

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ АМЕРИКАНСКОЙ МОДЕЛИ ЦЕНТРА ПИСЬМА

КОРОТКИНА Ирина Борисовна – канд. пед. наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Аннотация. Начало 2016 г. ознаменовалось открытием целого ряда центров академического письма в российских университетах. Это явление уже можно назвать тенденцией, которая в условиях политического курса на повышение публикационной активности российских преподавателей и исследователей в зарубежных научных журналах может принять характер массового распространения, по крайней мере, в крупных университетах. Открытие центров происходит, как правило, по американской модели, что связано, с одной стороны, с ее эффективностью в США и широким распространением в последние годы за их пределами, а с другой – с пристальным интересом к процессу становления академического письма в России со стороны американских экспертов. Несмотря на позитивный характер этой инновационной практики, заимствование американского опыта в российском социокультурном контексте без тщательного анализа их совместимости может обернуться дисфункцией системы центров и дискредитировать саму идею институционализации академического письма в России. В статье проводится сравнительный анализ функциональности американской модели центра письма в социокультурном и образовательном контексте США и России.

Ключевые слова: академическое письмо, центр письма, адаптация зарубежной образовательной модели, теория дисфункции управления

Для цитирования: Короткина И.Б. Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. 2016. № 8-9 (204). С. 56–65.

В первом номере журнала за этот год [1] были рассмотрены перспективы создания университетских центров письма в России. В статье обсуждались итоги прошедшего в Москве семинара “Establishing Effective Writing Centers” – «Создание эффективных центров письма» (30 ноября – 2 декабря 2015 г.), сравнивались подходы и опыт трех действующих университетских центров и предлагались к обсуждению направления развития центров с учетом задач, которые они могут решать. Поскольку это развитие приобрело с момента выхода статьи характер экспоненциального роста, причем за основу принимается американская модель центра письма, ситуация требует более пристального рассмотрения

во избежание ошибок, обычно сопровождающих заимствование чужого успешного опыта.

Трудно было предположить, что вместо трех университетских центров письма за считанные месяцы 2016 г. их станет одиннадцать, причем новые центры откроются по всей России. Напомню, что с 2011 г. функционировали два центра – Центр академического письма (Academic Writing Center) НИУ ВШЭ и Центр письменной и устной коммуникации (Writing and Communication Center) РЭШ, а в 2014 г. к ним добавился Офис академического письма НИТУ МИСИС. Все три центра работают в Москве, и именно на их площадках проходил упомянутый семинар. На семинаре стало извест-

тно об открытии центра письма в Самарском национальном исследовательском университете, в методической подготовке которого приняла участие консультант по программам английского языка и развитию центров письма из США Ева Смит (Eve Smith). Сегодня центры письма открылись или находятся в стадии открытия в Санкт-Петербурге (ИТМО), Казани (Казанский федеральный университет), Иркутске (Байкальская международная школа бизнеса), Тюмени (Тюменский государственный университет), Ростове-на-Дону (Южный федеральный университет), Саранске (Мордовский государственный университет) и Тамбове (Тамбовский государственный технический университет). Велика вероятность того, что в ближайшее время появится новая информация и список расширится. Надеюсь, руководители вновь возникающих центров или программ сочтут возможным присоединиться к дискуссии в нашей рубрике и сами поделятся своим опытом, проблемами и идеями, что особенно важно на начальном этапе развития этой новой для России институциональной формы.

Впрочем, на деле российских центров письма уже сегодня больше. С 2012 г. в Екатеринбурге действует центр письма Н.Г. Поповой, заведующей кафедрой иностранных языков Уральского отделения РАН, знакомой читателям журнала по публикациям в нашей рубрике. Этот центр не является университетским, т.к. работает с научными организациями, и на сегодняшний день является независимым, — опыт, безусловно, заслуживающий особого внимания. Кроме того, академическое письмо на английском языке преподается университетскими кафедрами иностранных языков помимо центров, которые, кстати, открываются на основе таких кафедр. При этом кафедры нередко оказывают консультационные услуги преподавателям факультетов в написании статей в зарубежные журналы и проводят семинары, не открывая центра письма. Так, в Первом МГМУ им. И.М. Се-

ченова активно действует программа академического письма для специальных целей под руководством И.Ю. Марковиной, причем эта деятельность направлена на повышение академической грамотности текстов для зарубежных медицинских журналов, что само по себе является непростой задачей.

