

Е.А. Комочкина, Т.В. Селезнева

Московский областной государственный университет,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

Обучение академическому письму на родном языке русскоязычных студентов гуманитарного профиля

В статье рассматриваются возможности и перспективы обучения академическому письму на родном языке русскоязычных студентов гуманитарного профиля. Авторы считают, что введение подобных курсов в отечественное образование необходимо для овладения академической грамотностью как наиболее востребованной, наряду с цифровой, в мире информационных технологий. Учитывая англоязычные происхождение и направленность курсов академического письма, но вместе с тем и универсальный общенаучный характер этой технологии, авторы разработали, адаптировали и применили на практике основные техники этого вида речемыслительной деятельности (составление заметок, парафраз, структурирование и связь абзацев, хеджирование и др.) для русскоязычной аудитории. Обучение навыкам академического письма на русском языке было интегрировано в курс профильной дисциплины и вводилось поэтапно, начиная с анализа литературы и заканчивая презентацией результатов, в соответствии с программными требованиями освоения изучаемого предмета и написания научно-исследовательской работы. Курс предполагает приобретение исследовательских и профессиональных компетенций, а также готовность конструировать собственные знания на родном языке.

Ключевые слова: обучение русскоязычному академическому письму, академическая и цифровая грамотность, основные техники академического письма, написание исследовательской работы студентами-гуманитариями

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. Обучение академическому письму на родном языке русскоязычных студентов гуманитарного профиля // Рема. Rhema. 2021. № 1. С. 111–128. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-1-111-128

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-1-111-128

E. Komochkina, T. Selezneva

Moscow Region State University,
Mytischki, Moscow region, 141014, Russian Federation

Teaching of academic writing techniques to Russian-language students of the Humanities in native tongue

The article considers the prospects of adaptation of academic discourse to the needs of Russian tertiary students of the Humanities with the view of developing academic literacy in native language. The authors made an attempt to extrapolate the techniques of academic writing, i.e., note-taking, thesis-writing, paraphrasing, paragraphing, hedging, proof-reading etc. to Russian language research papers and to integrate them with the students' major. The course implies acquiring research and professional competences as well as readiness to construct one's own knowledge in mother tongue.

Key words: academic discourse, Russian tertiary students of the Humanities, academic literacy, the techniques of academic writing, students' research papers

FOR CITATION: Komochkina E., Selezneva T. Teaching of academic writing techniques to Russian-language students of the Humanities in native tongue. *Rhema*. 2021. № 1. Pp. 111–128. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-2953-2021-1-111-128

1. Введение

Академическое письмо постепенно входит в систему отечественного образования на уровне теоретического осмысления и практического применения, о чем свидетельствуют как дискуссии на страницах профильных периодических изданий [Степанов, 2011], проведение международных конференций [Смирнова, 2013], выход теоретических исследований [Базылев, 2014; Короткина, 2020], многочисленных публикаций на русском языке, так и появление практических курсов обучения и центров академического письма [Базанова, 2017].

Необходимость введения курса академического письма в образовательные программы школ и вузов подтверждается почти 50-летним зарубежным опытом и признается большинством отечественного

педагогического сообщества. Более того, этот предмет уже изучается на старших курсах бакалавриата и в магистратуре российских университетов. Общепризнанно, что академическое письмо способствует формированию научно-исследовательской компетенции, самостоятельному конструированию знаний, позволяет принимать полноценное участие в межкультурной и профессиональной коммуникации, а академическая грамотность, наряду с цифровой, является бесспорным преимуществом при приеме на работу в «прекрасном новом цифровом мире», в котором большинство выпускников, по прогнозам ученых, будут заняты в сфере символично-аналитического обслуживания (*symbolic-analytical services*) [Reich, 2009]. Тем не менее, обучение русскоязычному варианту этой дисциплины и ее технологиям практически отсутствует.

