

ставить исследовательский проект: 75 про-
стых правил. М.: ГУ-ВШЭ: ИНФРА-М, 2001.

204 с.; Эко У. Как написать дипломную ра-
боту. М.: Университет, 2001. 238 с.

PERLOV A. THE "TEACHING OF SCIENCE" CONTROVERSY: PRESUMPTIONS AND PERSPECTIVES

In the second half of 2011 there was a big discussion in "Higher Education in Russia" about the (un)necessity of special learning courses that explicitly bring to the students some technical and ethical principles of scientific work. This article discusses the arguments of those, who criticize the position of "necessity": whether such courses are sufficient to make a researcher from a student; or, whether the strict requirements of Russian academic tradition and SFES (State Federal Education Standards) are not an empty declaration but the real tactics of development of the students' research competences. The problem "How to teach science to the students" is described as a field of further discussion; it is shown in connection with the project of a bank of the Internet resources, which accumulates different learning materials, know-how and experiences of problem-solving as well as reflection in the "teaching of science".

Key words: academic work, academic writing, research competence, «teaching of scientific skills», electronic resources in teaching of the humanities.

Б.Е. СТЕПАНОВ, доцент
НИУ – Высшая школа экономики

Еще раз об «академическом письме»: критика академической критики*

Данная статья представляет собой отклик на дискуссию о преподавании академического письма, состоявшуюся в 2011 г. на страницах журнала «Высшее образование в России». Автор затрагивает наиболее значимые пункты обсуждения: 1) о статусе и месте такого рода курсов в университетском образовании; 2) о возможностях формирования исследовательских навыков в данных курсах; 3) о ценностных и антропологических основаниях различных концепций преподавания академического письма.

Ключевые слова: академическое письмо, компетенции, обучение науке, методика преподавания, академическая культура.

Становление практики обучения академическому письму в новой образовательной ситуации находится еще на начальной стадии: отсутствует консенсус по поводу организации обучения, стандартов и образцов преподавания и даже смысла используемых понятий. Расширение пространства обсуждаемых вопросов с привлечением журнала «Высшее образование в России» свидетельствует о важности этих сюжетов в университетском сообществе. Главным результатом уже состоявшейся на его страницах полемики [1–12] стало обнаружение тех трудностей, кото-

рые возникают при реализации данного проекта.

Организуя круглые столы по проблемам академического письма в РГГУ и НИУ ВШЭ, мы стремились объединить людей, вовлеченных в еще только формирующуюся практику преподавания курсов, связанных с трансляцией академической культуры, предоставить им возможность продемонстрировать свои наработки и познакомиться с опытом коллег. Эта ориентация, которая нашла свое выражение и в соответствующей журнальной публикации, к сожалению, не была оценена авторами, от-

* В данной работе использованы результаты проекта «Формирование дисциплинарного поля в гуманитарных и социальных науках», выполненного в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г.

кликнувшимися на дискуссию. Авторы критических реплик предпочли обратиться к разговору об «академическом письме вообще», при том что и вопросы к круглым столам, и тексты их участников, в каждом из которых заявлены весьма конкретные тезисы, к этому, на мой взгляд, никак не располагают¹. В результате обсуждение «академического письма» стало «академическим» в совершенно определенном значении, зафиксированном словарями русского языка, а именно: чисто теоретическим, отвлеченным, не имеющим практического применения. Выбрав эту – «академическую» – стратегию, авторы сплошь и рядом ставят себя в двусмысленное положение, хотя бы в том смысле, что некоторые из их собственных тезисов производят на подготовленного читателя впечатление дежавю.

