DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103>

Академическое письмо: критика традиционного подхода

Шейпак Светлана Александровна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Аннотация. На основе анализа позиций, занятых участниками дискуссии по проблемам академического письма (АП), в статье показано, что курсы АП в российском образовательном контексте базируются преимущественно на методиках *English for Academic Purposes* (ЕАР), которые в последние десятилетия подвергались систематической критике. В статье предпринят обзор исследований, предлагающих пути преодоления стратегий текстоцентричности и культурного универсализма, утвердившихся в академических практиках традиционного ЕАР-подхода. Отказ от устоявшихся методов работы с текстом в пользу дискурс-аналитического подхода и реализация идей культурной относительности как альтернативы универсализму составляют основу для пересмотра методов ЕАР. Обзор публикаций показывает, что критика традиционного подхода опирается на концепты, разработанные в риторической традиции исследователями из Бахтинского круга. В статье утверждается, что в современном контексте опыт ЕАР должен адаптироваться к рамкам дискурс-аналитического подхода, который развивается сегодня в методиках ЕАР в ответ на критику. Таким образом, в основу содержания курса АП при его адаптации в России будут положены развитые в российской риторической традиции концептуальные основания, необходимые для реализации дискурс-аналитического подхода.

Ключевые слова: академическое письмо, *English for Academic Purposes*, ЕАР-подход, текстоцентризм, риторика, дискурс-анализ, аргументативные стратегии

Для цитирования: Шейпак С.А. Академическое письмо: критика традиционного подхода // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 92–103.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103>

Введение

В обзоре дискуссии по проблемам академического письма (АП), развернувшейся на страницах журнала «Высшее образование в России», И.Б. Короткина говорит о необходимости критически переосмыслить опыт, накопленный в курсе *English for Academic Purposes* (ЕАР), для его эффективной адаптации в российском образовании [1]. Однако она констатирует, что дискуссия стала затихать, так и не наметив путей решения ни организационных, ни методических проблем новой университетской дисциплины. И.Б. Короткина видит причины, по которым АП как самостоятельной дисциплине до настоящего времени не уделялось достаточного внима-

ния, в первую очередь в идеологической области: в изолированности российской научной мысли в советский период от педагогического и исследовательского опыта зарубежных коллег. Наша публикация ставит своей целью показать, что российская риторическая традиция позволяет вернуть в курс АП те концептуальные основания, отсутствие которых было отмечено в ходе критического пересмотра методов традиционного ЕАР-подхода.

В первом разделе статьи предпринят анализ позиций участников дискуссии, предлагающих использовать в курсах АП отдельные методические приёмы традиционного ЕАР-подхода и организационные формы, разработанные в англо-саксонской обра-

зовательной практике. Во втором разделе представлен обзор исследований, критикующих традиционный подход за его ориентацию на работу с изолированным текстом вне социокультурного контекста его интерпретации. Третий раздел представляет обзор исследований, рассматривающих письмо как культурно обусловленную практику и критикующих универсализм ЕАР-подхода. Анализ теоретических положений, на которых основана критика методов ЕАР, позволяет сделать вывод о том, что содержание курса АП в российском образовании должно опираться на риторическую традицию, развитую исследователями Бахтинского круга.

Адаптация ЕАР в России

Сегодня в ведущих российских университетах созданы центры АП, цель которых состоит в том, чтобы, опираясь преимущественно на американский опыт организации курса ЕАР, помочь российским учёным публиковать результаты своих исследований английском языке [2; 3]. Процессы глобализации в образовательной и научной сферах заставляют ставить вопрос о выделении курса АП как самостоятельной университетской дисциплины в России. Эта идея заимствована из англоязычного образовательного контекста, в котором основной задачей ЕАР является интеграция иностранных студентов в академическую коммуникацию [2; 4]. Одновременно с организационными формами курса заимствуются отдельные методики, признанные эффективными в рамках традиционного ЕАР-подхода, как необходимое условие того, что российское образование и наука будут интегрированы в мировое академическое сообщество [5].

Большинство участников дискуссии по проблемам АП разделяют позицию, которую, ссылаясь на отечественный опыт, сформулировала Э.С. Чуйкова: текст остаётся основной единицей содержания курса АП [6]. Подобная текстоцентричная позиция заставляет исследователей заимствовать жанровый подход из традиционного курса ЕАР для анализа структуры, композиции и стиля текстов: эссе

[7], аннотации [8], введения к научной статье [9], научной статьи [10], выступления на конференции [11]. При этом даже когда у ЕАР заимствуется методика, ориентированная на процесс создания текста, последний остаётся изолированным от социокультурного контекста его создания [12]. Так, например, следуя модели, разработанной для эссе в традиционном курсе ЕАР [13], в качестве основных этапов подготовки текста предлагается «генерация идей» в ходе «мозгового штурма», их упорядочивание с помощью графических органайзеров или ментальных карт, их оформление с учётом логического фокуса и стилистических приёмов [7, с. 155]. Давая общие рекомендации по использованию лексики [14], построению сложноподчинённых предложений [15], использованию личных местоимений и страдательного залога [16], авторы не ставят вопрос об аргументации и композиции научного текста с точки зрения его места в различных коммуникативных контекстах.