2. Особенности обучения академическому письму на русском языке

2.1. Экспансионизм английского академического языка: pro & contra

Прежде всего следует отметить, что академическое письмо, обучение которому считается обязательным во многих зарубежных учебных заведениях, школах, колледжах и университетах уже более 50 лет [Hyland, 2011; Смирнова, 2015], ориентировано в основном на знание английского языка. И в этом нет ничего авторитарного, «империалистического», экспансионистского, как считали некоторые зарубежные ученые-деконструктивисты и постмодернисты [Phillipson, 2016]. Во-первых, английский язык повсеместно признан языком международной коммуникации, особенно в сфере научно-публикационной деятельности. «Или публикуйся на английском, или умри как ученый» – так ведущий исследователь темы в России И.Б. Короткина переформулирует шутливое высказывание «publish or perish» о текущей мировой практике публикаций, в силу ряда причин с большим трудом осваиваемой российской академической средой [Короткина, 2020]. Во-вторых, ключевые теоретические и методологические положения этой дисциплины были выработаны и постоянно пересматриваются при сохранении существенных особенностей англоязычными исследователями и методистами [Street, 2015] и считаются универсальными в силу своего метаязыкового и трансдисциплинарного характера для всех категорий обучающихся. Именно поэтому академическое письмо легко интегрируется в программы обучения английскому языку, в том числе и для специальных целей, т.н. EASP, и его курсы включены в преподавание профильных предметов, особенно естественно-научного цикла. Тем не менее, нельзя не принимать во внимание, что академическое письмо основывается преимущественно на англоязычной письменной речи.

2.2. Отсутствие русскоязычного академического дискурса

Как показывает опыт преподавания, знакомство с основами и технологиями академического письма и овладение ими существенно необходимо при написании академической письменной работы, курсовой, реферата, диплома, эссе, а также для академического чтения при освоении большого массива отечественных и зарубежных научных работ по специальности и для академической устной речи (доклады, презентации, сообщения, дискуссии). Но методики обучения этой дисциплине на первом, родном, языке практически отсутствуют.

И хотя исследователи убеждают нас в общедоступной межнациональной природе курса академического письма, поскольку он нацелен на формирование академических умений и научно-исследовательских компетенций, таких как готовность к приобретению, освоению и демонстрации знаний, причем эти умения могут быть экстраполированы на другие области [Короткина, 2018] и применяться после окончания вуза, все же сам языковой материал на русском языке, собственно лексико-грамматические единицы, т.н. операциональный уровень, один из трех, по терминологии теоретика академической грамотности Б. Грина [Green, 2002], характерный для научного стиля речи, фактически не отобран, не проанализирован и не представлен в имеющихся курсах.

2.3. Методологические отличия технического академического языка от гуманитарного

Также существенным является то, что, как отмечают некоторые исследователи, формирование научно-исследовательской компетенции через обучение академическому письму различно для студентов технических и гуманитарных специальностей. Язык и стиль гуманитариев более сложен, метафоричен, аргументация менее линейна, риторические конвенции более многообразны, а культурное измерение, по тому же Б. Грину, т.е., возможность участия в различных социальных дискурсах, более обширное. Кроме того, отношения с чужими текстами не сводимы к четкому разграничению «свое/чужое», «заимствование vs. оригинальность», «плагиат/неплагиат», поскольку гуманитарный дискурс интертекстуален по своей природе, слово нагружено прежними значениями и не всегда должно быть сведено к терминологической однозначности. При этом личный голос исследователя может проявляться и в самом подборе чужих голосов, и в осознании их и своего места в ряду других. Все это, безусловно, не означает, что гуманитарные студенческие

тексты должны быть излишне многословными, нелогичными и состоять из одних скрытых и прямых цитат. Тем не менее, при выборе технологий обучения представляется существенной их некоторая модификация в соответствии с особенностями гуманитарного научного текста.

На различие в методологии исследования технических и гуманитарных наук и на необходимости учета этих различий при обучении академическому письму указывали и зарубежные, и российские ученые. Так, английский ученый Кен Хайленд пишет, что в естественно-научных дисциплинах основным способом создания нового знания является экспериментальное доказательство. В письме это выражается в том, что сначала описывается проблема, сигнализирующая пробел в определенной области, затем формулируется гипотеза и фиксируются экспериментальные данные, подтверждающие эту гипотезу [Hyland, 2011]. Тогда как гуманитарные науки основываются на менее предсказуемых антропоцентрических данных, и доказательства в большой степени зависят от силы аргументации и интерпретационных методов. На это же противоречие указывают и отечественные исследователи Н.Д. Гальскова и С.А. Лебедев, отмечающие, что для дискурса гуманитарных наук, включающих в сферу своих научных интересов человеческое измерение, характерны «плюрализм и диалогичность» [Лебедев, 2013, с. 206], экспрессивность и широкий спектр «лингвистических и семиотических средств при изложении, обосновании и оценке концепций» [Гальскова, 2014, с. 109], что, безусловно, не исключает требований рациональности и объективности академического гуманитарного письма, но с учетом особенностей много по отношению к техническому характеру гуманитарного знания.

