

## АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ЧИТАЯ «ACADEMIC ENGAGING WITH STUDENT WRITING» (J. TUCK) И «WAITING IN SOCIAL SPACES» (R. MURRAY)

«Поменьше бы таких эссе!»

Пожалуй, это самая обескураживающая фраза, которую можно услышать от студентов гуманитарного университета. И обескураживает здесь именно то, что «можно» – это не гипотетическая возможность, а неотвратимая реальность. В особенности, когда это касается тех курсов, где академическое эссе все еще остается основной компонентой, как, к примеру, на общеуниверситетских годовых семинарах по социальным наукам. В особенности, когда ты слышишь это не от первокурсников, пришедших сразу после школы, а от «adult learners» на более старших курсах, которые как будто должны иметь больше мотивации. В особенности, когда в твоём представлении в курсе предусмотрено все, чтобы подготовка эссе не вызывала у студентов ни трудностей, ни нареканий. Однако что-то не сработало, и единственным контраргументом остается неуверенное: «Но мы ведь в Университете».

Однако в чем актуальность академического эссе сегодня? Джеки Так в своей книге «Academics Engaging with Student Writing: Working at the Higher Education Texface»<sup>1</sup> говорит о том, что с развитием технологий в университетах появляется все больше «жанров» заданий и режимов их представления (р. 3). Это могут быть устные выступления, сопровождающиеся мультимедийными презентациями, (аудио) визуальные нарративы с «вкраплениями» текста в виде академических постеров, визуальных журналов, подкастов и видеоблогов, а также ненарративные формы с использованием

---

<sup>1</sup> Tuck, J. *Academics Engaging with Student Writing: Working at the Higher Education Texface*. London; New York: Routledge, 2018.

гиперссылок, как в случае e-portfolio, отдельных веб-сайтов и различных приложений. При этом интересно, что подобные инновативные задания широко внедряются в самые разные дисциплины, выходящие за пределы дизайна и медиа. Переход к цифровой модальности открывает доступ к более демократичному вовлечению в академический процесс как структуру социальных отношений: появляется больше возможностей совместной работы, стираются языковые барьеры, поколению Web 2.0 легче адаптироваться к выполнению заданий – сами задания в существенной мере трансформируются в «fun». Неужели мы все еще в Университете?

Несмотря на опасения, что традиции неукоснительно уходят в прошлое, письмо по-прежнему является доминирующей формой контроля академической активности студентов, хотя перечень заданий по сравнению с традиционным эссе существенно расширился: теперь студенты могут готовить дневники с размышлениями, вики-проекты, онлайн-посты, бизнес-отчеты, кейс-аналитику и пр. Это уже не академическое письмо в чистом виде, а скорее письмо в академической среде, которое позволяет ориентироваться на реалистичные профессиональные задачи. Однако такие письменные задания оказываются даже более трудными, поскольку, по мнению Так, наряду со сбивающим с толку подробным списком требований к новым заданиям предъявляются в равной степени непроартикулированные ожидания того, как должен выглядеть конечный результат. При этом такое туманное представление о заданиях, как ни удивительно, характерно не только для студентов, но и для самих преподавателей, что в свою очередь сказывается на качестве текстов, которые готовят студенты. В чем же причины кризиса академического письма?

Рассматривая систему высшего образования в Великобритании, Так обращает внимание на то, что обычно исследования проблемных аспектов академического письма сфокусированы на чрезмерной ориентированности на рынок и массовом характере системы высшего образования. Одним из следствий этого является снижение уровня грамотности у студентов, во-первых, с развитием интернета и возрастающей популярностью соцсетей, из-за чего возрастает привычка «небрежного» письма, и, во-вторых, в связи с интернационализацией студенческого сообщества, поскольку иностранные студенты не являются носителями языка, на котором они пишут, а значит, могут допускать ошибки. При этом спецкурсы по повышению уровня академического письма предлагаются именно этой группе студентов, что исключает возможность дополнительных тренингов для англоязычных студентов, поскольку умение писать считается базовым навыком. Сами же студенты преимущественно указывают на то, что на свои работы они получают «мистифицированные» отзывы преподавателей, в то время как исследования показывают, что выставление оценок занимает приблизительно 7% времени представителей британского академического сообщества, что не включает времени, отведенного для индивидуальных консультаций, пе-

реписки через электронную почту, отдельные занятия, посвященные вопросам академического письма и пр. (Tuck 2018: 5).

