

АГЕНТНОСТЬ АВТОРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ: ОТ ГРАММАТИКИ ЯЗЫКА К ГРАММАТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО

С. А. Шейпак

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

E-mail: sheypak_sa@pfur.ru

Аннотация. Введение. Публикационное письмо, сформировавшись в последние два десятилетия как самостоятельная область исследований, направлено на помощь автору в подготовке публикации результатов своей научной работы. Исходя из того, что подготовка текста научной статьи является особым видом академической деятельности, исследования говорят о необходимости целенаправленного обучения потенциальных авторов дискурсивному позиционированию в рукописи. Однако в российском образовании существует острая нехватка профессиональных кадров, необходимых для институциональной организации курсов публикационного письма.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы предложить методологию организации неформальных образовательных практик, основанных на принципах самообразования и коллективности, направленных на построение в рукописи позиции автора или авторской агентности по отношению к журналу, выбранному для публикации.

Методология, методы и методики исследования. Теория деятельности является основой подходов, на которые опирается настоящая работа – ситуационное обучение, лаборатория изменений и расширенное научение.

Сравнительно-сопоставительный анализ российских и зарубежных исследований в области публикационного письма показал, что лишь один из трех типов авторской агентности, а именно, трансформирующая агентность, ориентирует автора в работе над рукописью на взаимодействие с журналом. Разработанная в статье методология формирования трансформирующей авторской агентности при подготовке научной публикации re-концептуализирует модель лаборатории изменений для организации образовательных практик в ситуации публикационного письма. Эти практики реализуют принципы лаборатории изменений: коллективность; двойная стимуляция; разрешение диалектических противоречий путем восхождения от абстрактного к конкретному.

Результаты. Разработана методология организации трех циклов расширенного научения для формирования авторской агентности по отношению к журналу, выбранному для публикации. Первый цикл направлен на выбор журнала и выявление неявных требований к публикации в выбранном журнале. Во втором цикле рукопись последовательно дорабатывается, ориентируясь на эти требования. Третий цикл предполагает работу с новым журналом и/или автором, чья рукопись становится объектом расширенного научения.

Научная новизна. Статья рассматривает публикационное письмо как особый вид академической деятельности, что предполагает разработку методологии подготовки результатов научного исследования к публикации в журнале. Такая перспектива позволяет рассматривать публикацию как социальную практику, в которой трансформирующая авторская агентность выстраивается во взаимодействии с журналом как с дискурсивным сообществом.

Практическая значимость. Разработанная в статье методология подготовки рукописи к публикации может стать альтернативой институциональным курсам публикационного письма. Три цикла образовательных практик направлены на развитие публикационной компетенции авторов и повышение качества научной публикаций.

Ключевые слова: академическое письмо, позиционирование, дискурсивное сообщество, ситуативное обучение, расширенное научение.

Благодарности. Автор искренне благодарит редактора и рецензентов за конструктивные замечания, за усилия и время, потраченные на рецензирование рукописи.

Для цитирования: Шейпак С. А. Агентность автора научной статьи: от грамматики языка к грамматике социального // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 7. С. 44–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-44-68

AUTHOR'S AGENCY IN A RESEARCH ARTICLE: FROM THE GRAMMAR OF LANGUAGE TO THE GRAMMAR OF COMMUNICATION

S. A. Sheypak

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.

E-mail: sheypak_sa@pfur.ru

Abstract. Introduction. Writing for publication has been developed for two last decades as an independent field of research to help authors publish their research articles. Starting from the assessment that preparing the publication in a journal is an academic activity that requires learning to construct the author's positioning in the manuscript, this paper points out the shortage of professionals to assume institutional organisation of training courses in Russia.

Aim. This paper *aims* to suggest a framework for informal practices based on autonomy and the collective organisation of authors to construct an authorial position in the manuscript or author's agency toward a target journal.

Methodology and research methods. Various approaches applied in this paper are based on activity theory: situated learning, Change Laboratory, and expansive learning.

A review of Russian and foreign research in writing for publication shows that only one of the three types of authorial agency, that is, transformative agency, might help the author to prepare a manuscript for publication in a target journal. The framework needed for emerging author's transformative agency re-conceptualises the model of the Change Laboratory for situated learning that aims at the author's socialisation in the discursive practices of a target journal. Situated learning for writing for publication is based on the principles of the Change Laboratory: collectivity; double stimulation; overcoming the contradiction by ascending from the abstract to the concrete.

Results. A framework for three cycles of expansive learning aimed at the emergence of the author's agency toward a target journal has been developed. The first cycle allows selecting a journal and revealing its implicit rules for manuscript production. The second cycle is focused on step-by-step manuscript revisions. Finally, a change of journal and/or author whose manuscript is discussed involves the third cycle of expansive learning.

Scientific novelty. The paper considers manuscript production for publishing in a journal as an academic activity requiring deliberate training in native and foreign languages. The framework for three cycles of expansive learning in writing for publication conceptualises the publication as the author's participation in social practices involving the journal as a discursive community.

Practical significance. The framework suggested in this paper for emerging transformative agency in writing for publication might imply an alternative to the institutional training courses. Three cycles of expansive learning aim to develop the author's publication competence and improve the quality of research articles.

Keywords: academic writing, positioning, discursive community, situated learning, expansive learning.

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to the editor and the anonymous reviewers for the constructive comments, for the effort and time put into the review of the manuscript.

For citation: Sheypak S. A. Author's agency in a research article: From the grammar of language to the grammar of communication. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (7): 44–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-44-68

AGENCIA DEL AUTOR DE UN ARTÍCULO CIENTÍFICO: DE LA GRAMÁTICA DEL LENGUAJE A LA GRAMÁTICA DE LO SOCIAL

S. A. Sheypak

Universidad de La Amistad de Los Pueblos de Rusia, Moscú, Rusia.

E-mail: sheypak_sa@pfur.ru

Abstracto. Introducción. La carta de presentación para publicación, habiéndose formado en las últimas dos décadas como un campo de investigación independiente, tiene como objetivo ayudar al autor en la preparación de la publicación de los resultados de su trabajo científico. Basado en el hecho de que la preparación del texto de un artículo científico es un tipo especial de actividad académica, la investigación sugiere la necesidad de una formación específica de los autores potenciales en el posicionamiento discursivo en el manuscrito. Sin embargo, en la educación rusa existe una gran escasez de personal profesional necesario para la organización institucional de los cursos de redacción de publicaciones.

Objetivo. El propósito de este trabajo es proponer una metodología para organizar las prácticas educativas no formales basadas en los principios de la autoeducación y la colectividad, encaminada a construir en el manuscrito la posición del autor o agencia del autor en relación con la revista elegida para su publicación.

Metodología, métodos y procesos de investigación. La teoría de la actividad es la base de los enfoques en los que se basa este trabajo: aprendizaje situacional, laboratorio del cambio y aprendizaje extendido.

Un análisis comparativo de la investigación rusa y extranjera en el campo de la redacción de publicaciones mostró que solo uno de los tres tipos de agencia autoral, a saber, la agencia transformadora, orienta al autor en el trabajo sobre el manuscrito para interactuar con la revista. La metodología desarrollada en el artículo para la formación de agencia autoral transformadora en la elaboración de una publicación científica reconceptualiza el modelo del laboratorio de cambios para organizar las prácticas educativas en la situación de una carta de presentación para publicación. Estas prácticas implementan los principios del laboratorio de cambios: colectividad, estimulación doble, resolución de contradicciones dialécticas ascendiendo de lo abstracto a lo concreto.

Resultados. Se ha desarrollado una metodología para organizar tres ciclos de aprendizaje extendido para formar la agencia del autor en relación con la revista seleccionada para su publicación. El primer ciclo se enfoca en seleccionar una revista e identificar los requisitos implícitos para la publicación en la revista seleccionada. En el segundo ciclo, el manuscrito se refina constantemente, centrándose en estos requisitos. El tercer ciclo implica trabajar con una nueva revista y/o un autor cuyo manuscrito se convierte en objeto de aprendizaje ampliado.

Novedad científica. El artículo considera la carta de presentación para publicación como un tipo especial de actividad académica, que implica el desarrollo de una metodología para preparar los resultados de un estudio científico para su publicación en una revista. Esta perspectiva nos permite ver la publicación como una práctica social en la que la agencia de autoría transformadora se construye en interacción tanto con la revista como con la comunidad discursiva.