2.4. Общее и особенное в русском академическом дискурсе

Итак, можно заключить, что академическое письмо является общепризнанным, обоснованным и многократно апробированным способом формирования научно-исследовательской компетенции, которая приобретает сам обучающимся в процессе создания научно-исследовательской работы, т.н. *learning-by-writing*. Эти компетенции востребованы и вне научного сообщества в сфере, по определению американского ученого Р. Райха, символа-аналитических услуг, и подразумевают умения идентифицировать проблему, решать ее, предвидеть и визуализировать новое использование существующих технологий [Reich, 2009].

Несмотря на свое англоязычное происхождение, эта методика может быть экстраполирована и на обучение письму на других языках из-за связи с методологией общенаучного исследования, однако при этом

следует выделять универсально применимые техники и специфические, национальные, связанные преимущественно с языковыми различиями. Однако представляется необходимым несколько варьировать и надязыковые технологии в соответствии с особенностями гуманитарного и технического текстов.

3. Проект курса русского академического дискурса для студентов гуманитарного вуза

И.Б. Короткина выделяет в академическом письме три аспекта, восходящие к историческим риторико-композиционным конвенциям и универсальным логическим категориям. Это фокус, организация и механика [Короткина, 2020, с. 92–97]. Первое подразумевает выстроенность текста в едином ключе от тезиса к заключению, при этом тезис – формулирование основной проблемы исследования и путей ее решения – играет одну из важнейших ролей, поскольку аргументация выстраивается, исходя из первоначально поставленной цели. Под организацией понимается структурированность по принятым образцам, в основе которых лежит деление на абзацы. Механика же означает синтаксическую и лексико-грамматическую связность текста, которая обеспечивается функциональным использованием слов-связок, дискурс-маркеров и дорожных знаков, предпочтением пассивного залога активному, незначительным употреблением личных местоимений, отказом от номинализации – замены глаголов существительными, объединением предложений с помощью указательных местоимений и других связок-операторов академического дискурса, а также формально-стилевого единообразия [Там же, с. 96].

Свой курс обучения академическому письму студентов-гуманитариев, будущих педагогов, мы выстраивали, во-первых, исходя из риторико-композиционных конвенций учебно-научной работы, во-вторых, учитывая последовательность этапов работы над научным текстом, в-третьих, используя аутентичные и актуальные материалы по специальности в соответствии с программой, в-четвертых, принимая во внимание особенности проведения и кодификации гуманитарного исследования.

3.1. Знакомство с терминологическим аппаратом изучаемой научной дисциплины

Прежде всего студентам было предложено ознакомиться как с основной терминологией научного исследования, так и современным категориально-понятийным аппаратом профильной науки – методики преподавания иностранного языка и лингводидактики. Для этого обучающимся

были даны практические задания по определению объекта и предмета в программных темах курсовых работ, а также по решению логических задач на индуктивное и дедуктивное умозаключения, что представляется необходимым для формирования навыков аргументирования от общего к частному и от частного к общему и готовности к логически-последовательному выстраиванию собственного высказывания. Пример задания:

Определите, какой метод умозаключения используется в следующем примере и сделайте сами вывод:

а) в современных учебниках иностранного языка реализуется социокультурный подход; б) учебник *Upstream* использует современные технологии обучения; в) следовательно, ...

Что касается терминологического аппарата изучаемого предмета, то были введены понятия метода, подхода, парадигмы и парадигмального развития современных наук, по терминологии Т. Куна [Гальскова, 2014, с. 158], в их общенаучном и специальном значениях применительно к изучаемой науке. После краткой лекции, презентации и чтения статьи одного из ведущих ученых в данной области Н.Д. Гальсковой студентам предлагались вопросы о смене парадигм в истории лингводидактики, а также тест, основанный на технике *multiple choice* (множественный выбор) и выборе правильных и неправильных вариантов. Далее представлен один из вопросов описываемого теста:

Какие подходы не входят в антропоцентрическую парадигму?

