котором не допускается внедрение в текст посторонней информации или отклонение от линии рассуждения [68]. Фокус имеет прямую связь с организацией текста как целого. Сюда входит формулировка исследовательского вопроса, который затем формулируется как рабочий тезис и приводит автора к заключению и главному выводу. Тезис является центральным звеном научного текста, как в капле воды отражающим то, что автор хочет доказать или обосновать своим текстом. В процессе работы тезис многократно уточняется и «полируется» несколько раз до полного соответствия тезиса содержанию текста и идее автора («сильный тезис»). Тезис имеет свое законное место во введении, поэтому располагается в статье на первой, максимум второй странице.

В российских научных (тем более, академических, студенческих) текстах найти тезис бывает непросто (если он вообще присутствует), и сформулирован он бывает невнятно, многословно или даже разбит по разным частям текста. Главный вывод (или центральный постулат для дальнейшей дискуссии) также не всегда связан напрямую с тезисом, вследствие чего работа часто уклоняется от фокуса и ответ дается не совсем на тот вопрос или не совсем так, как он был сформулирован в тезисе. Отклонения от фокуса ведут к избыточным ссылкам, не использующейся непосредственно в исследовании методологии, отступлениям от темы и прочей лишней информации.

Организация текста включает в себя как организацию целого текста, так и его элементов на основе принятой структуры, удобной и знакомой читателю. Базовым элементом организации является абзац, с построения которого чаще всего начинается обучение академическому письму. Структура абзаца следует той же логике, что и

целый текст: в начале идет заглавное предложение, содержащее тему абзаца и контрольную мысль, сужающую тему до размеров абзаца (например, «Организация введения по принципу воронки *имеет ряд преимуществ*»). Заглавное предложение позволяет без чтения абзаца понять, о чем в нем пойдет речь, поэтому для того, чтобы составить представление о содержании академически грамотно написанного текста достаточно пробежать глазами по первым предложениям (даже строкам или словам) каждого абзаца.

Типичной ошибкой авторов, не знакомых с системой академического письма и не развивших навыка построения абзаца, является деление текста на абзацы вместо того, чтобы строить его из них. Существуют технологии генерации идей от фокуса к содержанию, благодаря которым текст строится как карта или инженерная конструкция, а затем уже облекается в словесную форму. При этом заглавные предложения задают абзацы и их расположение в тексте. Западные авторы с экстенсивной практикой научного письма делают это автоматически, т.е. эксплицитный навык построения текста по законам академического письма становится неотъемлемой частью их работы над текстом. Если текст разрезать на абзацы и перемешать, не читая, то собрать его можно будет лишь в одном порядке, поскольку логика его организации будет очевидна и неоспорима. Прodelать то же самое с текстом русского исследователя практически нереально.

Организация предусматривает построение введения и заключения, рамочных элементов текста. Введение строится на основе логического порядка от «интриги», привлекающей читателя к проблеме, через ее постановку и указание недостатка знания в данной теме, которое побудило автора писать текст, к формулировке тезиса и перечислению (обзору) аспектов, по которым текст будет развиваться. Оно сужает исследование до размеров текста и дает представление читателю о порядке изложения и выводе, который следует ожидать. Оно именно *вводит* в текст по принципу «воронки», в отличие от заключения, которое содержит не только вывод, но и краткое перечисление аспектов, по которым этот вывод получен (суммирование текста), а заканчивается рекомендациями и/или оценкой и/или прогнозом. Таким образом, заключение имеет вид «обратной воронки» и *выводит* читателя за пределы текста в сферу дальнейшего обсуждения. Не имея эксплицитной модели введения и заключения, российские исследователи (не только студенты и аспиранты, но и преподаватели) часто не видят разницы между ними, если они извлечены из текста. Мой опыт проведения семинаров демонстрирует это с неизменным постоянством. К счастью, понимание

через эксплицитную модель приходит очень быстро – в отличие от навыка написания рамочных элементов, что приходит только с практикой.

Под механикой понимается синтаксис и грамматика текста. Важно понимать, что академическое письмо имеет четкое разграничение от смежных, но иных дисциплин – русского языка и культуры речи – именно по механике. Если эти дисциплины учат, где ставить запятые или как сочетать отдельные группы слов, или как меняется стилистика от употребления того или иного слова, то академическое письмо учит правильно организовывать смысл и тем самым избегать лишней пунктуации и лишних слов. Структура предложения в тексте тесно связана с логикой рассуждения. Имеет значение место расположения второстепенной и главной информации, известной и новой; играет роль даже использование заглавных букв в начале предложения. Механика неразрывно связана с фокусом и организацией, обеспечивая экономность, связность и ясность текста. К сожалению, российские авторы не знакомы с использованием таких обязательных средств логической организации текста как параллельные структуры, повторение ключевых слов, недопущение синонимов и запрет на использование местоимений. Они также редко пользуются сигналами перехода и союзной связью. Бич российских текстов – бессоюзные предложения (с полным отсутствием логического оператора), избыток тире вместо глаголов (главных акторов текста) и увлечение двоеточиями и запятыми. Эти ошибки и их последствия подробно описаны мною в публикациях [14; 69; 68].

Еще одной характеристикой современного научного текста является его открытость для общества. Язык текста должен быть ясен и понятен любому образованному читателю, по крайней мере, в ключевых, метатекстовых элементах, таких как введение, дискуссия и заключение [38]. Невнятный, нарочито «академизированный», трудно читаемый язык, ориентированный исключительно на узких специалистов, считается проявлением академической безграмотности автора и неуважения к академическому сообществу. Именно чудовищный синтаксис и нарочито громоздкая терминология многих российских публикаций заведомо ставит их в положение недостойных к публикации в международных научных изданиях.

Одной из наиболее характерных черт, присущих всем бюрократизированным и формализованным текстам независимо от национальной принадлежности авторов, является номинализация – подмена глаголов существительными. Дж.Бин приводит в качестве примера сопоставление двух предложений, нормального: «Успешные авторы выражают действия через глаголы» и написанного номинализатором: «В целях

обеспечения стилистики текста, которая опирается на принципы письма, широко признанные эффективными, в высшей степени предпочтительным методом является выражение действия через посредство глагола». Он заключает: «Номинализацией страдают те, кто «заразился» ею через незащищенные контакты с бюрократами, людьми с психическими расстройствами речи или чиновниками системы образования». [20, с. 248]. Последнее особенно наглядно демонстрирует, почему самые неудобоваримые тексты пишут у нас представители системы образования.

Значительно более строгими, чем в отечественных публикациях, являются требования, предъявляемые к ссылкам на источники. Прежде всего, ссылки необходимы в каждом случае, когда подобная мысль уже выражалась другими. Это требование исключает практически любые «общеизвестные» мысли, которые в большинстве случаев имеют своих авторов. Если изначальный первоисточник не известен автору и не поддается поиску, ссылка дается на тот текст, в котором эта мысль уже приводилась. «Общеизвестная» мысль, не подтверждаемая источником, представляет собой банальность, которой попросту нет места в научном тексте. К сожалению, российские специалисты нередко грешат отсутствием ссылок на якобы безымянное, расхожее или с виду простое знание. На самом деле, автор просто не потрудился уточнить источник, из которого он почерпнул чужую мысль.

Уважение к читателю выражено также в системе ссылок. Ссылки в тексте с указанием в скобках фамилии автора и года издания существенно облегчают работу с текстом. По этим параметрам читатель легко вспомнит знакомый источник, обратит внимание на новую работу знакомого автора или вернется к списку цитируемых источников, чтобы получить информацию о незнакомом труде. Упорядочение списка по алфавиту без нумерации позволяет читателю не только быстро найти требуемый источник, но и оценить сам список. Список источников часто позволяет понять спектр и фокус исследования по именам цитируемых авторов, характеру и новизне их работ. Таким образом, «игра в цифирь» на уровне порядковой нумерации ссылок имеет три крупных недостатка:

- затрудняет работу читателя с текстом;
- затрудняет оформление текста писателем;
- не позволяет оценить качество и характер использованных источников.

