

**А.С. РОБОТОВА, профессор
РГПУ имени А.И. Герцена**

Надо ли учить академической работе и академическому письму?

В статье представлена авторская позиция по поводу обучения студентов академическому письму и академической работе. Автор считает, что проблема подготовки нового поколения учёных намного шире и глубже. Её решение связано с существенным улучшением общекультурной, теоретико-методологической, научной и профессиональной подготовки будущего учёного, с развитием ещё на школьной ступени особенностей обучающихся к созданию текста. В статье приводятся доводы в пользу необходимости обучать учащихся речевой деятельности, обосновывается насущная потребность в создании усложняющейся системы письменных самостоятельных работ, выполняемых студентами в высшей школе. Это должна быть коллективная работа преподавателей разных специальностей на всех уровнях образования.

Ключевые слова: академическая подготовка, академическое письмо, научный текст, аргументативный текст, образовательный контекст.

Ситуация окончания учебного года, когда дописываются выпускные работы, когда острее видишь недоработки ученика и свои собственные, когда дефицит времени накладывается на трудоёмкую работу правки аспирантских и магистерских текстов, вызывает бурю эмоций и противоречивых настроений. Не знаю, в который раз я убираю точку после названия главы диссертации и с досадой пишу: «Я уже писала Вам об этом!» Но ведь не точки, не скобки, не неправильное форматирование – главное в научном тексте, представленном тебе выпускником. Совсем не точка! Хотя почему-то именно она меня задевает... Главное – содержательные, логические, теоретические упущения, которые не удалось преодолеть за время совместной работы...

Наверное, именно поэтому я с интересом отнеслась к появлению в журнале «Высшее образование в России» материалов, посвящённых академическому письму и академической работе как актуальным проблемам высшего образования. В то же время сверлила мысль об ироничном отношении некоторых современных авторов к академической науке [1]. Если допустима ирония по поводу академической науки, то надо ли создавать новые учебные

курсы с определением академическое (-ая), отстаивать их статус и видеть в них особую ценность для подготовки нового научного сообщества, несущего инновационные идеи и поднимающего уровень отечественной науки?

Я не работаю в академических структурах. Пятьдесят лет – это параллельная деятельность преподавателя и исследователя в педагогическом вузе. А до этого я учила детей в сельской школе и в работе опиралась не только на методические пособия, но и на научные работы Г.А. Бялого, Г.А. Гуковского, Ю.М. Лотмана, Е.Г. Эткинда. Без этого мне едва ли удалось бы по-настоящему осмыслить проблемы гуманитарного образования (у меня историко-филологическое образование), которому посвящены обе диссертации и большая часть научных работ. Мои выпускники тех давних времён стремились разобраться в творчестве Э. Ионеско, Д. Сэлинджера, Э. Хемингуэя, спорили о вечных проблемах русской литературы, пытались понять содержательный смысл ритмической организации поэтических произведений, читали «толстые» журналы, публикации из которых потом обсуждали на факультативных занятиях. Это к тому, что даже в самой буд-

ничной учительской работе педагог-гуманитарий должен обладать прежде всего высокой (академической?) культурой, широкой эрудицией, междисциплинарными знаниями, без которых невозможно научное осмысление общих и частных проблем образования. Многому из перечисленного я обязана своим вузовским преподавателям, которые меньше всего думали об *академической работе* со студентами и о своей *академической карьере*¹, а учили так, что память о них осталась как понимание идей высокой культуры, литературоведения, как уважение к слову письменному и устному. Благодаря моим педагогам в течение долгих лет не угасало стремление «творить, выдумывать, пробовать». В те далёкие годы мои ученики писали рецензии на сочинения своих одноклассников, писали авторецензии (под влиянием авторецензии Н.Г. Чернышевского). Иногда, когда на уроке писали классное сочинение, я тоже писала на одну из тем. И потом читала в классе написанное. К чему я это пишу? Чтобы сделать самый банальный вывод о том, что *искусство письма* как умение, способность излагать мысли, передавать информацию требует многолетней систематической подготовки, разнообразных форм творческой деятельности. А *академическое письмо* – тем более.

