

РАЗДЕЛ IV
О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PART IV. TENDENCIES OF DEVELOPMENT DOMESTIC EDUCATION

DOI: 10.15372/PHE20180209

УДК 80+372.016:81

КЛАССИЧЕСКАЯ РИТОРИКА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО
АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА²

И. Б. Короткина (Москва)

***Введение.** Академическое письмо является новой отраслью знания и новой для российского образования дисциплиной, потребность в которой остро ощущается на фоне процессов глобализации науки и переосмысления целей и ценностей образования. Однако российское академическое сообщество пока не имеет представления об академическом письме, его теоретических и философских основах, сформировавшихся в англоязычной академической среде. В статье прослеживается эпистемологическая связь академического письма с классической риторикой на разных этапах формирования этой дисциплины в западных университетах, включая предшествующие ей периоды развития логики научного рассуждения.*

***Методология и методика исследования.** В работе проводятся историко-компаративный анализ зарубежных исследований, посвященных развитию научной мысли и академического письма, и сравнительно-сопоставительный анализ 1) соотношения когнитивных, аналитических составляющих модели классической риторики с языковыми методами убеждения на разных этапах развития научного письма; 2) последствий*

² Статья подготовлена в рамках государственного задания Института стратегии развития образования на 2017–2019 гг. (Проект №27.8520.2017/БЧ).

© Короткина И. Б., 2018

Ирина Борисовна Короткина – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка, Московская высшая школа социальных и экономических наук (МВШСЭН); доцент кафедры английского языка, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС).

E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Irina B. Korotkina – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the interfaculty Department of English language, Moscow school of social and economic Sciences (MSSSES); associate Professor of the Department of English, Institute of social Sciences of the Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (RANEPА).

отклонений от этих составляющих в Средние века и в XIX в.; 3) развития традиций научного письма между Россией и Западом. Исследование опирается на критический анализ и систематизацию зарубежных научно-теоретических и методологических исследований в области академического письма, прослеживает современное развитие этого направления исследований, обосновывает преэминентность академического письма от классической риторики и дает оценку важности проведения исследований в области академического письма в России.

Результаты исследования. Выявлены исторические и социально-политические причины расхождений в методах представления результатов научных исследований в современных отечественных и международных научных текстах, препятствующие интеграции отечественных исследований в глобальную публикационную среду. Показано, что эти расхождения коренятся в различном понимании сущности академического письма: если современное академическое письмо, носящее в США название «риторика и композиция», выводит на первый план его социально-политическую миссию и строится от адресата (читателя), то в российской традиции научное письмо остается под влиянием языковых составляющих риторики и строится от автора (писателя), вследствие чего тексты часто многословны, информационно избыточны, изобилуют прямыми цитатами и подвержены плагиату и автоплагиату.

Заключение. Для вывода отечественных научных исследований на международный уровень необходимо привести традицию российского академического письма в соответствие с международными риторическими и публикационными конвенциями, что может быть достигнуто только при условии введения дисциплины академического письма (риторики и композиции) в российское высшее образование, для чего, в свою очередь, необходимо всестороннее изучение основ этой новой для России дисциплины, а также анализ и критическое осмысление зарубежного опыта с точки зрения его адаптации.

Ключевые слова: риторика и композиция, академическое письмо, классическая риторика, академический дискурс, высшее образование.

CLASSICAL RHETORIC AND ACADEMIC WRITING

I. B. Korotkina (Moscow)

Introduction. In Western universities, academic writing is a well-developed discipline, whereas in Russia it is still virtually unknown. The paper gives an overview of the development of academic writing as rhetoric and composition, analyzing the impact of classical rhetoric at different stages of its development, and sheds light on the reasons underlying the major differences between the international (mainly anglophone) and national traditions of writing at university and beyond.

Methodology and methods of research. The paper employs retrospective, diachronic analysis of the development of academic writing in Western universities, and comparative analysis, which encompasses the different stages of this

development through the lens of the classical model of rhetoric, the historical deviations from the cognitive components of the model, and the consequences of these deviations for scholarly discourse. The method of intercultural rhetoric is incorporated into the comparative study of the Russian and international modes of argument.

Result of research. *Two major deviations from the classical model of rhetoric, in the Middle Ages due to the dominance of Christianity, and the 19th century due to the connection of writing with literature, resulted in the spread of formal, ideologically restricted ways of presenting arguments. Rethinking rhetoric in the 20th century in Western universities fostered the dynamic development of rhetoric and composition, involving collaborative, cognitive and student-centered approaches, which eventually led to establishing academic writing as a discipline. The study demonstrates that the diversity between the international and Russian scholarly traditions originates in the lack of awareness of the theoretical and methodological bases of academic writing in Russia, which is due to the still prevailing idea of writing as the field of language and literature. This idea pertained in scholarly writing under the pressure of the Soviet ideology thus leading to the isolation of Russian academic community and depriving it of developing in the mainstream of the global academic communication.*

Conclusions. *To overcome the diversity between the Russian and globally accepted traditions of scholarly publications, the Russian academic community needs to be educated into the international rhetorical and publishing conventions. This can only be achieved through introducing academic writing as a discipline and specific field of educational research, incorporating a wide range of theoretical, methodological and institutional studies.*