Однако вместо того, чтобы продолжать такую исследовательскую траекторию, Так предлагает выявлять вовсе не причины, по которым студенты отказываются писать эссе, а институциональные условия, в которых они оказываются в процессе письма. Этнографическое исследование, проведенное ею, предполагает ракурс, который позволяет сделать видимым учебный процесс с точки зрения преподавателей: что они делают, как они представляют себе то, что они делают, какие цели они ставят в рамках своих курсов. Глубинные интервью с 14 специалистами из дисциплинарных полей, включающих социальные науки, психологию, политику, географию, историю, антропологию, право, компьютерные науки и медицину, позволили Так в проблематизации практик письма сместить акцент с навыков на значение и ценности самого процесса академического письма. Важно отметить, что намеренное ограничение голоса студентов в рамках исследования не носит репрессивного характера, но является лишь «временной» необходимой мерой, позволяющей исходя из поставленной задачи сосредоточиться на опыте преподавателей, поскольку в любом случае выявление проблем академического письма ориентировано на повышение эффективности практик студентов.

Преподаватели, которых интервьюировала Так, отмечали, что работа с текстами студентов представляется для них своего рода сизифовым трудом, пыткой (Tuck 2018: 75), поскольку, по их мнению, те усилия, которые они вкладывают, не оправдывают себя: реакция студентов на комментарии формирует ощущение, что преподавателей никто не слушает. Более того, проблемой оказывается и оценивание работ, которое становится призмой социальных отношений между преподавателями и студентами, данный процесс имеет отчуждающий характер, который представляется «технологией власти» по Фуко в пределах университета. Другим барьером в установлении коммуникации студентов, с тем чтобы они были готовы не только слушать, но и прислушиваться к преподавателям, оказывается конструирование идентичности у последних. По словам респондентов, каждый лектор имеет свое представление о том, как учить студентов, из-за чего преподаватели оказываются изолированными как от преподавательского, так и от студенческого сообщества, поскольку в таком своем одиночестве они не находят в глазах студентов поддержки коллег. При этом возникает вопрос: «Моя ли это работа: учить студентов писать?» (Tuck 2018: 110). Ведь письмо не является центральной задачей учебного процесса, а представляется как автономная практика, «движимый навык» (transferable skill), который приобретает опосредованно: педагогическая практика, связанная с обучением письму, оказывается вытесненной на периферию в социальной структуре академических отношений.

В этом смысле интересно взглянуть и на то, как сами представители академического сообщества выстраивают свой собственный процесс письма. Такой

целью задается Ровена Мюррей, разработавшая концепцию «социального письма» (social writing), подробно представленную в ее книге «Writing in Social Spaces: A Social Process Approach to Academic Writing»<sup>2</sup>. Мюррей говорит о том, что в качестве основной причины, которая не позволяет исследователям и преподавателям писать академические тексты, они указывают нехватку времени. При этом обычно процесс письма оказывается закрытой, индивидуализированной социальной практикой, которая, как ни парадоксально, не подразумевает какой бы то ни было социальной адаптации: никто не говорит о процессе письма (Murray 2015: 2). Отсюда возникает реальная потребность в социализации академического письма, которая позволит встроить говорение о письме в сам его процесс.

Среди основных компонентов «социального письма» (Murray 2015: 12) Мюррей называет в первую очередь совместное письмо в группе, что предполагает не соавторство, а своего рода «общинное письмо» (communal writing), заключающееся в возможности писать свой текст вместе с другими исследователями, каждый из которых также пишет свой собственный текст. То есть речь идет о разделении практики письма в смысле организации процесса в кругу единомышленников. Помимо самого письма важно и его проговаривание, а также обсуждение целей письма, планирование и письмо в режиме реального времени. Наиболее существенным компонентом является и определение письма как первоочередной задачи, то есть мотивация писать тексты. Согласно Мюррей, подобная социализация академического письма способствует укреплению сообщества исследователей, разделяющего ценность доверительного, но скрупулезного обсуждения процесса письма с целью повышения продуктивности. Проговаривание позволяет инкорпорировать в процесс письма сразу несколько возможностей, повышающих уровень компетенций у пишущих. Интересно, что здесь Мюррей не только говорит о возможности учиться у других через обсуждение концепции знания и практик письма, развитию понимания взаимосвязей между знанием, производством знания, практиками письма и обучения, но и отмечает актуальность обсуждения письма с теми, кто находится на более ранних ступенях обучения письму, то есть с начинающими исследователями и студентами (Murray 2015: 42). По ее мнению, такие практики позволяют развивать понимание самой сути академического письма и у тех, кто только приобретает эти навыки, и у самих преподавателей.