Итак, построение научного текста, отвечающего ключевым принципам международной научной коммуникации представляет собой комплекс умений, развиваемых эксплицитно в курсах академического письма. Как было показано выше,

эксплицитное развитие этих умений намного эффективнее имплицитного, интуитивного, подражательного пути. Освоение этих навыков до степени интуитивности возможно только через экстенсивную практику самостоятельного письма, подвергаемого критике и обсуждению на разных уровнях.

## **5 Подходы к обучению академическому письму в практике университетов стран с различными социокультурными условиями**

Первые университетские центры письма возникли в США в 1950-е гг. Пик их распространения пришелся на 1970-е гг., когда методология окрепла, поэтому большинство из ныне действующих центров были созданы именно в это десятилетие (96% по данным 2001 г. [70, с. 3]) и до сих пор в США их намного больше, чем где-либо.

Центры письма действуют при университетах достаточно автономно, обеспечивая поддержку студентам в написании эссе и диссертаций, а также любых других текстов. Работа осуществляется тьюторами, отчасти профессиональными (обычно директор центра и один-два специалиста), но большей частью из числа хорошо пишущих студентов магистерских программ, нанимаемых временно, параллельно с учебой. В центр приходят студенты любого факультета и любого уровня обучения, с любым текстом (эссе, диссертация, аннотация, обращение к редактору, письмо работодателю или даже художественный текст). Текст может быть целым или фрагментом и в любой степени готовности. Студенты приходят в центр иногда по рекомендации научных руководителей или преподавателей, но чаще всего по собственной инициативе. Очевидно, что наиболее напряженное время для центров – период сдачи работ, поэтому в такие периоды центры письма иногда работают круглосуточно.

Ключевым принципом работы центра письма является принцип невмешательства в текст (*hands-off approach*), сформулированный Стивеном Нортон [71] в 1986 г. («работать на совершенствование писателя, а не текста») и эффективно используемый по сей день [72; 73; 74]. Суть его состоит в том, чтобы совершенствовать автора текста как писателя, а не редактировать его конкретный текст. Для этого тьюторы центра используют сократический метод, т.е. общение через вопросы автору

текста, отвечая на которые он размышляет и рефлексивует над своей работой и в конце концов сам делает выводы о том, как улучшить свой текст [75; 76; 77].

Университетские центры письма – не единственная институциональная форма развития навыков письма. Университеты Великобритании, как и других западноевропейских стран с высокой интернационализацией высшего образования, имеют лингвистические центры, которые обеспечивают обучение академическому письму и чтению, а также устной коммуникации - навыкам презентации и дискуссии, участия в семинарах и умения слушать лекции и задавать вопросы. Они выполняют, таким образом, задачи комплексного и организованного развития умений академической грамотности.

Британская модель развития академических языковых навыков доминирует в Европе, причем преимущественно на английском языке. Английский язык быстро завоевывает академическую среду европейских стран, становясь *lingua franca* для академического сообщества и способствуя интернационализации образования. После англоговорящих стран лидерство по числу программ на английском языке удерживают Нидерланды [78], за которыми следуют скандинавские страны [79; 80; 81]. Так, в Швеции распространение английского языка связывается с глобализацией университетского образования и уже получило название «интернационализации на дому» (*internationalization at home*) [79, с. 1; 189].

Однако даже среди стран с английским языком в качестве государственного есть интересный опыт развития академической грамотности в билингвальном контексте. Так, в ЮАР действует собственный тест по определению уровня академической грамотности абитуриентов, разработанный в Университете Претории [82]. Тест носит название TALL – Test of Academic Literacy Level (тест на определение уровня академической грамотности) и сдается на двух языках – английском и африкаансе.

В настоящее время в Кембриджском Университете идет разработка теста по академической грамотности для проверки компетентности взрослых исследователей. Полагаю, что опыт ЮАР мог бы послужить основой для совмещения этих двух идей и разработке теста по академической грамотности для российских специалистов с высшим образованием на русском языке. Такой тест мог бы решить многие проблемы при определении уровня квалификации научно-педагогических работников. Разработка теста могла бы осуществляться на базе межуниверситетского центра академического письма, концепция которого является одним из центральных результатов настоящего исследования.

Особое место в развитии у себя программ академического письма занимает Китай. Если первая волна, направленная на повышение статуса национальных научных исследований была направлена на получение опыта за рубежом (направление студентов и исследователей в университеты Великобритании и США), то изучив рынок и получив информацию об академическом письме, Китайское правительство взяло курс на распространение этой дисциплины у себя на родине. В Китай стали приезжать сериями семинаров британские и американские специалисты. Профессор М.Таунсенд перед приездом в Москву провела серию семинаров в Китае. На Фулбрайтской летней школе в МГУ она сообщила, что к ее искреннему удивлению и уважению, китайские коллеги перевели на китайский язык один из наиболее харизматичных и всеобъемлющих, но при этом очень объемный труд Дж.Бина “Engaging Ideas” ([20]). С учетом финансовых и человеческих ресурсов, которых потребовал такой труд, и того, что Китай раньше России пережил «рейтинговую лихорадку» и гонку за публикациями в Scopus при огромной разнице в традициях письма [83; 84], следует признать то огромное значение, которое придается Китайским правительством сегодня развитию долгосрочной программы академического письма.

Анализ источников, посвященным аналогичным проблемам в других не-англоговорящих странах, таких как Япония [85], Корея [86], Португалия [87], Испания [88], Мексика [89], Турция [90], Румыния [91] или Польша [92], показывает, что основные проблемы, возникающие у публикующихся научно-педагогических работников коренятся не столько в слабом знании английского, сколько в различии социо-культурного фона и традиции письма. Отсюда все большее понимание того, что индивидуальные консультации и краткосрочные курсы не могут решить проблему в национальном масштабе: для преодоления разрыва между этими традициями и требованиями глобальной научной коммуникации необходима планомерное развитие академического письма с включением его как необходимого компонента в программы школ и колледжей. Если английский дети способны и готовы сегодня освоить вне школы, как и цифровую грамотность, то навыки критического и аналитического мышления и письма должны развиваться в системе образования – те и другие требуют длительной экстенсивной практики. То же относится, безусловно, и к России.

## **6 Сравнительный анализ функциональности американской модели в университетах США и России**

Выход российской науки и образования на международный уровень зависит от взаимодействия с Западом и от изучения опыта лучших образовательных систем. Самым простым способом решения внутренних проблем при этом представляется внедрение готовых, зарекомендовавших себя наилучшим образом в других странах образовательных моделей. Однако здесь на пути реформ возникает не менее серьезная проблема, вектор которой направлен в противоположную сторону: проблема невозможности переноса чужого эффективного опыта на отечественную почву без анализа этой почвы и ее способности принять чужую модель и позволить ей укорениться.

Прямое заимствование чужих моделей означает изменения в существующей системе. От степени значительности этих изменений зависит функциональность системы, которая при нарушении свойственных ей функций может дать сбой, или, по выражению российского экономиста О.С.Сухарева [93; 94; 95], привести к дисфункции системы. Такова была ситуация с реформой среднего образования, такова она может оказаться и с реформой, направленной на повышение публикационной активности. Поскольку в основе качественных публикаций лежит система академического письма, выработанная на Западе, прежде всего, в США, то необходимо проанализировать функциональную эффективность этой системы как в ее «родном» контексте, так и в российском, где ей уже готовится почва. Поскольку скорость распространения американского опыта сегодня возрастает экспоненциально, то актуальность анализа имеет особые основания.