Key words: *rhetoric and composition, academic writing, classical rhetoric, academic discourse, higher education.*

Введение. Создание нового знания и его передача последующим поколениям неразрывно связаны с письменной коммуникацией. Знание продуцируется и передается через текст, поэтому письмо несет в себе не только коммуникативную, но и социально-политическую, идейную и ценностную миссии. От того как написан текст, зависят степень воздействия идей писателя на читателя и степень вовлеченности читателя в предмет обсуждения. Тексты, по яркому выражению одного из крупнейших ученых в области академического письма и дискурса К. Хайлэнда, находятся «в сердце академического дискурса» [1], поэтому обучение будущих ученых написанию академического (учебно-исследовательского) текста в высшей школе, а впоследствии научного текста является первостепенной задачей университета.

Российское образование в условиях глобализации научных исследований нуждается в дисциплине, направленной на эксплицитное развитие письменных компетенций. Такой дисциплиной в западных университетах является академическое письмо, становление которого проис-

ходило в течение последних 50 лет, однако в России эта дисциплина практически не известна. Для того чтобы ввести академическое письмо в российское высшее образование, необходимы изучение зарубежного опыта, осмысление истоков дисциплины и ее философских и научно-теоретических основ. Цели данного исследования – анализ основных этапов становления академического письма в англоязычной традиции, связи письма с идеей современного университета и выявление причин расхождений между российской и зарубежной традициями письма.

Методология и методика исследования. В основу исследования положен историко-компаративный анализ зарубежных работ, посвященных развитию научной мысли и логики научного рассуждения от риторики софистов и Аристотеля до формирования современных риторических и публикационных конвенций. Сравнительно-сопоставительный анализ проводится по нескольким векторам: рассматривается соотношение когнитивных, аналитических составляющих модели классической риторики (инвенция и диспозиция) с языковыми методами убеждения (стиль, запоминание, преподнесение) на разных этапах развития научного письма; сравниваются последствия отклонений от этих составляющих в Средние века и в XIX в.; сопоставляется развитие традиций научного письма между Россией и Западом. На основе этого анализа выявляются причины расхождений в методах представления результатов научных исследований в современных отечественных и международных научных текстах, препятствующие интеграции отечественных исследований в глобальную публикационную среду.

Исследование опирается на критический анализ и систематизацию зарубежных научно-теоретических и методологических работ в области академического письма, риторики и композиции; прослеживается современное развитие этого направления исследований в XX веке, обосновывается преимущество академического письма от классической риторики и дается оценка важности проведения исследований в области академического письма в России, где такие изыскания практически не известны.

Результаты исследования. Несмотря на то что академическое письмо сформировалось как отдельная отрасль научно-методического знания и дисциплина относительно недавно, значение письма как способа создания научного знания, его обсуждения и передачи следующим поколениям осознавалось всегда, поэтому корни его уходят в далекое прошлое. Истоком академического письма, его философской основой считается одна из древнейших дисциплин – риторика.

Преимущество академического письма от классической риторики подчеркивается американскими исследователями в термине «риторика

и композиция» (*rhetic and composition*) [2–6], который используется в США для обозначения этой дисциплины со второй половины XX в. в применении к высшему образованию. В своей книге «*Rhetoric and Composition: an Introduction*» С. Линн определяет риторику и композицию как стремительно развивающуюся отрасль знания и дисциплину, помогающую преподавателям других дисциплин обучать студентов коммуникации и построению аргументации. В этом названии дисциплины соединяются два термина – «риторика» как искусство убеждения и «композиция» как процесс письма. Каждый из терминов сложен, подвижен и многозначен, что делает обсуждение границ новой дисциплины полем для междисциплинарных исследований, но в то же время благодаря многозначности интерпретаций эти исследования становятся интересными и живыми [4, с. 3].

В образовательной практике США под риторикой и композицией понимается создание текста на основе риторических конвенций и принципов организации текста, усвоенных в процессе изучения академического письма как базовой дисциплины в школе или колледже. Риторика и композиция являются более высокой степенью академического письма, соответствующей уровню университетского образования. Этим объясняется тот факт, что в американских, а также скандинавских, немецких и других западных университетах действуют центры письма с индивидуальной тьюторской поддержкой, а не программы академического письма.

Поскольку требования западных университетов к абитуриентам предусматривают в качестве обязательного условия владение академическим письмом на базовом уровне, то задача высшего образования – довести эти базовые умения до подлинно исследовательских компетенций, что, в свою очередь, предусматривает долгий процесс работы над каждым конкретным текстом в конкретной дисциплине, конкретном жанре и с конкретными задачами. С практикой приходит умение самостоятельно и скрупулезно работать над собственными текстами различного предназначения, и эта работа становится неотъемлемой частью исследовательской деятельности каждого ученого.