Когда же участники дискуссии обращаются к деятельностному подходу, рассматривая создание текста как деятельность, их внимание сосредоточено на текстовых категориях вне их связи с функционированием текста в различных контекстах научной коммуникации. По мнению Н.И. Колесниковой, реализация служебных категорий, отвечающих за диалог автора и читателя, не вызывает сложностей при написании научной статьи и не требует, следовательно, особого внимания при её подготовке [17]. О текстовой деятельности, со ссылкой на Т.М. Дридзе, упоминает и И.Б. Короткина, однако при этом основными характеристиками текста остаются его макроструктура, т.е. логическая организация, и микроструктура, выраженная на лексическом и синтаксическом уровне [5]. Текстовая деятельность, ограниченная структурными рамками, не позволяет рассматривать научный текст как форму коммуникации между автором и тем научным сообществом, которому он адресован. Между тем Ван Дейк настаивает на том, что моделирование реальной коммуникации не может ограничиваться

формальным, семантическим, пониманием макроструктуры вне её связи с социальным контекстом коммуникации [18, с. 44]¹.

Другой чертой, помимо текстоцентричности, характеризующей позиции большинства участников дискуссии, является утверждение о существовании неких «международных риторических и публикационных конвенций», опирающихся на универсализм англоязычной риторической традиции [1, с. 71; 12; 19–21]. Объясняя универсализм стандартов научной коммуникации единой для всех англоязычных стран риторической традицией, участники дискуссии порой делают противоречивые выводы о содержании стандартов. Так, например, Л.Б. Кузнецова и С.А. Сучкова воздерживаются от однозначных рекомендаций для авторской стратегии выбора между «я» и «мы» в научном тексте [16], М.Н. Милеева настаивает на обязательном «мы» [21], а Г.В. Макович «накладывает запрет на использование в текстах как местоимений 1 лица (я, мы), так и лексем типа «автор (работы, статьи)»» [19, с. 16].

Существование единых «международных риторических и публикационных конвенций», обязательных для российских исследователей, стремящихся к интеграции в международное научное сообщество, в ходе дискуссии оспаривалось А.С. Роботовой [22] и Т.Д. Венедиктовой [23]. А.С. Роботова настаивала на том, что теоретическое осмысление места письма в академической практике должно опираться на российскую риторическую и филологическую традицию (М.М. Бахтин, С.С. Аверинцев, В.В. Виноградов, Б.М. Гаспаров). Т.Д. Венедиктова противопоставила англоязычной риторической традиции французскую, связав, однако, последнюю лишь со сферой художественного письма. Нужно отметить, что сторонники адаптации опыта ЕАР подчёркнуто отмежевываются от связи курса АП с филологическими дисциплинами и настаивают на концептуаль-

ной преемственности курса лишь с англоязычной риторической традицией. В результате утверждения о важности для АП риторических знаний в ходе дискуссии звучали многократно. Так, Т.Б. Аленькина, сожалея об отсутствии в курсе АП опоры на российскую традицию, предлагает использовать как основу обучения эффективной коммуникации методику американского профессора риторики и композиции Дж. Бина, основанную на теории «плота» (raft: role; audience; format; task) [20, с. 174]. Апеллируя к американскому опыту, И.Б. Короткина называет краткость, точность и организацию текста основными критериями успешности научной аргументации, специально подчёркивая, что лингвистические механизмы построения аргументации связаны лишь с оформлением научной мысли, а не с её содержанием [1]. Риторическое содержание курса АП так и не стало предметом отдельного обсуждения в ходе дискуссии.

Когда в отечественной практике применяются отдельные методики, разработанные в традиционном ЕАР-подходе, эффективность научного текста соотносится лишь с его композиционно-стилистическими характеристиками, в то время как его проблематизации и аргументативным стратегиям внимания не уделяется. Между тем в риторической традиции постановка проблемы и выработка аргументации, не сводящейся к формальным логическим операциям, являются основными этапами подготовки текста. Чтобы вернуть в курс АП оценку эффективности научного текста с позиции аудитории, к которой он обращён в данном контексте коммуникации, следует обратиться к анализу концептуальных позиций, разработанных в ЕАР-подходе в последние десятилетия в ответ на критику текстоцентричности и универсализма его методов.