Наиболее ярким примером означенной выше стратегии «академической критики» является статья В.П. Шестака и Н.В. Шестака «Формирование научно-исследовательской компетентности и “академическое письмо”» [12]. Рассуждения авторов статьи начинаются с характеристики состояния высшей школы. Они констатируют, что у современных студентов наблюдается дефицит тех интеллектуальных компетенций, которыми должен обладать «человек, принадлежащий к академической среде», поясняя, что речь идет о компетенциях, связанных с навыками создания «письменных документов». Близость этого утверждения отправной точке дискуссии вполне очевидна: об этих дефицитах неоднократно упо-

минается как в предисловии, так и в статьях А.М. Перлова, О.М. Розенблюм, Т.В. Воронцовой, А.В. Куприянова, В.В. Крысова [1; 3–5; 9]. Более того, можно заметить, что формулировка В.П. Шестака и Н.В. Шестака содержит оба ключевых для дискуссии термина – «академический» и «письмо». Однако уже в следующем абзаце авторы резко отмежевываются от постановки вопроса об «академическом письме», объявляя ее «надуманной и не соответствующей современным реалиям» [12, с. 133]. Объектом критики при этом становится некий коллективный субъект, которому вменяется тезис, что введение и распространение специализированных курсов по научной работе – это «единственный (курсив мой. – Б.С.) способ борьбы с неподготовленностью студентов к написанию квалификационной работы», а также приписывается идея о том, «что в процессе обучения в высшем учебном заведении отсутствуют какие-либо возможности формирования научно-исследовательской компетентности» [12, с. 133]². Кроме того, авторы опасаются, что «вместо формирования компетенций, необходимых для грамотного осуществления научной деятельности, мы, как всегда (курсив мой. – Б.С.), основной упор сделаем на передачу и усвоение знаний» [12, с. 135].

Сформулировав эти голословные (чтобы в этом убедиться, достаточно заглянуть в любую из реплик участников дискуссии), но зато удобные для критики тезисы, В.П. Шестак и Н.В. Шестак предлагают альтернативную концепцию, указывая на то, что

¹ Наиболее соответствовавшей нашим интенциям была реплика Е.Н. Ивахненко, участвовавшего в круглом столе в РГГУ и представившего содержательный комментарий к тезисам А.М. Перлова, В.В. Крысова и других участников дискуссии об академическом письме.

² Эта аргументация является результатом недоразумения. В.П. Шестак и Н.В. Шестак неточно цитируют Введение к дискуссии, не говоря уже о том, что не утруждают себя оформлением ссылок. Исходная фраза выглядит следующим образом: «Один из самых эффективных способов (а вовсе не единственный! – Б.С.) борьбы с этим явлением – введение и распространение специализированных курсов по научной работе» [1, с. 120]. Весьма небрежно авторы обращаются и с цитируемым текстом А.В. Куприянова, просто вырывая из контекста его рассуждений нужный кусок фразы – «все пошло не так, как планировалось» [12, с. 135].

сегодняшний образовательный стандарт ориентирован на развитие научно-исследовательских навыков в течение долгих лет обучения в вузе. За этим тезисом просматриваются две предпосылки. Во-первых, курсы академического письма представляются как нечто инородное новым образовательным стандартам. Этот тезис впоследствии подкрепляется сопоставлением значений слова «академический» у нас и на Западе: в то время как у нас слово «академический» несет высокое значение научного эталона и причастности к Академии как держателю и гаранту этого эталона, западные курсы академического письма, предлагаемые первокурсникам («преимущественно студентам-иностранцам»), конечно, не могут иметь такого научного статуса. Тем самым «поборники» академического письма оказываются повинны в неадекватном «переводе с английского»³. Взамен «академического письма» предлагается учить «культуре научной письменной речи», причем «культура», подразумевающая «процесс и результат непрерывного самосовершенствования», рассматривается как залог эффективности этого обучения. При этом никакой содержательной характеристики программы обучения культуре письменной научной речи, а также констатации отличий этой программы по сравнению с другими программами преподавания академического письма мы не находим.

Во-вторых, В.П. Шестак и Н.В. Шестак считают, что курсы академического письма не могут претендовать на формирование исследовательских (а не только общекультурных, интеллектуальных, речевых и т.д.)