Significado práctico. La metodología desarrollada en el artículo para la preparación de un manuscrito a fin de ser publicado puede convertirse en una alternativa a los cursos institucionales de redacción

de publicaciones. Tres ciclos de prácticas educativas tienen como objetivo desarrollar la competencia editorial de los autores y mejorar la calidad de las publicaciones científicas.

Palabras claves: manuscrito académico, posicionamiento, comunidad discursiva, aprendizaje situacional, aprendizaje extendido.

Agradecimientos. El autor agradece sinceramente al editor y a los revisores por los comentarios constructivos, por los esfuerzos y el tiempo dedicado a revisar el manuscrito.

Para citas: Sheypak S. A. Agencia del autor de un artículo científico: De la Gramática del lenguaje a la gramática de lo social. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (7): 44–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-44-68

Введение

Публикационное письмо как самостоятельная область исследований направлено на помощь автору в подготовке публикации результатов своей научной работы. Публикационное письмо стало ответом на сложившуюся в начале века практику, описанную Г. Е. Зборовским, П. А. Амбаровым и И. А. Васильевым, когда эффективность научной деятельности ученых оценивается в зависимости от показателей их публикационной активности [1; 2]. Ответ был оформлен институционально в образовательных практиках, когда в российских университетах были созданы центры академического письма, деятельность которых, как указывает С. Г. Ротгон, была направлена на поддержку исследователей в подготовке публикаций на английском языке [3]. Образовательные практики центров превращают авторов, в первую очередь исследователей – сотрудников университетов, в слушателей курсов академического письма. А. Squires объясняет причины, в силу которых содержание курсов академического письма, реализуемых в российских центрах, существенным образом опирается на содержание аналогичных курсов, разработанных в США для адаптации иностранных студентов к англоязычным академическим практикам [4]. Поэтому содержание большинства таких курсов сосредоточено на композиционно-стилистических особенностях англоязычного академического текста [см., например, 5].

Однако результаты исследований в области публикационного письма на английском языке, выполненные в различных странах, показали, что трудности, которые испытывают авторы при подготовке исследования к публикации, не связаны с особенностями англоязычного академического письма. К принципиальным недостаткам рукописей, которые становятся причиной отказа в публикации, Y. Li и J. Flowerdew, P. Nabibie, S. Uzuner относят не языковые проблемы, а, в первую очередь, методологические: как сформирована и представлена в тексте позиция автора внутри существующего дисциплинарного поля [6; 7; 8]. Серьезным основанием для отказа, как показывает обзор S. Uzuner, является также слабость аргументации автора при построении своей позиции в тексте, которая не позволяет убедительно представить свои результаты. Подводя итоги анализа трудностей авторов, K. Hyland, C. Badenhorst и C. Guerin утверждают, что подготовка научной публикации по результатам исследова-

ния, является особым видом академической деятельности [9; 10]. R. Ivanič подчеркивает, что успех этой деятельности зависит от способности автора дискурсивно выстроить свое дисциплинарное и риторическое позиционирование в тексте [11]. Сторонники деятельностного подхода сравнивают работу над рукописью с иноязычной коммуникацией, поскольку закономерности публикационного письма не могут быть усвоены имплицитно [10]. А это означает, что целенаправленная подготовка в области публикационного письма на родном языке должна предшествовать развитию аналогичных компетенций на иностранном языке.

Большинство исследователей, например, С. Г. Ротгон, А. Bryan, К. N. Volchenkova, V. A. Dugartsyrenova, Т. Б. Аленкина, рассматривают вопрос о курсах публикационного письма в российском образовании лишь для англоязычных публикаций и ограничиваются описанием накопленного опыта [3; 5; 12; 13]. При анализе причин невысокого уровня публикационной активности университетских ученых в России, Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова, отмечая резкое расслоение ученых на «продуктивных и малопродуктивных», фокусируются на проблемах университетского менеджмента [1, с. 170]. Напротив, Т. А. Строкова говорит об остро стоящей проблеме курсов, направленных на подготовку исследователей к научной деятельности [14], важнейшим компонентом которой сегодня стала публикация [2]. Если Т. А. Строкова ставит проблему подготовки лишь для начинающих исследователей, то С. Р. Casanave и J. Flowerdew утверждают, что многолетний опыт подготовки научных публикаций не спасает исследователя от долгой и кропотливой работы над каждой новой рукописью, в которой, несмотря на весь накопленный опыт, автору важна дискуссия с коллегами и их поддержка [15; 16].

Для оказания помощи авторам англоязычных публикаций С. Г. Ротгон, И. Б. Короткина и Е. М. Базанова предлагают сосредоточиться на институциональных решениях, реализуемых в центрах академического письма [3; 17; 18]. Представители центров настаивают на неэффективности самообразования в этой области, признавая, при этом отсутствие квалифицированных кадров для организации такого обучения [18]. Между тем, С. Badenhorst, С. Guerin, L. Kemprenaag и R. Murray говорят об эффективности различных форм самоорганизации авторов при подготовке публикации [10; 19]. Аналогичным опытом коллективных семинаров делится Т. А. Строкова, отмечая важность неформальной коллегиальной критики для формирования «ясной авторской позиции» с точки зрения содержания и логики его изложения [14, с. 24]. Подчеркивая ценность неформального сотрудничества авторов при подготовке публикаций, такие исследования представляют лишь результаты работы отдельных семинаров, не обсуждая методологию их организации.

Эффективный опыт неформального сотрудничества авторов при подготовке публикаций позволяет поставить вопрос о разработке методологии практик самообразования в области публикационного письма на русском языке. Такое решение проблемы публикационной активности исследователей

представляется тем более актуальным, что понятия *академическое* и *публикационное письмо* рассматриваются в российском образовании как заимствованные, а отсутствие педагогических кадров для обучения публикационному письму лишь только усугубляет ситуацию.

Поскольку вопрос о формировании авторской позиции в тексте является ключевым при подготовке публикации, неформальные практики самоорганизации авторов в данной статье будут описываться сквозь призму авторской *агентности*. П. С. Сорокин, Ю. А. Вятская приводят различные интерпретации понятия *агентности*, что позволяет им характеризовать его как «зонтичное» [20, с. 15]. Для области публикационного письма *агентность* может определяться, следуя ее интерпретации в прикладной лингвистике, как результат позиционирования субъекта по отношению к уже сформированным дискурсам, в которые он встраивается через социальные практики [21]. Таким образом, далее авторская агентность рассматривается как позиционирование автора¹ в тексте по отношению к журналу, выбранному для публикации.

Цель статьи – разработать методологию формирования авторской агентности при подготовке научной публикации в образовательных практиках, основанных на принципах самообразования и коллективности. Для этого необходимо ответить на следующие исследовательские вопросы:

- 1) как авторская агентность может моделироваться в ситуации публикационного письма;
- 2) каковы подходы к ее формированию в различных моделях;
- 3) какой из подходов позволяет автору выстраивать свою позицию, ориентируясь на журнал, выбранный для публикации.

Исходя из гипотезы о том, что подготовка публикации по результатам исследования является особым видом деятельности, в котором авторская агентность приобретает трансформирующий характер, предложенная методология будет опираться на развитие положений культурно-исторической теории деятельности. Обзор исследований по публикационному письму представляет заложенные в них подходы к формированию авторской агентности, опираясь преимущественно на англоязычные публикации, поскольку, ссылаясь на И. Б. Короткину, можно утверждать, что в России публикационное письмо как дисциплинарное поле не получило пока должного развития [17]. Однако предложенная в статье методология формирования авторской агентности, не зависит от языка публикации и должна сначала применяться при подготовке публикаций на родном языке, чтобы затем использоваться для англоязычных публикаций.

Ограниченность представленного в данной статье исследования определяется тем, что проблемы авторского позиционирования рассмотрены лишь из перспективы исследователя в области социально-гуманитарных наук, на

¹ В дальнейшем обсуждении вопросов формирования авторской позиции в рукописи и взаимодействия автора с журналом в статье не делается различия между индивидуальным автором публикации и коллективом соавторов, поскольку согласованность позиций соавторов научной статьи заложена одновременно и в юридических основах их деятельности, и в академических практиках.

которой сфокусировались работы по публикационному письму. Аргументом для такого сужения фокуса стало утверждение о том, что в точных и естественных науках позиционирование в тексте в значительной степени подчиняется специфике дисциплинарного поля [6]. Эффективность методологии формирования авторской агентности в ситуации публикационного письма, разработанная в результате проведенного исследования, должна быть в дальнейшем валидирована экспериментально, однако рамки одной статьи не позволили совместить две перспективы, теоретическую и практическую.