Разнообразие форм работы с академическим письмом и научными текстами позволяет выделить наиболее эффективные и жизнеспособные подходы и отказаться от малоэффективных или неприемлемых. Ошибок легче избежать, чем исправлять их впоследствии. Достаточно обратиться к опыту трех первых центров [1–3], чтобы убедиться в том, насколько не просто найти формы и методы работы, которые отвечали бы запросам аудитории. Достаточно сложный путь прошел и каждый из руководителей данных центров, что предполагает не только изрядную долю энтузиазма, но и умение решать административные и финансовые вопросы, доказывать целесообразность внедрения новой институциональной модели и привлекать аудиторию.

Важным фактором становления российских центров письма является распространение знания об американских университетских центрах письма и готовность американских экспертов помочь нашим коллегам. Первое объясняется тем, что американская модель является наиболее разработанной и распространенной, а второе — миссией американских университетов как открытых для общества научно-исследовательских организаций [4]. Опыт, накопленный ими, действительно несопоставим с опытом других стран. По данным 2001 г. [5, с. 3], 96% центров письма были созданы в 1970-е гг., а первые центры открылись в США еще в 1950-е гг. Подсчет центров, зарегистрированных на сайте Международной ассоциации центров письма IWSA (International Writing Center Association), показывает, что сегодня их число приближается к 150.

Американская модель является основой для создания центров в других странах мира. Зарегистрированные в IWCA центры представляют внушительный список стран и охватывают не только западный мир, но и Ближний Восток, Африку, Азию и Латинскую Америку. Распределение численности их, однако, не коррелирует ни с языком страны, ни с ее значимостью в научных исследованиях. Так, в англоговорящей Австралии их 48, в то время как в Великобритании всего 13, а первое место в Европе удерживает не англоговорящая Германия с 38 центрами письма. Численность центров неоднородна и внутри США: в одном только штате Вирджиния, например, их 29, в то время как в других штатах они порой исчисляются единицами. Активно развивающийся академическое письмо Китай уже зарегистрировал семь центров письма, в то время как Россия представлена пока лишь одним – Центром письменной и устной коммуникации РЭШ, возглавляемый американскими коллегами.

Такая неоднородность говорит о том, что существуют иные формы и модели обучения академическому письму, что подтверждается, в частности, их небольшим числом в Великобритании, чей вклад в развитие этой дисциплины, безусловно, велик. Однако последние британские исследования [6] показывают, что не только качественные, но и количественные показатели (например, посещаемость студентами центров письма) свидетельствуют о значительном повышении качества текстов, точнее, по Стивену Норту [7], повышения способности самих авторов их писать.

При всей популярности и очевидной пользе, центры письма на основе американской модели имеют свои издержки при внедрении в иную социокультурную среду. Так, например, их широкое распространение в Германии связано с переходом университетов на англоязычные программы, что вызывает резонные опасения немецких ученых за судьбу национального языка и

культуры [8]. Китай же, привлекая англоговорящих преподавателей письма, стремится переводить методическую литературу и адаптировать ее к своей академической среде, как это произошло, например, с известной книгой Джона Бина [9]. В России, где владение английским языком намного ниже и академическая среда неоднородна, при адаптации американской модели могут возникнуть и иные проблемы.

На первый взгляд, копирование хорошо разработанной методологически и институционально системы представляется наиболее простым и логичным решением проблемы внедрения академического письма в российское образование. Все перечисленные центры работают на английском языке (или преимущественно на нем) и основаны преподавателями академического английского, которым легко перенимать американский опыт и изучать англоязычную научную литературу; такой подход позволяет плавно перейти от привычной деятельности языковой кафедры к новой форме работы.