компетенций; последние, по их мнению, «сложны и многосоставны». Однако, изображая эту многосоставность, авторы вступают в противоречие со своими же собственными рассуждениями. Приведу лишь один пример – ироническое утверждение о том, что обучаться исследовательским компетенциям в рамках курса «Академическое письмо» столь же непродуктивно, как «обучаться игре на фортепиано, прослушав курс “Техника игры на фортепиано”». Плодотворное же освоение этих компетенций возможно «в процессе подготовки научных материалов в рамках каждой изучаемой дисциплины» [12, с. 135]. Вместе с тем, проводя собственное различие интеллектуальных и исследовательских компетенций, в числе первых они называют «осознание связей – смысловых, структурных и ассоциативных – между предметами и явлениями» [12, с. 134]. Представляется, однако, достаточно очевидным (по крайней мере, с точки зрения современного науковедения), что «смысловые» и «структурные» связи между предметами и явлениями будут непосредственно определяться горизонтом той или иной дисциплины. Так, например, смысл и структура политики для философа будет выглядеть одним образом, для политолога – другим, для исследователя культуры – третьим и т.д.⁴

Далее авторы статьи вынуждены признать, что, несмотря на все достоинства новых стандартов, повышающих научное качество образования, научно-исследовательские компетенции все же «не всегда формируются». В качестве причин пробуксовки стандартов в отношении формирова-

³ Правда, в начале статьи сами авторы признают, что у нас не только студенты, но и аспиранты не обладают теми элементарными навыками, которым обучают пресловутые курсы “Academic writing”, но в рамках этого рассуждения они об этом уже не вспоминают.

⁴ Аналогичный вопрос может быть поставлен и по поводу способности «оперировать научными понятиями», которую авторы тоже считают интеллектуальной, а не исследовательской. Кстати, в число исследовательских они включают такие компетенции, которые вполне возможно было бы идентифицировать иначе. Так, например, навык написания отчетов, конечно, необходим сегодня для академического работника. Однако надо иметь в виду, что отчет в строгом смысле не является исследовательским жанром.

ния научных компетенций они называют следующие: недостаточная ориентация образовательных программ на самостоятельную работу студентов, недостаточная компетентность профессорско-преподавательского состава в отношении развития научно-исследовательских компетенций и, наконец, отсутствие соответствующего методического обеспечения дисциплин, в частности, дисциплин «Культура письменной научной речи» и «Научно-исследовательская деятельность» [12, с. 117–119]. Разумеется, авторы не ссылаются на материалы участников дискуссий в РГГУ и НИУ ВШЭ. Однако читатель, которому эти материалы известны, с удивлением обнаруживает, что после всех критических инвектив авторы возвращаются к обсуждавшимся в рамках этих дискуссий сюжетам. Тема о роли самостоятельной активности студентов затрагивалась в статьях Г.А. Орловой, А.В. Куприянова, О.М. Розенблюм, Т.В. Воронцовой. Последние же две проблемы, формулируемые В.П. Шестаком и Н.В. Шестак, очевидно, вообще являются определяющими и для авторов статей, и для редакции «Высшего образования в России», любезно предоставившей для обсуждения страницы журнала и сайта.

Остается только пожалеть, что в этом и в ряде других случаев общая озабоченность проблемами современного высшего образования пока не вполне позволила сформировать пространство конструктивной дискуссии. Критики «академического письма» оказались не склонны отталкиваться от поставленных инициаторами дискуссии вопросов (показательно, что никто, кроме А.С. Роботовой [11], не счел нужным их прокомментировать) и учитывать те вообще-то довольно разнообразные практические контексты, в которые эти вопросы были спроецированы участниками дискуссии.

Последнее утверждение позволяет перейти к тем направлениям обсуждения проблематики академического письма, которые

кристаллизовались в дискуссии. Вопрос о роли подобных курсов в развитии исследовательских компетенций не случайно оказался в центре. Думаю, что никто из ее участников не был склонен недооценивать объективно трудные условия, в которых сегодня приходится заниматься развитием у студентов вкуса к исследованию и навыков научного письма. Эти условия, связанные с недостаточным обеспечением исследовательской составляющей университетской жизни, отсутствием нормальных фильтров как «на входе», так и внутри университета, каждый из нас в большей или меньшей степени ощущает на собственной шкуре и выносит на своих плечах. Практическая польза курсов, предметом которых является не какая-то отдельная область знания, но «правила игры», разделяемые академическим сообществом, довольно быстро становится очевидной прежде всего для коллег по факультету, которые приходят в аудиторию, где уже не нужно заниматься разъяснением элементарных принципов написания и оформления текстов. Конечно, приходится признать, что стратегии преподавания этих курсов до некоторой степени обусловлены, пользуясь выражением А.В. Куприянова, «недружественной» по отношению к науке средой российских вузов [9]. Вместе с тем, как показано в статьях О.М. Розенблюм и Т.В. Воронцовой, преподавание академического письма опосредует вхождение студентов в университетскую среду и способно компенсировать дисфункции современной системы подготовки к поступлению в вузы. В этих условиях было бы странно переоценивать возможности такого рода курсов. Трудно не согласиться с тем, что основная постановка вопроса о развитии исследовательских компетенций предполагает обсуждение практики организации исследовательских семинаров, уменьшения преподавательской нагрузки и т.д. [8, с. 138]. Однако сами материалы нашей дискуссии показывают, что на деле мы стал-