Не скрою: сам термин *академическое письмо* не стал для меня близким, ясным по смыслу, технологичным в работе. Чтобы укрепиться в своём мнении, посмотрела словари. Даже «Лингвистический энциклопедический словарь» этого понятия не содержит. Специальные работы по лингвистике его определяют как синоним жанров научного текста: «Центральное место в структуре научного стиля занимают *академические тексты* (выделено мною. – А.Р.) – статьи, монографии, диссертации, так как они наиболее явно отвечают целям науки

расширять, углублять и видоизменять знание об окружающем мире» [3]. В лингвистической науке обстоятельно рассмотрены критерии научных текстов академического характера: логическая стройность, объективность, строгая научность, терминологичность, информативность. Чем больше я стремилась понять суть новых понятий, тем больше убеждалась в том, что речь сегодня должна идти об овладении студентами и молодыми учёными умением создавать научные произведения, научные тексты, овладевать дискурсивной компетенцией.

Прочтение интернетовских текстов об *академическом письме* и *академической работе* [4] привело к убеждению, что и сами сторонники этого образовательного направления и соответствующей ему проблематики не вполне чётко представляют себе (или не считают необходимым объяснить читателю), чего они ждут от актуализации нововведения – курса «Академическая работа». Кроме того, непонятно соотношение курсов «*академическая работа*» и «*академическое письмо*». В обсуждениях указанных проблем нет чёткого определения ключевых понятий, соотнесения традиционных концептов (научный текст, научный дискурс, научная речь, научные жанры и т.д.) с вновь вводимыми. Недостаёт содержательной аргументации в пользу того, что обучение академическому письму (оставлю этот термин) накрепко связано с общекультурной, теоретико-методологической и профессиональной подготовкой специалиста. Меня не убеждает также и то, что только *академическое письмо* может стать условием успешной *академической подготовки*. А слушание лекций известных учёных, которые увлекают слушателей безупречной логикой и аргументацией устного дискурса, эстетикой и прагматикой рассуждений, изяществом словесных конструкций, сочетанием строгости и образности речи?

¹ Я писала о своих учителях в науке: А.С. Долинине, С.Я. Билинкисе, Д.К. Мотольской, Г.И. Щукине [2].

Мотивация сторонников *академического письма* в целом понятна. В их обсуждениях сквозит тревога об упадке академической культуры. Высказывается мысль о «неразвитости специализированных форм обучения науке в российских университетах – в отличие от западных» [Там же]. При этом авторы не поясняют, о каких *специализированных* формах обучения науке идёт речь. Я много лет читала «Методологию педагогического исследования» магистрантам разных специальностей. Этот курс открывал широкие возможности погружения в будущее исследование, позволяя использовать различные формы обучения элементам исследовательской работы. Мы обсуждали важные вопросы научной работы: соотношение темы и проблемы исследования; объекта и предмета; выбора методологических оснований, построения гипотезы; обоснования релевантности и корректности исследовательских методов в решении научной задачи и др.

Авторов, пишущих на указанную тему (об академическом письме), волнует вопрос о соотношении *академической работы* и дисциплинарного профессионального образования. Они выражают сомнение в необходимости учить всех методике и технике академической работы, поскольку не все студенты ориентированы на академическую карьеру. Согласимся: сегодня это действительно заботит и озадачивает многих преподавателей высшей школы. В темах, которые поставлены, к примеру, для обсуждения на круглом столе «Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания» отражены вопросы, возникшие в связи с введением системы многоуровневого образования:

- «о формах и функциях обучения науке в перспективе многообразия образовательных уровней и контекстов»;
- «какую роль может играть обучение науке в подготовке студента к самореализации в современном обществе»;

■ «каким образом должно быть организовано обучение науке на разных ступенях образования» [5].