Однако этот взгляд обманчив, причем не только потому, что при таком подходе русскоязычные научные и академические (студенческие) тексты остаются за пределами работы центров, о чем я неоднократно писала [1; 10]. Согласно теории дисфункции управления [11; 12], ошибки при внедрении инноваций посредством заимствования институтов или организационных схем, сформировавшихся в иной социокультурной среде, чреваты их неприятием и могут привести к сбою в работе системы, т.е. к дисфункции [11, с. 3]. Центр письма является инновацией, аналогов которой не было в нашей академической и социокультурной среде, поэтому внедрение этой институциональной модели затрагивает интересы многих агентов: тех, кто будет пользоваться услугами центра (преподаватели, исследователи, студенты), тех, кто будет эти услуги оказывать (тьюторы, преподаватели письма), и тех, кто вступит с ними в ад-

министративно-финансовые отношения (руководство вузов). Кроме того, немалую роль здесь будут играть методологи письма, редакторы журналов, создаваемый консорциум центров письма и академическое сообщество. В силу новизны в этот процесс могут быть вовлечены также средства массовой информации и в итоге все, кто связан с образованием и наукой. При таком числе заинтересованных лиц их интересы должны быть максимально учтены, а ошибки минимизированы [12, с. 3-4]. В противном случае внедряемая инновация не только не приживется, что подразумевает ее способность к саморазвитию и выходу на конкурентоспособный уровень, но и может оказаться дискредитированной, вследствие чего ее шансы на новую жизнь впоследствии будут весьма невелики.

Анализируя дисфункции российской науки и образования, О.С. Сухарев выделяет семь групп параметров, позволяющих описать функциональность системы, т.е. ее жизнеспособность и способность развиваться:

- 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) [11, с. 3].

Применение этих параметров к анализу американской модели центра письма позволяет понять, почему она так эффективна на родине. Прежде всего, целью существования центра является помощь авторам текстов в совершенствовании их способности писать. Поскольку методология, по которой работают центры письма в США, пред-

полагает, что обратившийся в центр студент знает основы академического письма и понимает, что от него требуется, внимание сосредоточено на авторе с его проблемой, а не на конкретном тексте [7]. Эта цель объясняет ограниченность функционального разнообразия тьюторской помощью, которая позволяет оптимально реализовать принцип невмешательства в авторский текст (*hands-off approach*) [13]. Задача тьютора – задавать вопросы автору текста, чтобы он сам объяснил свою проблему, свои цели и то, что ему в своем тексте не нравится (Сократовский метод). В результате автор сам находит решение проблемы и тем самым обогащает свой личный опыт работы над текстом.

Область приложения усилий тьюторов центра распространяется на студентов университета и ограничена англоязычными работами, которые пишутся в англоязычной академической среде, что естественным образом влияет на мотивацию иностранных студентов обращаться за помощью. Мотивация всех, а не только иностранных студентов объясняется тем, что отношения между студентами и преподавателями понимаются как партнерство, и каждый студент в ответе за свое обучение и вправе искать помощи, когда она ему требуется [14]. Поскольку компетенции в сфере академического письма признаются в университетском образовании США и других западных стран как входящие в фундаментальный набор компетенций [15] и уже на уровне университетского образования неразрывно связаны с идеей будущих публикаций [16], то время существования центров представляется столь же долгим, сколько будут существовать сами университеты. Кардинальные изменения им также вряд ли понадобятся, поскольку они сорок лет строились под параметры университетской среды США.

Издержки центров письма представляют собой административно-финансовые затраты, которые ограничиваются штатной

единицей директора центра и – в зависимости от величины центра – еще парой профессиональных тьюторов. Основная же масса работы делается тьюторами из числа хорошо пишущих и прошедших специальную подготовку студентов магистерских программ. Поскольку центры ориентированы на студентов, их деятельность подвержена «сезонному» характеру, т.е. приурочена ко времени сдачи работ (в этот период центры могут работать круглосуточно). Временные тьюторы из числа студентов не только минимизируют штатные затраты, но и защищают систему от кадровых или финансовых изменений (внешних и внутренних воздействий), поскольку недостатка в академически грамотных англопишущих магистрах не будет, а обучить знающего тонкости академического письма студента нескольким психологическим и методическим приемам работы тьютора не требует больших вложений.

Существенное воздействие на систему центров США сегодня оказывает тенденция к отказу от доминанты английского языка в науке и образовании. Стремление к полиязычности и мультикультурализму можно отнести как к внешнему воздействию, поскольку это мировая тенденция, так и к внутреннему, поскольку в американских университетах традиционно обучается большое число иностранных студентов, представляющих различные языки и культуры [17; 18]. Устойчивость системы к таким вызовам обеспечивается хорошо развитой методологической и научной базой письма. Региональные, национальные и международные объединения, конференции, научные журналы и обширная научно-методическая литература позволяют консолидировать усилия специалистов академического письма и решать поднятые тьюторами или директорами центров проблемы.