Обзор литературы

С. Badenhorst и С. Guerin указывают, что развитие академической грамотности предполагает академическую социализацию, то есть участие в академических практиках и осознанный выбор между тремя позициями: воспроизводство практик, сопротивление им или их трансформация [10]. Таким образом, в исследованиях по публикационному письму формируются три типа агентности, однако не всегда явным образом. Неявно авторская агентность формируется в исследованиях, в первую очередь, при выборе способов номинации авторов публикаций и при моделировании их потенциальной аудитории. Для обзора были отобраны исследования, позволяющие представить явные и неявные способы моделирования трех типов авторской агентности для того, чтобы показать, какие тактики академической социализации автора при подготовке публикации предполагает каждый тип агентности.

Авторская агентность, направленная на воспроизводство одновременно языковых и образовательных структур, формируется в жанровых подходах [см. например, 12; 13]. В исследованиях и курсах по публикационному письму жанровые подходы заимствованы из более широкой области академического письма, внутри которой публикационное письмо выделилось дисциплинарно в самостоятельную область [4; 17]. Ориентация курсов академического письма на иностранных студентов англоязычных университетов привела к тому, что исследования и содержание курсов по публикационному письму продолжают реализовываться, по выражению L. Flowerdew, в русле адресованной студентам «нормативной педагогики» [22, р. 580]. Утверждение в жанровых подходах существования единой академической нормы приводит к обучению «несуществующему универсальному академическому» языку, сосредоточенному на вопросах «грамматики, структуры и стиля» [Ibid., р. 588]. Результатом такого обобщения становится формирование авторской агентности для диалога с несуществующим глобальным академическим сообществом, подчиняющимся единой языковой норме [см., например, 3; 8; 17].

Таким образом, реализуя жанровые подходы, исследования и курсы публикационного письма воспроизводят одновременно языковые и образовательные структуры, разработанные для студенческой аудитории, разделенной по языковому принципу: *носитель/неноситель* языка. В результате авторская агентность формируется неявно, будучи направленной на преодоление явных

языковых границ академического стиля. Если в фокусе обучения оказывается лишь языковая норма, неважно, идет ли речь о публикации на родном или иностранном языке. В любой ситуации авторская агентность не выстраивается относительно конкретного журнала, выбранного для публикации. Между тем, P. Habibie, S. Uzuner, K. Hyland и B. S. Kwan подчеркивают, что основной проблемой автора является не отклонение от языковой нормы, а соответствующее выбранному журналу дисциплинарное и риторическое позиционирование [7; 8; 9; 23].

Авторская агентность, направленная на сопротивление структурам, формируется в рамках развиваемого в публикационных исследованиях критического прагматизма. Этот подход отказался от языковой оппозиции авторов, фокусируясь на трудностях *многоязычных* авторов. Однако работы, следующие данному подходу и собранные в коллективной монографии J. N. Corcoran et al., по-прежнему моделируют адресата как глобальное академическое сообщество [24]. Изменение номинации автора сопровождалось сменой языкового фокуса исследований на социальный. Агентность автора в рамках критического прагматизма K. Bennett описывает, опираясь на заимствованную у И. Валлерстайна дихотомию *центр – периферия* [25]. В фокус внимания попадают взаимодействия англоязычного *центра* и *многоязычного периферийного* автора. К *периферийным* в этой перспективе относятся все регионы, за исключением англоязычного *центра*, монополизировавшего производство знания и издание журналов. Локальный геополитический контекст, в котором выполнено исследование, K. Hyland и K. Bennett называют основным источником публикационных трудностей *периферийных многоязычных* авторов [9; 25].

С точки зрения критического прагматизма агентность автора в публикационных исследованиях, с одной стороны, описывается из перспективы геополитического региона, с которым он аффилирован. Например, монография J. N. Corcoran et al., в которой представлен публикационный опыт *многоязычных* авторов, структурирована по географическим регионам [24]. С другой стороны, при описании авторской агентности используется метафора институционального *бремени* [24, 26]. Сторонники критического прагматизма призывают авторов сопротивляться *периферийным* институциональным структурам, навязывающим им публикации. Одновременно они предлагают *многоязычным* авторам обращаться к академическим брокерам, принадлежащим к англоязычному *центру*, что рассматривается как основная тактика *периферийного* автора при подготовке публикации. С. Г. Ротгон, цитируя М. J. Curry и Т. Lillis, говорит о «языковых», «академических» брокерах и «брокерах академической грамотности», чьи правки и вмешательство в авторский текст являются наиболее существенными [3, с. 4].

Таким образом, неявно формируемая авторская агентность *многоязычного* автора направляется на пересечение явных геополитических границ, отделяющих англоязычный *центр* от глобальной *периферии*, и ставит автора в зависимое положение от академических брокеров, ограничивая его само-

стоятельность в подготовке публикации. При этом J. M. Swales подчеркивает, что критический прагматизм, предлагает лишь критическую рефлексию авторского позиционирования, но не развитие образовательных практик [27]. Такое положение противоречит результатам анализа интервью с авторами, в том числе российскими [см. 28; 29]. Описывая публикационный опыт, авторы делают акцент не на *бремени* публикации, а на своей мотивации: публикация является для них стимулом профессионального роста, поскольку адресована широкому экспертному сообществу.

Направление исследований публикационного письма, которое рассматривает авторскую агентность как трансформирующую, основано на теории ситуативного обучения [30]. Ситуативное обучение J. Lave и E. Wenger описывают метафорой движения с периферии сообщества к его центру благодаря постепенному процессу социализации новичка в практиках сообщества. Результатом становится полноправное участие нового члена в его практиках, что приводит к трансформации самого сообщества. В ситуации публикационного письма логичнее говорить не об обучении, а о научении нового члена практикам, которые приняты внутри сообщества, в процессе взаимодействия с ним. J. Flowerdew, S. Starfield и B. Paltridge настаивают на необходимости рассматривать публикационные практики как социальные, а сообщество журнала как дискурсивное сообщество или сообщество практики, которое объединяет издателей и рецензентов, читателей и авторов [16; 31]. Из перспективы постепенной социализации автора в практиках сообщества журнала агентность автора приобретает трансформирующий характер: встраивая свое позиционирование в социальные практики журнала, новый автор их трансформирует.

Таким образом, в ситуативном обучении дихотомия *центр – периферия* используется не в геополитической перспективе, а противопоставляет автора и выбранный им для публикации журнал как сообщество практики. Это сообщество характеризуется границами двух типов, явными и неявными. Первые, следуя В. S. Kwan и J. E. Porter, определяются явным образом сформулированными требованиями журнала к авторам, которые ограничиваются общей тематикой, структурой статьи и форматом списка библиографии [23; 32]. В обзоре причин отказа авторам S. Uzuner утверждает, что позиционирование автора относительно явных границ в рукописи недостаточно, поскольку не позволит ему учесть специфику конкретного журнала [8]. В. S. Kwan подчеркивает, что наиболее значимыми при формировании авторской агентности с целью социализации в сообществе журнала становятся неявные границы, которые автор должен преодолеть, встраиваясь в дискурсивные практики журнала.

Неявные границы сообщества журнала, утверждают J. E. Porter и В. S. Kwan, зависят от специфики журнала в отношении проблематики, материалов, методов исследования, фундаментальных и актуальных работ по теме исследования, необходимых для аргументации авторской позиции в выбранном сообществе [23; 32; 33]. Именно неявные границы определяют уникальность сообщества журнала как сообщества практики в широком дисциплинарном

поле. Как показывает С. А. Шейпак, от способности автора смоделировать неявные границы журнала до начала работы над текстом публикации в значительной степени зависит эффективность его взаимодействия с журналом при подготовке рукописи [34].

Обзор исследований по публикационному письму показывает, что авторская агентность, формируемая в рамках жанровых подходов и критического прагматизма, не направлена на взаимодействие с журналом, выбранным для публикации. Напротив, в ситуативном *обучении/научении*, авторская агентность приобретает трансформирующий потенциал, поскольку направлена на преодоление в рукописи неявных границ журнала как дискурсивного сообщества. Однако теория ситуативного обучения не предлагает методологии формирования агентности. Как указывает J. Flowerdew, методология определяется социальным контекстом, сообществом практики и формами интеграции его новых членов [16]. Таким образом, для ситуации публикационного письма методология формирования трансформирующей авторской агентности должна быть разработана для преодоления неявных границ журнала и социализации в его дискурсивных практиках. Дополнительным требованием к методологии формирования трансформирующей авторской агентности является ее опора на неформальные коллективные практики. Неформальность является следствием дисциплинарной неоформленности публикационного письма в образовательных практиках, на которую указывают И. Б. Короткина и J. M. Swales [17; 27]. Требование коллективности, несмотря на то, что целью является построение индивидуальной авторской агентности, обусловлено особенностью современных академически практик производства знаний: они более не опираются на индивидуальную экспертизу, а предполагают взаимодействие исследователей [22].