- личностно-деятельный
- личностно-деятельностный
- компенсаторный
- компетентностный
- коммуникативный
- коммуникационный

3.2. Техника *note-taking*: отбор и анализ источников для академической работы

Следующим этапом было собственно рассмотрение техник написания академической письменной работы, что включало в себя, прежде всего, отбор и анализ источников по выбранной тематике. Для работы со специальной литературой были предложены несколько наиболее распространенных технологий составления академических заметок, что в англоязычной традиции называется *note-taking*. Эта технология, с одной стороны, способствует развитию метакогнитивных способностей, таких как избирательное внимание, кодирование, последовательное расположение поступающей информации, мониторинг (проверка)

понимания, долговременное запоминание, с другой – отличается от обычного произвольного конспектирования, т.к. контент в данном случае воспринимается через опоры, поддерживающие схемы и ментальные карты, воспроизводящие исследовательские методы и стратегии познания – абстрагирование, обобщение, синтезирование, структурирование.

Значение этой технологии трудно переоценить, поскольку она может быть применима и для составления тезисов и плана собственной работы с целью отделения главного от второстепенного, и структурирования по методу out-lining, т.е. ступенчатого расположения главной темы, подтем и деталей.

Студентам было предложено составление академических заметок к статье по программе курса. Примером работы студентов по данной технологии может служить следующая схема:

Заметки по схеме outlining к статье Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез по теме «Чтение»

1. Чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации...»:

- сложная аналитико-синтетическая деятельность;
- характеризуется слиянием восприятия и понимания текста;
- умение «читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей»;
- нуждается в наличии определенной перцептивно-смысловой базы.

2. Движение глаз при чтении:

- поисковые, установочные и корректирующие движения;
- движения, участвующие в построении образа и опознавании воспринимаемого объекта.

3. Речевые механизмы чтения:

- речевой слух;
- прогнозирование;
- память.

4. Функции вероятностного прогнозирования:

- способствует активной мыслительной деятельности;
- определяет успешность восприятия и понимания;
- способствует созданию установки эмоционального настроя и готовности к чтению.

5. Ступенчатый характер понимания:

- два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний);
- третий уровень (понимание предложений);

- четвертый и пятый уровни (понимание текста);
- шестой уровень (понимание содержательной и эмоционально-волевой информации);
- седьмой уровень (понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевую).

Следует отметить, что данная схема позволяет проследить логику автора реферируемой статьи, не упрощая ее. Для составления заметок были предложены и другие менее линейные схемы, в частности, ментальные карты и метод Корнелла, предполагающие большую свободу референта в расположении материала с использованием собственных исследовательских навыков и конструировании, таким образом, нового продукта, метатекста.

В качестве примера можно представить ментальную карту, составленную одной из студенток (рис. 1), к разделу книги Н.Д. Гальсковой «Парадигмальные черты современной методологической науки» [Гальскова, 2014].



Рис. 1. Пример заметок в виде ментальной карты

Но на этом задание не заканчивалось: студентам было предложено воссоздать содержание статьи по составленной схеме.

Таким образом, в ходе выполнения предлагаемого задания удастся избежать плагиата, одной из основных проблем русскоязычных студентов, которые, в отличие от своих зарубежных ровесников, не видят в заимствовании и присвоении чужого текста ничего плохого, нарушающего авторские права и тем самым подлежащего преследованию по закону. Предложенная технология помогает как избежать плагиата, так и понять и изложить содержание в систематизированном виде, что

способствует развитию таких научно-исследовательских компетенций, как умение абстрагировать, отделять главное от второстепенного, структурировать, располагать материал в иерархической последовательности и делать обобщения, соотнося изложенное с основной темой своей академической работы, а также, что особенно важно, позволяет конструировать собственное знание на основе чужого текста.