При всей широте теоретических и научно-методических исследований в современном академическом письме сегодня использование термина «риторика» в понятии «риторика и композиция» исторически оправдано и необходимо, поскольку современная модель построения научного текста восходит к классической модели риторики. Выработанная еще софистами и развитая в работах Платона, Аристотеля и Квинтилиана, классическая модель риторики включает пять стадий: *инвенция* (*invention*), *диспозиция* (*arrangement*), *стиль* (*style*), *запоминание* (*memory*) и *преподнесение* (*delivery*). Приведенные в скобках соответствующие англ-

лийские термины позволяют связать классическую модель с современной, поскольку, с одной стороны, они лишены исторически укоренившейся терминологической специфичности русского перевода и более прозрачны для восприятия, а с другой – составляют часть простой и функциональной терминологии академического письма. Если перевести эти термины на русский язык с учетом 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 следующие составляющие: *исследовательская* (понимание предмета и собственная идея), *логическая* (логика рассуждения), *социокультурная* (понимание специфики дискурса и адресата), *знаниевая* (знание литературы и владение методологией исследования) и *языковая* (ясность, связность и убедительность текста). Все пять стадий неразрывно связаны в тексте, но их логическая последовательность не подлежит сомнению, что прослеживается в сравнении с тремя ключевыми аспектами риторики и композиции – *фокусом*, *организацией* и *механикой* [6; 7]. Ключевым принципом академического письма является его *социальная функция*, что означает ответственность автора за текст как за продукт, потребляемый читателем (напр., [7–9]). 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, то есть ясности и экономичности. В тексте не должно быть отклонений от темы и лишней информации. *Этот аспект риторики и композиции называется «фокус»* [7; 10].

В современной науке текст представляет собой вклад автора в идущую дискуссию по определенному вопросу или проблеме. Текст – это публичный продукт [11; 12], в котором собственная, оригинальная мысль автора облечена в языковую форму, обеспечивающую скорейшее ее донесение до адресата, который может продолжить ее в том же или ином направлении, подвергнуть критике, отвергнуть или интерпретировать по-своему. Таким образом, академический текст живет в опреде-

ленном социально-политическом контексте и обеспечивает публичную коммуникацию между членами сообщества, которые заинтересованы в решении данной проблемы.

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 теста зависит не только от логической организации аргументов и поддерживающих их фактов, но и от собственно языка, то есть 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 и обучение риторике со времени ее зарождения в Древней Греции.

Однако путь от модели классической риторики к модели риторики и композиции отнюдь не был прямым и претерпел ряд серьезных отклонений, которые непосредственным образом сказались на формировании традиций научной коммуникации как устной, так и письменной на разных этапах ее развития.

Основной дилеммой на всем протяжении развития риторики оставался вопрос о том, что первично – знание или язык. В традиционной классической риторике, идущей от софистов, знание первично и облекается в словесную форму для достижения цели коммуникации. Это вполне вы-

водимо, как было показано выше, из модели классической риторики, однако ряд современных исследователей, пересматривающих наследие софистов [2; 5], полагает, что знание создается с помощью языка, поскольку искусство слова позволяет продуцировать стратегии убеждения. Спор о том, нужно ли *писать, чтобы учиться* или *учиться, чтобы писать*, не утихает в методологии академического письма, поскольку, с одной стороны, для успешного обучения в университете писать необходимо, и осмысление предмета исследования приходит через практику выражения мысли в собственном тексте, а с другой – нужно обучаться стратегиям и практикам письма, чтобы отвечать академическим конвенциям университетского образования [8; 9].

Тем не менее наибольший авторитет в современной риторике имеет модель Аристотеля, опирающаяся на анализ, оценку и развитие практически любого предмета обсуждения от мысли к языку. В своем трактате «Топика» Аристотель описал топосы (topoi) – элементы диалектического силлогизма, которые, по сути, являются методами анализа, оценки и развития практически любого предмета, исходя из наиболее вероятных или допустимых в ходе дискуссии посылок. Описывая в работе, обращенной к диссертантам, основные этапы становления методологии научного исследования, С. В. Иванова подчеркивает фундаментальный вклад Аристотеля в развитие теории мышления и логики и определившего путь развития теории научного познания на две тысячи лет, «не дав возможности развиваться другим, не рационалистическим, не эмпирическим методам» [13, с. 63]. Идеи Аристотеля получили дальнейшее развитие в трудах Бэкона и Декарта, сформировав современные представления о соотношении эмпирических и теоретических исследований и необходимости обоснования каждого рассуждения посредством фактов и постепенного восхождения от простого к сложному.

Аристотель заложил основы эвристики, метода системного исследования, индукции и дедукции, построив систему развития логического диалога от постановки проблемы через умозаключения к выводам, проистекающим из правильно заданной стратегии задавания вопросов и ответов на них. Поскольку идеи Аристотеля структурируют не только процесс познания, что ведет к методологии науки, но и процесс обучения, являясь предтечей важных постулатов дидактики [14, с. 51], то есть его идеи лежат в основе не только методологии, но и дидактики письма. Такое воплощение диалога, как например, сократические вопросы, является центральным принципом работы современных университетских центров письма.

Интерес современных исследователей письма к классической риторике обусловлен ее диалогическим характером и социальной направ-

ленностью, то есть конструированием дискурса с ориентацией на адресата, что является ключевым фактором в построении модели демократического, критически ориентированного научного дискурса. Важно также, что искусство убеждения в этом подходе понимается как комплекс компетенций, которые развиваются не интуитивно, но в процессе целенаправленного обучения на основе четко организованной модели, что важно для обучения письму.