Текст vs дискурс

Отвечая на критические замечания в адрес традиционных методов ЕАР, К. Хайланд говорит о существенном разрыве между методической концептуализацией курса и его практической реализацией [4]. Он предосте-

¹ Об этом же пишут представители так называемой социальной, культурно-исторической версии философии науки (см. работы И.Т. Касавина, Б.И. Пружинина, Л.В. Шиповаловой). – *Ред.*

регает от формального использования традиционных методик реализации ЕАР, основанных на работе с грамматическими и стилистическими аспектами изолированного текста. Такой текстоцентричный подход К. Хайланд и Т. Хакин называют прескриптивным, поскольку он уничтожает креативное начало, необходимое при создании текста, заменив его технологиями, обучающими следовать заданным шаблонам и использовать речевые клише [4, с. 394; 24, с. 10]. К. Хайланд подчёркивает, что формальное следование жанровому подходу вырывает текст из контекста коммуникации, порождая его статичное понимание. Против доминирования в обучении АП жанрового подхода в ущерб риторическому выступает один из наиболее последовательных теоретиков жанрового подхода Дж. Свейлс [25]. Он рассматривает жанр как социальный и культурный конструкт, подчиняющийся риторическим конвенциям, наложенным на него определённым дискурсивным сообществом. Опосредованность жанровых закономерностей вне-лингвистическими факторами позволяет Я. Брюсу противопоставить социальные и когнитивные жанры [26]. Если когнитивные жанры могут рассматриваться как риторические стратегии, то социальные определяют выбор различных риторических стратегий внутри одного текста в зависимости от контекста коммуникации. Между тем, как показал анализ публикаций, содержание курса АП в России ограничивается структурными закономерностями построения текста, игнорируя стратегии его построения, поскольку в курс заимствуются те методики ЕАР, которые К. Хайланд и Т. Хакин называют прескриптивными.

Традиционный ЕАР-подход отводит учащимся пассивную роль, поскольку преподаватель является блюстителем незыблемых «международных риторических и публикационных конвенций», реализованных в эталонных учебных текстах, которым должны подражать учащиеся. К. Хайланд предлагает заменить прескриптивный, с точки зрения роли преподавателя в курсе ЕАР, подход дис-

курсивным [4, с. 384]. Последний рассматривает письмо как социальную практику, фокус внимания в которой смещается на формирование стратегий взаимодействия в заданном социокультурном контексте. Альтернативой текстоцентричности традиционных методов ЕАР является критический дискурс-аналитический подход, разработанный Н. Фэйрклафом [27]. Он рассматривает текст как социальное событие, анализ которого связывает воедино социальный контекст коммуникации, дискурсивные практики и лингвистические механизмы их реализации. Основная цель использования дискурсивного подхода в курсе ЕАР состоит в том, чтобы уйти от прескриптивизма и помочь учащимся стать активными участниками диалога в рамках академического дискурса [28; 29]. По мнению А. Пенникука, критический дискурс-анализ позволяет сформировать у учащихся критический взгляд, способный выявить взаимовлияние дискурсивных стратегий и социальных практик, необходимый им не только в академической, но и в профессиональной сфере [30, с. 263].

Дискурс-аналитический подход предполагает, что создание текста начинается с определения позиции, которую в нём занимает автор исходя из контекста коммуникации. Его позиция зависит от социокультурных факторов, характерных для заданного контекста, сквозь призму которых оценивается эффективность проблематизации, аргументации, композиции и стиля создаваемого текста. В дискурсивном подходе лингвистические структуры, используемые при создании текста, интерпретируются через социокультурный контекст коммуникации, а не предписываются универсальными для всех контекстов нормами и стандартами. Перестав быть блюстителем грамматических и стилистических норм традиционного ЕАР-подхода, преподаватель в рамках дискурсивного подхода берёт на себя ответственность за формирование у учащегося стратегий, позволяющих ему эффективно ориентироваться в различных социальных контекстах. Задачу формирования стратегических умений в курсе ЕАР преподаватели-практики решают, об-

рающаяся к риторическому содержанию курса [4; 24; 29]. Включение в область академической риторики прагматического анализа авторской позиции, занятой относительно потенциальной аудитории, позволяет автору выработать стратегии аргументации на подготовительном этапе работы с текстом. При этом преодолеваются ограничения текстоцентричного подхода, в котором фокус внимания перенесён на композицию и жанровые нормы, универсальные для всех контекстов коммуникации. В результате тема, проблематика, структура аргументации становятся теми дискурсивными переменными, которые могут быть эффективно определены в ходе риторического анализа заданной коммуникативной ситуации.

Когда в отечественную практику АП заимствуются методики ЕАР, воспроизводящие текстоцентричный подход во имя соблюдения незыблемых «международных риторических и публикационных конвенций», игнорируется разнообразие социальных и дискурсивных практик в различных контекстах научной коммуникации. Напротив, использование дискурсивного подхода позволяет стратегически подготовить будущих авторов к коммуникации в научной сфере, сформировать у них на основе риторических знаний умения, которые позволят им самостоятельно ориентироваться в социальных и дискурсивных практиках современной научной коммуникации.