3.2. Искусство парафраза как формирование уважения к «чужому» слову и инструмент создания метатекста

Параллельно с изложением содержания статьи были рассмотрены технологии парафраза, которые учат уважению к чужому тексту, умению перефразировать и целенаправленно использовать в своем тексте чужие идеи, а также являются оптимальным способом использования чужого текста в собственном. При объяснении студентам этой формы работы с текстом обращалось внимание на то, что по правилам академического письма копирование авторского предложения, перемежая свои слова с его словосочетаниями без кавычек, или использование авторского предложения, заменяя слова синонимами, также является плагиатом. После рассмотрения различных способов парафраза, включая использование синонимии, изменения формы слова, изменения структуры предложения и других, на примерах на русском языке было показано, что только интегрированное использование лексико-грамматических средств и создание своего метатекста может считаться осуществлением этой технологии. Студентам также было предложено выполнить парафраз одного абзаца из статьи по специальности и представить оригинал, план и собственно парафраз:

1. Оригинал

В лингвистике различают с точки зрения форм существования языка *устное* и *письменное* общение. Каждое из них имеет свои специфические особенности, которые учитываются при построении методики обучения ИЯ. Устное общение, как правило, бывает контактным и непосредственным, а письменное – дистантным и опосредованным. В процессе устного общения могут порождаться как диалогические тексты (беседа, дискуссия и др.), так и монологические (лекция, сообщение, монолог в диалоге и др.), имеющие свои лингвопсихологические особенности, которые должны учитываться при общении на ИЯ. Письменное общение связано с восприятием или порождением письменного текста, который по своей языковой форме и по структуре является более сложным, развернутым, нежели текст устный. В процессе обучения, на его начальном этапе, доминирующей

является устная речь, на продвинутых этапах приоритет отдается письменной речи: конспектирование, реферирование, написание эссе и сочинений и др.

2. Заметки

- 2 формы языка – устное и письменное общение
- устное – контактное и непосредственное диалогическая и монологическая устная речь
- письменное – дистантное и опосредованное
- лексико-грамматические и структурные особенности письменной речи
- начальный этап – устная речь
- продвинутый – письменная речь

3. Парафраз

Общение как форма осуществления языка в лингвистике разделяется на устное и письменное. Особенности устного общения являются такие факторы, как контактность и непосредственность, в то время как письменного – дистантность и опосредственность. Существуют диалогические и монологические тексты, которые появляются в процессе общения. Письменные тексты по своей структуре сложнее, чем устные, поэтому на начальных этапах обучения иностранному языку преобладает устная речь, впоследствии особенное внимание уделяется письменной речи, например, написанию сочинений, эссе.

Как видно из приведенного примера, оригинальный текст был значительно сокращен и видоизменен (студентам было предложено выделить маркером и указать произведенные лексико-грамматические изменения), однако основное содержание сохранилось, и результатом стало конструирование собственного текста, соответственно, и собственного знания. Таким образом происходит осознанное формирование исследовательских навыков обобщения анализируемого материала и развиваются компетенции осторожного отношения к «слову другого». Все описанные техники обнажают механику написания исследования, к которым относится и хеджирование, термин, сложно переводимый на русский язык, но от этого не становящийся менее важным для соблюдения норм и установок академического письма.

3.3. Хеджирование как путь к получению достоверного знания

Хеджирование (от англ. *hedge* – ‘ограда, рамки, ограничение’) в письменной речи означает осторожное позиционирование автором себя как исследователя и осмотрительное отношение к собственным утверждениям и результатам. Суть же этого приема состоит в идентификации

себя как исследователя, осознании своего места в ряду других ученых и в науке в целом, в профессиональном сообществе, что предполагает как рефлексию над собственным вкладом, неокончателность своих выводов, так и антиципацию продолжения исследования, или, иначе говоря, как полагает один из исследователей, «быть покорным слугой своей дисциплины» [Salager-Meyer, 1997]. В более широкой перспективе хеджирование связано с отношением ученого к достоверности знания, к возможности/невозможности достичь объективной истины в рамках одного исследования, что в последнее время является предметом дискуссий в академической среде в связи с пошатнувшимся мифом об абсолютной объективности науки.

Эти представления в большинстве своем не находят отклика у студентов, в ранних работах которых зачастую под рубрикой «Практическое применение» можно встретить такие оценки своего исследования, как «весомый вклад в изучение вопроса» и т.д., что, вероятно, может быть объяснено психологическими причинами, действием защитных компенсаторных механизмов, но, однако, не исключает возможностей предотвращения подобного неоправданного и неуместного самовозвеличивания.