Открытие центров письма в России, за редким исключением, ориентировано не на студентов, как в США, а на кадровый состав. С одной стороны, такая ориентация призвана как можно скорее решить проблему научных публикаций конкретного вуза за рубежом и повысить его рейтинг; с другой стороны, она никак не влияет на подготовку новых специалистов, которые без программы письма и без помощи центров будут продолжать выходить из стен вузов без соответствующих знаний и пополнять ряды тех, кто не пишет или пишет недостаточно академически грамотно [11; 13], или обращается за помощью в центр – при условии, что таковой есть в данном вузе.

Однако помощь научно-педагогическим кадрам в повышении академической грамотности необходима, и центр письма представляет собой гибкую новую структуру, которая может предлагать как индивидуальные консультации по текстам, так и краткосрочные курсы.

Рейтинговая лихорадка породила лихорадочное открытие центров (офисов) письма в ведущих университетах. С 2011 по 2015 г. в России действовало всего четыре центра: первые два были открыты независимо друг от друга в двух московских экономических университетах - Центр академического письма (Academic Writing Center, AWC) ВШЭ и Центр письменной и устной коммуникации РЭШ. Еще один центр академического письма начал функционировать в Екатеринбурге в 2012-13 гг. в РАН, но по принципиально иной модели: он работает по договорам, организуя выездные семинары для различных институтов РАН. Наконец, четвертый центр академического письма в России открылся в 2014 г. в НИТУ МИСиС.

К 2015 г. в работу над распространением американской модели академического письма включилось Посольство США, Офис английского языка (ELO). При поддержке Посольства США в России начала работать американский консультант по программам английского языка и развитию центров письма Ева Смит (Eve Smith). Параллельно этим событиям, под эгидой Посольства США состоялась встреча рабочей группы по академическому письму в Петрозаводске, после чего в Москве прошел крупный семинар «Establishing Effective Writing Centers» («Создание эффективных центров письма»). Семинар собрал 38 участников со всей страны, причем прошедших конкурсный отбор из приблизительно двух тысяч подавших заявки.

На каждой из трех площадок семинара свои центры представили Е.В.Бакин (Управление академического развития НИУ ВШЭ), Е.В.Базанова (НИТУ МИСиС) и И.Юбэнкс и его сотрудник, а в дальнейшем преемница Эшли Сквайрс (РЭШ). Несмотря на то, что Е.В.Бакин и Е.В.Базанова подробно представили свои центры и описали методы их работы, сам семинар был посвящен методам работы американских центров и деятельности их тьюторов. В ходе семинара не прозвучала – или не была акцентирована мысль И.Юбэнкса об эффективности двуязычного подхода в работе с российскими специалистами в его центре. Важность этого подхода была выражена позднее в статье Э.Сквайерс уже в качестве нового руководителя центра [96, с. 68-69].

Следует подчеркнуть особое значение деятельности участников группы и американских коллег в направлении развития сетевого взаимодействия. Сосредоточив свои усилия на продвижении центров письма по американской модели, лидеры семинара выступили с идеей создания всероссийского Консорциума центров письма с дальнейшей перспективой вступления России в Международную Ассоциацию Центров Письма – International Writing Center Association (IWCA). Кроме того, была создана электронная Google-группа, объединившая участников семинара.

Методологическая и организационная поддержка коллег из США, разумеется, ценна для развития и укоренения академического письма в России. Американская модель центра письма с его специфической индивидуальной тьюторской поддержкой и принципом невмешательства в чужой текст на первый взгляд представляется действительно идеальной для работы с текстами – только не академическими, студенческими, а научными, преподавательскими, что и требуется в свете наукометрического ажиотажа. И все же это только на первый взгляд.

Для того, чтобы оценить функциональную устойчивость системы при внедрении центров письма в российскую систему образования, необходимо провести сравнительный анализ функционирования модели на ее родине в США и в России по всем семи группам параметров О.С.Сухарева [93, с. 3]:

- цель (цели) существования и развития;
- функциональное разнообразие (набор полезных функций, оправдывающих назначение и существование системы);
- область приложения целей и функций (усилий);
- время жизни и функционирования до коренного изменения;
- издержки действия;
- устойчивость к внешним по отношению к системе воздействиям;
- внутренняя устойчивость системы («мутационная» устойчивость).

Прежде всего, рассмотрим, как работают эти принципы в «родном» контексте американской модели центра письма. Итак, цель существования центров письма помогать конкретным писателям с их конкретными текстами, причем направленная на совершенствование автора как писателя. Функциональное разнообразие при этом вполне логично ограничивается тьюторской помощью, а подход невмешательства в текст является оптимальным для достижения цели. Областью приложения усилий тьюторов являются тексты в монолингвальном англоязычном контексте, причем студенты, чьим родным языком не является английский, в высшей степени мотивированы на нем писать. Что касается времени существования центров письма, то они будут востребованы, пока востребованы навыки академического письма, а поскольку оно является центральным навыком университетского обучения, это время равносильно времени существования университетов.

Издержки (затраты) работы центров сводятся к наличию профессионального директора центра и тьюторов, большую часть которых составляют «сезонные», из

числа хорошо пишущих студентов магистерских программ. Поскольку ко времени поступления в университет многие студенты уже овладевают навыками академического письма, то на уровне магистратуры они вполне могут оказывать эффективную тьюторскую поддержку бакалаврам, особенно иностранным. Обучение тьюторов из числа хорошо владеющих законами академического письма англоязычных магистров не занимает много времени, так что затраты на содержание штата весьма невелики, и кадровый вопрос не представляет затруднений.

Устойчивость к внешним и внутренним воздействиям центров письма в США обеспечивается хорошо разработанной теоретической и методологической базой, которая продолжает активно развиваться и совершенствоваться. Научные журналы и конференции по риторике и композиции предоставляют обширные возможности для обсуждения проблем и активного обмена опытом как практикующих тьюторов, так и директоров центров и методологов письма.

Таким образом, центры письма в США представляют на сегодняшний день стабильно функционирующую и активно развивающуюся систему, отвечающую всем семи параметрам эффективности, устойчивости и надежности.

Обратимся к анализу изменений, которые влечет за собой внедрение этой системы в российскую академическую среду. Во-первых, целью существования центров письма в России является помощь не студентам, а преподавателям и сотрудникам университетов, причем не имеющих опыта обучения академическому письму и не владеющими специальным эксплицитным знанием в этой области. Тьюторская помощь по принципу невмешательства здесь крайне затруднительна, причем не только по причине массы возникающих вопросов, но и в силу психологического сопротивления этих агентов непонятным для них (а иногда и просто субъективно неприемлемым) изменениям в своем тексте. Для того, чтобы им помочь, нужны специализированные курсы и практические семинары со специальными заданиями по развитию определенных групп компетенций. Нужно не помогать «полировать» тексты, а закладывать базовые представления об академическом письме как о принятой международной системе со своими нормами и принципами. Эта потребность нашла отражение в работе как опытных российских центров, так и некоторых новых.

В связи с иной целью существования меняются и функции центра, и область приложения усилий, причем затрагивают эти параметры агентов с той и другой стороны. Помимо расширения функций за счет семинаров и групповых занятий, усилия

сотрудников центра будут неизбежно затрачиваться на компенсацию недостаточно высокого владения писателями английским языком. Придется проводить занятия по английскому языку, что в русскоязычной академической среде делать значительно труднее. Область приложения усилий будет также ограничиваться числом обратившихся в центр, поскольку писать на английском языке свободно и безошибочно могут очень немногие, как отмечалось выше.