Диалогический характер риторики софистов делает ее актуальной не только для современного образования, где роль преподавателя определяется как роль посредника в организации дискуссий и эксперта, помогающего студентам освоить технологии и модели академического дискурса для построения убедительного публичного текста или выступления. По мнению исследователей софизма (см., напр.: [5]), классическая риторика содержит рациональное ядро, помогающее сформулировать принципы академической грамотности научного текста в условиях вызовов информационного общества, что подразумевает отказ от линейно-логической аргументации. Нелинейное построение академического текста является неотъемлемым условием его эффективного построения.

Первое отклонение от модели классической риторики, имеющее последствия для современного образования, произошло в Средневековье, когда на передний план вышли интересы религии, а не политики или науки. Стремление к кодификации фактически умертвило модель риторики как активный инструмент построения убедительного текста и свело риторику к каноническим предписаниям и правилам построения текста или речи, которые полагалось иллюстрировать каноническими же примерами. Религиозная аргументация строилась на ораторском искусстве, то есть устном выступлении, где ключевую роль играли стилистика (развиваемая вслед за Августином) и приведение многочисленных, дословно воспроизводимых цитат из канонизированных текстов.

Средневековая риторика с ее нагрузкой на память оставила нам два тяжелых наследия: традицию дословного цитирования и традицию устных экзаменов. Эти традиции по сей день превалируют в практически любой идеологизированной среде, что хорошо знакомо нам по советскому периоду и по методам аргументации и письма, которые до недавнего времени использовались, например, в Китае [15; 16].

Освобождение от религиозного давления на науку в эпоху Возрождения не избавило риториков от увлечения стилистикой и ораторским мастерством, которые порой стали достигать уровня поэтики. Существенную роль в этот период сыграли идеи философа Петра Рамуса (Пьера де ла Раме), переписанные французским гуманистом и сподвижником Рамуса Омером Талоном в труде «*Institutiones Oratoriae*». Стремясь рефор-

мировать средневековую риторикку, Рамус обратился к модели классической риторики и даже подчеркивал важность соблюдения последовательности ее стадий, однако, выступая против Аристотеля, отделил инвенцию и диспозицию – первые две стадии – от риторики и отвел им место в логике. Так, риторика лишилась ключевых мыслительных компонентов, в современных терминах, исследовательской и логической составляющих текста (в терминах риторики и композиции – фокуса и организации), и вплоть до XVIII в. под влиянием последователей Рамуса оставалась в рамках стилистики, запоминания и преподнесения, то есть языковых средств убеждения.

Несмотря на то что станок Гуттенберга произвел революцию в грамотности и кардинальным образом изменил коммуникацию и образование, его изобретение странным образом не повлияло на отношение к тексту как к искусству слова. Напротив, печатный текст подвергся еще более утонченному украшательству, и тем самым зарождение информативного, точного и экономного научного письма отодвинулось еще на три столетия.

Очищение риторики от рамизма и возрождение ее социальной функции через доминанту социально направленной, аргументированной мысли было впервые предпринято в Эдинбургском университете в XVIII в. шотландскими учеными [17; 18], которые призвали рассматривать риторику как изучение собственно мысли, а не как ее словесное выражение и возложили на автора ответственность за ее качество и смысл. Опираясь на новые для того времени психологические исследования, они подчеркивали моральный аспект убеждения, полагая, что истинно убедителен может быть только добродетельный оратор.

Более того, в качестве цели текста стало выступать не столько убеждение, сколько реальный вывод, имеющий общественную или научную значимость, а язык текста должен был отражать талант автора к доведению мысли до ее логического завершения в выводе [17]. Это возвращение к классической модели было живительным для науки эпохи Просвещения. В своих лекциях по риторике шотландский профессор Х. Блэр отмечал, что знание и наука должны составлять материальную обстановку любого достойного сочинения, в то время как риторика – добавлять ей блеска [18, р. 32]. Интересно, что его лекции, опубликованные в 1783 г., уже через два года были включены в программу Йельского университета, а еще через три – Гарвардского, причем оставались в них до конца XIX в. [19].

Продолжателем этой традиции стал шотландский философ, психолог и просветитель А. Бэн, который не только развил идеи риторики и композиции в отношении адресации текста, но и ввел в своей книге «English

Composition and Rhetoric» [20] современную терминологию структуры эссе и четыре его формата, известные преподавателям английского академического письма практически по всем учебникам: описание, повествование, экспозиция и аргументация.

Несмотря на всю существенность этого вклада в развитие академического письма, он не смог удержать позиций первичности мысли по отношению к языку в научном тексте. На рубеже XIX в. как в Европе, так и в Америке (равно как и в России) произошла смычка языка с художественной литературой. Эта смычка стала *вторым отклонением* от классической риторики, которая привела к тому, что на долгие годы письмо в рамках языковой программы оказалось привязанным к художественным текстам. При этом литература тщательно отбиралась и составлялась в обязательные списки, а в качестве вступительных экзаменов в университеты были введены сочинения по литературе, в которых требовалось выразить не собственную мысль, а то, что предписано учебником. Параллель этого отклонения со средневековой риторикой очевидна: ораторское мастерство вместо аргументации, убеждение языковыми средствами вместо логики, выученные наизусть цитаты из канонизированных текстов вместо самостоятельно собранных фактов и эмпирических исследований и следование предписаниям вместо критического и аналитического мышления.