Методология, материалы и методы исследования

Для разработки методологии формирования трансформирующей авторской агентности можно обратиться к модели *лаборатории изменений*, изначально разработанной Y. Engeström и его коллегами для организационных исследований [35; 36]. J. Virkkunen и D. S. Newnham обобщили накопленный за несколько десятилетий опыт работы с моделью в самых разнообразных социальных контекстах, выделив на первом месте образование [37]. Модель эффективно использовалась в образовательных системах [38–40].

Модель *лаборатории изменений* представляет структуру дискурсивных практик, в результате которых ее участники, вовлеченные в различные деятельностные системы, оказываются способны их трансформировать, выявив и разрешив неявные противоречия, не позволявшие им ранее эффективно взаимодействовать. Г. Дэниэлс подчеркивает, что внутренние противоречия в системах деятельности Y. Engeström рассматривает как источник их трансформации, поэтому разрешение противоречий, порождающее новые практи-

ки, становится предметом *расширенного научения*¹ [36]. *Расширенное научение* позволяет применить теорию ситуативного обучения к области публикационного письма. В методологии *расширенного научения* Y. Engeström развивает положения культурно-исторической теории деятельности, разработанные в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова [35; 41; 42].

Модель *лаборатории изменений* для формирования трансформирующей агентности используется в ситуациях, когда неэффективность способов взаимодействия и необходимость трансформации существующих практик осознается на уровне индивидуальных инициатив. При этом Y. Engeström, A. Naarasaari et al. отмечают, что даже если источником трансформаций становятся индивидуальные инициативы, трансформирующий потенциал индивидуальной агентности эффективно формируется только в коллективных дискурсивных практиках [42; 43]. Традиционно подготовительный этап начинается с диалога между исследователями, разрабатывающими методику организации сессий *лаборатории*, представителями организации, практики которой требуют трансформаций, и непосредственными участниками будущих сессий [37]. После этого планируется последовательность сессий, которая корректируется в зависимости от их промежуточных результатов. Взаимодействия участников в ходе каждой сессии модерируются одним из исследователей, который никогда не является сторонним наблюдателем, но участвует в дискуссиях каждой сессии наравне с остальными участниками.

Специфика *расширенного научения* заключается в том, что из индивидуального осознания противоречий, возникающих из взаимодействия тех, кто вовлечен в различные деятельностные системы, рождается коллективная потребность изменения систем и мотивация их реализовать. Двигаясь от абстрактного осознания конфликта к выявлению конкретных неявных противоречий, участники *лаборатории* понимают неосознаваемую ранее ограниченность устоявшихся практик и находят конкретные способы их преодоления. Новые практики обладают устойчивостью, благодаря эмоциональной вовлеченности и мотивации каждого внести свой вклад в коллективное решение. Для поиска неявных источников противоречий участники используют различные медиаторы, артефакты и дискурсивные события. Ключевым становится элемент структуры *лаборатории*, которую Y. Engeström описывает метафорой *зеркала* [41]. *Зеркалом* может быть любой медиатор, предлагающий новый, неожиданный ракурс, позволяющий выявить неявные противоречия существующей ситуации, без осознания которых разрешение противоречий невозможно, например, видеозаписи, статистические данные или описание проблемных

¹ В академическом русскоязычном дискурсе существуют расхождения в переводе термина *expansive learning*, предложенного Y. Engeström. Для перевода используется калька *экспансивное обучение*, для *learning* используется *научение*. Исходя из теоретических положений, развиваемых Y. Engeström и его коллегами, в данной статье выбран эквивалент *научение*, подчеркивающий активную позицию субъекта образовательных практик. Калька *экспансивный* заменена на ее перевод, не искажающий сути процессов *научения* – *расширенное научение* как процесс и одновременно результат осознания в ходе коллективного взаимодействия новых возможностей, трансформирующих существующие структуры деятельности.

ситуаций. У. Engeström, J. Nuttall и N. Hopwood утверждают, что устойчивый характер трансформациям практик придает временной фактор: анализ деятельности в прошлом разрешается осознанием сегодняшних противоречий, преодоление которых через трансформации систем деятельности становится основой будущей эффективности [42].

J. Virkkunen и D. S. Newnham, P. Martínez-Álvarez et al. показывают, что в образовательных практиках источники неявных противоречий моделируются как границы, и тогда *расширенное научение* направлено на преодоление границ, то есть дискурсивных структур, разделяющих участников различных сообществ, организационно вовлеченных в совместную объекто-ориентированную деятельность [37; 39]. Границы/противоречия преодолеваются сначала в дискурсивных практиках в ходе контент-анализа, что позволяет в дальнейшем скоординировать социальные практики различных сообществ для эффективной совместной деятельности.

Хотя А. Наарасаари et al. выделяют шесть неизменных компонентов контент-анализа дискурсивных практик (*субъект, объект, инструменты, сообщество, правила, разделение труда*) [43], J. Virkkunen и D. S. Newnham указывают, что модель не может быть механически воспроизводиться, ее применение к новым системам деятельности требует ее «ре-концептуализации» [37. р. 80]. В следующем разделе модель *лаборатории изменений* будет представлена для ситуации публикационного письма, где *объектом* совместной деятельности становится рукопись статьи, подготовленная, ориентируясь на определенный журнал, выбранный автором для публикации.

Результаты исследования

Неформальные практики *расширенного научения* для ситуации публикационного письма нацелены на помощь каждому автору в подготовке рукописи, реализуемую в коллективных дискурсивных практиках. Результатом должно стать построение авторского позиционирования в рукописи относительно неявных границ журнала, выбранного для публикации. *Расширенное научение* для формирования авторской агентности в публикации предполагает ряд принципиальных отличий от традиционной структуры *лаборатории изменений*, описанной выше.

Для формирования авторской агентности относительно журнала сессии *лаборатории* должны проходить не менее двух циклов *расширенного научения*, структура которых включает шесть последовательных фаз (рис. 1). Строгая последовательность фаз может нарушаться на практике, и каждая фаза может возвращать участников к предыдущим, например, к уточнению вопросов после проведенного анализа или к доработке модели после ее обсуждения.

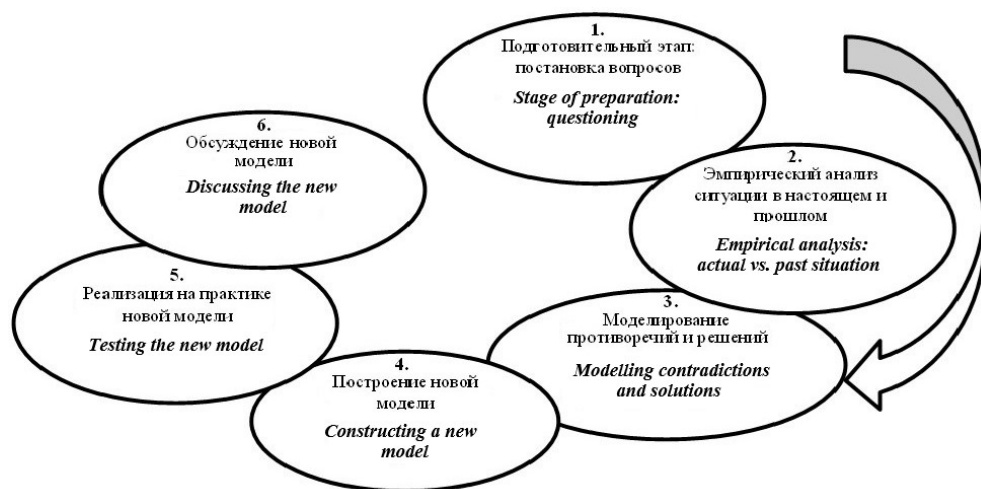


Рис. 1. Структура цикла расширенного научения для публикационного письма

Fig. 1. The cycle of expansive learning in writing for publication

Неформальность практик *лаборатории* по формированию авторской агентности предполагает, что сессии лаборатории не опираются на институциональные структуры. Подготовительный этап, таким образом, направлен на самоорганизацию потенциальных авторов для совместной деятельности. Различная степень вовлеченности участников в дисциплинарное поле публикации поможет автору отрефлексировать различные уровни своего позиционирования в тексте в диалогах с исследователями, обладающими различным дисциплинарным и академическим опытом (*разделение труда*). Тот факт, что участники сами являются исследователями в области социально-гуманитарных наук и владеют методикой контент-анализа, означает, что функции модератора сессий, может последовательно брать на себя каждый из них (*разделение труда*).