Узкое поле применения и большое число вынужденных дополнительных функций центров письма неразрывно связано с проблемой их затратности. Здесь нужны квалифицированные кадры, умеющие преподавать английский на высоком уровне, владеющие методикой преподавания академического письма, имеющие опыт собственных публикаций, предпочтительно в зарубежных рецензируемых изданиях и способные построить доверительные отношения со взрослой аудиторией. Штат центра из таких специалистов в российской академической среде набрать сложно, а на основе одного, даже крупного университета, еще сложнее. Именно поэтому пока штат даже опытных центров письма в России состоит, как правило, из одного-двух энтузиастов. Кроме того, обеспечение всех необходимых функций требует затрат на администрирование.

При таких затратах и функциональных сложностях, а также слишком узкой области применения, жизнь центров вряд ли будет продолжительной, и их функции вполне могут даже не выйти за пределы кафедр или вернуться туда. Устойчивость же к внешним факторам, таким, например, как недостаточное финансирование и малое число клиентов, или внутренним, как невозможность обеспечить центр квалифицированными кадрами, не может быть гарантирована даже в ближнесрочной перспективе.

Как показал анализ, американская модель центра письма не может быть применена к российской академической среде без серьезных функциональных и адаптационных изменений, которые, в свою очередь, нуждаются в анализе эффективности.

Есть еще один немаловажный фактор: переучивать сформировавших традиционно иную привычку письма специалистов намного сложнее, чем изначально обучать писать правильно. Если не ввести академическое письмо в программы университетов и не решить проблему языка, такое переучивание отдельных индивидов может оказаться единственным фактором продолжительности жизни центров письма.

Для того чтобы действительно увеличить число ученых с хорошим английским, необходимо изменить преподавание его в школе и вузе, причем с учетом интересов всех агентов. Разорвать замкнутый круг с положением преподавателей языка можно и нужно. Вузовскую программу необходимо усилить в плане компетенций, связанных с риторикой научного дискурса и академическим письмом на обоих языках. Готовить новое поколение думающих, анализирующих и обосновывающих свою позицию через научную дискуссию специалистов – вот задача, которую необходимо решить. Ввести это в систему непросто, здесь нужно учесть функциональность системы в нашей стране с ее социокультурным контекстом.

Центры письма развивать нужно, поскольку их хоть и иные, но полезные цели могут осуществиться как часть реализации курса на повышение качества научных публикаций; но для того, чтобы они прижились, нужно прежде всего создать для них соответствующие условия и среду. Таким образом, проведенный выше анализ выявляет угрозу дисфункции системы при заимствовании модели, которая была встроена в иную систему.

Особую важность имеет ранняя стадия предотвращения дисфункции. Если мы сегодня формулируем проблему как недостаточную публикационную активность, связанную с плохой осведомленностью российских авторов с требованиями зарубежных научных журналов и их слабым знанием английского, мы будем пытаться решить ее через центры письма. Если же мы понимаем проблему глубже и шире как отсутствие системы преподавания академического письма в школе и вузе и осознания центральности письменных компетенций для университетского образования (и образования в целом), то проблема публикаций – лишь одно из ее следствий. Отсутствие письма как системы подразумевает отсутствие системы подготовки кадров, учебно-методической литературы, программ письма и его научно-теоретической базы – одним словом, всего. Решение этой комплексной проблемы (метапроблемы по У.Данну [97]) не может быть достигнуто внедрением центров письма.

И, наконец, сопоставление затрат на создание центров письма по американской модели с их потенциальной результативностью можно охарактеризовать в терминах еще одной теории – так называемой «болезни издержек» Баумоля. Согласно этой теории, разработанной американскими экономистами В.Баумолем и В.Боуэном [ 98], рост издержек в определенной сфере деятельности может сопровождаться снижением или стагнацией продуктивности этой сферы. В нашем случае, отставание соответствует недостаточной методологической, кадровой и социокультурной базе, необходимой для

обеспечения продуктивности деятельности центров. Лечение «болезни издержек» необходимо начинать с развития этих баз, что требует не просто соответствующих вложений в данную сферу деятельности (т.е. новых издержек), но качественных изменений в других сферах деятельности, таких как преподавание английского и русского языков, профпереподготовка, кадровая политика и т.д.

Развивать центры письма можно и нужно, но их деятельность необходимо соотнести со всей системой образования. Создание центров письма является лишь одним из подходов к решению проблемы качества научных и академических текстов. Американская модель центра письма показала свою эффективность в контексте иной академической и социокультурной среды, и для того чтобы прийти к ее не менее эффективному использованию, необходимо создать аналогичную среду, что затронет интересы и изменит привычки многих людей. Такие изменения должны происходить крайне осторожно, на основе анализа и обсуждения, с учетом свойственных нам на данном этапе экономических, социальных и культурных условий.

## **7 Построение эффективной модели развития академического письма в России: концепция межуниверситетского центра письма**

Как показал проведенный анализ, развивать сложные, комплексные компетенции академического письма за счет консультаций и краткосрочных курсов на английском языке в России, где эти компетенции не развиваются на родном языке, а английский язык знают немногие, - идея нереалистичная и потому обреченная на дисфункцию. Как подъем уровня знания английского языка, так и академического или научного письма развиваются долгими годами индивидуальной практики, под которую не у каждого хватит терпения и мотивации. Стимулировать публикационную активность в качественном отношении за счет директивных указаний, квантификационных подходов или финансовых бонусов тоже малоэффективно.

13 ноября 2016 г. на II Всероссийской конференции «Кадровые резервы университетов» проректор НИУ ВШЭ М.М.Юдкевич в своем докладе «Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса?» [99] в подтверждение этого привела в пример эпизод из известной детской книжки А.Линдгрена: узнав о том, что из косточки персика может вырасти целое

персиковое дерево, Карлсон посадил такую косточку в горшок и сел рядом дожидаться, когда оно вырастет и принесет плоды. Примерно тот же эффект стремится получить руководство университета от своих сотрудников, а государство – от своих университетов. М.М.Юдкевич остроумно назвала такое безнадежное стремление к быстрому результату «синдромом Карлсона».

Для того, чтобы добиться качественных результатов повышения конкурентоспособности вузов и признания российских научных исследований в международном масштабе, нужно набраться терпения и создать почву для медленного, но стабильного укоренения академического письма, принять меры к тому, чтобы система не отторгла эту инновацию, создать условия для того, чтобы постепенно и поэтапно эта инновация прижилась в новой социокультурной среде, была принята академическим сообществом, а затем и более широкой общественностью, а затем начала расти и развиваться уже независимо от внешних воздействий. Проскочить в сжатые сроки то, что развивалось в иной социокультурной среде десятилетиями, невозможно, и если такие изменения невозможны в экономической системе, то тем более невозможны они в системе науки и образования.

Каким же образом следует начать готовить почву для академического письма? Разумеется, с подготовки отечественных кадров, укорененных в нашей системе науки и образования и следовательно обладающих знанием и академического письма как научно-методической отрасли, и того, какие проблемы возникают на пути ее внедрения. Для подготовки таких кадров нужны специалисты, которые пришли к этому знанию по собственной инициативе и собственным трудом, критически оценивая и осмысляя зарубежный опыт, испытывая его на практике в своей аудитории, разрабатывая собственные пути преодоления проблем.