Следует отметить, что работа над письменной риторикой с использованием в качестве образца для подражания литературных источников помогла сосредоточиться на грамматических и стилистических особенностях письменной речи и лучше понять организацию текста как продукта мысли, облаченной в искусную языковую форму. Тем не менее по мере развития такого подхода образцовые произведения закреплялись в программе, а грамматика и стилистика приобретали все большее значение. В конце концов, это привело к утвержденным спискам обязательной литературы, письму по образцу (модели) и все более жестким правилам изложения, ограничивающим собственную мысль студента.

С распространением губольдтовской модели университета риторика отошла на задний план. Если Блэр и Бэн лишь использовали литературные источники для демонстрации риторических приемов, то теперь эти приемы жестко закрепились в многочисленных правилах, которые требовалось неукоснительно соблюдать. Стандартные списки произведений утвержденных классиков литературы переключались в средние школы, чтобы учащиеся могли готовиться к поступлению в университеты, и постепенно стали доминировать над всем средним образованием. На этом этапе к концу XIX в. сложилась система вступительных экзаменов и «натаскивания» на них в школах. Таким образом, губольдтовская мо-

дель распространилась по всему западному образованию, обрела непре-рекаемый авторитет и стала престижной.

Смычка письма с художественной литературой к концу XIX в. привела ко второму драматическому отклонению от риторики научного текста в сторону ораторства и словесности после П. Рамуса. Письмо оказалось в компетенции языковых программ, что породило разобщение научного сообщества и преподавателей языка, которое привело к весьма неприятным последствиям для обеих сторон и, что особенно важно – для качества научных текстов. Именно здесь коренится стереотипный взгляд на язык и письмо как на второстепенное знание (отсюда пренебрежение многими авторами научных текстов к скрупулезной работе над их языком), а на преподавателей языка и письма – как на имеющих отдаленное отношение к подлинной науке.

Первыми пошатнуть авторитет списков обязательной литературы осмелились американские ученые. Прогрессивное образование, цели которого проповедовал Дж. Дьюи [21], будучи в этот период профессором Чикагского университета, ставило задачу воспитания социально активных граждан, готовых к преодолению социокультурных стереотипов и барьеров и совместному решению социальных проблем. Письмо в сотрудничестве (как составная часть педагогики сотрудничества), нацеленное на совместное решение социальной проблемы, могло сплотить школьников из различных культурно-этнических групп. Сегодня это один из активно используемых методических приемов в обучении академическому письму (*collaborative writing*), однако в начале XX в. его время еще не пришло, и программы языка продолжили сосредоточенно работать над грамматикой и пунктуацией, оправдывая это необходимостью соблюдения правил языка для не слишком хорошо пишущих на нем иммигрантов. Основные цели прогрессивного образования в отношении письма включали противодействие стандартным спискам литературы, понимание письма как выражения собственной позиции и адаптацию текста к актуальному социальному контексту.

Начало современной науке об академическом письме положило зарождение в 1930-е гг. так называемой новой критики (*new criticism*), которая окончательно вытеснила биографическую и филологическую критику и повлекла за собой кардинальный пересмотр курсов письма уже вне связи с литературой. Следующим важным этапом развития теории и методики академического письма стало возвращение исключенных из него рамистами двух первых стадий риторики – инвенции (основы фокуса) и диспозиции (основы организации). И хотя эти металингвистические компетенции еще десятилетие будут считаться предшествующими собственно письму, академическое письмо уже больше никогда не будет

рассматриваться как языковое упражнение в изложении заученных чужих мыслей и будет пониматься как процесс.

Возвращение к модели классической риторики и ее когнитивным, знаниевым составляющим повлекло за собой стремительное развитие академического письма как дисциплины и новой отрасли знания. Благодаря процессуальному подходу, получившему стремительное развитие в 1960–1970-е гг., педагогика письма сосредоточилась на том, чтобы помочь обучающемуся выработать собственный «голос» (*authentic voice*) [22; 23], то есть собственное звучание в тексте, убедительно и ясно выражающее авторскую позицию. 1970-е гг. ознаменовались переходом от процессуального письма к конструированию текста [24; 25]. Этот переход был сопряжен с обращением ученых-композиционистов (так стали называться преподаватели и исследователи риторики и композиции в США) к когнитивной психологии и психолингвистике. Теперь инвенция и диспозиция уже не предшествуют процессу письма, а включаются в него, причем отныне металингвистические компетенции занимают важнейшие позиции в развитии современной методологии академического письма. Родоначальником композиционного подхода стала Дж. Эмиг (J. Emig) [24], которая поставила в основу построения текста когнитивные компетенции.

Наиболее важным и существенным шагом в развитии современных теоретических основ академического письма стало исследование социальной природы письма. Здесь вновь сыграла роль классическая риторика, когда Дж. Кинниви [26] обратился к Аристотелю для обоснования решающей роли социальной функции в определении форм дискурса, рассматривая типы дискурса с точки зрения отдельных составляющих коммуникации: писателя, читателя и предмета обсуждения, тем самым заложив основы для эффективного развития трансдисциплинарного письма.

