

Траектория внедрения программы WAC в преподавание естественных наук в Ямайском университете

Ингрид Макларен

Статья поступила
в редакцию
в июне 2015 г.

Ингрид Макларен

PhD, координатор секции английского языка на кафедре языка, лингвистики и философии, Университет Вест-Индии (Ямайка). Адрес: The University of the West Indies, Regional Headquarters, Kingston 7, Jamaica, W. I. E-mail: ingrimclaren@gmail.com

Аннотация. Описан опыт внедрения развития навыков письма на всем протяжении обучения (Writing across the Curriculum, WAC / Communication across the Curriculum, CAC) на факультете естественных наук Университета Вест-Индии. Результаты внедрения оцениваются на основании аналитических систем К. Энсона, а также У. Кондона и К. Ратц. Продвижение программы не вышло за рамки начального этапа, тем не менее ее

участники смогли оценить преимущества внедрения WAC. Автор приходит к выводу, что на ход внедрения WAC оказывает существенное влияние социально-культурный и институциональный контекст этой деятельности. Для обеспечения успешности программ WAC недостаточно движения только «сверху вниз» или «снизу вверх», оптимальным и эффективным решением является комбинирование направлений распространения.

Ключевые слова: высшее образование, модель свободных искусств и наук, развитие навыков письма на всем протяжении обучения, Writing across the Curriculum, институционализация.

DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-92-115

Контекстуализация WAC

Концепция развития навыков письма на всем протяжении обучения (Writing across the Curriculum, WAC) зародилась в сфере высшего образования США в 1970-х годах, и первоначальной целью ее создания было повышение грамотности учащихся, которая находилась на весьма низком уровне [Russell, 1991]. Три десятилетия спустя цели этой методики «закключаются в том, чтобы помочь учащимся в развитии навыков критического мышления и решения задач, а также коммуникативных компетенций» [McLeod, Miraglia, 2001. P. 5]. Исследователи выделяют несколько причин популярности WAC среди практикующих специалистов в США и других странах. К ним относятся как сформулированные выше цели данной системы обучения, так и преобразование в рамках

этой методики самого процесса обучения — в переходе от лекционного преподавания к «модели активного вовлечения учащихся в изучение материала научной дисциплины посредством целенаправленного формирования навыков письменной речи не только на уроках английского языка, но и на занятиях по другим предметам» [Ibid.].

Пристальное внимание к методике WAC и ее растущая популярность на международном уровне подтверждается исследованием [Thaïssis, Porter, 2010], в котором на основании результатов опроса 1250 респондентов из США и Канады и 207 респондентов из 47 других стран было показано, что к 2008 г. число учреждений, запустивших программы WAC, увеличилось в США и Канаде на 48% по сравнению с более ранним исследованием [McLeod, 1989]. К тому же периоду относятся данные опроса, в котором еще 208 респондентов — руководителей учебных заведений проявили заинтересованность во внедрении программ WAC [Townsend, 2008].

Анализируя причины распространения по всему миру WAC, Д. Рейсс с соавторами и С. Маклеод обращают внимание на то, что положения теории WAC, а также описания практики применения данной модели и способов обучения ей широко доступны и легко поддаются проверке и оценке. Сведения о WAC распространяются в Интернете, для чего созданы разнообразные ресурсы, включая WAC Clearing House¹ и такие электронные журналы, как *Across the Disciplines* и *The WAC Journal* [Reiss, Selfe, Young, 1998; McLeod, 2002].

Несмотря на широкое распространение методики, некоторые авторы высказывают опасения относительно возможностей адаптации WAC к различным национальным образовательным системам и ее потенциального несоответствия образовательному контексту за пределами США. Признавая, что два основных принципа WAC — использование письменных заданий для изучения той или иной дисциплины и развитие навыков письма в рамках дисциплинарного дискурса — «очень легко адаптируются к другим контекстам и культурам», С. Маклеод в то же время выражает сомнение в том, что программы WAC можно полноценно использовать за пределами образовательной системы США, поскольку методика WAC «появилась в США в рамках специфического контекста отдельных курсов по развитию навыков академического письма для студентов первого года обучения» [McLeod, 2002. P. 8]. Специалисты, анализировавшие внедрение WAC в Великобритании, установили, что значительное влияние на этот процесс оказали «национальные особенности организации системы высшего образования и своеобразие ин-

Ingrid McLaren.
Laying the Foundation, Targeting the Institutional: The Trajectory of a WAC Program in the Sciences at a Jamaican University
(пер. с англ.
Е. Шадриной).
Оригинальный текст был предоставлен автором в редакцию журнала «Вопросы образования».