Эти вопросы сегодня остро встали перед преподавателем высшей школы и требуют ответов. Однако, выделив указанные вопросы из контекста размышлений об академической работе и академическом письме, я засомневалась в возможности их решения посредством одной лишь актуализации научного интереса к проблеме академического письма, введения ещё одного учебного курса. Снова и снова я пыталась проникнуть в сущность этого понятия, найти неизвестные мне смысловые оттенки. Оказалось, что просто невозможно найти убедительное определение понятия *академическое письмо* – тем более что в скобках некоторые авторы всё равно пишут: *научный текст*. Думаю, что введение нового понятия в большей степени связано с интеграцией нашего образования в европейское образовательное пространство, с заимствованием новых понятий – без соответствия с русскими эквивалентами, с усилением внимания к определению *академический* (-ая, -ое, -ие) как более высокому по статусу по сравнению с определением *научный*.

В этих процессах есть ещё и элемент моды. Мода на терминологическую новизну привела к тому, что появилось словосочетание *академическая компетентность* как младших школьников, так и студентов. Появилось понятие *академическая зрелость*. Думаю, что во всём этом есть некоторый оттенок учёного (академического?) высокомерия. Будничность, повседневность понятия *научный*, очевидно, для некоторых представителей учёного мира несколько меркнет по сравнению с понятием *академический*.

* * *

Со студенческих лет испытывала уважение к словам *академик* и *академическая*: академик Л.В. Щерба, академик В.В. Виноградов, академическая грамматика.

Поэтому не могу примириться с некоторым опрощением смысла в словосочетании *академическое письмо*. Для автора академический (-ая, -ое) соотносится с одним из главных значений этого слова – *соответствующий лучшим образцам*. А насколько можно понять из всех рассуждений на эту тему, главный защитительный мотив участников дискуссий и выступлений об академическом письме связан с падением культуры научной речи, снижением качества научного дискурса, что затрудняет трансляцию научных идей, научных результатов, увеличивает зияние между научной теорией и практикой. Но введение более высокого по смыслу понятия вряд ли существенно изменит положение дел. С этим-то трудно согласиться. И автор не раз писала об этом [6].

В связи с обсуждаемой темой замечу, что активизация проблемы *академического письма* может нас увести от очевидных и весьма актуальных проблем подготовки научных кадров в сфере социально-гуманитарных наук. Как человеку, давно работающему в области гуманитарного образования, мне они видятся такими.

Происходит *снижение общекультурного уровня исследователей*. При этом в науку сегодня ещё приходят люди, не готовившиеся к ЕГЭ, и их *дефициты* (!) не связаны с ним. Невысокий культурный уровень сегодняшних студентов отражается на качестве устной и письменной речи, на уровне текстов самостоятельных работ, представляемых преподавателю в системе учебного процесса. А затем этот уровень находит отражение в научных текстах, представляемых уже научному сообществу. Если следовать определению авторов ранее упоминавшегося пособия [3], к академическим текстам в строгом смысле относятся научная *статья, монография, диссертация*. И часто именно эти тексты в полной мере отражают снижение уровня научной и исследовательской культуры.

Мы – научные руководители, консуль-

танты, оппоненты, рецензенты – встречаемся с недопустимыми в научных текстах явлениями. Это бессистемность изложения, немотивированные повторы, нарушение научной логики, эклектика научных оснований, невнимание к аргументации, псевдонаучность (научообразие) стиля изложения и пр., и пр. Попробуем разобраться в такой конструкции: «Матрица историко-педагогического исследования конфликта в педагогическом взаимодействии представляет собой методологический подход, который выступает гносеологической целостностью, включающей исследовательские установки и средства изучения конфликта в педагогическом взаимодействии в структуре историко-педагогической действительности»...

Мы закрываем глаза на выстраивание исследователем таких ссылочных рядов, в которых известный учёный оказывается среди тех, к кому он имеет весьма отдалённое отношение. Как тут не привести слова Л. Мартынова: «Но большинство потому лишь не путает Канта с Контом, что и слышать не слыхали о том и другом».