Как видим, все группы параметров взаимосвязаны и отражают жизнеспособность системы, в которой все агенты могут эф-

фективно функционировать по отлаженной схеме без риска кардинальных перемен и без опасения за будущее центров. Собственно, модель центра письма в США строилась изначально под модель университета американского типа, которая определяет его не только как образовательное учреждение и научно-исследовательский центр, но и как важного участника социально-политической жизни общества, представители которого выступают как эксперты, помогающие найти объективное решение сложных общественных проблем [4]. Открытость и партнерство являются ключевыми моментами деятельности такого университета, и каждый студент в такой академической среде учится быть членом равноправного научного и общественно значимого сообщества.

Те же группы параметров дают совершенно иную картину при анализе функциональности американской модели в российской академической и социокультурной среде. Целью создания и существования центров письма здесь является помощь преподавателям университетов, а не студентам. Однако преподаватели часто не только не знакомы с законами академического письма, но и обладают укоренившимися собственными представлениями о том, как надо писать. Тьюторская помощь по принципу невмешательства в текст в данном случае неэффективна, а попытки более эксплицитно указать автору на то, как должен строиться и писаться его текст, могут вызывать протест. Взаимоотношения агентов, таким образом, могут оказаться конфликтными.

Отсюда возникает потребность в расширении функций и области приложения усилий. Помимо тьюторской (скорее, консультативной) помощи необходимы групповые семинары и курсы повышения квалификации, направленные на обучение базовым принципам и нормам академического письма. Российские центры письма, опытные и отчасти вновь создаваемые, уже идут по

этому пути, интуитивно корректируя модель центра под потребности вуза. Усилия требуются преподавателям и на овладение английским языком на уровне письменных компетенций. По данным опроса Левада-центра 2014 г., лишь один из пяти специалистов с высшим образованием владеет английским языком в принципе [19], что вовсе не означает свободного и грамотного письма. Можно только предполагать, насколько низка в масштабах страны доля преподавателей вузов, способных самостоятельно писать на английском языке научные тексты. Овладение как письмом, так и языком – очень медленные и длительные процессы, поэтому усилия потребуются или на поэтапное и кропотливое развитие этих компетенций на английском языке, или на разработку курсов на родном языке (что экономит время, но потребует иных затрат).

Издержки (затраты), связанные с упомянутым расширением функций и усложнением отношений между агентами, неизбежно упираются в кадровый вопрос. Поскольку тьюторами преподавателей не могут быть студенты, то в центре должны работать профессиональные преподаватели, причем с высокой квалификацией как в академическом английском, так и в академическом письме. Помимо того, что эти преподаватели должны сами быть авторами зарубежных публикаций и вести научные исследования, они должны иметь достаточный опыт работы с взрослой аудиторией и иметь представление об особенностях такой работы [20]. Таким образом, кадровый вопрос потребует затрат как на штатные единицы, так и на подготовку кадров.

Отсутствие специальной подготовки преподавателей академического письма ведет к тому, что не всякий университет может найти у себя хотя бы одного такого специалиста – обучившегося по собственной инициативе энтузиаста, а если найдет, то вынужден будет решать финансовый вопрос. Традиционная дискриминация пре-

подавателей языка в российских вузах за счет аудиторной нагрузки (до 1000 и выше аудиторных часов в год) и их низкий статус в лингвистических вузах [21; 22] оставляют мало надежды как на выделение из их среды самообучившихся профессионалов, так и на выделение средств для достойной оплаты их труда. К сожалению, у нас чаще принято использовать энтузиастов, чем достойно оплачивать их труд. С учетом узкого круга обслуживаемых агентов и сложностей с действующими агентами издержки будут непомерно велики.

Продолжительность жизни центра письма не будет долгой, если не изменится социокультурный, академический и административный контекст. При малейшем внешнем воздействии (недостаток финансирования, малочисленность клиентуры) или внутреннем (нехватка кадров, недостаток квалификации) центр не сможет продолжать функционировать, не говоря уже о развитии системы в масштабах страны до уровня конкурентоспособности и обеспечения ее собственной методологической и научной базой. Особенно уязвимой система будет на начальном этапе, поэтому ошибки текущего периода могут стать фатальными.