В целом этого легко избежать, как показывают академические методики, используя различные лингвистические средства, классификацию которых для русского языка приводит В. Намзараев. Это, в частности, модальные глаголы, модальные слова (*видимо, очевидно* и др.), прилагательные и неопределенные местоимения (*определенный, известный, достаточный, некоторый, какой-то*), наречия, выражающие степень (*достаточно, отчасти, сравнительно, относительно, довольно*), конструкции *мочь* + инфинитив, перформативные глаголы (*риснуть, попробовать, попытаться, предположить, позволить (себе)*), конструкции с возвратными глаголами (*казаться, представляться*), конструкции *можно/возможно* + инфинитив глагола, отрицательные конструкции, эпистемические глаголы в форме 1-го л. ед. числа (*думать, полагать, предполагать, считать*), безличные конструкции, устойчивые конструкции (*на наш/мой взгляд, с нашей/моей точки зрения, по нашему/моему убеждению*) [Namsaraev, 1997, с. 71].

Так, вместо утверждения, более уместного в рекламе, чем в курсовой, «Метод проектов отвечает всем современным требованиям», можно предложить, например, следующие варианты: «По мнению исследователей...»; «Считается, что...»; «Метод проектов может отвечать...» и т.д.

С методической точки зрения, обучение хеджированию как приему научно-исследовательского стиля может производиться с использованием трансформационных и подстановочных упражнений на отработку соответствующих лексико-грамматических конструкций.

После лекции и презентации по теме хеджирования был проведен опрос в группе 3 курса романо-германского отделения (24 студента). Более 90% из них признали необходимость использования технологии хеджирования в академическом дискурсе, отмечая, что, в частности, «в учебно-исследовательской деятельности при помощи хеджирования мы можем выдвигать гипотезы, предположения, высказывать свое мнение относительно мнения другого исследователя, избегая грубых выражений» (из ответов студентов). Около 2% опрошенных отрицательно отнеслись к использованию этой технологии, поскольку, по их мнению, она подрывает достоверность высказывания и в конечном счете ведет к отрицанию истинности знания.

Представляется необходимым при обучении технологии хеджирования учитывать обе точки зрения, выясняя при этом природу достоверности знания, обращая внимание на то, что именно ограничения собственного высказывания делают его более точным, определенным и соответствующим имеющимся данным, и, если данных недостаточно, то и применяется хеджирование, градуирующее степень достоверности. Таким образом может быть показано, что использование хеджей в письменной и устной академической речи является не просто риторическим приемом, а отражает логику научного познания во всей сложности ее выстраивания. Соответственно, обучение хеджированию может формировать такие научно-исследовательские компетенции, как рефлексия, критическое осмысление собственных высказываний в научном контексте. Кстати, только около 30% студентов, участвовавших в вышеупомянутом опросе, справились с заданиями по хеджированию взятых из курсовых работ предложений, отличающихся прямолинейностью, излишней оценочностью или категоричностью.

3.4. Составление тезиса и фокусировка письменной работы

Следующей предложенной в курсе технологией, соответствующей этапам написания курсовой, явилось составление тезиса, что представляется центральной процедурой, фокусом, как было указано, любой академической работы, поскольку в тезисе формулируется основная проблема исследования, особенности метода и намечаются пути ее решения, которые затем более подробно и последовательно будут рассматриваться в соответствующих разделах. Английский автор неоднократно переиздаваемого учебника по академическому письму С. Бейли предлагает начать составление тезиса с рассмотрения семантики т.н. эпистемических глаголов, описывающих исследовательские методы и предлагает следующее упражнение:

Match the terms to the definitions on the right.

Analyse Give a clear and simple account

Describe Make a proposal and support it

Examine Deal with a complex subject by giving the main points

State Divide into sections and discuss each critically

Suggest Give a detailed account

Summarise Look at the various parts and their relationships

[Bailey, 2004, p. 3].