Некоторым исследователям свойственна *наивность научно-культурных представлений*. Соискатель иногда не стремится увидеть и преодолеть изъяны в собственной образованности, а пытается самым наивным образом их скрыть. Вот он приносит небольшой текст, посвящённый обоснованию темы исследования. Там много имён отечественных и иностранных учёных. Среди фамилий последних есть такие, которые не слишком широко известны. Спрашиваю: «А Вы читали этих авторов?» Замешательство и молчание. Потом смущённое: «Нет». – «Откуда же Вы взяли эти имена?» – «Из энциклопедии». Иногда пугаю: «А если Вас попросят оценить позицию этого учёного? Как Вы будете отвечать, если не читали?»

У части исследователей обнаруживается недостаточная методологическая подготовленность к выполнению научной работы – когда идентичными становятся поня-

тия *тема* и *проблема*, обнаруживается нечёткое понимание, а иногда и неразличение *объекта* и *предмета* исследования. Гипотеза строится подчас как совокупность самоочевидных положений. Труднейшим актом становится определение *новизны* полученных результатов. Выбор методов исследования иногда не отвечает специфике исследуемой проблемы. Несмотря на различие исследовательских тем по педагогике, набор методов повторяется из работы в работу. Речь не идёт даже о *модификации* известных методов.

С недоумением читаешь в ряде случаев обоснование актуальности проблемы. Эта процедура иногда носит спекулятивный характер: эксплуатируются понятия *глобализация*, *модернизация*, *интеграция*, *информатизация*. Без специальной интерпретации педагогических последствий этих процессов напрямую выводится актуальность той или иной проблемы! Однако актуальность связана прежде всего с насущной потребностью дисциплинарной науки ответить на вопросы, которые возникли в образовании в связи с новыми процессами и новыми социально-культурными обстоятельствами, породившими новые гуманитарные или педагогические проблемы.

Чувство досады испытываешь, читая авторефераты докторских исследований, в которых наглухо «закрыты» результаты многолетней работы исследователя. Это выражается в том, что диссертант бодро констатирует: «Получено новое знание о...». При этом отсутствует хотя бы краткая содержательная характеристика этого нового знания! «Выявлены ресурсы образовательного процесса». Но какие именно? Для чего? Насколько они значимы для решения исследовательской задачи? «Определены условия решения поставленной цели». Какова иерархия этих условий по степени значимости? Какие из них являются необходимыми и обязательными? Какие – факультативными? О многих существен-

ных недостатках диссертаций докторского уровня (академических текстов) убедительно говорит Д.И. Фельдштейн [7].

Нередким явлением становится *недостаточная готовность* ряда начинающих учёных к написанию научных произведений (от аннотации до диссертации) с точки зрения оформления самой простой мысли, выбора стилистики, нормативного синтаксиса. Недавний пример. После объяснений, каким должен быть план-проспект научной работы, демонстрации уже выполненных работ, анализирую план-проспект новой ученицы. Читаю название будущей главы: «Жизнь России этого периода». Выражаю изумление. Какая жизнь? Какого периода? А для молодого исследователя здесь нет ничего непонятного. Ведь тема работы определена. Она написана на титульном листе. Зачем это переписывать? Фраза далека от научной формулировки раздела? Так пусть читатель сам разберётся. Разве ему непонятно?

Я не сомневаюсь в полезности курсов, спецкурсов, проектов по обучению *академическому письму*, особенно на старших курсах, когда актуальным для учащегося становится представление завершающей образование работы. Однако проблема видится не в этом, вернее, не только в этом. *Академическое письмо* нельзя «вынуть» из целостной образованности человека, из его речевой деятельности, которой он обучается/не обучается/плохо обучается ещё в *доакадемический* период своей жизни. Академическое письмо нельзя обособить от всего образовательного контекста, в котором находится наш ученик, который, возможно, и сделает в дальнейшем академическую карьеру.

Учить академическому письму, технике академической работы отдельно, обособившись от всего общекультурного развития личности, от интеллектуального, речевого, логического, эмоционального и экзистенциального становления, вряд ли продуктивно! Это должна быть взаимосвязанная сис-

тема школьного и вузовского обучения речевой деятельности!