Универсализм vs культурный релятивизм

Позиция участников дискуссии относительно универсализма международных стандартов научной коммуникации объясняется ориентацией на универсализм традиционного ЕАР-подхода. Поскольку в условиях глобализации перед преподавателями традиционного курса ЕАР в англоязычном университете стоит задача вовлечь иностранных студентов в академическую коммуникацию, они могут опираться на представления о существовании единой, институционально закреплённой нормы академической коммуникации [30, с. 259]. Доминирование единой академической нормы позволяет при создании академиче-

ского текста исключить из рассмотрения социокультурный контекст коммуникации и оценивать текст лишь с точки зрения соблюдения в нём жанровых закономерностей.

Универсализму ЕАР может быть противопоставлен опыт, накопленный последователями контрастивной риторики (КР), которые исходят из неизбежности влияния национальной культуры пишущего на его дискурсивные практики на английском языке. В последнее десятилетие начался пересмотр эссенциалистских позиций, которых до недавнего времени придерживались сторонники КР. Противники эссенциализма утверждают, что не существует единообразия дискурсивных практик внутри одной национальной культуры, поскольку эти практики динамично формируются внутри академических, институциональных, профессиональных и этнических сообществ под влиянием сложного комплекса социальных и культурных факторов [31]. Выступая против редукционистского объяснения различий в дискурсивных практиках на английском языке влиянием родного языка и культуры автора, КР расширила поле исследований, превратившись в межкультурную риторику (МКР) [32]. В отличие от ЕАР-подхода, который исключает культурные факторы из круга вопросов, рассматриваемых при создании англоязычного текста, МКР рассматривает письмо как культурно обусловленную практику. Причём культурно обусловленными оказываются не только способы композиционного и жанрово-стилистического построения текста, но и организация его содержания и аргументации [33]. Сторонники МКР отказались от характеристики текста с точки зрения особенностей национальной культуры её автора, противопоставив ей концепт «малой культуры» А. Холлидея [31]. Аналогично дискурсивному сообществу Дж. Свейлса, «малая культура» представляет собой социокультурный контекст коммуникации, возникающий на пересечении национальной, академической, профессиональной и институциональной культуры участников коммуникации.

Важный вывод, который позволили сделать многочисленные эмпирические исследования, проводившиеся в рамках КР, заключается в отрицании единства риторической традиции, которую называют «англоязычной риторической традицией». Британский, американский, австралийский и канадский варианты английского языка (*Inner Circle varieties of English*) не могут быть объединены в рамках некоей единой «англоязычной риторической традиции» [34]. Например, Ф. Хелал, цитируя Дж. Свейлса, противопоставляет британский и американский стили внутри жанра научной статьи, показывая, насколько они различаются по структуре, композиции и стилистике [33]. Таким образом, общую риторическую традицию и единый международный стандарт научной коммуникации можно рассматривать как искусственные конструкты традиционного ЕАР-подхода, тогда как публикационные требования определяются позицией редакционной коллегии каждого журнала, которая задаёт социокультурный контекст научной коммуникации [32].

Дискурс-аналитический подход, в котором важным этапом работы с текстом становится сопоставление социокультурных контекстов его порождения и интерпретации, позволяет не только преодолеть текстоцентризм традиционного ЕАР-подхода, но и отказаться от универсализма, рассматривая влияние культурных факторов, заданных контекстом коммуникации, на дискурсивные практики. Чтобы понять, как дискурс-аналитический подход может реализовываться в курсе АП, необходимо рассмотреть, при каких условиях риторическое содержание курса АП позволяет соединить анализ социокультурного контекста научной коммуникации с лингвистическим анализом научного текста.

Риторическая традиция

В ходе дискуссии вопрос о месте и содержании риторических знаний в курсе АП не стал предметом самостоятельного рассмотрения. Несмотря на то, что риторика, по мнению сторонников курса АП, является

единственной гуманитарной дисциплиной, с которой курс устанавливает междисциплинарные связи, круг риторических проблем АП остаётся ограничен формальными рамками традиционного ЕАР-подхода. На российскую риторическую традицию курсы АП не опираются вовсе, хотя Т.Д. Венедиктова обратила внимание на систематическое цитирование работ Бахтина и Выготского участниками международного конгресса «Исследование письма на границах» [23, с. 159]. Выступив наиболее последовательно с критикой методов ЕАР в курсе, А.С. Роботова охарактеризовала их как «технологическое решение» для создания текста, поскольку они упускают из виду такие этапы подготовки научного текста, как, например, обзор источников или построение аргументативных стратегий [22]. Роботова задала ряд вопросов, на которые не было дано ответа в ходе дискуссии: «Каковы результаты публикационной активности прошедших обучение АП? Есть ли на них отклики в зарубежных изданиях? Чем по своим существенным показателям они отличаются от публикаций в наших изданиях?» [22, с. 73]. Вопросы, оставшиеся без ответа, равно как и противопоставление этапа подготовки научного текста, определяющего его содержание, и этапа его композиционного и стилистического оформления возвращают нас к критическому переосмыслению опыта традиционного ЕАР-подхода.