Наконец, при сосредоточении системы академического письма в рамках модели центра «за кадром» остается вся система образования. Работая на преподавателей, не прошедших обучение академическому письму со студенческой, а еще лучше – со школьной скамьи, центр будет функционировать по принципу порочного круга. Каждое новое поколение выпускников будет поставлять стране специалистов, не умеющих писать достойные научные тексты ни на родном, ни на чужом языке, и каждому из них придется переучиваться и менять привычные, но ложные или устаревшие академические традиции на личный опыт и за счет личного времени и труда. Расширить же функции центров до охвата студенческой аудитории также нереально, причем

не только из-за нехватки кадров, но и потому, что мотивация наших студентов к самообучению и инициативному поиску помощи со стороны преподавателей крайне низка, а в программах отечественных вузов письменные компетенции все еще остаются второстепенными, а не фундаментальными.

Чтобы разорвать этот порочный круг, необходимо внедрить академическое письмо в программы вузов и школ, для чего понадобятся многочисленные кадры, которых у нас пока нет. Это второе кольцо можно разорвать только подготовкой кадров, а эта функция входит в компетенцию не центров письма, а системы повышения квалификации. Но и там вопрос: «Кто будет обучать?» – останется открытым. Потребуется собирать энтузиастов, приглашать зарубежных экспертов, разрабатывать программы и начинать готовить специалистов сначала в одном или нескольких учреждениях, постепенно расширяя их число и распространяя квалификацию по всем вузам. Далее можно перейти к подготовке кадров в программах аспирантур и выйти постепенно на обучение академическому письму в масштабах страны.

Не менее важно изменить статус письма в университете, для чего потребуется обучать методам академического письма преподавателей дисциплин. Эта влиятельная и многочисленная группа агентов системы будет сопротивляться таким изменениям в своей педагогической практике в силу их трудоемкости. Необходимость внимательно читать и обсуждать со студентами их работы понимается всеми, но часто игнорируется в силу отсутствия экономических стимулов даже в текущих условиях [11, с. 10], поэтому обсуждать увеличение нагрузки пока бесперспективно. Не более перспективными представляются такие компоненты системы академического письма, как оценка работ несколькими преподавателями во избежание субъективности или партнерские отношения между руко-

водителями центров письма и представителями факультетов, что нелегко дается даже в США [9]. Низкая оплата труда при увеличении его интенсивности является сильнейшим «демотиватором», который на фоне постоянных нововведений способен резко увеличить дисфункциональность системы [11, с. 5].

Итак, анализ показывает несостоятельность идеи копирования (полного или даже частичного) американской модели центра письма и выводит нас за ее пределы: чтобы создать аналогичные центры, необходимо внедрить аналогичную систему обучения академическому письму в систему образования. Конечно, любой анализ, как и любая модель, носит характер обобщения. Не все так идеально и в США, где качество образования в различных университетах различно, и не так уж неприемлемы для нас методы работы американских центров письма: им просто нужна соответствующая почва. Тем не менее аналитический подход позволяет выявить характеристики процесса и спрогнозировать его течение. Он также позволяет на основе прогноза дать рекомендации по корректировке процесса и выбрать правильное направление действий. Эффективные управленческие решения принимаются только на основе анализа, а не методом проб и ошибок, ибо именно ошибки управления являются «важнейшим фактором дестабилизации состояния системы» [11, с. 4].

Академическое письмо как система, позволяющая поэтапно и эффективно обучать будущих и настоящих исследователей коммуницировать с международным научным сообществом на принятом в нем языке, необходимо нам сегодня, как воздух. Однако внедрение центров письма в качестве «довеска» к бремени перманентных инноваций, укрупнений университетов и доходящей до нелепости поголовной обязанности повышать публикационную активность может привести к еще большему сопротивлению со стороны агентов, чьи ин-

тересы будут затронуты. Более того, эти усилия могут быть восприняты как дополнительный инструмент конкурентной борьбы за рейтинги, что противоречит идее нового университета по американской же модели [4; 23]. Чтобы система эффективно функционировала, а центры письма гармонично дополняли функции университета, сам университет должен превратиться, как справедливо отмечает В.В. Радаев, «из замкнутой профессиональной системы в разомкнутую, не только меняющую формы своей деятельности, но и преобразующую собственное ядро и открывающуюся для других внешних сред, создавая дополнительные стимулы для своего развития» [23, с. 8]. Проблема лишь в том, чтобы реализовать переход к новой системе с максимальным учетом интересов агентов и минимальными ошибками.