Опыт учительства убеждает меня в том, что в школьные годы можно заложить основательный фундамент письменной и устной речи, подвести ученика к умению создавать аргументативный текст, который может позднее стать основанием текста научного. Помнится, в прежние времена скептики иронизировали по поводу стремления учителей добиваться полных ответов от ученика. Да, в ряде случаев это было излишним. Но в целом этот скепсис не был оправдан! Стоит послушать современные уроки, даже гуманитарного цикла. Односложные ответы. Неумение учеников логически связать две-три мысли в нечто целое. Слабая аргументация в ответах. Бедная лексика. Неумение спорить и слышать друг друга. Ученики стали мало говорить и стали мало писать, излагать собственные мысли.

Пожалуй, многое пока держится только благодаря энтузиазму учителей. Учителей, которые, не жалея своего времени, придумывают интересные темы и заставляют учеников излагать свои мысли. Учат учеников описывать, рассуждать, повествовать. Наказывают за списанное с шаблона, с многотиражных шпаргалок. Может быть, те, кого мы собираемся учить академическому письму, этого не делали?

Я часто обращаюсь к книге Л.С. Айзермана «Зачем я сегодня иду на урок литературы?» [8] На книгах этого учителя я училась в самом начале своей учительской деятельности. Анализируя всего лишь один год из своей учительской жизни, автор с горечью пишет о тех заданиях, которые предлагаются авторами учебников. Он приводит такое: «Припомните книги, действие которых происходит в Москве и Петербурге. Подумайте, что общего и различного во взглядах Толстого, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Гончарова, Островского, Достоевского и других русских классиков на эти города» [8, с. 326–327].

Не видит ли читатель связи между необъятными школьными заданиями по литературе, которые приучают к отписке, верхоглядству, общим рассуждениям, плагиату, и неумением студентов и начинающих исследователей написать элементарный текст научного характера? Отсутствие взаимосвязанной системы между школой и высшими учебными заведениями в обучении писать тексты разных жанров, пагубным образом сказывается на культуре создаваемых текстов науки. Ну, пусть, если угодно, *академических текстов*.

* * *

В системе двухуровневого образования я работаю давно. И за эти годы перепробовала разные системы организации самостоятельной работы студентов, которые их подводили к созданию научного текста. Шла от более простых заданий к более сложным. Вначале это было краткое изложение основных идей лекции, небольшой научной статьи, главы учебного пособия и т.д. Затем предлагалось написать рецензию на главу учебного пособия (после изучения учебной темы) или провести сравнительный анализ глав (по аналогичным темам курса) разных учебных пособий. Интерес вызывал анализ заданий для самостоятельной работы, предлагаемых авторами различных пособий, и оценка их эвристичности, а также сравнение научных трактовок разных понятий и категорий (по словарям, энциклопедиям, справочной литературе). Вряд ли возможно перечислить все виды возможных самостоятельных заданий в данной статье. Эти задания становились всё более сложными, например, написание рецензии на монографию по изучаемой дисциплине. Не сомневаюсь: можно выстроить продуктивную систему создания учебных текстов, создающих «непринудительную» мотивацию написания текстов научных. Наиболее сложным для магистрантов было написание отзыва об автореферате кандидатской диссертации (с учётом специальности магистранта). Да и кому из нас, умудрённых

опытом, так уж просто написать отзыв об автореферате?

Думаю, что мне не удалось создать совершенную систему, обучающую будущего специалиста создавать научные тексты. Но даже локальные результаты приводят к таким выводам.

- Обучение написанию научных текстов должно быть обязательным компонентом вузовского образования.

- Таким обучением не должны заниматься только филологи или представители других гуманитарных наук. Этим должны заниматься все преподаватели, планирующие самостоятельную работу студентов по своей дисциплине.

- Научное университетское сообщество должно регулярно обсуждать систему самостоятельной работы студентов над дисциплинами, курсами, устанавливать иерархию этих работ по степени сложности, по их значимости для написания научных (академических) текстов: статей, монографий, диссертаций. Между преподавателями должно быть тесное взаимодействие, неформальная интеграция усилий по выработке у студентов умений учиться в университете, писать различные по жанру научные тексты.