При этом проговаривания самого по себе недостаточно, для социализации академического письма необходимо выделять время и пространство. Так, Мюррей предлагает несколько опций, которые могут быть адаптированы и для практик письма у студентов. В качестве первого примера она приводит

---

<sup>2</sup> Murray, R. *Writing in Social Spaces: A Social Process Approach to Academic Writing*. London; New York: Routledge, 2015.

опыт проведения краткосрочного воркшопа для тех, кто хочет написать свою первую исследовательскую статью (Murray 2015: 46). Воркшоп состоит из серии письменных упражнений с постановкой конкретных задач, которые позволяют мобилизовать навыки письма и дают представление о том, как пугающий бесконечный процесс бесконтрольного письма может превратиться в череду последовательных и рационально осуществимых этапов. В контексте написания исследовательской статьи участникам воркшопа предлагались такие задания, как 5-минутный «разогрев», в рамках которого нужно было четко сформулировать, что хочет сказать в своем исследовании каждый из участников, анализ примеров аннотаций, тезисов и других компонентов статей других авторов, составление аннотации, плана для собственной статьи. После каждого упражнения обязательной частью являлось обсуждение результатов с коллегами с целью получения «живого» фидбека, мотивирующего к дальнейшей работе.

Другим вариантом обучения академическому письму может стать отдельный курс по проработке навыков академического письма (Murray 2015: 49). Мюррей обращает внимание, что, даже учась в докторантуре, исследователи нередко нуждаются в дополнительных тренингах, однако, подобно Так, она говорит о том, что научные руководители обычно не рекомендуют брать существующие курсы подобного направления, поскольку они предназначены для студентов, не являющихся носителями языка. Альтернативная опция Мюррей, которая позволила бы включиться в работу более широкой аудитории исследователей, представляла собой 6-месячный курс с 3-часовыми встречами раз в месяц. Однако основной проблемой оказалась работа за пределами запланированных очных занятий, поскольку предполагалось, что слушатели курса будут продолжать встречаться друг с другом на протяжении всего месяца, чтобы обсуждать результаты своих наработок. Тем не менее на практике система взаимного мониторинга, аналогичная менторской программе Buddy, не работала: исследователи не могли договориться о времени встречи даже в обеденный перерыв, что сказывалось на мотивации к письму. Кроме того, большинство слушателей курса не возвращались к практике проговаривания процесса письма после завершения курса либо не могли наладить практику «социального письма» с теми, кто не проходил курс вместе с ними, поскольку сталкивались с непониманием лексики и постановки задач практики.

Тем не менее те, кто продолжает использовать приемы, изученные в рамках тренингов Мюррей, наиболее полезным называют «порционное письмо» (snack writing), которое позволяет регулярно выделять короткие промежутки времени для того, чтобы продвигаться в написании текстов (Murray 2015: 50). Немаловажной составляющей такого письма является и составление таблиц, в которых можно прописывать цели своего письма и продвижение в процессе их выполнений, что также позволяет повысить мотивацию писать больше и качественнее, а также прояснить понимание поставленных задач (Murray 2015:

84). Еще одной возможностью сосредоточиться на процессе письма, которая также подразумевает его социализацию и регулярное проговаривание, является практика кратковременных повседневных «уединений» (retreat), в том числе и в группах, когда несколько человек собираются в одном помещении, чтобы писать свои собственные тексты, не отвлекаясь на другие профессиональные задачи (Murray 2015: 69). Подобные «уединения» предлагают дружелюбную среду для письма, позволяющую выработать привычки, которые увеличивают продуктивность процесса письма. В этом же направлении размышляет и Так: для студентов также необходимы «гостеприимные пространства» (hospitable places) для практик письма, которые будут устранять асимметрию власти с преподавателями и способствовать укреплению с ними социальных взаимных отношений (Tuck 2018: 172).