Первый цикл *расширенного научения* позволяет определить автору круг журналов, возможных для публикации его работы. Выбор журнала/-ов происходит на основе исходного сопоставления методологии исследования, результаты которого автор готовит к публикации (*фаза 1*) и специфики журналов в узкой дисциплинарной области (*фаза 2*); моделирование неявных дисциплинарных и риторических границ выбранного журнала (*фаза 3*); обсуждение авторской позиции в будущей публикации относительно этих границ (*фаза 4*); оформление авторской позиции в рукописи (*фаза 5*) и ее обсуждение (*фаза 6*).

Важным элементом *расширенного научения* является *критическая точка*. Это событие, наступающее в ходе сессий, после которого участники осознают новые возможности для разрешения противоречий. В публикационной пер-

спективе *критической точкой* станет моделирование неявных границ журнала, то есть переход от формальных/ абстрактных требований журнала, адресованных авторам, к формулировке конкретных требований к рукописи, которые становятся результатом анализа ранее опубликованных в выбранном журнале статей. Такой анализ позволяет понять неявные, но обязательные для социализации в *сообществе* журнала требования к рукописи (*правила*).

Таким образом, артефактами, активирующими принцип двойной стимуляции, на котором основаны практики *расширенного научения*, в случае публикационного письма становятся статьи, ранее опубликованные в выбранном журнале, причем не только в последнем номере, на который часто журналы ориентируют авторов в требованиях к публикации. Практики аналитического чтения становятся *инструментом* для работы с архивом журнала, и позволяют участникам сначала выявить неявные требования к рукописи с точки зрения проблематики, материалов, методов исследования, способов цитирования фундаментальных и актуальных работ по теме исследования. Благодаря работе с архивом журнала в практики *расширенного научения* вводится временная ось, и опубликованные в прошлом статьи становятся источником для трансформации позиции автора относительно выбранного журнала, которая станет основой его будущей социализации в сообществе журнала.

Второй цикл *расширенного научения* для формирования авторской агентности посвящен работе над отдельной версией рукописи. Вокруг каждой версии рукописи организуется новый цикл *расширенного научения*, повторяющий структуру из шести фаз (рис. 1). Каждая версия текста будущей публикации будет шагом на пути трансформации авторской позиции, то есть восхождения от абстрактного авторского позиционирования по отношению к результатам публикуемого исследования к оформлению этого позиционирования в тексте. Таким образом, каждая версия статьи становится *зеркалом*, отражающим противоречия между авторским позиционированием в тексте и неявными границами журнала, определяющими допустимые в сообществе практики. Коллективный характер *лаборатории* позволяет автору выявить эти противоречия и сориентировать его на дальнейшую доработку рукописи. Пока автор в процессе работы над текстом существует внутри него, он не может понять, как его текст могут интерпретировать потенциальные читатели.

Фазы работы над каждой версией будут задавать структуру обсуждения текста таким образом, чтобы его методология, композиция, структура и аргументативные стратегии стали понятны и убедительны для всех участников обсуждения (*разделение труда*). Обсуждение с экспертами, не вовлеченными в узкое дисциплинарное поле публикации, становится основой для выработки автором риторически убедительных аргументативных стратегий. Каждой цикл начинается с вопросов, которые участники задают автору в результате знакомства с новой версией текста (*фаза 1*); обсуждается эффективность изменений, внесенных после последнего обсуждения (*фаза 2*); предлагаются новые изменения, устраняющие неявными границами журнала (*фаза 3*); обсуждают-

ся возможности их реализации в структуре текста (*фаза 4*); создается новая версия текста (*фаза 5*), с которой знакомятся участники для последующего ее обсуждения (*фаза 6*).

Еще одним отличием от традиционных в структуре *лаборатории изменений* для формирования авторской агентности будет постоянный характер ее практик. По результатам обзора академических программ по публикационному письму для исследователей L. Kempenaar и R. Murray отмечают, что существующие программы рассчитаны на краткосрочный результат и не могут стать основой для формирования у их слушателей устойчивых навыков публикационного письма [19]. Основным вывод авторов обзора подчеркивает, что для формирования устойчивых публикационных практик исследователям необходима постоянная поддержка. Поддержка должна сопровождать авторов на всех этапах работы над рукописью, а ни одна из институционально организованных программ этого не предполагает, поскольку ориентирована на определенный академический курс. Напротив, устойчивость навыков публикационного письма, формируемых в коллективных практиках *расширенного научения*, будет результатом мотивации ее участников и чередования функций модератора, автора и участников в процессе обсуждения публикаций (*разделение труда*).

Таким образом, практики *расширенного научения* соединяют необходимую для автора интеллектуальную поддержку коллег с их эмоциональной вовлеченностью в процесс обсуждения и мотивацией доработать текст до окончательной версии, готовой для отправки в редакцию журнала сначала на этапе подготовки рукописи, а затем ее доработки по замечаниям рецензентов.

Обсуждение

В то время как исследования по публикационному письму фокусируются на эмпирическом описании содержания курсов, ориентированных на языковые нормы научного стиля [см., например, 5; 12], в статье предложена методология организации образовательных практик, которая рассматривает публикацию автором результатов научного исследования как социальную практику. В ней автор формирует свою позицию в будущей публикации относительно журнала как дискурсивного сообщества.

Предложенная методология формирования авторской агентности принципиально отличается от утвердившихся практик письма, обращающихся к модели *лаборатории изменений*, с точки зрения соотношения коллективного и индивидуального. Так, M. Li и P. Garcia Mayo, M. Li и D. Kim описывают применение модели для формирования авторской позиции в коллективно создаваемом тексте, построенном в результате соавторства всех участников *лаборатории* [44; 45]. Напротив, методология формирования авторской агентности для публикационного письма использует модель *лаборатории* для структурирования коллективных практик, которые направлены на дискурсивную верификацию индивидуального авторского позиционирования относительно журнала.

В итоге рукопись остается продуктом индивидуальной авторской агентности. Л. С. Выготский подчеркивает, что для трансформации авторского замысла в «материальность» текста автору требуется «досказать все до конца» [46, с. 239]. Именно такую возможность дают автору обсуждения каждой версии рукописи в практиках *расширенного научения*, поскольку их участники, с одной стороны, обладают опытом проведения исследований, но, с другой, их уровень вовлеченности в дисциплинарное поле публикации различен. Такое сочетание позволяет верифицировать одновременно дисциплинарное и риторическое позиционирование автора в рукописи.

В результате, практики публикационного письма в *лаборатории изменений*, опирающиеся на самоорганизацию авторов, трансформируют их индивидуальные агентности в коллективную, направленную на преодоление границ дискурсивного сообщества журнала. При этом трансформируются одновременно и авторская агентность, и социальные практики журнала, если журнал рукопись принимает. Автор преодолевает абстрактность субъективного замысла в конкретную позицию, выстроенную относительно выбранного журнала, и становится в результате публикации новым членом сообщества, а его публикация означает трансформацию дискурсивных практик самого сообщества. Если журнал рукопись отклоняет, автор возвращается с ней на новый цикл *расширенного научения*. Таким образом, успех автора в диалоге с сообществом журнала становится способом верификации эффективности коллективных практик *лаборатории изменений*. Авторская агентность относительно журнала будет сформирована только в случае координации практик неформального сообщества авторов, созданного в ходе *лаборатории изменений*, и дискурсивного сообщества журнала.

Однако дискурсивные практики сообщества журнала, помимо верификации результатов взаимодействия в коллективных практиках *лаборатории*, одновременно, неявным образом их структурируют. Для авторов работа с архивом журнала становится способом выявления неявных границ дискурсивного сообщества. Обсуждение позиционирования автора в рукописи относительно этих неявных границ будет структурировать позиции всех участников обсуждений. Причем каждый новый журнал будет задавать разные структуры неявных границ для участников *лаборатории*. Таким образом, дискурсивные практики каждого журнала, взаимодействие с которым обсуждают различные участники *лаборатории*, будут создавать третий цикл расширенного научения. Третий цикл станет основой для устойчивого формирования практик публикационного письма, ориентированных на различные журналы, у всех участников *лаборатории*. И. А. Васильев подчеркивает, что нельзя сводить обсуждение проблем публикационной активности исследователей к проблемам университетского менеджмента, отмечая творческий характер подготовки публикаций [2]. Неформальный подход к работе с текстом в практиках *расширенного научения* более поддерживает творческое начало в практиках письма, чем любая институционально организованная программа.