- Всех ли студентов надо учить умениям создавать научные тексты? Думаю, да! Мы не можем точно сказать, у кого и когда состоится научная карьера. Вместе с тем специалист любой сферы знания, даже если он и не стал учёным, должен быть в курсе достижений соответствующих наук. Он должен понимать научные тексты, уметь извлекать из них актуальный смысл, важный в повседневной работе.

Мы не устаём сегодня говорить об обществе знания. Но ведь очевидно, что в таком обществе когнитивная характеристика человека обретает особую ценность – независимо от того, состоялась или не состоялась академическая карьера этого человека. «Знаниевый работник» должен обладать способностью работать с различными

текстами, в том числе и научными, постигать их смысл, обогащать свою деятельность на основе прочитанного, изученного, освоенного. Текстовая деятельность является основанием любой познавательно-коммуникативной деятельности. Об этом писала ещё в 80-е годы В. Дридзе: «...характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, может решительным образом сказаться как на его собственной деятельности, так и на деятельности тех, с кем (на основе, в частности, и этой стороны своего практического опыта) будет в дальнейшем общаться человек» [9].

В переизданной у нас неоднократно книге М. Армстронга [10] говорится о научении и развитии работников компаний как необходимом условии улучшения работы и личностного роста человека. А научение обязательно включает в себя разнообразную работу с текстами, среди которых могут быть самые разные: деловые, служебные, инструктивные, научно-популярные, научные.

Вряд ли тема, обсуждаемая сегодня, может быть быстро исчерпана. Она включает множество больших проблем: о значении и формах критической рефлексии в развитии науки; об этосе науки; о взаимодействии и конкуренции научных школ, поколений, научных концепций; о проявлениях моды в науке; о научных авторитетах; об эталонах научной деятельности и др.

Литература

1. Кордонский С. Служение истине и инновационное развитие. URL: polit.ru/science/2008/05/28/science.html
2. Роботова А.С. Речь преподавателя и университетская традиция // Высшее образование в России. 2008. № 6.
3. Основы научной речи: Учеб. пособие / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб., 2003.

4. Круглый стол ИГИТИ «Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания». URL: hse.ru/news/29034867.html
5. См.: Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 119–122.
6. *Роботова А.С.* Почему устают педагогические идеи? // Управление школой. 2007. № 24; *Она же.* О языке научных публикаций // Вестник Герценовского университета. 2007. № 9; *Она же.* Воспитание языковой личности при изучении педагогических дисциплин // Вестник Герценовского университета. 2008. № 1; *Она же.* О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. № 4.
7. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества. URL: <http://bekhterev.spb.ru/content/506/report2010f.pdf>
8. *Айзерман Л.С.* Зачем я сегодня иду на урок литературы? Записки учителя-словесника, полвека работающего в школе. М., 2005.
9. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации // Проблемы семиосоциопсихологии / Отв. ред. И.Т.Левыкин. М., 1984. С. 55.
10. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами / Пер. с англ. – СПб., 2009.

ROBOTOVA A. IS IT NECESSARY TO TEACH THE ACADEMIC WORK AND ACADEMIC WRITING?

The author holds the opinion that the problem of training the young researchers extends further than the problem of teaching the academic writing. The professional training of the researcher requires the fundamental cultural, theoretical and methodological grounding. It must be started on a school stage and include forming the speech skills and the system of self-dependent written works so that the students and future researchers could master their scientific attainments.

Key words: training of a researcher, academic writing, cultural, theoretical and methodological grounding, speech skills, self-dependent written work.



Импакт-фактор РИНЦ 2010

2	Вопросы экономики	3,492
14	Вопросы образования	0,942
15	Социологические исследования	0,91
31	Вопросы философии	0,735
32	Открытое образование	0,699
68	Философия образования	0,538
70	Педагогика	0,528
79	Высшее образование в России	0,506
189	Alma mater (Вестник высшей школы)	0,318