Таких экспертов, взявшихся за труд освоения новой для страны дисциплины, пока слишком мало, и кощунственно со стороны руководств университетов удерживать их в стенах своих вузов в надежде получить некий сиюминутный выигрыш от работы энтузиаста-одиночки. Не менее кощунственно пытаться выжать из такого специалиста максимум пользы без создания для него достойных условий труда и заставляя его трудиться над новым делом, не снимая с него других обязанностей и полномочий. И совсем уже противоречат идее современного университета попытки открыть на основе имеющегося ресурса портал платных услуг для представителей внешних сред, включая другие университеты (к сожалению, такие попытки уже делаются).

Вместо того чтобы общими усилиями поднимать конкурентоспособность всей нашей системы науки и образования, «синдром Карлсона» ведет к нездоровой конкуренции между отечественными вузами – за кадры, финансовые потоки, статусы и хоть какую-то академическую свободу от удушающих стандартов, в которых прописано много общих слов о качестве образования, но мало о том, как его реально обеспечить. Следовательно, решение кадрового вопроса нужно искать в единстве, в объединении университетских и научных организаций, в распространении информации, опыта и знания, в разработке новых программ для разных уровней образования.

Начав с подготовки отечественных кадров, необходимо начинать строить эффективное взаимодействие университетов с внешними средами – школами, научно-исследовательскими организациями, редакциями журналов (как научных, так и научно-популярных), средствами массовой информации и всеми членами общества. Через это взаимодействие и начнется распространение нового знания, которое постепенно войдет в систему и будет принято ее агентами.

Для такой деятельности необходим центр, но не университетский, а междууниверситетский, который позволит собрать экспертов в едином пространстве, что создаст ряд преимуществ:

1) Центр консолидирует человеческие ресурсы, что позволит значительно усилить их деятельность и сделать ее более целенаправленной и эффективной; будет создана команда экспертов, способная принимать стратегические решения.

2) Центр объединит административно-финансовые ресурсы ряда университетов, что позволит распределить затраты и одновременно обеспечить стабильную и прочную базу для его функционирования.

3) Межинституциональный характер центра позволит обеспечить открытость его деятельности и независимость работы экспертов; освобождение от выполнения иных функций в рамках конкретного вуза позволит команде экспертов сосредоточить усилия на развитии академического письма в России.

4) Центр соберет представителей различных вузов с опытом работы в различных дисциплинарных контекстах, что позволит преодолеть междисциплинарные барьеры в разработке трансдисциплинарных программ академического письма и выработке единых принципов академической грамотности научного и академического текста; в то же время представители различных университетов смогут работать над программами внутридисциплинарного письма.

Разумеется, детали построения такой институции, требуют специального обсуждения с руководителями университетов и других организаций. Поскольку в научно-исследовательских институтах, научных библиотеках, издательских центрах и в системе РАН есть свои кадры, которые могли бы принять участие в работе центра, его можно было бы концептуализировать как межинституциональный или региональный центр. Так, например, в Новосибирске работает как минимум трое экспертов академического письма, двое – по письму на английском языке (Н.Эйдельман в НГУ, и Е.Мелехина в НГТУ) и один из крупнейших экспертов в области научного письма на русском языке – Н.И.Колесникова (НГТУ). Кроме того, что эти университеты не в полной мере используют эти кадры, в Новосибирске есть целый ряд других университетов (как например, НГУЭУ и Сибирский университет управления, филиал РАНХиГС, приглашавшие меня вести семинары по академическому письму, не зная об экспертах в собственном городе), а также Академгородок, известный своим вкладом в развитие отечественной науки. Создание регионального центра могло бы решить проблему качества и подготовки студентов, и помощи ученым.

Важно, что модель междууниверситетского центра письма позволит обеспечить поддержку малых университетов, которые сейчас, в условиях стягивания кадров в крупные университеты, остаются практически без высококвалифицированных кадров и не могут обеспечить высокого качества образования или научных исследований. Финансирование штата, приглашенных экспертов и конференций могло бы распределяться между ведущими университетами, а малые университеты могли бы поочередно предоставлять площадки под проведение мероприятий и под проведение педагогических экспериментов, тем самым участвуя в общем процессе и оставаясь на переднем фронте новейших разработок.

В ходе анализа было установлено, что развитие письма должно происходить на национальном языке, что не принижает роли английского языка, академическую компоненту которого следует усилить в вузах. Центр должен работать в двуязычном формате, причем особое внимание следует уделить разработке программ на русском языке и созданию научной и учебно-методической базы. Было бы в высшей степени полезным разработать оценочные шкалы и тесты академической грамотности для школьников (абитуриентов), студентов, аспирантов и исследователей на русском языке.

Для разработки экспертной базы необходима аналитическая работа. Постановление Правительства России от 16 марта 2013 г. № 211 в п. 1 содержит указание о методическом и аналитическом сопровождении государственной поддержки

университетов в их деятельности, направленной на его исполнение. Следовательно, если в деятельность учрежденного Постановлением Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов РФ среди ведущих мировых научно-образовательных центров входит оценка публикационной деятельности ученых, в него должны входить эксперты не только по наукометрии, но и по академическому письму, потому что путь от ознакомления с требованиями к научному тексту до его создания лежит через методологию обучения письму. Что же касается аналитической поддержки, то здесь нужна помощь методологов академического письма.

Эксперты центра могли бы помочь и отечественным научным журналам. Качество публикаций не всегда легко оценить объективно. Выработать критерии отбора статей и обучить сотрудников редакций видеть текст на уровне лингвистических компетенций, которые мало общего имеют с правилами русского языка, которым обычно обучают журналистов и редакторов.

Концепция межуниверситетского центра академического письма была вынесена мною на обсуждение в новом формате переговорной площадки на конференции «Кадровые резервы университетов» 13-14 ноября 2016 г. Обсуждение позволило увидеть две стороны проблемы. С одной стороны, в российском академическом и научном сообществе остро ощущается потребность в развитии академического письма, для чего, как воздух, необходимо взаимодействие тех немногих пока специалистов, которые есть в стране. С другой стороны, российское академическое сообщество, с точки зрения многих участников, специалистов по академическому письму не готово пока принять его как целостную дисциплину, требующую институционального и методологического развития, а следовательно, и финансовых вложений, и человеческих ресурсов.

По этой причине предложенная мной концепция объединения усилий университетов на институциональном уровне и создание межуниверситетского центра письма была воспринята как трудноосуществимая в краткосрочной перспективе. Более перспективным и реальным на данном этапе было признано взаимодействие на основе создаваемого Консорциума центров письма – общественной организации, деятельность которого позволит обеспечить необходимый обмен опытом и методологическую поддержку специалистов и вести просветительскую деятельность, информируя и подготавливая академическое сообщество и общество в целом к принятию академического письма.

Соглашаясь в целом с таким подходом, я, тем не менее, считаю необходимым отстаивать идею межуниверситетского центра письма на институциональной основе, поскольку общественная организация имеет ряд существенных недостатков.

Во-первых, участие в общественной деятельности требует добровольного участия, что предполагает желание и заинтересованность преподавателей и руководителей центров сотрудничать на безвозмездной основе. Однако наиболее болезненным вопросом сегодня является именно чрезмерная нагрузка и недостаточная оплата труда этих специалистов, поэтому брать на себя бремя ответственности за помощь другим смогут лишь или отчаянные энтузиасты, или люди со скрытыми карьерными интересами, имеющие планы на некие внешние бонусы, такие как получение грантов от своих университетов или зарубежных партнеров.

Во-вторых, не имея собственной финансовой и независимой экспертной базы, консорциум может оказаться и без собственной концепции, что сделает его уязвимым для внешних воздействий. Так, участие американских экспертов в работе консорциума будет неизбежно влиять на его работу и склонять молодые российские центры письма к функционированию по принципам американской модели, которая плохо вписывается в российскую образовательную и социокультурную среду.