Вслед за Бейли мы предложили подобное упражнение с аналогичными эпистемическими русскими глаголами, чтобы с самого начала определить основную методическую доминанту реферируемого или оригинального текста, начиная от самого общего глагола – *рассматривать*, не обязывающего исследователя придерживаться какого-либо единого метода подачи материала, до более конкретных, например, *оспаривать* или *утверждать*, значение которых прямо указывает на методические намерения автора. Проблематизация же темы заключается как в сопоставлении с другими существующими точками зрения или противопоставлении им, так и рассмотрении ее в более широком или узком контекстах, что грамматически может быть выражено с помощью, например, связок *в свете / с учетом / принимая во внимание...*

Необходимо также отобрать, расширить и классифицировать по значениям как глаголы-«методы», так и список связующих слов, принимая во внимание, что прямое калькирование с английского не всегда может быть оправдано из-за различий в семантике, частности употребления и коннотативных обертонах рассматриваемых групп слов. Примером этого может служить глагол *посвящать*, который в русском и английском имеет разные коннотации. Широко употребляемый в русскоязычных исследовательских текстах в значении ‘ознакомить детально с проблемой/темой’, в своем английском варианте *to devote*, по свидетельству лингвистов, относится к высокому стилю и связан, как утверждают некоторые носители языка, с куртуазными ассоциациями – посвящению своего творения Прекрасной Даме.

3.5. Структурирование абзацев как смысловых единиц текста

Что касается третьего вида риторически-композиционных конвенций, связанных с организацией, то студентам были предложены техники организации абзаца как основной структурообразующей и смысловой единицы текста и техники установления связи между абзацами. При этом рассматривались как строение отдельных абзацев, так и способы

их организации в тексте работы, подразумевающие их последовательность, зависящую от фокуса, и связность между собой. Подчеркивалось также, что деление на абзацы визуализируют ход мысли автора.

Под структурой абзаца понималось наличие в нем:

1) заглавного предложения, т.н. топиковой фразы, передающей основной смысл абзаца, состоящей в свою очередь из темы и новой, контрольной мысли, в абзаце;

2) поддерживающих предложений, развивающих тему, т.е. объясняющих или подтверждающих заглавное предложение, предлагая более детальную информацию;

3) заключительного предложения, указывающего на конец этого абзаца как завершение рассуждения на данную тему и на переход к другому абзацу, другой теме.

Студентам были предложены стандартные для курсов академического письма задания на расстановку в логическом порядке разрозненных предложений абзаца, определение основных структурных элементов и составление собственных абзацев по предложенной программной теме курсовой работы.

В курс также входили составление научной аннотации к профильной статье с учетом организации и механики этого жанра научной речи и обучение proof-reading как завершающего этапа работы над академическим текстом, но не менее важного, чем само письмо, при котором в действие вступают иные, по сравнению с написанием и чтением, когнитивные механизмы – методичного медленного обдумывания, тщательной проверки. Студентам было предложено провести proof-reading законченных отрывков из курсовых работ, и при этом отмечать, исправлять и оценивать с помощью условных обозначений основные составные части академических риторико-композиционных конвенций – фокуса, организации и механики, – а не только орфографию и грамматику, к чему обычно сводится традиционные «проверка и работа над ошибками».

Целью же курса ставилось написание реферата статьи и последующее использование технологии академического письма в учебно-научных и научных работах по специальности.

4. Заключение

Таким образом, можно сделать выводы о том, что обучение академическому письму необходимо, во-первых, для полноценного вхождения в академическую университетскую среду, овладения ее языком, принципами и правилами, категориально-понятийным аппаратом изучаемой дисциплины и общенаучными методами, во-вторых, для формирования

научно-исследовательских компетенций и когнитивных навыков, позволяющих конструировать собственные знания, что дает возможность использования их в широком спектре будущих профессий, в-третьих, для межпрофессиональной и межкультурной коммуникации.

Хотя основные положения этой технологии восходят к англоязычному лингвосоциуму, некоторые из них могут быть признаны универсальными, а именно: критическая рефлексия относительно фокуса, организации и механики собственного научного высказывания, основанная на знании и умении интегрированно применять основные технологии академического дискурса; уважительно-толерантное отношение к чужому слову, выражающееся в умениях цитирования, парафразы, восприятию плагиата как незаконного заимствования; позиционирование Я-автора как равноправного участника академического процесса в изучаемой дисциплине, подразумевающее ответственное отношение к научному исследованию как объективному, достоверному, доказательному и рациональному и готовность к созданию собственного текста, соответствующего этим параметрам, и некоторые другие.