Риторика в курсе АП понимается крайне ограниченно. Со ссылкой на американскую традицию, И.Б. Короткина, включает в неё фокус, композицию и механику, под которой в этой традиции понимаются правила орфографии и пунктуации [1]. Автор подчёркивает, что в курсе АП «язык не важен: он, безусловно, является средством достижения цели коммуникации, но именно средством донесения содержания, а не доминирующим фактором научной аргументации» [1, с. 70]. Ограничение риторических задач в рамках традиционного ЕАР-подхода произошло в 60–70-е годы прошлого века, когда методика обучения языку специальности развивалась

по пути ограничения содержания обучения исходя из потребностей учащихся [24; 35]. Т.Н. Хакин цитирует работы Д. Мардера и Дж. Лакстрема, которые предлагали ограничить риторические требования уровнями композиции и стиля лишь статьями в области техники, рассматривая абзац основной риторической единицей технического дискурса [24, с. 14]. Такое ограниченное понимание риторики научного текста сохранилось и в формальном подходе к риторике в традиционном курсе ЕАР, когда при создании любого текста внимание уделяется лишь риторическим задачам нижнего уровня: композиции, стилю, грамматическим конструкциям, орфографии и пунктуации [36, с. 17]. Риторические задачи верхнего уровня, решение которых связано с анализом проблематики текста и аргументативных стратегий в контексте заданной коммуникативной ситуации, в практике ЕАР из содержания обучения исключены [13].

Нужно отметить, что формальное ограничение круга риторических задач в курсе АП противоречит американской неориторической традиции, в которой с середины прошлого века произошло смещение внимания с ратора на аудиторию [37]. В отличие от классической риторики неориторика представляет отношения ратора и аудитории динамически, поскольку они выстраиваются интерактивно в ходе коммуникации, и их эффективность зависит от опоры на общую дискурсивную традицию [38, с. 30]. Центральное место в неориторической традиции занимает построение аргументативных стратегий, эффективность которых зависит от их интерпретации аудиторией. Универсальные аргументы формальной логики не позволяют ратору добиться тех результатов, каких он сможет добиться, если будет учитывать потребности, интересы и ценности своей аудитории. Общность дискурсивной традиции позволяет ратору адаптировать для определённой аудитории не только прагматику аргументации, но и её дискурсивную форму [38, с. 38]. Таким образом, обращение к американской риторической традиции в курсе АП подчёркивает необходимость учи-

тывать социокультурный контекст, в котором текст будет интерпретироваться как важный этап его создания. Это утверждают сегодня не только критики традиционного ЕАР подхода, но и его самые убеждённые последователи и теоретики [4; 24; 28–30; 32]. Дискурс-аналитический подход позволяет восстановить иерархию риторических задач, требующих последовательного решения при создании текста.

Однако обращения к социокультурному контексту, в рамках которого текст будет интерпретироваться, как к важному условию его коммуникативной эффективности требует не только американская риторическая традиция, но и параллельно развивающаяся с ней на протяжении прошлого века российская риторическая традиция. Основы современной теории коммуникации были заложены М. Бахтиным и исследователями из его круга (В. Н. Волошиновым, П. Н. Медведевым и др.) [39]. Их утверждения о социальной природе высказывания, о закономерностях диалогического общения и ключевой роли адресата в построении содержания высказывания, сформулированные применительно к романному слову, остаются справедливыми в любом ином контексте коммуникации, в том числе и научном. Созданные кругом Бахтина концепции *диалогичности*, *адресованности*, *разноречия* высказывания, его социальной обусловленности были использованы при разработке жанрового подхода Дж. Свейлсом [25; 40] и дискурс-анализа Н. Фэйрклафом [41]. Поэтому критические замечания, которые сегодня обращены к традиционному ЕАР-подходу, ограничившему работу с научным текстом риторическими задачами нижнего уровня в рамках композиции и стилистики текста, можно обобщить цитатой из В.Н. Волошинова: «Конкретное высказывание (а не лингвистическая абстракция) рождается, живёт и умирает в процессе социального взаимодействия участников высказывания. Его значение и его форма в основном определяется формой и характером этого взаимодействия. Оторвав высказывание от этой реальной питающей его почвы, мы теряем ключ

как к его форме, так и к его смыслу, – в руках у нас остаётся или абстрактная лингвистическая оболочка, или абстрактная же схема смысла ...» [42, с. 83].