В-третьих, общественная организация не сможет решить проблему полноценной подготовки кадров. Для этого требуется специальная, сертифицированная программа переподготовки, дополнительного профессионального образования и коллектив тренеров, который будет работать на постоянной основе с полной занятостью и возможностью привлекать экспертов из сторонних организаций. Это означает штатные единицы, зарплату сотрудников и администрации, аудиторный фонд и право заключения договоров возмездного оказания услуг.

И наконец, интересы участников общественной организации будут оставаться в поле интересов вузов, которые они представляют. Этот момент был особенно замечен во время обсуждения на площадке. У каждого руководителя центра свои административно-финансовые и личные отношения с собственной администрацией, и каждая администрация будет требовать от своего сотрудника выгод от такой общественной деятельности. Интересы руководства вуза в условиях рейтинговой лихорадки будут всегда состоять в получении преимуществ перед другими вузами, а не в помощи им за счет собственных человеческих ресурсов. Вопрос о том, зачем руководитель центра письма ведет такую деятельность, предполагает отчетность перед руководством – будь то повышение рейтинга или привлечение финансов, например, за

счет открытия платных курсов у себя. Будучи финансово зависимым, и сам руководитель центра будет стремиться работать в интересах своего вуза. Центробежный эффект при таком отношении к междуниверситетскому сотрудничеству очевиден.

Напротив, центр письма, действующий как институция на междуниверситетском, региональном уровне, не только обеспечит перечисленные выше преимущества, но будет иметь больший вес в академическом сообществе и позволит стабильно, поэтапно и постепенно расширять свою деятельность и готовить почву для внедрения курсов, программ и подготовки специалистов по академическому письму. Взаимодействие подобных региональных центров приведет к созданию устойчиво функционирующей сети центров письма в России и, в конце концов, к внедрению академического письма как дисциплины, имеющей фундаментальное значение для университетского образования в той же мере, в которой оно выступает в западноевропейском и североамериканском образовании.

Таким образом, междуниверситетский центр академического письма позволит максимально учесть интересы всех агентов системы и минимизировать ошибки управления при внедрении обширных и кардинальных в долгосрочной перспективе изменений.

В соответствии с вышесказанным, междуниверситетский центр академического письма будет выполнять следующие функции:

- разработка научной и учебно-методической базы для дисциплины АП на русском языке на основе изучения зарубежного опыта;
- подготовка кадров для преподавания академического письма на обоих языках;
- экспериментальная площадка для внедрения и апробации курсов и программ академического письма для различных образовательных контекстов (школа, вуз, ПК, дополнительное образование и др.);
- образовательная деятельность (курсы, консультации, выездные семинары и т.д.);
- экспертная деятельность (помощь редакциям, университетским центрам и отдельным исследователям в оценке академической грамотности научного текста);
- просветительская деятельность – «центр притяжения разнородных внеуниверситетских сил» (в формулировке В.В.Радаева).

Эти функции сходны с функциями, которые предполагает создание Консорциума центров, однако ключевое различие между ними состоит в том, что принцип долевого участия университетов в его деятельности позволит обеспечить стабильность и независимость, а как следствие – его авторитетность и направленность деятельности на общенациональные цели, российский социокультурный контекст и интересы всего российского общества, независимо от возраста, места работы или уровня владения английским языком.

Создание междуниверситетского центра поможет решить проблему стягивания кадров в крупные университеты с неизбежным снижением качества образования в малых университетах и обеспечит равные возможности для всех ученых, исследователей, студентов и преподавателей. Отсутствие внутренней конкуренции и ориентация на общую для всей России цель позволит воплотить в жизнь общественно-политическую миссию современного университета и в конечном счете решить проблему конкурентоспособности российской науки и образования.

## **Заключение**

Область исследования, которой посвящена данная работа, является мало изученной в России, но хорошо разработанной за рубежом, прежде всего, в англоязычных странах. Этим определяется, во-первых, использование большого числа зарубежных источников, во-вторых, широкий спектр научно-методических, социокультурных и управленческих проблем, подлежащих описанию и анализу и в-третьих, актуальность самой темы исследования.

В ходе анализа академического письма как новой для России научно-методологической отрасли знания и новой дисциплины, исследованы возможные пути внедрения академического письма в российское образование и выявлены проблемы, препятствующие этому процессу.

В результате анализа были сделаны следующие выводы:

1) Формирование единой системы построения научного и академического текста в западной традиции произошло вследствие развития представлений об академической грамотности – комплексе компетенций, необходимых современному исследователю. В условиях глобализации научных исследований и информатизации общества научная коммуникация требует единого, логически обоснованного подхода к представлению результатов исследований и дискуссионного, открытого характера.

2) Ключевую роль в развитии принципов глобальной научной коммуникации играют университеты, причем академическое письмо признается центральным комплексом умений в высшем образовании. Формирование независимо мыслящего исследователя определяется сочетанием воспитательной и общественно-политической миссии современного университета.

3) Наукометрические методы оценки публикаций и изданий разработаны в помощь исследователям для ориентации в потоках научной информации, однако квантификационные подходы не могут служить адекватными методами оценки научной деятельности отдельных ученых или научных коллективов, поскольку качество научного вклада в различных областях, жанрах и ситуациях не подлежит единому измерению. Требуется их качественная, независимая экспертная оценка.

4) Причины расхождения в традициях научного письма между Россией и Западом коренятся в различном формировании традиций. Если в англоязычной, доминирующей традиции письма основу составляет риторика, пересмотр которой в XX в. привел к формированию дисциплины академического письма и ее научно-методической базы, то в России преемственность традиции научного письма восходит к XIX в. и письмо остается до сих пор связанным с художественной литературой. Для повышения качества научных текстов необходим кардинальный пересмотр традиций письма и эксплицитное обучение студентов, исследователей и редакторов ключевым принципам академического письма. Это позволит поднять качество публикаций в отечественных журналах, и соответственно повысит как их статус, так и статус российских публикаций за рубежом. Для этого необходимо создать научно-теоретическую и учебно-методическую базу для развития академического письма на русском языке, что, в свою очередь, требует изучения зарубежного опыта.

5) Приоритетным направлением развития умений академического письма является трансдисциплинарный подход и моделирование дискуссионной образовательной среды. Дискуссионный, демократический характер коммуникации в научной и академической среде определяет подходы к объективной оценке письма как процесса и продукта, за который автор (студент или исследователь) несет полную ответственность. Результат оценки текста преподавателем или рецензентом направлен на дальнейшее совершенствование письменной компетентности автора текста, а не самого текста. Этот же принцип лежит в основе работы тьютора центра письма в американской модели.

7) Американская модель университетского центра письма, основанная на индивидуальной тьюторской поддержке студентов, является эффективной институциональной формой развития компетенций письма в университетах с высоким уровнем академической грамотности студентов и свободным английским языком. В странах с низким уровнем владения английским языком и отсутствием подготовки по академическому письму такая модель не эффективна. Она особенно не эффективна в России, как показал анализ на основе теории дисфункции, проведенный в данной НИР.

8) Директивные методы, материальные стимулы и постулирование общих целей качества образования и науки не могут привести к реализации этих целей без тщательно разработанной методологии обучения академическому письму и стратегии внедрения этой методологии в практику образования по всей его вертикали. Это медленный процесс, но единственный путь к достижению поставленной цели.

9) В связи с крайне ограниченным числом кадров академического письма в России и отсутствием подготовки таких кадров, оптимальным решением проблемы на начальном этапе развития академического письма в России является создание междууниверситетских центров академического письма, которые смогут решать стратегические задачи внедрения и разработки программ академического письма в интересах государства и российского общества, а не отдельных университетов. Основным приоритетом является разработка научно-методической базы академического письма на русском языке, экспертная и просветительская деятельность центра.