Действуя на постоянной основе, коллективные практики *лаборатории изменений* для публикационного письма могут быть интегрированы на различных уровнях образования, становясь наиболее актуальными для аспирантуры. Противоречие между креативностью научного поиска и жесткостью публикационных показателей, как подчеркивает А. С. Роботова, одинаково остро ощущают соискатель и его научный руководитель [47]. Практики *расширенного научения* при формировании публикационной компетенции аспирантов избавят будущих исследователей от искушения видеть в научном руководителе «поводыря», по выражению В. В. Зырянова, чрезмерно опекающего соискателя и ограничивающего свободу его научного поиска [48, с. 34]. Методология *расширенного научения* может быть интегрирована в программы подготовки начинающих исследователей, важность создания которых отмечала Т. А. Строкова [14].

Разработанная методология формирования авторской агентности представляется одним из механизмов трансформации профессиональной деятельности преподавателей вузов, о необходимости которой не только на институциональном уровне, но и на уровне академических практик, в которые вовлечены преподаватели, говорили Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова [1]. Также, как Р. А. Долженко и С. В. Лобова [49], Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова настаивают на том, что проблема активизации научной и публикационной деятельности более актуальна для преподавателей региональных вузов, оговариваясь одновременно, что публикационная активность преподавателей ведущих университетов крайне неоднородна. Смещение акцента с педагогической на научную составляющую выделяют по результатам своего исследования в структуре компетенций идеального вузовского педагога Г. З. Ефимова и соавт. [50]. Эти выводы подчеркивают остроту для всех вузов проблемы мотивации публикационной активности преподавателей и преодоления имитационных публикационных практик, широко распространившихся, как показывают N. Popova, Y. Moiseenko, T. Beavitt [51] А. В. Кулешова и Д. Г. Подвойский, в российской науке [52]. Предложенная в статье методология взаимодействия автора с коллегами и журналом может способствовать неформальному, альтернативному институциональному, решению проблем публикационной активности исследователей и повышения качества научных публикаций.

Заключение

Подготовка научной публикации рассмотрена в статье независимо от языка публикации как самостоятельный вид академической деятельности, что предполагает разработку методологии организации образовательных практик в области публикационного письма сначала на родном, а затем на иностранном языке.

1. Обзор исследований в области публикационного письма позволил обосновать актуальность неформальных образовательных практик, построенных

на самоорганизации авторов и направленных на развитие их публикационной компетенции.

2. Публикационная компетенция автора рассматривается как результат формирования авторской агентности, то есть авторского позиционирования в рукописи научной статьи по отношению к журналу, выбранному для публикации.

3. Три возможных типа авторской агентности, которые формируются явным или неявным образом в исследованиях по публикационному письму, проанализированы с точки зрения организации взаимодействия автора научной публикации с журналом. Два типа авторской агентности, направлены на воспроизводство языковых и образовательных структур и на сопротивление институциональным структурам. Эти типы агентности ориентируют авторов на диалог с несуществующим глобальным академическим сообществом, что не позволяет им выстраивать дисциплинарное и риторическое позиционирование в рукописи относительно журнала, выбранного для публикации.

4. Теория ситуативного обучения, в рамках которой формируется третий тип авторской агентности – трансформирующая агентность, может быть адаптирована к ситуации публикационного письма, если обратиться к модели *лаборатории изменений*. В результате взаимодействие автора с выбранным для публикации журналом рассматривается как интеграция автора в социальные практики дискурсивного сообщества или сообщества практики.

5. Ре-концептуализация модели *лаборатории изменений* в ситуации публикационного письма позволила разработать методологию формирования авторской агентности в научной публикации по отношению к журналу в результате трех циклов *расширенного научения*.

6. Неинституциональная форма образовательных практик для формирования публикационной компетенции исследователей обеспечивает устойчивый интеллектуальный, креативный и эмоциональный фон, необходимый для развития их публикационной активности и повышения качества научных публикаций.

7. Методология формирования авторской агентности в коллективных практиках *расширенного научения* может использоваться на различных уровнях образования, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, для целенаправленной подготовки будущих исследователей к научной деятельности.

Список использованных источников

1. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180

2. Васильев И. А. Научно-исследовательская деятельность преподавателей вуза: направления, результаты, перспектива. Социологический контент [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2016. № 4 (133). С. 4–18. Режим доступа: <https://www.edscience.ru/jour/issue/viewFile/45/31> (дата обращения: 02.02.2023).

3. Ротгон С. Г. Центры письма в российских университетах: цели, задачи и проблемы // *Непрерывное образование: XXI век*. 2019. № 1 (25). С. 1–10. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4486
4. Squires A. Writing Centers and Academic Professionalization in the Russian Federation // *Western Higher Education in Global Context*. London: Lexington Books, 2018. P. 1–22. Available from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3116658 (date of access: 01.02.2023).
5. 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. № 9 (1). С. 36–41. DOI: 10.14529/ped170105
6. Li Y., Flowerdew J. Teaching English for Research Publication Purposes (ERPP): A review of language teachers' pedagogical initiatives // *English for Specific Purposes*. 2020. № 59. P. 29–41. DOI: 10.1016/j.esp.2020.03.002
7. Habibie P. Writing for scholarly publication in a Canadian higher education context: A case study // *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Leiden: Brill, 2016. P. 51–67.
8. Uzuner S. Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review // *Journal of English for Academic Purposes*. 2008. № 7 (4), P. 250–263. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.10.007
9. Hyland K. Participation in publishing: The demoralizing discourse of disadvantage // *Novice Writers and Scholarly Publication*. London: Palgrave, 2019. P. 13–33 DOI: 10.1007/978-3-319-95333-5_2
10. Badenhorst C., Guerin C. Postgraduate research literacies and writing pedagogies // *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Leiden: Brill, 2016. P. 3–28. Available from: https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/96162/2/hdl_96162.pdf (date of access: 01.02.2023).
11. Ivanič R. I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing // *Linguistics and Education*. 1994. № 6 (1). P. 3–15. DOI: 10.1016/0898-5898(94)90018-3
12. Dugartsyrenova V. A. Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers // *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. № 44. P. 1–14. DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100830
13. Аленькина Т. Б. Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход [Электрон. ресурс] // *Высшее образование в России*. 2018. № 5. С. 110–113. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1373> (дата обращения: 01.02.2023).
14. Строкова Т. А. Подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно-педагогической школы // *Образование и наука*. 2018. № 10 (20). С. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-9-30
15. Casanave C. P. Does writing for publication ever get easier? Some reflections from an experienced // *Novice Writers and Scholarly Publication*. London: Palgrave, 2019. P. 135–151. Available from: <https://typeset.io/papers/does-writing-for-publication-ever-get-easier-some-3al51amoq0> (date of access: 01.02.2023).
16. Flowerdew J. Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar // *TESOL Quarterly*. 2000. № 34 (1). P. 127–150. DOI: 10.2307/3588099
17. Короткина И. Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований [Электрон. ресурс] // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. № 4. С. 115–130. Режим доступа: https://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_4_2_53_2018.pdf (дата обращения: 01.02.2023).
18. Базанова Е. М., Короткина И. Б. Российский консорциум центров письма [Электрон. ресурс] // *Высшее образование в России*. 2017. № 4. С. 50–57. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1009> (дата обращения: 01.02.2023).