Использование методов традиционного ЕАР-подхода исключает сегодня из курса АП наиболее важный с точки зрения эффективности научной коммуникации этап работы с текстом, на котором решаются риторические задачи верхнего уровня. Возвращение в курс АП этого этапа предполагает, что создание научного текста начинается с анализа социальных и дискурсивных практик, характерных для того научного сообщества, которому текст адресован. Переход к решению риторических задач нижнего уровня, которыми сегодня курс АП ограничивается, является следующим этапом работы с текстом. Таким образом, учтя критическое переосмысление опыта ЕАР-подхода, риторическое содержание курса АП должно стать фундаментом для реализации дискурс-аналитического подхода в научной коммуникации.

Вывод

Предпринятый в статье анализ позиций участников дискуссии позволил сделать вывод о том, что в российском образовательном контексте адаптируются на практике отдельные методические приёмы традиционного ЕАР-подхода при отсутствии целостной концептуализации обсуждаемого курса. Между тем, по мнению большинства участников дискуссии, сегодня он необходим как с методической, так и с социальной точки зрения.

Обзор исследований, критически переосмысливших методы традиционного ЕАР-подхода, показал, что адаптация курса АП в российском контексте должна опираться не на текстоцентричные и универалистские методики, а на методы дискурс-анализа. Чтобы курс АП позволил российским учёным эффективно участвовать в англоязычной научной коммуникации, требуется разработать риторическое содержание курса с опорой на российскую риторическую традицию. Возвращение в курс АП концептов, моделирую-

щих научную коммуникацию, сделает невозможным формальное сужение круга риторических проблем, обсуждаемых в курсе. Это позволит связать в рамках дискурс-аналитического подхода анализ социокультурных практик научной коммуникации с построением аргументативных, композиционных и стилистических стратегий научного текста.

Литература

1. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>
2. *Базанова Е.М., Короткина И.Б.* Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 50–57.
3. *Bryan A., Volchenkova K.N.* Practical challenges of the center of academic writing in Russia: South Ural State University experience // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 36–41. DOI: 10.14529/ped170105
4. *Hyland K.* Sympathy for the devil? A defence of EAP // Language Teaching. 2018. No. 3. P. 383–399. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444-818000101>
5. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 136–142.
6. *Чуйкова Э.С.* Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 59–67.
7. *Осипова Е.Н., Поздеев И.Ф.* Совершенствование навыков АП: последовательность написания эссе // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2016. № 12. С. 152–154.
8. *Добрынина О.А.* Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 42–50.
9. *Попова Н.Г.* Введение к научной статье на английском языке: структура и композиция // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 52–58.
10. *Колесникова Н.И., Ридная Ю.В.* Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 98–105.
11. *Пригожина К.Б.* Из опыта подготовки аспирантов к публичным выступлениям на ино-

- странном языке // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 50–55.
12. Боголепова С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 87–94.
 13. Bailey S. Academic writing: A handbook for international students. London: Routledge, 2014. 260 p.
 14. Добрынина О.А. Проблемы англоязычного академического письма: лексические ошибки, причины их появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-75-83>
 15. Добрынина О.А. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2017. № 8/9. С. 100–107.
 16. Кузнецова А.Б., Сучкова С.А. Актив или пассив? «Я» или «мы»? // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 143–148.
 17. Колесникова Н.И. Что важно знать аспиранту о научном тексте? // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 55–62.
 18. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: Изд-во: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
 19. Макович Г.В. Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. 2018. № 1. С. 12–18.
 20. Аленкина Т.Б. Риторическая составляющая: из опыта преподавания курса академического письма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1. С. 174–176.
 21. Милеева М.Н. Интернациональное и национальное в академической статье // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 114–120.
 22. Роботова А.С. Комментарии скептика: на какие вопросы не отвечает дисциплина «Академическое письмо» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-71-84>
 23. Венедиктова Т.Д. Старая новая дисциплина // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 152–157.
 24. Huckin T.N. Specificity in LSP // Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. 2003. No. 5. P. 3–18.
 25. Swales J.M. Genre and engagement // Revue Belge de Philologie et d'Histoire. 1993. Vol. 71. No. 3. P. 687–698.
 26. Bruce I. Academic writing and genre: A systematic analysis. London: Bloomsbury Publishing, 2008. 194 p.
 27. Fairclough N. Analysing discourse: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 270 p.
 28. Benesch S. Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2001. 154 p.
 29. Tardy C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? // Journal of English for academic purposes. 2004. Vol. 3. No. 3. P. 247–269. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001>
 30. Pennycook A. Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP // English for specific purposes. 1997. Vol. 16. No. 4. P. 253–269. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00019-7)
 31. Atkinson D. Contrasting rhetorics/contrasting cultures: Why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture // Journal of English for Academic Purposes. 2004. Vol. 3. No. 4. P. 277–289. DOI: [10.1016/j.jeap.2004.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.002)
 32. McIntosh K., Connor U., Gokpinar-Shelton E. What intercultural rhetoric can bring to EAP/ESP writing studies in an English as a lingua franca world // Journal of English for Academic Purposes. 2017. Vol. 29. P. 12–20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.09.001>
 33. Helal F. Discourse and intercultural academic rhetoric // Open Journal of Modern Linguistics. 2013. Vol. 3. No. 2. P. 149–156. DOI: [10.4236/ojml.2013.32020](https://doi.org/10.4236/ojml.2013.32020)
 34. Kachru B.B. The sacred cows of English // English Today. 1988. Vol. 4. No. 4. P. 3–8. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0266078400000973>
 35. Busch-Lauer I.A. Technical vs. academic writing in English – Any difference for non-native writers? // ASP. 2002. No. 37–38. P. 37–46. DOI: [10.4000/asp.1454](https://doi.org/10.4000/asp.1454)
 36. Arosteguy K.O., Bright A., Rinard B.J. A Student's Guide to Academic and Professional Writing in Education. New York: Teachers College Press, 2019. 208 p.
 37. Twentieth-century roots of rhetorical studies / Kuypers J.A., King A. (Eds). Westport: Greenwood Publishing Group, 2001. 308 p.