квиваемся скорее с разрывом между тем, что вождь мировой революции любил называть «прекраснодушной фразой», и реальностью образования. И пока такие вопросы не решаются на структурном уровне, стоило бы, на мой взгляд, отдать должное стремлению организовать или даже смоделировать исследовательскую ситуацию. Увы, часто это оказывается связано со сверхнормативными усилиями преподавателя [10, с. 45–46].

Наибольший резонанс в рамках дискуссии вызвал сюжет о стратегиях перевода исследовательского опыта в практику преподавания академического письма: его довольно подробно обсуждали А.М. Перлов, А.В. Куприянов, В.С. Сенашенко, В.П. Шестак и Н.В. Шестак (достаточно вспомнить их образ «обучения игре на фортепиано»), а также Н.И. Кузнецова, которая в своем выступлении на круглом столе в НИУ ВШЭ указывала на невозможность трансляции исследовательских навыков без связи с собственной исследовательской работой студента или без практики вовлечения студентов в научно-исследовательскую активность факультета или вуза. Также и Е.Н. Ивахненко отмечал опасность выхолащивания смысла исследовательских компетенций в процессе их формализации в рамках разработки соответствующих курсов⁵.

Эта критика в известной мере справедлива, однако было бы неправильным придавать ей абсолютный характер. Во-первых, думаю, что в рамках тех областей знания, где мы реализуем себя как ученые, каждый из нас способен отличить оригинальное научное исследование от воспроизводства уже известного, банального и т.д. Но, как мы знаем, в разных сообществах творческий

поиск и владение ремесленными навыками имеют разный статус и оцениваются по-разному⁶. Во-вторых, формализация является неотъемлемым элементом организации современной науки, и мы сами учим наших студентов и аспирантов навыку формализации своих рассуждений в рамках квалификационных работ и приведения их в соответствие с принятыми в нашем научном сообществе стандартами. Наконец, в-третьих, инструментализация науки в рамках обсуждаемых курсов может иметь различный смысл. Так, можно стремиться к тому, чтобы, как любит говорить мой коллега А.М. Перлов, технологические трудности, возникающие в процессе обучения в университете, не превращались в экзистенциальные проблемы. Но возможна и иная перспектива: обучая студентов основам научно-исследовательской работы, мы пытаемся познакомить их с устройством современной науки и культуры (можно сказать – и современной научной культуры), на практическом уровне продемонстрировать их сложную организацию. Тезис о взаимосвязи культуры, науки и технологии можно проиллюстрировать на материале популярной сегодня проблематики «междисциплинарности». Достаточно очевидной представляется взаимосвязь этой характеристики современного научного знания, обусловленной разрушением традиционных границ между областями знания и исследовательскими сообществами, с растущей фрагментированностью современной культуры в целом. Вполне наглядной эту особенность современной науки делает знакомство с современными электронными базами и системами научного поиска. Показательный пример: проведя в какой-

⁵ Автор обращает свою критику в адрес А.М. Перлова и В.В. Крысова, однако она, как мне кажется, может быть отнесена и к классификации научных компетенций в статье В.П. Шестака и Н.В. Шестака.

⁶ Так, например, специалисты по источниковедению и архивному делу часто склонны рассматривать публикацию документов, которой будет пользоваться не одно поколение исследователей, как более значимый и долговечный вклад в науку, чем статью или книгу, ценность которых гораздо более относительна в силу их заведомо конъюнктурного характера.