Литература

1. *Короткина И.Б.* Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 75–86.
2. *Бакин Е.В.* Центр академического письма: опыт создания // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 112–116.
3. *Базанова Е.М.* Лаборатория научной коммуникации: российский опыт // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 135–143.
4. *Коннов В., Ретина М.* Эволюция моделей университетского управления от «Studium Generale» до «предпринимательского университета» // Международные процессы. 2015. Т. 13. № 1. С. 35–47.
5. *Lerner N.* Time Warp: Historical representations of writing center directors // C. Murphy and B. L. Stay (Eds.) *The Writing Center Director's Resource Book*. New York: Routledge, 2010. P. 3–13.
6. *Yeats R., Reddy P., Wheeler A., Senior C., Murray J.* What a difference a writing centre makes: a small scale study // *Education + Training*, 2010. Vol. 52, Issue 6/7. P. 499–507.
7. *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. P. 44–58.
8. *Насибуллина Ф.Ф., Безруков А.Н.* Академическое письмо в историко-лингвистическом контексте (на примере немецкого языка) // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 148–153.
9. *Bean J.* *Engaging Ideas*. San-Francisco: Jossey-Bass, 2001.
10. *Короткина И.Б.* От лингвистического центра к центру академического письма // Высшее образование в России. 2013. № 8–9, С. 120–124.
11. *Сухаев О.С.* Дисфункция образования и науки в России: траектория преодоления // *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2014. № 1(238). С. 2–17.
12. *Сухаев О.С.* Система науки: дисфункция управления и ее преодоление // *Инвестиции в России*. 2015. № 7. С. 3–14.
13. *Brooks J.* Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work // *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*. R.W. Barnett and J.S. Blumner (Eds.). New York: Pearson Longman, 2008.
14. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. URL: <http://senate.universityofcalifornia.edu/reports/acadlit.pdf>
15. *Murray N. & Kirton B.* An analysis of the current situation // S. Davies, D. Swinburne and G. Williams (Eds.). *Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund, 2006. P. 7–13.
16. *White B.* *Dissertation Skills: For Business and Management Students*. London: Cassell, 2000.
17. *Leki I.* Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century // *International Journal of English Studies*. 2001. № 1.2. P. 197–209.
18. *Wilson N.* Writing Center Counselor Training and the ESL Student // *The Writing Lab Newsletter*. 1998. № 23.3. P. 1–4.
19. Исследование Левада-Центра: 70 процентов россиян не владеют иностранными языками // Центр гуманитарных технологий: информационно-аналитический

- портал. 28.05.2014. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/05/28/6787>
20. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Новые знания. 2004. № 3. С. 8–12.
21. Обучение английскому языку в вузах России / Под ред. Л.Б. Кузнецовой, С. Вайнтрауба. М.: British Council, 2002.
22. Frumina E., West R. Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension. Moscow: British Council, 2012.
23. Радаев В.В. Пять принципов построения нового университета // Pro et Contra. Май-июнь 2010. С. 6–18.

Статья поступила в редакцию 25.06.16.

LIMITATIONS OF THE US WRITING CENTER MODEL IN RUSSIA

KOROTKINA Irina B. – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., School of Public Policy, Russian Presidential Academy of National Economy; Dean of Interdisciplinary Department of English, Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia. E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Abstract. Since 2016, the rapid spread of writing centers in Russian universities tends to become a trend. In a few months, their number increased from three to eleven, and the process might soon involve most federal and research universities. Most centers follow the US model of a writing center with its hand-off approach to tutoring. Experts from the USA also show increased interest in the process, providing help in consulting future directors. However attractive the adoption of a ready-to-use and efficient model may seem, it is limited by the social, cultural and academic differences between the USA and RF. These differences involve the interests of many agents, who may oppose innovation due to understandable reasons. If this becomes the case, establishing academic writing in the Russian system of education may fail with fewer opportunities to recover in the future. The paper presents the comparative analysis of the US model's efficiency in Russia and the USA based on the seven sets of parameters introduced by Russian economist Oleg Sukharev. The analysis is a part of research carried out by the author for the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Keywords: academic writing, writing center, educational models, management dysfunction theory