Развитие когнитивного, а затем трансдисциплинарного подходов к теории и дидактике академического письма способствовало улучшению междисциплинарного взаимодействия внутри университета, помогло объединить преподавателей и студентов в сообщество исследователей и ученых, готовых решать общие проблемы, постоянно совершенствуя письменные компетенции в соответствии с требованиями современной глобальной коммуникации.

Накопление теоретических, дидактических и методологических знаний об академическом письме к началу 1990-х гг. привело к бурному развитию исследований в этой области, и публикации стали охватывать политические, гендерные, расовые и культурные и социальные (напр., развитие навыков письма у инвалидов) аспекты письма как в синхрони-

ческой (в связи с постмодернизмом и развитием новых технологий), так и в диахронической перспективе. Началась систематизация знаний, появились библиографии по академическому письму (см., напр.: [19]), труды по истории дисциплины и развития центров письма [27] и работы, посвященные исследованию связей между теорией и практикой академического письма [4; 8]. В это же время появляются исследования влияния англоязычной риторической традиции и доминирования английского языка в международных научных публикациях, которые после работ Дж. Свейлса [28], Р. Филлипсона [15] и Ш. Канагараджа [29] вылились в отдельное направление исследований, где не последнее место занимают философские идеи М. М. Бахтина о диалогическом характере дискурса и стремлении к единому языковому коду [30].

Заключение. Таким образом, последние 50 лет эффективного развития академического письма как дисциплины позволили провести глубокие исследования теоретического, философского, научно-методического, педагогического и институционального характера, осмыслить и описать историю становления его как новой отрасли научно-методического знания. Сегодня академическое письмо опирается на обширную литературу и научно-теоретическую базу. Центры письма функционируют по всему миру, а в ведущих университетах все чаще открываются программы подготовки композиционистов, включая докторантуру (PhD).

Дисциплина академического письма сформировалась и вступила в пору зрелости. Сегодня эта дисциплина продолжает активно развиваться, динамично охватывая все более новые ракурсы исследования. В последнем издании своей книги «Teaching and Reasearching Writing» К. Хайлэнд подчеркивает, что академическое письмо продолжает утверждаться как ключевой показатель качества жизни миллионов людей по всему миру: мера успешного образования, академической компетентности, профессионального развития и институционального признания [31]. Сложная и многогранная природа письма притягивает исследователей из различных сфер, привлекает новые методы для осознания того, как действует письмо и как ему следует обучать. Письмо центрально по отношению к нашему личному опыту и нашей социальной роли, а мириады контекстов, в которых оно применяется теми, кто стремится в нем совершенствоваться, требуют расширения методологических подходов к анализу и пониманию письма [31].

Сегодня осмысление роли классической риторики в становлении и развитии академического письма крайне важно для российского образования. К сожалению, развитие академического письма обошло Россию стороной, вследствие чего в среде преподавателей университетов, руководителей образования и общества в целом продолжает бытовать от-

ношение к обучению письму как чему-то второстепенному, относящемуся к сфере, скорее, художественной литературы, нежели науке. Многие, в том числе в немалой степени состоявшиеся ученые считают, что написанию научного текста вполне можно научиться самостоятельно, а некоторые авторы при подаче текстов в научные журналы считают ниже своего достоинства вычитывать текст и работать над каждым словом. Подобное отношение традиционно, а традиция имеет свойство глубоко укореняться в сознании и – что особенно опасно – передаваться следующим поколениям. Сегодня мы сталкиваемся с тем, что достойные исследования российских ученых, публикуемые в России, часто отклоняются международными научными журналами. Их беда – не в качестве самого исследования, а в том, как его результаты представлены в тексте. Обучение академическому письму, риторике и композиции может и должно войти в программы российских вузов и повышения квалификации научно-педагогических работников, а в дальнейшем – распространиться на школы, где пока нет системного понимания того, что стоит за написанием эссе, поспешно и опрометчиво внесенного в состав ЕГЭ по русскому и иностранному языкам без предварительно созданной для этого теоретической и научно-методической базы, создание которой – большая педагогическая задача, требующая вдумчивого, комплексного междисциплинарного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hyland K.** Academic Discourse. The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis. Hyland, K. & Paltridge B. (eds.). – Bloomsbury, 2011. – 416 p.
2. **Jarratt S.** Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured. – Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 1999. – 184 p.
3. **Malenczyk R., Miller-Cochran S., Wardle E., Yancey K.** Composition, Rhetoric and Disciplinarity. Utah State University Press, 2018. – 360 p.
4. **Lynn S.** Rhetoric and Composition: An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 330 p.
5. **Swearingen C. J.** Rhetoric and Irony: Western Literacy and Western Lies. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 1991. – 344 p.
6. **Barrett J.** Rhetoric and Composition. – Southern Cayuga, 2014. – 346 p.
7. **Leki I.** Academic Writing: Exploring Processes and Strategies. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 464 p.
8. **Bean J.** Engaging Ideas. – Jossey-Bass, 2011. – 384 p.
9. **Young A.** Teaching Writing Across the Curriculum. – 4th Ed. Prentice Hall Resources for Writing. – Pearson Education, 2006. – 70 p.
10. **Короткина И. Б.** Текст как вклад в научную дискуссию: что такое «фокус»? // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 44–51.
11. **Latulippe L. D.** Writing as a Personal Product. – Regents/Prentice Hall, 1992. – 221 p.
12. **Writing: Texts, Processes and Practices** / ed. by C. Candlin, K. Hyland. – L.; N. Y. : Longman, 1999. – 330 p.