38. Garret M., Xiao X. The rhetorical situation revisited // Rhetoric Society Quarterly. 1993. Vol. 23. No. 2. P. 30–40.
39. Тюна В.И. Металингвистика как новая риторика // Интеллектуальный язык эпохи / Под ред. С.Н. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 192 с.
40. Devitt A.J. Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies // Journal of English for Academic Purposes. 2015. Vol. 19. P. 44–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.008>
41. Fairclough N. Intertextuality in critical discourse analysis // Linguistics and education. 1992. Vol. 4. P. 269–293.
42. Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии // Бахтин М.М. Фрейдиизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. М.: Лабиринт, 2000. 640 с.

Статья поступила в редакцию 06.12.19

Принята к публикации 05.01.19

Academic Writing: Critics of the Traditional EAP Approach

Svetlana A. Sheypak – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. Through the analysis of the positions taken in the discussion on Academic Writing, the article shows that the experience of Academic Writing adopted from Anglo-Saxon educational practices in many Russian universities is based on the traditional EAP (English for Academic Purposes) methods which have been systematically criticized for text-centricity and cultural universalism. The critical revision of the traditional EAP methods requires implementing a discourse analytical approach and cultural relativism in Academic Writing course. A review of critical studies on Academic Writing concludes that the criticism of the traditional EAP methods is developed on the basis of concepts worked in the Russian rhetoric tradition by researchers of the Bakhtin circle. The article points out that in the Russian educational context the EAP experience is to be implemented through a discourse analytical approach that has been adopted in the EAP practices in response to criticism. The concepts developed in the Russian rhetorical tradition are required to apply a discourse analytical approach in the Academic Writing course in Russian universities.

Keywords: academic writing, English for Academic Purposes, traditional EAP approach, text-centricity, rhetoric, discourse analysis, argumentative strategies

Cite as: Sheypak, S.A. (2020). Academic Writing: Critics of the Traditional EAP Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 92-103. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103>

References

1. Korotkina, I.B. (2018). Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 64-74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bazanova, E.M., Korotkina, I.B. (2017). Russian Writing Centers Consortium. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bryan, A., Volchenkova, K.N. (2017). Practical Challenges of the Center of Academic Writing in Russia: South Ural State University Experience. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo univer-*

- siteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. Vol. 9, no.1, pp. 36-41. DOI: 10.14529/ped170105
4. Hyland, K. (2018). Sympathy for the Devil? A Defence of EAP. *Language Teaching*. Vol. 51, no. 3, pp. 383-399. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444818000101>
 5. Korotkina, I.B. (2013). Academic Writing: On the Way to Interdisciplinary Unity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 136-142. (In Russ., abstract in Eng.)
 6. Chuikova, E.S. (2016). Academic Writing: Relevant Content for Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 59-67. (In Russ., abstract in Eng.)
 7. Osipova, E.N., Pogrebnaya, I.F. (2016). Improvement of Academic Writing Technologies: Stages of Writing Essay. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika* [Translation and Contrastive Linguistics]. No. 12, pp. 152-154. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Dobrynina, O.L. (2018). Problems of Academic Writing: Lexical Errors, Their Causes and Correction Strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 75-83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-75-83>. (In Russ., abstract in Eng.)
 9. Popova, N.G. (2015). Introductions to Science Research Papers: Basic Principles, Structure and Composition. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.)
 10. Kolesnikova, N.I., Ridnaya, Yu.V. (2016). The Genre Model of a Scientific Paper in the Russian and English Languages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 98-105. (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Prigozhina, K.B. (2015). Preparing Presentations for International Conferences. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 50-55. (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Bogolepova, S.V. (2016). Teaching Academic Writing: Process and Product. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 87-94. (In Russ., abstract in Eng.)
 13. Bailey, S. (2014). *Academic Writing: A Handbook for International Students*. London: Routledge, 260 p.
 14. Dobrynina, O.L. (2015). Propaedeutics of Errors in Abstracts of Papers Written in Russian. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 42-50. (In Russ., abstract in Eng.)
 15. Dobrynina, O.L. (2017). Grammar Errors in Academic Writing in English: Causes and Strategies of Correction. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 100-107. (In Russ., abstract in Eng.)
 16. Kuznetsova, L.B., Suchkova, S.A. (2015). Active or Passive? "I" or "We?". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 143-148. (In Russ., abstract in Eng.)
 17. Kolesnikova, N.I. (2015). What is Important for Postgraduates to Know About the Academic Texts? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 55-62. (In Russ., abstract in Eng.)
 18. Dijk van, T.A. (2000). *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication: Collection of articles]. Transl. from Eng. Blagoveshchensk: BGK n.a. I.A. Baudouin de Courtenay Publ., 308 p. (In Russ.)
 19. Makovich, G.V. (2018). Development of the Academic Letters' Competencies as a Tool for Implementation of the State Program for Increasing the Competitiveness of Science and Education. *Voprosy Upravleniya = Management Issues*. Vol. 1, pp. 12-18. (In Russ., abstract in Eng.)
 20. Alen'kina, T.B. (2016). Rhetorical Component: From Experience of Teaching Academic Writing Course. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. Vol. 1, pp. 174-176. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. Mileyeva, M.M. (2018). International and National in Academic Paper. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 114-120. (In Russ., abstract in Eng.)
 22. Robotova, A.S. (2018). Skeptic's Comment: What Questions 'Academic Writing' Does Not Answer. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 71-84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-71-84>. (In Russ., abstract in Eng.)