Cite as: Korotkina, I.B. (2016). [Limitations of the US Writing Center Model in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8-9 (204), pp. 56-65. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Korotkina, I.B. (2016). [University Writing Centers in Russia: Goals and Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1, pp. 75-86. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bakin, E.V. (2013). [Creating Academic Writing Center]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8/9, pp. 112-116. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bazanova, E.M. (2015). [Laboratory of Scholarly Communications: Russian Perspectives]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8/9, pp. 135-143. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Konnov, V., Repina, M. (2015). [Evolution of University Management Models from "Studium Generale" to "Entrepreneurial University"]. *Mezhdunarodnye Protssesy* [International Trends]. Vol. 13, No. 1, pp. 35-47. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Lerner, N. (2010). Time Warp: Historical Representations of Writing Center Directors. *The Writing Center Director's Resource Book*. Eds. C. Murphy and B. L. Stay. New York: Routledge, pp. 3-13.
6. Yeats, R., Reddy, P., Wheeler, A., Senior, C., Murray, J. (2010). What a Difference a Writing Centre Makes: a Small Scale Study. *Education + Training*, Vol. 52, Issue 6/7, pp. 499-507.

7. North, S. (2008). The Idea of a Writing Center. *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Ed. Murphy, Christina & Sherwood, Steve. Boston: Bedford/St. Martin's, pp. 44-58.
8. Nasibullina, F.F., Bezrukov, A.N. (2015). [Academic Writing in the Historical and Linguistic Context: An Example of German Language]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8/9, pp. 148-153. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bean, J. (2001). *Engaging Ideas*. San-Francisco: Jossey-Bass.
10. Korotkina, I.B. (2013). [From Linguistic Center to Academic Writing Center]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8/9, pp. 120-124. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Sukharev, O.S. (2014). [Dysfunction of Education and Science in Russia: The Path to Overcome]. *Natsionalnye Interesy: Prioritety i Bezopasnost* [National Interests: Priorities and Security]. No. 1 (238), pp. 2-17. (In Russ.)
12. Sukharev, O.S. (2015). [Science System: Disfunction of Management and its Overcoming]. *Investitsii v Rossii*. [Investments in Russia]. No. 7, pp. 3-14. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Brooks, J. (2008). Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*. Eds. R.W. Barnett and J.S. Blumner. New York: Pearson Longman.
14. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. (2002). Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS). URL: <http://senate.universityofcalifornia.edu/reports/acadlit.pdf>
15. Murray, N. & Kirton, B. (2006). An Analysis of the Current Situation. *Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. Eds. S. Davies, D. Swinburne, and G. Williams. London: The Royal Literary Fund, pp. 7-13.
16. White, B. (2000). *Dissertation Skills: For Business and Management Students*. London: Cassell.
17. Leki, I. (2001). Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century. *International Journal of English Studies*. No. 1.2, pp. 197-209.
18. Wilson, N. (1998). Writing Center Counselor Training and the ESL Student. *The Writing Lab Newsletter*. No. 23.3, pp. 1-4.
19. [A Study by the Levada-Center: 70 percent of Russians Do Not Speak Foreign Languages]. *Centrumanitarnykh tekhnologii* [Center for Human Technologies: Information-Analytical Portal]. 28.05.2014. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/05/28/6787>. (In Russ.)
20. Vershlovsky, S.G. (2004). [Adult Education in Russia: Theory]. *Novye Znaniya* [New Knowledge]. No. 3, pp. 8-12. (In Russ.)
21. *Specialist English Teaching and Learning – the State of the Art in Russia: A Baseline Study Report* (2002). Eds. Winetroube, S. & Kuznetsova, L. Moscow: The British Council/ Publishing House "Petropolis". (In Russ.)
22. Frumina, E., West, R. (2012). *Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension*. Moscow: British Council.
23. Radaev, V.V. (2010). [Five Principles of Construction of the New University]. *Pro et Contra*. May-June, pp. 6-18.

The paper was submitted 25.06.16.