¹ <http://wac.colostate.edu>

ституциональных структур, которые порождают не только различия в статусе мероприятий по внедрению WAC в наших странах, но и, как ни странно, разные концепции самого навыка письма и его функций в сфере высшего образования» [Ellis, LeCourt, 2002. P. 29]. В Болгарии институционализация WAC потребовала «сознательной адаптации к социальному контексту программы» [DeDominicis, Santa, 2002. P. 81]. Попытка внедрить WAC в одном из учебных заведений «провалилась, поскольку методику не удалось встроить в существующие местные образовательные практики» [Ibid. P. 91]. Разработчики не смогли создать такую программу WAC, которая вовлекла бы в ее осуществление всех местных преподавателей, но дело не только в этом — у WAC оказался весьма ограниченный потенциал «транскультирования» (термин, введенный М. Пратт, означает «отбор материала, предоставленного доминирующей культурой, и развитие новых идей на его основе» [Pratt, 2011. P. 533]).

Критически проанализировав контекст реализации программ WAC в США и за их пределами, Б. Дедоминицис и Т. Санта пришли к выводу, что в учебных заведениях США для осуществления программ WAC требуется активное участие лишь небольшой части преподавателей, эти программы часто бывают успешными — и без каких бы то ни было негативных последствий для преподавателей, не вовлеченных в программу. А при внедрении таких программ за пределами США показателем эффективности часто становится массовость вовлечения в программу сотрудников и учащихся, так что для преподавателей, деятельность которых рассматривается и оценивается на основе критериев, обусловленных применением WAC, внедрение этой программы оборачивается снижением профессионального статуса [DeDominicis, Santa, 2002].

Именно исходя из этих данных мы используем в качестве отправной точки при внедрении программ WAC пример США, поскольку в этой стране они имеют богатую традицию и широко распространены. Здесь выполнена большая часть исследований и опубликовано большинство работ, посвященных широкому кругу проблем, связанных с WAC: внедрению, обеспечению стабильности и проведению оценки. Внедрение практики развития навыков письма на всем протяжении обучения, которое рассматривается в этой статье, более тесно связано с педагогическими приемами и практикой WAC, чем с европейской моделью развивающего письма, используемой в Великобритании, которую также часто называют академической грамотностью (*Academic Literacies*). Для понимания контекста, в котором осуществлялось внедрение методики WAC в нашем университете, расположенном в Карибском регионе, читателю важно ознакомиться с нашим социально-культурным наследием.

Особенности институциональной политики Университета Вест-Индии (*University of the West Indies, UWI, Mona*) в отношении обучения письму на английском языке и внедрения WAC обусловлены социально-историческими, социолингвистическими и культурными условиями Карибского региона, и в частности Ямайки. Фактически текущая образовательная политика UWI в преподавании языка является наследием колониального прошлого Вест-Индии, в котором существовали отношения господства и подчинения между классами рабовладельцев и рабов, а позднее, после отмены рабства, между колонизаторами и местным населением. Креольские языки², на которых говорило население, относящееся к подчиненным группам, не были официально признаваемы, и даже сейчас они не считаются государственным средством общения.

Язык колонизаторов (в случае Ямайки стандартный английский) был и по-прежнему в значительной степени остается единственным законным и социально приемлемым средством общения как для колонизаторов, так и для большей части местного населения. Политика в отношении языка, установленная британскими колониальными властями, успешно внедрила в общественное сознание миф о стандартном английском как первом языке популяции, говорящей на креольском, т. е. убедила население в том, что английский язык является родным для жителей британских колоний в Карибском регионе [Craig, 1976; 1994]. Принимая решения о том, как строить обучение английскому языку в UWI, администрация и преподаватели университета, естественно, не могли не учитывать статус этого языка в регионе. Например, до сих пор считается, что поступающие в университеты на территории бывших британских колоний в Карибском регионе представители коренных народов достаточно хорошо владеют английским, поскольку в начальных и средних школах преподавание ведется исключительно на английском языке. Поэтому многие убеждены, что нет необходимости совершенствовать навыки общения на английском языке в университете — они уже должны иметься у абитуриентов на этапе поступления в учебное заведение [McLaren et al., 2009].