Несмотря на то, что в российском образовании дисциплина академического письма еще не обрела своего места и статуса, необходимо уже сегодня определить оптимальные условия для внедрения методов и моделей обучения академическому письму, чтобы избежать возможных ошибок и не столкнуться с необходимостью впоследствии их исправлять. Зарубежный опыт можно и нужно использовать, но любой полезный опыт, методологический или институциональный, может быть принят и начнет приносить плоды только в том случае, если он был осмыслен, проанализирован и адаптирован к данной социокультурной среде, а его элементы встроены в те ниши, в которых ощущается соответствующая потребность. Эффективно встроенная и принятая сообществом система сможет функционировать и развиваться по своей собственной траектории, что в конечном итоге может привести к ее конкурентоспособности с аналогичными системами других государств.

Внедрение академического письма является управленческой проблемой, но поскольку ее решение означает внедрение новой для российского социокультурного и академического контекста системы, его нельзя осуществлять директивными методами. Следует тщательно подготовить почву для инновации и учесть интересы всех агентов, которых коснутся изменения, связанные с конфликтом систем.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ . URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniedok.html> (дата обращения 30.10.2016)
- 2 Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2007. - 343 с.
- 3 Отчет Европейской Комиссии по улучшению качества образования в европейских вузах, июнь, 2013 г. URL: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf) (дата обращения 30.10.2016)
- 4 «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: Олма-Пресс, 2005.
- 5 Постановление Правительства России от 16 марта 2013 г. № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» URL: [минобрнауки.рф/документы/3208](http://минобрнауки.рф/документы/3208).
- 6 Маркусова В. А. Позиции отечественных вузов в мировых рейтингах // Экономика образования. 2010. № 2. С. 35–46.
- 7 Кириллова О.В. Редакционная подготовка научных журналов по международным стандартам. Рекомендации эксперта БД Scopus. М., 2013. Ч. 1. – 90 с.
- 8 Абрамова Н.Ю. О научных публикациях в России // Научная периодика: проблемы и решения. Т. 1, № 1, 2011. С. 17-21
- 9 Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии. [монография] // Акоев М.А., Маркусова В.А., Москалева О.В., Писляков В.В. [под ред. М.А.Акоева] Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2014. – 250 с.
- 10 Исследование Левада-Центра: 70 процентов россиян не владеют иностранными языками. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 28.05.2014. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/05/28/6787>
- 11 Роботова А.С. Словесные и смысловые несуразности в педагогических текстах (по страницам авторефератов) // Высшее образование в России, № 3, 2015. С. 145-152.

12 Замминистра образования Игорь Федюкин: Многие российские диссертации не выдерживают критики. Интервью журналу «Сноб». 22.01.2013. URL: [https://snob.ru/selected/entry/56786#comment\\_572653](https://snob.ru/selected/entry/56786#comment_572653)

13 Краснова Т.И., Луговцова Е.И. Оплошности и досадные нарушения норм академического письма в публикациях преподавателей // Высшее образование в России. № 5, 2012. С. 37-43.

14 Короткина И.Б. Грамотность научного текста: концептуальные расхождения между Россией и Западом и их последствия // Научная периодика: проблемы и решения, 2014. № 2 (20), С. 34-39 Научная периодика: проблемы и решения, 2014. № 2 (20), С. 34-39.

15 Венедиктова Т.Д.. Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета // Высшее образование в России. 2013. №8-9. С. 116-119.

16 Куприянов А.В. «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // Высшее образование в России. 2011. №10.

17 Степанов Б.Е.. Еще раз об «академическом письме»: критика академической критики // Высшее образование в России. 2012. №7. С.

18 Lynn, S. Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. - 330 p.

19 Johnson, T.R., Morahan, S. Teaching Composition: Background Readings. Boston: Bedford/St Martin's, 2002.

20 Bean J. Engaging Ideas. Jossey-Bass, 2001. – 384 p.

21 Leki, I. Academic Writing: Exploring Processes and Strategies. 2<sup>nd</sup> Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

22 Murray, R. Writing for Academic Journals. — Maldenhead : Open University Press, 2005.

23 Hartley J. Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook. New York: Routledge, 2008.

24 Curry, J., Lillis, T. A scholar's guide to getting published in English. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

25 Flowerdew, J. (2013). English for research publication purposes. In Paltridge, B. & Starfield, S. (Eds). The handbook of English for specific purposes. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 301-321.

26 Frumina E., West R. Internationalization of Russian Higher Education: the

English Language Dimension. Moscow: British Council, 2012. - 83 p.

27 Обучение английскому языку в вузах России. / Под ред. Л.Б.Кузнецовой, С.Вайнтрауба. М.: British Council, 2002.

28 Елин А.Л., Шапошников Ю.Ю. Заметки к вопросу об эффективности использования различных наукометрических показателей и критериев эффективности научных исследований // Научная периодика: проблемы и решения. Т. 3, № 3, 2013. С. 4-12.

29 Возовикова, Т. Аршином не измеришь. Ученые достойны фундаментальной оценки своего труда / Т. Возовикова // Поиск. № 44, 2013.

30 Snyder I. Communication, imagination, critique – literacy education for the electronic age. // *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age.* / I.Snyder (Ed.). London: Routledge, 2002. Pp. 173-183.

31 Snyder, I. (2001) A new communication order: Researching literacy practices in the network society. *Language and Education* 15 (2&3), Pp. 117–31.

32 Scarcella R. Accelerating the Development of Academic English (UC,Office of the President)  
URL: [http://exstream.ucsd.edu/UCPDI/webtool/html/publications/ell\\_book\\_all.pdf](http://exstream.ucsd.edu/UCPDI/webtool/html/publications/ell_book_all.pdf)

33 Scarcella R. Academic English: A Conceptual Framework. eScholarship, Technical Reports, University of California Linguistic Minority Research Institute, UC Berkeley. April, 2003. URL: <http://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>

34 Cummins J., Brown K. and Sayers D.: Literacy, Technology, and Diversity. Pearson, Allyn & Bacon, 2007 – 280 с.

35 Richards, C. (2000) Hypermedia, internet communication, and the challenge of redefining

36 Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М.,Наука 1984. – 269 с.

37 Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // *Общественные науки и современность.* – 1996. – № 3. – С.17 – 24.

38 Graff G. Scholars and Sound Bites: The Myth of Academic Difficulty // *PMLA* 115.5 (October 2000). P. 1041-1052

39 Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. – 88 p.

40 Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. – 88 p.

41 Green B. and Beavis C. (Eds.) *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*, Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012. . – 248 p.

42 Goodfellow R. Online Literacies and Learning: Operational, Cultural and Critical Dimensions // *Language and Education*, Vol. 18, No. 5, 2004. Pp. 379-399.

43 Green B. The new literacy challenge / *Literacy Learning: Secondary Thoughts*. Vol. 7. No. 1, 1999. Pp. 36 – 46.

44 Lea M.R., Jones S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice // *Studies in Higher Education*. Vol. 36, No. 4, June 2011. P. 377-393.

45 Goodfellow R. Literacy, literacies and the digital in higher education // *Teaching in Higher Education*, Vol. 16, No. 1, February 2011. Pp. 131-144.

46 Маркусова В.А. Введение. К 50-летию Science Citation Index. История и развитие наукометрии // *Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии*. [монография] / под ред. М.А.Акоева. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2014. С. 14-74.

47 Кириллова О.В., Диментов А.В. Индекс цитирования Scopus: критерии отбора журналов и перспективы включения российской экономической периодики // *Вестник финансового университета*. № 4, 2013.