13. **Иванова С. В.** Методологические аспекты научного исследования и подготовка диссертационных работ // Ценности и смыслы. – 2013. – № 2. – С. 60–72.
14. **Иванова С. В.** Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. – М.: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2012. – 176 с.
15. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism and linguisticism // Linguistic Imperialism. Oxford, OUP, 1992. – P. 50–57.
16. **Tardy C.** The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? // Journal of English for Academic Purposes. – 2004. – № 3. – P. 247–269.
17. **Blair H.** Dr. Blair's Lectures on Rhetoric / W. E. Dean. Creator. Sagwan Press, 2018. – 276 p.
18. **Campbell G.** The Philosophy of Rhetoric. – Hansebooks, 2017. – 440 p.
19. The Bedford Bibliography for Teachers of Writing [Электронный ресурс]. – URL: <http://bedfordstmartins.com/Catalog/static/bsm/bb/history.html> (дата обращения: 23.04.2018)
20. **Bain A.** English Composition and Rhetoric: A Manual. (Classic Reprint) Forgotten Books, 2017. – 356 p.
21. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
22. **Elbow P.** Landmark Essays on Voice and Writing. – N. Y.: Routledge, 1995. – 224 p.
23. **Macrorie K.** Telling Writing. Heinemann, 1985. – 4th edition. – 320 p.
24. **Emig J.** The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking / ed. by D. Goswami and M. Butler. Upper Montclair. – N. Y.: Boynton/Cook, 1983. – 178 p.
25. **Young R. E., Becker A. L., Pike K. L.** Rhetoric: Discovery and Change. – N. Y.: Harcourt, Brace and World, 1970. – 383 p.
26. **Kinneavy J. L.** A Theory of Discourse. – N. Y.: Norton, 1980. – 500 p.
27. **Murphy C., Stay B. L.** The Writing Center Director's Resource Book. – N. Y.: Routledge, 2010. – 423 p.
28. **Swales J. M.** Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press. – 1990.
29. **Canagarajah A. S.** A geopolitics of academic publishing. – Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002. – 344 p.
30. **Бахтин М. М.** Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худ. литература, 1975. – 504 с.
31. **Hyland K.** Teaching and Researching Writing. – N. Y.; London: Routledge, 2016. – 314 с.

REFERENCES

1. **Hyland K.** *Academic Discourse*. The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis. Hyland, K. & Paltridge B. (eds.). Bloomsbury, 2011, 416 p.
2. **Jarratt S.** *Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured*. – Carbondale: Southern Illinois Univ. Press Publ., 1999, 184 p.
3. **Malenczyk R., Miller-Cochran S., Wardle E., Yancey K.** *Composition, Rhetoric and Disciplinarity*. Utah State University Press, 2018, 360 p.
4. **Lynn S.** *Rhetoric and Composition: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 2010. – 330 p.
5. **Swearingen C. J.** *Rhetoric and Irony: Western Literacy and Western Lies*. N. Y.: Oxford Univ. Press Publ., 1991, 344 p.
6. **Barrett J.** *Rhetoric and Composition*. Southern Cayuga, 2014, 346 p.
7. **Leki I.** *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press Publ., 1999, 464 p.
8. **Bean J.** *Engaging Ideas*. Jossey-Bass, 2011, 384 p.
9. **Young A.** *Teaching Writing Across the Curriculum*. 4th Ed. Prentice Hall Resources for Writing. Pearson Education, 2006, 70 p.