Проявлением влияния этих ошибочных убеждений на политику UWI в сфере преподавания английского языка является тот факт, что в 1960-х и 1970-х годах, т. е. в течение первых двух десятилетий образовательной деятельности университета, един-

Социально-исторический контекст деятельности Университета Вест-Индии (UWI), кампус Мона

² Креольский язык сформировался на базе нативизированного, т. е. приобретенного местными детьми, пиджина. Лексикон креольского языка включает когнаты из родительских языков, но при этом отмечаются четкие фонетические и семантические сдвиги. С другой стороны, грамматика зачастую является оригинальной. Например, ямайский креольский язык содержит по большей части английские слова и использует грамматику западноафриканских языков ([eng.wikipedia.org/wiki/Creole language](http://eng.wikipedia.org/wiki/Creole_language)).

ственный курс английского языка для студентов первого года обучения — «Говори по-английски» — не был обязательным для всех факультетов. В результате два учебных сообщества, факультет общественных наук во всех трех кампусах и инженерный факультет в кампусе Святого Августина, не включили этот курс в свои учебные программы, утверждая, что в насыщенных учебных планах для него нет места [McLaren et al., 2009].

Статус английского языка в UWI отчасти изменился в 1997 г., когда университет обязал факультеты включить три базовых языковых курса в 3-годичные программы обучения. Первый уровень обучения составлял курс английского языка, предназначенный для всех студентов первого года обучения. Два других базовых курса — курс естественных наук, технологии и медицины и курс общественных наук и права — были включены в учебные программы на втором и третьем уровне соответственно. Преподавателей, которые должны были вести эти курсы, полностью исключили из процесса принятия решений при разработке политики университета в сфере обучения английскому языку, в результате эту политику они оценивали как противоречивую, поскольку предоставленные им ресурсы не позволяли добиться поставленных целей. В частности, новый базовый курс английского языка предусматривал меньше учебных часов, чем курс «Говори по-английски», которому он пришел на смену на факультете фундаментальных и прикладных наук и медицинском факультете. Новый курс длился один семестр вместо двух [Ibid.].

Таким образом, английский язык стали преподавать большему числу студентов на всех факультетах, включая те, на которых он ранее не являлся обязательным предметом, но при этом студенты факультета фундаментальных и прикладных наук и медицинского факультета получали меньше часов английского языка. Очевидно, что реального обучения английскому языку в университете организовано не было. Была выдвинута задача охватить занятиями английским языком всю популяцию студентов, при этом дополнительные ресурсы для организации преподавания не привлекались. Чтобы обойтись уже имеющимися ресурсами, увеличили нагрузку на них.

Итак, для институциональной среды, в которой в UWI, кампус Мона, внедрялась методика WAC, было характерно сопротивление признанию необходимости обучать студентов навыкам письма на английском языке, а также отсутствие единого мнения относительно использования ресурсов, которых не хватало для надлежащего развития способностей студентов в этой области. Такое обесценивание преподавания английского языка стало следствием исторического наследия, полученного странами Карибского региона. Некоторые американские ученые (например, [Stockdell-Giesler, 2007]) рассматривают такое положение дел, при котором навыки письма обособляются от прочих программ обучения и кур-

сы обучения навыкам письма получают статус второстепенных, как кризис идентичности образовательных учреждений, факультетов и программ обучения письму для студентов-первокурсников.