23. Venediktova, T.D. (2015). The Old New Discipline. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 152-157. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Huckin, T.N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. Vol. 5, pp. 3-18.
25. Swales, J.M. (1993). Genre and Engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Vol. 71, no. 3, pp. 687-698.
26. Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis*. London: Bloomsbury Publishing. 194 p.
27. Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 270 p.
28. Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 154 p.
29. Tardy, C. (2004). The Role of English in Scientific Communication: Lingua Franca or Tyrannosaurus Rex? *Journal of English for academic purposes*. Vol. 3, no. 3, pp. 247-269. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001>
30. Pennycook, A. (1997). Vulgar Pragmatism, Critical Pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes*. Vol. 16, no. 4, pp. 253-269. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00019-7)
31. Atkinson, D. (2004). Contrasting Rhetorics/Contrasting Cultures: Why Contrastive Rhetoric Needs a Better Conceptualization of Culture. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 3, no. 4, pp. 277-289. DOI: [10.1016/j.jeap.2004.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.002)
32. McIntosh, K., Connor, U., Gokpinar-Shelton, E. (2017). What Intercultural Rhetoric Can Bring to EAP/ESP Writing Studies in an English as a Lingua Franca World. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 29, pp. 12-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.09.001>
33. Helal, F. (2013). Discourse and Intercultural Academic Rhetoric. *Open Journal of Modern Linguistics*. Vol. 3, no. 2, pp.149-156. DOI: [10.4236/ojml.2013.32020](https://doi.org/10.4236/ojml.2013.32020)
34. Kachru, B.B. (1988). The Sacred Cows of English. *English Today*. Vol. 4, no. 4, pp. 3-8. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0266078400000973>
35. Busch-Lauer, I.A. (2002). Technical vs. Academic Writing in English – Any Difference for Non-native Writers? *ASp*. No. 37-38, pp. 37-46. DOI: [10.4000/asp.1454](https://doi.org/10.4000/asp.1454)
36. Arosteguy, K.O., Bright, A., & Rinard, B.J. (2019). *A Student's Guide to Academic and Professional Writing in Education*. New York: Teachers College Press, 208 p.
37. Kuypers, J.A., King A. (Eds). (2001). *Twentieth-Century Roots of Rhetorical Studies*. Westport: Greenwood Publishing Group, 308 p.
38. Garret, M., Xiao, X. (1993). The Rhetorical Situation Revisited. *Rhetoric Society Quarterly*. Vol. 23, no. 2, pp. 30-40.
39. Tyupa, V.I. (2011). [Metalinguistics as New Rhetoric]. In: Zenkin, S.N. (Ed). *Intellektualnyi yazyik epokhi [The Intellectual Language of the Epoch]*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 192 p. (In Russ.)
40. Devitt, A.J. (2015). Genre Performances: John Swales' Genre Analysis and Rhetorical-Linguistic Genre Studies. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 19. pp. 44-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.008>
41. Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education*. Vol. 4, pp. 269-293.
42. Voloshinov, V.N. [Discourse in Life and Discourse in Poetry]. In: Bakhtin M.M. *Frejdzizm. Formal'nyy metod v literaturovedenii. Marksizm i filo-sofija jazyka. Stat'i [Freudianism. The Formal Method in Literary Criticism. Marxism and the Philosophy of the Language. Articles]*. Moscow: Labirint Publ., 640 p. (In Russ.)