нибудь из этих баз поиск по слову «граффити», вы получите не только довольно большое количество текстов, но и довольно большой разброс по-разному соотносящихся друг с другом областей знания, где этот объект изучается. Здесь будут представлены и тексты специалистов античности, занимающихся древними надписями, и работы исследователей современной культуры, изучающих историю современных граффити и их связь с функционированием субкультуры, и работы криминалистов, озабоченных юридическими аспектами появления настенных надписей в городском пространстве, и статьи химиков, разрабатывающих эффективные средства выведения граффити со стен, и т.д. Это можно считать примером того, как введение в организацию науки может стать частью повышения общей информационной компетентности студентов.

Вместе с тем, развивая идею разговора о культуре научной работы, правомерно поставить вопрос о специфике того опыта, который приобретает студент в процессе обучения в университете. Если обучение науке признается важной составляющей университетского образования, то, прежде чем развивать у студентов культуру письма, их стоит обучить культуре чтения текстов (об этом на круглом столе в ВШЭ говорила М.С. Неклюдова). Некоторые западные пособия начинают с трансляции элементарного вопросника, который, в принципе, должен организовать понимание студентом текста как осмысленного целого [13, р. 68]. Но ведь можно построить и более специальный вопросник, который поможет студенту научиться видеть структуру научного текста, понимать, какими средствами автор определяет себя как участника научной коммуникации, через

какую систему понятий и при помощи каких методов он реализует свой познавательный интерес, какие способы аргументации своей позиции использует и т.д.

На место противопоставления «высокой науки» и «рутинной технологии», которое временами сильно напоминает давно отброшенную современной наукой оппозицию «культуры» и «цивилизации», я бы предложил поставить вопрос о соотношении исследовательских, ремесленных и информационных (все эти понятия, разумеется, весьма условны) компетенций в конкретных полях науки и образования. Практика преподавания курсов «Академическое письмо» и их аналогов носит весьма дифференцированный характер. Соответственно, адекватность этой практики не может обсуждаться вне контекста той или иной образовательной программы. Ценность и потенциал дискуссии мне видятся в разворачивании обсуждения возможностей, оснований и способов обучения науке. Разрабатывая свою методику преподавания, каждый из участников дискуссии вынужден решать – почти по Г. Лассуэллу – коммуникативное уравнение⁷, т.е. соотносить несколько составляющих: функции курса в образовательной программе, характер научных образцов и возможности их аутентичной трансляции, потребности студента и, наконец, условия учебного процесса.

Таким образом, за каждой из представленных в рамках дискуссии реплик стоит своего рода опыт университетской антропологии, необходимость которой обусловлена потребностью осмыслить организацию обучения науке в меняющейся социальной, культурной и образовательной ситуации. Весьма показательным с этой точки зрения является возникший, но не подхваченный в ходе дискуссии вопрос о степени обще-

⁷ Речь идет о предложенной американским исследователем Г. Лассуэллом модели анализа медиакommunikации, которая предполагает ответы на вопросы: 1) кто отправляет сообщение? 2) каково его содержание? 3) по какому каналу оно распространяется? кому адресуется? какой эффект вызывает? [14]. Попытку разворачивания рефлексии об академическом письме в коммуникативной перспективе см. также в [15].

значимости транслируемых научных стандартов. Между тем в репликах участников дискуссии представлен целый набор позиций. В то время как одни авторы (например, В.В. Крысов) оставляют этот сюжет вне поля рефлексии или (как А.В. Куприянов) исходят из приоритета общенаучных стандартов перед дисциплинарными, другие пытаются осмыслить значение языковых дефицитов современного абитуриента в контексте подготовки специалиста-филолога (О.М. Розенблюм), создать ситуацию, обеспечивающую возможность рефлексивной оценки используемых подходов и лежащих в их основании стандартов интерпретации (Г.А. Орлова), увидеть за способами трансляции теорий различные науковедческие модели и проанализировать их педагогический потенциал (А.Н. Ромащук). В методическом плане различие этих подходов определяется разницей сочетания ориентации на устоявшиеся структуры научного дискурса (например, на структуру научной статьи) и стремлением к их проблематизации. Последняя установка наиболее отчетливо представлена в статье Г.А. Орловой, которая провозглашает в качестве основания своей методики преподавания установку на «отказ от жестких аналитических алгоритмов и образцов анализа» [2, с. 130].