19. Kempenaar L., Murray R. Analysis of writing programmes for academics: application of a transactional and systems approach // *Studies in Higher Education*. 2018. № 43 (12). P. 2371–2384. DOI: 10.1080/03075079.2017.1329817
20. Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // *Образование и наука*. 2022. Т. 24, № 1. С. 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
21. Ahearn L. M. Language and agency // *Annual review of anthropology*. 2001. № 30 (1). P. 109–137. DOI: 10.1146/annurev.anthro.30.1.109
22. Flowerdew L. The Academic Literacies approach to scholarly writing: a view through the lens of the ESP/Genre approach // *Studies in Higher Education*. 2020. № 3. С. 579–591. DOI: 10.1080/03075079.2019.1576165
23. Kwan B. S. An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case // *Higher Education*. 2010. № 59 (1). P. 55–68. DOI: 10.1007/s10734-009-9233-x
24. Corcoran J. N., Englander K., Muresan L.-M. (Editors). *Pedagogies and policies for publishing research in English: Local initiatives supporting international scholars*. London: Routledge, 2019. Available from: https://www.researchgate.net/publication/331407968_PEDAGOGIES_AND_POLICIES_FOR_PUBLISHING_RESEARCH_IN_ENGLISH_LOCAL_INITIATIVES_SUPPORTING_INTERNATIONAL_SCHOLARS (date of access: 01.02.2023).
25. Bennett K. The political and economic infrastructure of academic practice: The “semiperiphery” as a category for social and linguistic analysis // *The semiperiphery of academic writing*. London: Palgrave, 2015. P. 1–9. DOI: 10.1057/9781137351197_1
26. Hanauer D. I., Sheridan C. L., Englander K. Linguistic injustice in the writing of research articles in English as a second language: Data from Taiwanese and Mexican researchers // *Written Communication*. 2019. № 36 (1). P. 136–154. DOI: 10.1177/0741088318804821
27. Swales J. M. *Envoi* // *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English*. London: Routledge, 2019. P. 284–290. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/331407968> (date of access: 02/02/2023).
28. Shchemeleva I. “There’s no discrimination, these are just the rules of the game”: Russian scholars’ perception of the research writing and publication process in English // *Publications, MDPI*. 2021. № 9 (1). P. 1–21. DOI: 10.3390/publications9010008
29. Zheng Y., Cao Y. Publishing research in English for Chinese multilingual scholars in language-related disciplines: Towards a biliteracy approach // *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English*. London: Routledge, 2019. P. 161–175. DOI: 10.4324/9781315151229-10
30. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press, 1991. 138 p. DOI: 10.1017/CBO9780511815355
31. Starfield S., Paltridge B. Journal editors: Gatekeepers or custodians? // *Novice Writers and Scholarly Publication*. London: Palgrave, 2019. P. 253–270. DOI: 10.1007/978-3-319-95333-5_14
32. Porter J. E. Intertextuality and the Discourse Community // *Rhetoric Review*. 1986. № 5 (1). P. 34–47. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.10.007
33. Kwan B. S. Reading in Preparation for Writing a PhD Thesis: Case Studies of Experiences // *Journal of English for Academic Purposes*. 2009. № 8 (3). P. 180–191. DOI: 10.1016/j.jeap.2009.02.001
34. Шейпак С. А. Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 3. С. 151–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168
35. Engeström Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. New York: Cambridge University Press; 2015. Available from: https://assets.cambridge.org/97811070/74422/frontmatter/9781107074422_frontmatter.pdf (date of access: 01.02.2023).

36. Дэниэлс Г. Применение теории деятельности в условиях межведомственного взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 15–26. DOI: 10.17759/chp.2016120302
37. Virkkunen J., Newnham D. S. The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education. Rotterdam; Springer Science & Business Media, 2013. Available from: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6209-326-3> (date of access: 01.02.2023).
38. Brevik L. M., Gudmundsdottir G. B., Lund A., Strømme Aanesland T. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. 2019. № 86. P. 1–15. DOI: 10.1016/j.tate.2019.07.005
39. Martínez-Álvarez P., López-Velásquez A., Kajamaa A. Preparing Educators for Inclusive Bilingual Education: A Boundary Crossing Laboratory Between Professional Groups // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 3. С. 125–134. DOI: 10.17759/chp.2021170316
40. Rivera Maulucci M. S., Brotman J. S., Fain S. S. Fostering structurally transformative teacher agency through science professional development // Journal of Research in Science Teaching. 2015. № 52 (4). P. 545–559. DOI: 10.1002/tea.21222
41. Engeström Y. Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 31–43. DOI: 10.17759/pse.2020250503
42. Engeström Y., Nuttall J., Hopwood N. Transformative agency by double stimulation: Advances in theory and framework // Pedagogy, Culture & Society. 2022. Vol. 30, № 1. P. 1–7. DOI: 10.1080/14681366.2020.1805499
43. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention // Journal of education and work. 2016. Vol. 29, № 2. P. 232–262. DOI: 10.1080/13659080.2014.900168
44. Li M., Garcia Mayo P. Participation and interaction in wiki-based collaborative writing: An activity theory perspective // Working collaboratively in second/foreign language learning. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 2021. P. 227–248. DOI: 10.1515/9781501511318-010
45. Li M., Kim D. One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks // Journal of second language writing. 2016. № 31. P. 25–42. DOI: 10.1016/j.jslw.2016.01.002
46. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с.
47. Роботова А. С. Невидимая лаборатория труда преподавателя высшей школы [Электрон. ресурс] // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 28–34. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3661> (дата обращения: 01.02.2023).
48. Зырянов В. В. Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 10. С. 25–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37
49. Долженко Р. А., Лобова С. В. Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 83–96. DOI: 10.15826/umpra.2018.02.019
50. Ефимова Г. З., Сорокин А. Н., Грибовский М. В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230
51. Popova N., Moiseenko Y., Beavitt T. Conformity in Modern Science: An Engine of Societal Transformation // Changing Societies & Personalities. 2017. № 1 (3). P. 237–258. DOI:10.15826/csp.2017.1.3.017
52. Кулешова А. В., Подвойский Д. Г. Парадоксы публикационной активности в поле современной российской науки: генезис, диагноз, тренды // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 4 (146). С. 169–210. DOI: 10.14515/monitoring.2018.4.10

References

1. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Scientific and pedagogical staff as a social community in the changing conditions of academic development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 24 (5): 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180 (In Russ.)
2. Vasilyev I. A. The research activity of the university teachers: Directions, results, and prospects. Sociological content. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 4 (133): 4–18. (In Russ.)
3. Rotgon S. G. Writing centers in Russian universities: Goals, objectives and impediments. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: The 21st Century*. 2019; 1 (25): 1–10. DOI:10.15393/j5.art.2019.4486 (In Russ.)
4. Squires A. Writing centers and academic professionalization in the Russian Federation [Internet]. In: Rajakumar M. (Ed.). *Western higher education in global contexts*. London: Lexington Books; 2018 [cited 2023 Feb 01]. Available from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3116658
5. Bryan A., Volchenkova K. N. Practical challenges of the center of academic writing in Russia: South Ural State University experience. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2017; 9 (1): 36–41. DOI: 10.14529/ped170105
6. Li Y., Flowerdew J. Teaching English for Research Publication Purposes (ERPP): A review of language teachers' pedagogical initiatives. *English for Specific Purposes*. 2020; 59: 29–41. DOI: 10.1016/j.esp.2020.03.002
7. Habibie P. Writing for scholarly publication in a Canadian higher education context: A case study. In: Badenhorst C., Guerin C. (Eds.). *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Leiden: Brill; 2016. p. 51–67.
8. Uzun S. Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for Academic Purposes*. 2008; 7 (4): 250–263. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.10.007
9. Hyland K. Participation in publishing: The demoralizing discourse of disadvantage. In: Habibie P., Hyland K. (Eds.). *Novice writers and scholarly publication*. London: Palgrave; 2019. p. 13–33. DOI: 10.1007/978-3-319-95333-5_2
10. Badenhorst C., Guerin C. Post/graduate research literacies and writing pedagogies [Internet]. In: Badenhorst C., Guerin C. (Eds.). *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Leiden: Brill; 2016 [cited 2023 Feb 01]. p. 3–28. Available from: https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/96162/2/hdl_96162.pdf
11. Ivanič R. I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*. 1994; 6 (1): 3–15. DOI: 10.1016/0898-5898(94)90018-3
12. Dugartsyrenova V. A. Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers. *Journal of English for Academic Purposes*. 2020; 44: 1–14. DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100830
13. Alen'kina T. B. Rhetorical component: From experience of teaching academic writing course. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice* [Internet]. 2018 [cited 2023 Feb 01]; 5: 110–113. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1373> (In Russ.)
14. Strokova T. A. Building research competence of PhD students: An analysis of experience of a PhD school. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 10 (20): 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-9-30 (In Russ.)
15. Casanave C. P. Does writing for publication ever get easier? Some reflections from an experienced scholar [Internet]. In: Habibie P., Hyland K. (Eds.). *Novice writers and scholarly publication*. Lon-

don: Palgrave; 2019 [cited 2023 Feb 01]. p. 135–151. Available from: <https://typeset.io/papers/does-writing-for-publication-ever-get-easier-some-3al51amoq0>

16. Flowerdew J. Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*. 2000; 34 (1): 127–150. DOI: 10.2307/3588099

17. Korotkina I. B. English for research publication purposes as a new field of educational studies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = National and Foreign Pedagogy* [Internet]. 2018 [cited 2023 Feb 01]; 1 (4): 115–130. Available from: https://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_4_2_53_2018.pdf (In Russ.)