Тем не менее, применение технологии академического письма для обучения русскоязычных студентов особенно гуманитарного профиля требует дальнейшего более тщательного как теоретического осмысления, так и средств практического осуществления и разработки лингвистического обеспечения курсов.

Библиографический список / References

Базылев, 2014 – Базылев В.Н. Академическое «письмо» (теоретический аспект). М., 2014. [Bazylev V.N. Akademicheskoe «pismo» (teoreticheskij aspekt) [Academic writing: Theoretical aspect]. Moscow, 2014.]

Базанова, 2017 – Базанова Е.М., Короткина И.Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 50–57. [Bazanova E.M., Korotkina I.B. Russian consortium of writing centers. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2017. No. 4 (211). Pp. 50–57. (In Rus.)]

Гальскова, 2014 – Гальскова Н.Д. Лингводидактика: Учебное пособие. М., 2014. [Galskova N.D. Lingvodidaktika [Linguodidactics]. Moscow, 2014.]

Короткина, 2018 – Короткина И.Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 64–74. [Korotkina I.B. Academic writing: Interdisciplinary research need. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2018. No. 10. Pp. 64–74. (In Rus.)]

Короткина, 2009 – Короткина И.Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. 2009. № 4. С. 125–129. [Korotkina I.B. Literacy in the age of information technology. *Obrazovanie i obshchestvo*. 2009. No. 4. Pp. 125–129. (In Rus.)]

Короткина, 2020 – Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму: Зарубежный опыт и отечественная практика. М., 2020. [Korotkina I.B. Modeli

obuchenija akademicheskomu pismu: Zarubezhnyj opyt i otechestvennaja praktika [The models of academic writing teaching: Foreign expertise and local practice]. Moscow, 2020.]

Лебедев, 2013 – Лебедев С.А. Философия науки: Учебное пособие для магистров. М., 2013. С. 288. [Lebedev S.A. Filosofija nauki [The philosophy of science]. Moscow, 2013.]

Смирнова, Щемелева, 2015 – Смирнова Н.В., Щемелева И.Ю. Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2015. Т. 12. № 2. С. 185–197. [Smirnova N.V., Shhemeleva I.Ju. The part of writing in the modern university: An analysis of foreign practice of academic writing teaching. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*. 2015. Vol. 12. No. 2. Pp. 185–197. (In Rus.)]

Степанов, Перлов, 2011 – Степанов Б.Е., Перлов А.М. Вместо заключения: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 134–135. [Stepanov B.E., Perlov A.M. In place of a conclusion: Some results. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2011. No. 8/9. Pp. 134–135. (In Rus.)]

Bailey, 2004 – Bailey S. Academic writing: A practical guide for students. N.Y., 2004.

Street, 2015 – Street B. Academic writing: Theory and practice. *Journal of Educational Issues*. 2015. Vol. 1. No. 2. Pp. 110–116.

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

Hyland, 2011 – Hyland K. Academic discourse. *The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis*. K. Hyland, B. Paltridge (eds.). Bloomsbury, 2011. Pp. 171–184.

Namsaraev, 1997 – Namsaraev V. Hedging in Russian academic writing in sociological texts. *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin; NY, 1997. Pp. 64–79.

Philipson, 2016 – Phillipson R. Native speakers in linguistic imperialism. *Journal of Critical Education Policy Studies*. 2016. Vol. 14. No. 3. Pp. 80–96.

Reich, 2009 – Reich R. The importance of “symbolic analysts” to working America. *The American Prospect*. 2009. June 1. URL: <https://prospect.org/article/importance-symbolic-analysts-working-america/> (date of access: 09.07.2020).

Salager-Meyer, 1997 – Salager-Meyer F. I think that perhaps you should: A study of hedges in written scientific discourse. *Functional to written text: Classroom applications*. T. Miller (ed.). Washington, D.C., 1997. Pp. 105–118.

Статья поступила в редакцию 06.06.2020

The article was received on 06.06.2020

Об авторах / About the authors

Комочкина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет

Elena A. Komochkina – PhD (Pedagogy); Associate Professor at the Department of Linguodidactics of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation

E-mail: komochkina2010@yandex.ru

Селезнева Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук; доцент кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет

Tatyana V. Selezneva – PhD (Philology); Associate Professor at the Department of Linguodidactics of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation

E-mail: skirley@mail.ru