Предложения о формализации исследовательских компетенций, вызвавшие неудовольствие критиков, довольно определенно связаны с появлением фигуры студента как потребителя образовательной услуги и с утверждением значимости *полезности* как критерия оценки высшего образования. Обосновывая свою матрицу компетенций, В.В. Крысов пишет: «Формирование исследовательской компетенции – важнейший результат приобретения образовательной услуги. Учащийся получает информацию о том, что его исследовательские навыки будут развиваться (в ходе учебного процесса в целом, либо на специальном семинаре, кур-

се, либо при выполнении квалификационных работ), и может требовать подтверждения наличия у него сформированной исследовательской компетенции как результата обучения» [5, с. 121]. Возрастная значимость полезности как критерия оценки образования, по мнению А.М. Перлова, связано с тем, что в ситуации упадка классической гумбольдтовской модели университета необходима адаптация существующей системы обучения науке к потребностям студентов, которые в большинстве своем не собираются становиться учеными [16].

Альтернативная позиция, которая представлена в текстах других участников дискуссии, связана с признанием того, что даже в ситуации падения уровня подготовки абитуриентов исследовательские ориентации университетского образования сохраняют свою актуальность. Наиболее эксплицитно эта позиция выражена в тексте А.В. Куприянова, по мнению которого со времени своего формирования гумбольдтовская модель не устарела: «Речь шла лишь о том, что, кем бы ни работали выпускники университета в будущем, во-первых, им полезно учиться у тех, кто сам двигает науку вперед, а во-вторых, им в любом случае пригодится опыт самостоятельной исследовательской работы. Мне кажется, что такое понимание необходимости интеграции образования и исследований выглядит вполне современно» [9, с. 31]. Об этом пишет и А.С. Роботова [11, с. 53].

В методической плоскости эта дискуссия связана со спором об основаниях трансляции научных норм. С точки зрения первого подхода в ситуации кризиса научного авторитета необходимость следования стандартам научной коммуникации требует дополнительного обоснования. Утверждая невозможность безусловно-безлично-нормативного «так (в науке) положено», А. Перлов обращается к предлагаемой Колломбом, Бутом и Уильямсом модели «со-

циального контракта» [17]⁸. На мой взгляд, утверждение верховного значения внешней по отношению к науке системы ответственности лишает нас возможности апеллировать к ценностям, лежащим в основе науки, и к той специфической социальности, на которой основано функционирование научного сообщества. Примером более адекватного соотнесения социальных и научных компетенций, на мой взгляд, может быть концепция *Networking* Филиппа Агре [18]. Целью этой концепции является обобщение тех социальных и коммуникативных навыков, которые оказываются необходимыми для человека, стремящегося реализовать себя как ученого и эффективно использовать современные средства научных коммуникаций. Более того, сама трансляция научных компетенций, будь то обучение написанию рецензий или редактированию, становится плодотворной в тот момент, когда она основана на разыгрывании соответствующей ролевой позиции (рецензента, редактора и т.д.) и рефлексии относительно возможностей ее реализации.

Сюжет об университетской антропологии может обсуждаться и в дидактической плоскости. В выступлениях участников дискуссии поднимались вопросы об актуальности таких традиционных университетских практик, как лекция и семинар, о возможностях иных форм организации взаимодействия студентов и преподавателей. Важным является также вопрос о потенциале современных медийных средств, которые, с одной стороны, трансформируют пространство университетской аудитории, а с другой – предоставляют возможности для создания виртуальных аудиторий. О значении этих виртуальных возможностей писала в своем тексте Г.А. Орлова [2]⁹. Противоположная точка зрения была оз-

вучена на круглом столе в НИУ ВШЭ. Негативно оценивала увлечение технологизмом Н.И. Кузнецова. В контексте общих соображений о необходимости непосредственного контакта между студентами и преподавателями она говорила о значении лекции как формы приобщения студентов к науке и лекторском вдохновении как о важнейшем факторе такого приобщения.