48 Задумкин, К. А. Методика сравнительной оценки научно-технического потенциала региона / К. А. Задумкин, И. А. Кондаков // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2010. № 4. С. 86–100.

49 *Игра в цифирь, или как теперь оценивают труд ученого (сборник статей о библиометрике)*. М. : Изд-во МЦНМО, 2011. – 72 с.

50 Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *English for Academic Purposes*, 3, 247–269.

51 Flowerdew, J. (2001) Attitudes of journal editors to non-native speaker contributions. *Tesol Quarterly*, 35, 1, 121-150.

52 Flowerdew, J. (2007). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. *AILA Review*, 20, 14-27.

53 Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // *Высшее образование в России*, № 3, 2013. С. 136-142.

- 54 Левченко В.В. Теоретико-методические основы обучения академическому письму на английском языке научно-педагогических работников // Вестник СамГУ. № 7(129), 2015. С. 183-185.
- 55 Венедиктова Т.Д. Старая новая дисциплина // Высшее образование в России, № 3, 2015. С. 152-156.
- 56 Коннов В.И., Репина М.И. Эволюция моделей университетского управления от «Studium Generale» до «предпринимательского университета» // Международные процессы. 2015. Т. 13. № 40. С. 35-47.
- 57 Cohen A., Kisker C. The shaping of American higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- 58 Trow, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies // J.J.F.Forest & P.G.Altbach (Eds.) International Handbook of Higher Education? Dordrecht: Springer. 2006. P. 243-280.
- 59 Simons, M. The 'renaissance of the university' in the European knowledge society: an exploration of principled and governmental approaches // Studies in Philosophy and Education, 2007. No. 26, P. 433-447.
- 60 Индекс развития человеческого потенциала. Гуманитарные технологии: информационно-аналитический портал. ISSN 2310-1792. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info> (дата обращения 31.10.2016).
- 61 Радаев В.В. Пять принципов построения нового университета // Pro et Contra, Май-июнь, 2010. С. 6-18.
- 62 Строгеецкая Е.В. Идея и миссия современного университета//Вопросы образования. 2009. No 4. С. 67-81
- 63 Young, A. Teaching Writing Across the Curriculum. 4<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006. - 70 p.
- 64 Leki I. Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1992. - 151 p.
- 65 Watson G. Writing a Thesis. A Guide to Long Essays and Dissertations. London: Longman, 1987.
- 66 Barkley E.F., Cross K.P., C.H.Major. Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- 67 Savini C. An Alternative Approach to Bridging Disciplinary Divides // The Writing Lab Newsletter, Vol. 35, No. 7-8 (March/April 2011). Pp. 1-5.

- 68 Короткина И.Б. Текст как вклад в научную дискуссию: что такое «фокус»? // Высшее образование в России, № 6, С. 44-51.
- 69 Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Юрайт», 2015. – 295 с.
- 70 Lerner N. Time Warp: Historical Representations of Writing Center Directors // C.Murphy and B.Stay (eds.) *Writing Center Director's Resource Book*. NY: Routledge, 2010. Pp. 3-11.
- 71 North, S. The Idea of a Writing Center. // The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors. Ed. Murphy, Christina & Sherwood, Steve. Boston: Bedford/St. Martin's. 2008. С. 44-58.
- 72 Ryan L., Zimmerelli L., The Bedford Guide for Writing Tutors. 5<sup>th</sup> Edition. Bedford/St. Martin's, 2009. - 144 p.
- 73 Harris M. Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors // College English, Vol. 57, No. 1 (Jan. 1995). Pp. 27-42.
- 74 Corbett S.J. Tutoring Style, Tutoring Ethics: The Continuing Relevance of the Directive / Nondirective Instructional Debate // Praxis: A Writing Center Journal. 2008. Vol. 5. No. 2. P. 148-155.
- 75 Smith B.A. The Socratic Method: The Answer for the New Tutor // The Writing Lab Newsletter. Vol. 29, No. 7, 2005. Pp. 9, 15.
- 76 Nolt K.R. Tutor's Column: Can I say that? // The Writing Lab Newsletter. Vol. 35, No. 7-8, 2011. Pp. 14-15.
- 77 Baker T. Critical Thinking and the Writing Center: Possibilities // The Writing Center Journal, Vol. 8, No. 2, 1988.
- 78 Wächter B. and Maiworm F. English-taught Programmes in European Higher Education: The picture in 2007. Lemmens: ACA Papers on Cooperation in Education, 2008.
- 79 Bolton K. and Kuteeva M. English as an Academic language at a Swedish University: Parallel language use and the 'threat' of English // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 33, No. 5, 2012. Pp. 1-19.
- 80 Nilsson B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö // Journal of Studies in International Education. Vol. 7, No. 1, 2003. Pp. 27-40.
- 81 Brock-Utne, B. (2001). The growth of English for academic communication in the Nordic countries. *International Review of Education*, 47, 3-4.
- 82 TALL: Test of Academic Literacy Levels. Unit for Language Skills Development. Pretoria:University of Pretoria, 2004.

- 83 Hu, G. & Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistic articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43, 2795-2809.
- 84 Huang, J. C. (2010). Publishing and learning writing for publication in English: perspectives of NNE (non-native English speakers) PhD students in science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 33-44.
- 85 Casanave, C. P. (1998). Transitions: The balancing act of bilingual academics. *Journal of Second Language Writing*, 7, 2, 175-203.
- 86 Cho, D. W. (2009). Science journal writing in an EF: context: The case of Korea. *English for Specific Purposes*, 28, 4, 230-239.
- 87 Bennett, K. (2010). Academic writing practices in Portugal: a survey of Humanities and Social Science researchers. *Diacrítica*, 24, 193-209.
- 88 Polo, F. J. F. & Varela, M. C. (2009). English for research purposes at the University of Santiago de Compostela: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 152-164.
- 89 Englander, K. (2009). Transformation of the identities of nonnative English-speaking scientists as a consequence of the social construction of revision. *Journal of Language, Identity & Education*, 8, 1, 35-53.
- 90 Buckingham, L (2008). Development of English academic writing competence by Turkish scholars. *International Journal of Doctoral Studies*, 3, 1-18.
- 91 Muresan, L. M. & Perez-Llantada, C. (2013). English for research publication and dissemination in bi-/multiliterate environments: The case of Romanian academics. *Journal of English for Academic Purposes*.
- 92 Duszak, A. & Lewkowicz, J. (2008). Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 109-120.
- 93 Сухарев О.С. Дисфункция образования и науки в России: траектория преодоления // Национальные интересы: приоритеты и безопасность, № 1 (238), 2014.
- 94 Сухарев О.С. Образование и наука в России: уничтожающий формализм реформ и спекуляции на инновациях // В защиту науки. Бюллетень № 6, 2009. С. 99-104.
- 95 Сухарев О.С. Система науки: дисфункция управления и ее преодоление // Инвестиции в России, № 7, 2015. С. 3-14.
- 96 Squires L.A. The NES Writing and Communication Center: the Case for Student-oriented Writing Centers in Russia // Высшее образование в России. 2016. №8-9. С. 66-73.

97 Dunn, W.N. Public Policy Analysis: An Introduction. 5<sup>th</sup> Ed. Longman, 2011.

98 Baumol W.J. , Bowen W.G. Performing Arts: The Economic Dilemma. New York: The Twentieth Century Fund, 1966.

99 Юдкевич М.М. Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса? Доклад на II Всероссийской конференции «Кадровые резервы университетов» 13 ноября 2016 г. URL: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBg-T-RmgIO63WBXhhP\\_Fc4H3U1r3O](https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBg-T-RmgIO63WBXhhP_Fc4H3U1r3O) (дата обращения 31 октября 2016 г.).