10. **Korotkina I.B.** Text as a contribution to scientific discussion: what is «focus»? *Higher education in Russia*. 2015, no. 6, pp. 44–51. (In Russian)
11. **Latulippe L. D.** *Writing as a Personal Product*. Regents/Prentice Hall, 1992, 221 p.
12. **Writing: Texts, Processes and Practices**. Ed. by C. Candlin, K. Hyland. L.; N. Y.: Longman Publ., 1999, 330 p.
13. **Ivanova S. V.** Methodological aspects of scientific research and preparation of dissertational works. *Values and Meanings*, 2013, no. 2, pp. 60–72. (In Russian)
14. **Ivanova S.V.** Problems of the development of didactic systems: philosophical-methodological context. Moscow: FGNU ITIP RAO, IET Publishing Center Publ., 2012, 176 p. (In Russian)
15. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism and linguicism. *Linguistic Imperialism*. Oxford, OUP, 1992, pp. 50–57.
16. **Tardy C.** The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 2004, no. 3, pp. 247–269.
17. **Blair H.** Dr. Blair's Lectures on Rhetoric. *W. E. Dean. Creator*. Sagwan Press Publ., 2018, 276 p.
18. **Campbell G.** *The Philosophy of Rhetoric*. Hansebooks, 2017, 440 p.
19. **The Bedford** Bibliography for Teachers of Writing Available at: <http://bedfordstmartins.com/Catalog/static/bsm/bb/history.html> (accessed April 23, 2018).
20. **Bain A.** English Composition and Rhetoric: A Manual. (Classic Reprint) Forgotten Books, 2017, 356 p.
21. **Dewey J.** *Democracy and Education*. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 2000, 384 p. (In Russian)
22. **Elbow P.** *Landmark Essays on Voice and Writing*. N. Y.: Routledge, 1995, 224 p.
23. **Macrorie K.** *Telling Writing*. Heinemann, 1985. 4th edition. 320 p.
24. **Emig J.** *The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking*. Ed. by D. Goswami and M. Butler. Upper Montclair. N. Y.: Boynton/Cook Publ., 1983, 178 p.
25. **Young R. E., Becker A. L., Pike K. L.** *Rhetoric: Discovery and Change*. N. Y.: Harcourt, Brace and World Publ., 1970, 383 p.
26. **Kinneavy J. L.** *A Theory of Discourse*. N. Y: Norton Publ., 1980, 500 p.
27. **Murphy C., Stay B. L.** *The Writing Center Director's Resource Book*. N. Y.: Routledge Publ., 2010, 423 p.
28. **Swales J. M.** *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 1990.
29. **Canagarajah A. S.** *A geopolitics of academic publishing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press Publ., 2002, 344 p.
30. **Bakhtin M.M.** *Questions of literature and aesthetics. Studies of different years*. Moscow, 1975.
31. **Hyland K.** *Teaching and Researching Writing*. N. Y.; London: Routledge Publ., 2016, 314 p.

BIBLIOGRAPHY

- Booth, C. W., Colomb, G. G., Williams, J. M.** *The Craft of Research*. 3rd ed. Chicago, L. : The University of Chicago Press Publ., 2008, 336 p.
- Burgess, S., Martín-Martín, P.** *English as an additional language in research publication and communication*. Bern : Peter Lang Publ., 2008, 259 p.
- Casanave, C. P.** Transitions: The balancing act of bilingual academics. *Journal of Second Language Writing*, 1998, vol. 7, no. 2, pp. 175–203.
- Cohen, A., Kisker, C.** *The shaping of American higher education*. San Francisco : Jossey-Bass Publ., 2010, 656 p.

Delamont, S. Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English. *Studies in Higher Education*, 2011, vol. 36, no. 4, pp. 505–506.

Elbow, P. *Writing without Teachers*. N. Y. : Oxford Univ. Press Publ., 1998, 206 p.

Emig, J. *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, Ill. : NCTE Publ., 1971, 151 p.

Emig, J. *The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking*. Ed. by D. Goswami and M. Butler. Upper Montclair, N. Y. : Boynton/Cook Publ., 1983, 178 p.

Englander, K. Transformation of the identities of nonnative English-speaking scientists as a consequence of the social construction of revision. *Journal of Language, Identity & Education*, 2009, vol. 8, no. 1, pp. 35–53.

Flower, L. S., Hayes, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 1981, vol. 32 (December), pp. 365–387.

Flowerdew, J. Attitudes of journal editors to non-native speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 2001, vol. 35, no. 1, pp. 121–150.

Flowerdew, J. Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's «Stigma» tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, 2008, vol. 7, pp. 77–86.

Flowerdew, J. The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. *AILA Review*, 2007, vol. 20, pp. 14–27.

Hanauer, D. I., Englander, K. *Scientific writing in a second language*. Anderson, Carolina : Parlor Press Publ., 2013, 208 p.

Huang, J. C. 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*, 2010, vol. 9, pp. 33–44.

Korotkina, I. B. *Models of teaching academic writing: foreign experience and domestic practice*: Monograph. Moscow: Yurayt Publ., 2018, 219 p. (In Russian)

Lillis, T., Curry, M. J. *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Abingdon, Oxford, UK : Routledge Publ., 2010, 224 p.

Lindemann, E. *A Rhetoric for Writing Teachers*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press Publ., 2005, 366 p.

Maimon, E. P. Writing across the Curriculum: Past, Present, and Future. *Teaching Writing in All Disciplines*. Ed. by C. Williams Griffin. San-Francisco : Jossey-Bass Publ., 1982. P. 67–74.

Moffett, J. *Teaching the Universe of Discourse*. Boston : Houghton Mifflin Publ., 1987, 215 p.

Paul, R. W. Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Ed. by J. B. Baron, R. J. Sternberg. N. Y. : Freeman Publ., 1987, pp. 127–148.

Smith B. A. The Socratic Method: The Answer for the New Tutor. *The Writing Lab Newsletter*, 2005, vol. 29, no. 7, pp. 9, 15.

Swearingen, C. J. *Rhetoric and Irony: Western Literacy and Western Lies*. N. Y. : Oxford Univ. Press Publ., 1991, 344 p.

Teaching Composition: Background Readings. T. R. Johnson and S. Morahan (eds.). Boston; N. Y. : Bedford/St.Martin's Publ., 2002, 592 p.

Voices, identities, negotiations and conflicts: Writing academic English across cultures. Ed. by L. H. Phan, B. Baurian. Bradford : Emerald Publ., 2011, 233 p.

Принята редакцией: 29.04.2018