Говоря же о возможностях использования на практике опыта, предлагаемого Так и Мюррей, а также продолжая рассматривать академическое письмо как социальную практику, важно предусмотреть решение для нескольких проблем, которые могут возникнуть при внедрении предлагаемых практик в реальных учебный процесс. Обе исследовательницы в первую очередь становятся на точку зрения представителя академической среды, который уже обладает соответственным социальным знанием, предполагающим и представление об академической этике. Если Так поднимает тему плагиата как болезненного аспекта в практиках оценивания студенческих работ, который может сломать и без того хрупкие отношения между студентом и преподавателем (Tuck 2018: 107), то Мюррей лишь говорит о том, что в укреплении сообщества, разделяющего ценность «социального письма», важно определить, с кем возможно или невозможно обсуждать процесс своего письма (Murray 2015: 14). Впрочем, это замечание скорее подразумевает пользу для повышения эффективности благодаря проговариванию, нежели опасность плагиата. Однако если говорить о практиках проговаривания в группе студентов, не важно, в рамках воркшопа, вспомогательного модуля или отдельного курса, всегда есть «опасность» идей, которые как будто витают в воздухе и могут прийти в голову любому участнику группы. Отсюда возникает *первая проблема: предупреждение плагиата в работах после дискуссий в группе, в том числе и не преднамеренного*. Поэтому здесь появляется необходимость четкого проговаривания основных положений академической этики и правил оформления идей других авторов в собственных текстах на ранних этапах обучения, что в то же время не должно стать препятствием к продуцированию идей и боязни некорректно использовать чужие тексты и мысли в целом. Это также касается и групповых письменных заданий: процесс внесения предложений и оценка вклада в групповую работу должна быть прозрачной и персонализированной. Использование цифровых технологий оказывается здесь как нельзя полезным: например, Google Docs и wiki-платформы требуют авторизованного доступа и сохраняют историю изменений текста, которую также

может мониторить и преподаватель для того, чтобы более объективно представлять себе диспозиции в группе студентов, работающих над заданием.

*Второй проблемой может стать социальное исключение студентов отдельных форм обучения из пространств, предусмотренных для письма.* Например, в Европейском гуманитарном университете, где есть постоянная (очная) и продолжающаяся (дистанционная заочная) формы обучения, важно предусматривать равные возможности практик обучения академическому письму для всех студентов. При этом наиболее трудным здесь представляется как раз мотивирование за пределами непосредственно обучения. Если для студентов-заочников можно выделить время и пространство для очных сессий с тренингами и воркшопами, аналогичными занятиям со студентами-очниками, то наблюдать за удаленным процессом их обучения гораздо сложнее, как и в случае со спецкурсом Мюррей. Так, студенты-очники, помимо совместного посещения регулярных занятий, оказываются более сплоченной и гомогенизированной группой и в связи с тем, что многие из них живут вместе в общежитии или снимают вместе квартиру, проводят больше свободного времени вместе, что скорее позволяет им согласовать время и место встречи ради обсуждения процесса письма. В свою очередь студенты-заочники чаще всего совмещают учебу с работой, или параллельно учатся в еще одной институции, или делают и то и другое; также необходимо учитывать и личные обстоятельства, предполагающие индивидуальный распорядок дня у каждого отдельного студента. Легкость, с которой можно созвониться или списаться через соцсети и мессенджеры в любой момент, оказывается на самом деле обманчивой: студентам-заочникам непросто выделять время на общение, пусть и ради развития навыков академического письма, помимо запланированных онлайн-занятий. Несмотря на постановку генеральной цели освоить перечень профессиональных компетенций и получить диплом, сама учеба в режиме постоянной многозадачности может стать причиной снижения мотивации, в особенности когда академическое эссе не видится с позиции студента связанным с этим перечнем компетенций напрямую. Именно поэтому важно проговаривать не только процесс письма, но и значение этого процесса, что подчеркивает Так. Если же говорить о социализации академического письма в контексте общеуниверситетских семинаров по социальным наукам, то здесь важно предусмотреть и возможность наложения профессиональных рамок, связанных со специализацией программ обучения, на общесоциальный контекст содержания курсов. Это позволит студентам рассматривать академическое письмо не как некое «побочное» явление, которое якобы отнимает время от «главных» курсов, но как полезную возможность включения исследовательской составляющей в свою профессиональную идентичность. Что же касается разнообразия жанров письменных работ в таких курсах, то наряду с традиционным академическим эссе или исследовательской статьей часть заданий может также дифференцироваться исходя из специализаций студентов. К

примеру, в рамках творческих и социальных проектов по общеуниверситетским курсам, что также позволяет студентам уже на ранних курсах ощутить ответственное значение своей профессиональной идентичности.

Тем не менее в отношении мотивации может возникнуть и *третья проблема*. Мюррей регулярно говорит о тех, кто хочет писать и даже посвящает этим людям свою книгу, но что, *если студенты по-прежнему не хотят писать эссе?* Зачем же в итоге нужно академическое письмо? Согласно Так, хотя сегодня этому процессу угрожает опасность рутинизации и превращения в утратившую актуальность практику, письмо по-прежнему тесно связано с процессом обучения (Tuck 2018: 188). Поэтому на возмущенные заявления студентов остается лишь развести руками, надеясь, что полемический вопрос «Зачем же в таком случае высшее образование?» не перейдет в разряд риторического.