18. Bazanova E. M., Korotkina I. B. Russian writing centers consortium. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2017 [cited 2023 Feb 01]; 4: 50–57. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1009> (In Russ.)

19. Kempenaar L., Murray R. Analysis of writing programmes for academics: Application of a transactional and systems approach. *Studies in Higher Education*. 2018; 43 (12): 2371–2384. DOI: 10.1080/03075079.2017.1329817

20. Sorokin P. S., Vyatskaya Yu. A. International expert agenda in education: Key characteristics and problem areas. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 24 (1): 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52 (In Russ.)

21. Ahearn L. M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*. 2001; 30 (1): 109–137. DOI: 10.1146/annurev.anthro.30.1.109

22. Flowerdew L. The Academic Literacies approach to scholarly writing: A view through the lens of the ESP/Genre approach. *Studies in Higher Education*. 2020; 3: 579–591. DOI: 10.1080/03075079.2019.1576165

23. Kwan B. S. An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case. *Higher Education*. 2010; 59 (1): 55–68.

24. Corcoran J. N., Englander K., Muresan, L.-M. (Eds.). Pedagogies and policies for publishing research in English: Local initiatives supporting international scholars [Internet]. London: Routledge; 2019 [cited 2023 Feb 01]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/331407968>

25. Bennett K. The political and economic infrastructure of academic practice: The ‘semiperiphery’ as a category for social and linguistic analysis. In: Bennett K. (Ed.). *The semiperiphery of academic writing*. London: Palgrave; 2015. p. 1–9. DOI: 10.1057/9781137351197_1

26. Hanauer D. I., Sheridan C. L., Englander K. Linguistic injustice in the writing of research articles in English as a second language: Data from Taiwanese and Mexican researchers. *Written Communication*. 2019; 36 (1): 136–154. DOI: 10.1177/0741088318804821

27. Swales J. M. Envoi. In: Corcoran J. N., Englander K., Muresan L.-M. (Eds.). *Pedagogies and policies for publishing research in English* [Internet]. London: Routledge; 2019 [cited 2023 Feb 02]. p. 284–290. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/331407968>

28. Shchemeleva I. “There’s no discrimination, these are just the rules of the game”: Russian scholars’ perception of the research writing and publication process in English. *Publications, MDPI*. 2021; 9 (1): 1–21. DOI: 10.3390/publications9010008

29. Zheng Y., Cao Y. Publishing research in English for Chinese multilingual scholars in language-related disciplines: Towards a biliteracy approach. In: Corcoran J. N., Englander K., Muresan L.-M. (Eds.). *Pedagogies and policies for publishing research in English*. London: Routledge; 2019. p. 161–175.

30. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press; 1991. 138 p.

31. Starfield S., Paltridge B. Journal editors: Gatekeepers or custodians? In: Habibie P., Hyland K. (Eds.). *Novice writers and scholarly publication*. London: Palgrave; 2019. p. 253–270.

32. Porter J. E. Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric Review*. 1986; 5 (1): 34–47. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.10.007

33. Kwan B. S. Reading in preparation for writing a PhD thesis: Case studies of experiences. *Journal of English for Academic Purposes*. 2009; 8 (3): 180–191. DOI: 10.1016/j.jeap.2009.02.001
34. Sheypak S. A. Publishing a research article: a dialogue between the author and the journal. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30 (3): 151–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168 (In Russ.)
35. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research [Internet]. New York: Cambridge University Press; 2015 [cited 2023 Feb 01]. Available from: https://assets.cambridge.org/9781107074422/frontmatter/9781107074422_frontmatter.pdf
36. Daniels H. Applying activity theory in multiagency settings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2016; 12 (3): 15–26. DOI: 10.17759/chp.2016120302 (In Russ.)
37. Virkkunen J., Newnham D. S. The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education [Internet]. Rotterdam: Springer Science & Business Media; 2013 [cited 2023 Feb 01]. Available from: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6209-326-3>
38. Brevik L. M., Gudmundsdottir G. B., Lund A., Strømme Aanesland T. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2019; 86: 1–15. DOI: 10.1016/j.tate.2019.07.005
39. Martínez-Álvarez P., López-Velásquez A., Kajamaa A. Preparing educators for inclusive bilingual education: A boundary crossing laboratory between professional groups. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2021; 17 (3): 125–134. DOI: 10.17759/chp.2021170316
40. Rivera Maulucci M. S., Brotman J. S., Fain S. S. Fostering structurally transformative teacher agency through science professional development. *Journal of Research in Science Teaching*. 2015; 52 (4): 545–559. DOI: 10.1002/tea.21222
41. Engeström Y. Ascending from the abstract to the concrete as a principle of expansive learning. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25 (5): 31–43. DOI: 10.17759/pse.2020250503
42. Engeström Y., Nuttall J., Hopwood N. Transformative agency by double stimulation: Advances in theory and framework. *Pedagogy, Culture & Society*. 2022; 30(1): 1–7. DOI: 10.1080/14681366.2020.1805499
43. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*. 2016; 29 (2): 232–262. DOI: 10.1080/13639080.2014.900168
44. Li M., García Mayo P. Participation and interaction in wiki-based collaborative writing: An activity theory perspective. In: García Mayo M. P. (Ed.). Working collaboratively in second/foreign language learning. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton; 2021. p. 227–248. DOI: 10.1515/9781501511318-010
45. Li M., Kim D. One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing*. 2016; 31: 25–42. DOI: 10.1016/j.jslw.2016.01.002
46. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya = Thinking and speech: Psychological studies. Moscow: Publishing House Nacional'noe obrazovanie; 2019. 368 p. (In Russ.)
47. Robotova A. S. Invisible laboratory of university lecturer's mental work. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2016 [cited 2023 Feb 01]; 10. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3661> (In Russ.)
48. Zyryanov V. V. Research supervisor: Between the challenges of time and the realities of higher education. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019; 28 (10): 25–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37 (In Russ.)
49. Dolzhenko R. A., Lobova S. V. Interrelation between the employment precarization and labour mobility of scientific and pedagogical workers of regional high schools: problem statement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22 (2): 83–96. DOI: 10.15826/umpa.2018.02.019 (In Russ.)

50. Efimova G. Z., Sorokin A. N., Gribovskiy M. V. Ideal teacher of higher school: Personal qualities and socio-professional competencies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230 (In Russ.)

51. Popova N., Moiseenko Y., Beavitt T. Conformity in Modern Science: An Engine of Societal Transformation. *Changing Societies & Personalities*. 2017; 1 (3): 237–258. DOI:10.15826/csp.2017.1.3.017

52. Kuleshova A. V., Podvoyskiy D. G. Paradoxes of publication activity in the field of contemporary Russian Science: Genesis, diagnosis, trends. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2018; 4 (146): 169–210. DOI: 10.14515/monitoring. 2018.4.10 (In Russ.)

Информация об авторе:

Шейпак Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов; ORCID 0000-0002-4204-0524, Scopus Author ID 36237763700, ResearcherID Z-2539-2019, AuthorID в РИНЦ 480010; Москва, Россия. E-mail: sheypak_sa@pfur.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 13.04.2023; поступила после рецензирования 29.06.2023; принята к публикации 02.08.2023.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Svetlana A. Sheypak – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia; ORCID 0000-0002-4204-0524, Scopus Author ID 36237763700, ResearcherID Z-2539-2019, RSCI AuthorID 480010; Moscow, Russia. E-mail: sheypak_sa@pfur.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 13.04.2023; revised 29.06.2023; accepted for publication 02.08.2023.

The author has read and approved the final manuscript.

Información sobre el autor:

Svetlana Alexándrovna Sheypak: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Filología, Universidad de la Amistad de los Pueblos de Rusia; ORCID 0000-0002-4204-0524, Scopus Author ID 36237763700, ResearcherID Z-2539-2019, RSCI AutorID 480010; Moscú, Rusia. Correo electrónico: sheypak_sa@pfur.ru

Información sobre conflicto de intereses. El autor declara no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 13/04/2023; recepción efectuada después de la revisión el 29/06/2023; aceptado para su publicación el 02/08/2023.

El autor leyó y aprobó la versión final del manuscrito.