Тот факт, что эти сюжеты, касающиеся, вообще говоря, самых разных областей преподавания, возникают именно в рамках дискуссии об академическом письме, свидетельствует о ее рефлексивном потенциале в отношении состояния нашей системы образования. Как свидетельствуют современные исследования, процессы модернизации общества приводят к дифференциации образовательных моделей. Это означает, что привязка взаимодействия студентов и преподавателей к конкретным формам и образцам оказывается все менее жесткой [19, с. 236–261]. Однако в наших условиях модернизация зачастую оказывается связанной или с навязыванием определенных стандартов, или с их специфической интерпретацией и адаптацией, что негативно сказывается на качестве образования вообще и на его научной составляющей в частности – будь то увеличение преподавательской нагрузки или развитие информационных технологий, создающее возможности для плагиата. Обсуждение проблем трансляции академической культуры очень важно с точки зрения критического осмысления миссии университета и понимания места обучения науке в жизни современного университета, а также управленческих, политических, информационных контекстов этой практики. Это обсуждение способствовало бы, с одной стороны, осмыслению университета как единственного места, где есть возможность осо-

⁸ Следует отметить, что за этой аргументацией стоят опасения относительно того, что воспроизводство традиционных форм обучения науке придаст им в нынешней системе организации высшего образования симулятивный характер.

⁹ См. об этом также в текстах А.В. Куприянова, А.М. Перлова, Т.В. Воронцовой и в материалах рубрики “Education online” журнала «Высшее образование в России».

знанно выбрать стезю занятия наукой – даже если в наших условиях этот выбор очень слабо поддерживается. С другой стороны, речь идет о формировании набора стратегий самореализации вне науки, которые, тем не менее, включают в себя понимание механизмов производства знания и культурного значения науки [20].

Литература

1. «Академическое письмо» и исследовательские компетенции // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 119–122.
2. Орлова Г.А. Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 127–133.
3. Перлов А.М. «Чего хотеть» и «как объяснить»: эволюция курса по основам академической работы // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 133–140.
4. Воронцова Т.В. Пропедевтика научных коммуникаций и «презумция незнания» // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 117–120.
5. Крысов В.В. Дидактические микроединицы конструирования исследовательской компетенции // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 120–123.
6. Ромашук А.Н. Подтверждать, опровергать или сопоставлять? // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 129–134.
7. Розенблюм О.М. «Академическое письмо» после подготовки к ЕГЭ // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 123–128.
8. Сенашенко В.С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 136–139.
9. Курфиянов А.В. «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 30–38.
10. Ивахненко Е.Н. Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 39–46.
11. Роботова А.С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–54.
12. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115–119.
13. *Crete Pb.* Writing at University. McGraw-Hill Education, 2003.
14. *Lasswell H.* The structure and function of communication in society // The Communication of Ideas. New York, 1948. P. 37–51.
15. *Thaiss C., Zawacki T.* Engaged Writers, Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann, 2006.
16. См.: Судьба университетов в России (материалы круглого стола) // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 231–253.
17. Перлов А.М. Полемика об обучении научной работе: презумпции и перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 117–130.
18. *Agre P.* Networking on the Network: A Guide to Professional Skills for PhD Students. URL: <http://www.scribd.com/johnans/d/887315-Networking-on-the-Network>
19. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М., 2010.
20. *Филиппов А.Ф.* Ценность университетского образования // Русский журнал. 22.03.07. URL: <http://www.russ.ru/pole/Cennost-universitetskogo-obrazovaniya>

STEPANOV B. ON THE ACADEMIC WRITING ONCE AGAIN: CRITIQUE OF ACADEMIC CRITICISM

The article sums up the discussion on teaching of academic writing courses at Russian universities. Author gives his view on the main topics of discussion: 1) place and function of these courses in the curriculum; 2) strategies of interpretation science and humanities and methods of teaching scholarship in these courses; 3) contesting strategies of academic writing teaching and their anthropological background.

Key words: academic writing, skills, teaching of scholarship, teaching methods, academic culture.