Мы надеемся, что описанный в данной статье опыт внедрения WAC в социально-историческом контексте деятельности Университета Вест-Индии внесет вклад в расширяющуюся научную область межкультурных, межнациональных и международных сравнительных исследований развития навыков письма на всем протяжении обучения и методик преподавания. Мы уверены, что «несмотря на то что институциональная среда и национальные приоритеты образования могут быть различны, преподаватели, заинтересованные в развитии у студентов навыков письменной речи, могут черпать знания и вносить свой вклад в развитие теории и методики преподавания письма, разработанных в других национальных контекстах» [Ganobcsik-Williams, 2006. P. xxiii].

Руководитель кафедры языка и лингвистики предложил внедрить в UWI программы WAC, когда осознал, что среди сотрудников университета происходит заметное снижение уровня владения английским языком. Он полагал, что это наиболее перспективный способ улучшить навыки письменной речи и у учащихся. Реализация этой инициативы была поручена группе из трех преподавателей секции английского языка кафедры языка, лингвистики и философии под руководством координатора секции. Согласно плану руководителя кафедры, первая фаза инициативы WAC представляла собой двухлетний проект развития навыков письма на всем протяжении обучения, который должен был «интегрировать преподавание и использование английского языка во все сферы обучения студентов, чтобы привить учащимся восприятие письма как неотъемлемой части их университетского образования в целом, а также их академической дисциплины в частности»³.

Выдвинутые цели вполне соответствуют теории и принципам методики *Writing across the Curriculum*, где навык письма рассматривается как имеющий первостепенное значение в университетском образовании, поскольку он не только способствует изучению той или иной научной дисциплины, но также развивает критическое мышление и аналитические навыки [Young, 1999]. Многочисленными исследованиями [Emig, 1977; Kelly, Chen, 1991; Steglich, 2000] было показано, что, упражняясь в письме, студенты более активно вовлекаются в изучение материала, так как они непосредственно сталкиваются с идеями, которые обсуждаются в данной предметной области, и интегрируют их в свой мыслительный процесс.

Внедрение WAC

³ Devonish H. (2006) Writing Center Proposal. Department Language, Linguistics and Philosophy Strategic Plan 2005–2012. P. 8–9.

Еще в одном отношении цели нашей инициативы соответствовали педагогическим принципам WAC: преподаватели всех научных дисциплин должны были принимать активное участие в развитии навыков письменной речи у своих студентов, а не рассматривать эту задачу как зону ответственности исключительно преподавателей английского языка. Пилотный проект был назван проектом WAC.

Преподаватели секции английского языка восприняли появление программы WAC как значительный шаг вперед в признании на междисциплинарном уровне решающей роли навыков письменной речи для обеспечения академической успеваемости и общего развития студентов.

К сожалению, наша цель — реализация инициативы в масштабах всего кампуса — не была достигнута, поскольку финансирование инициативы WAC было предоставлено только на одном факультете — фундаментальных и прикладных наук, именно он подал запрос на разовое финансирование инициативы по преподаванию английского языка, которая и стала основой проекта WAC. Этот шаг руководства был вполне оправдан: многие преподаватели естественно-научных дисциплин выражали обеспокоенность ухудшением навыков письменной речи у студентов. Например, в докладе экзаменационной комиссии по биологии из регионального комитета по оцениванию академических достижений [Caribbean Examinations Council, 2007] упоминались «довольно расплывчатые» ответы экзаменуемых, а также их очевидная неспособность сформулировать логическую цепочку рассуждений в письменной форме, даже если студенты имели определенное представление о предмете. Комиссия рекомендовала преподавателям университета сфокусироваться при подготовке студентов к экзаменам на «развитии практических навыков интерпретации и умения отвечать на вопросы четко, кратко и по существу» [ibid.].

Такие выводы в отношении учащихся факультетов естественных наук формулировали не только экзаменационные комиссии. Многие практикующие специалисты по обучению навыкам письма [Lillis, Turner, 2001; Ganobcsik-Williams, 2006; Byrne, 2007], а также преподаватели естественно-научных дисциплин [Jerde, Taper, 2004; Moore, 1994] утверждают, что студенты бакалавриата не обладают эффективными навыками написания научных работ: не умеют структурировать текст, выбирают неправильный тон изложения, их высказывания не отличаются четкостью и лаконичностью. На этом основании упомянутые авторы и другие исследователи [Bangert-Drowns, Wilkinson, 2004] продвигают идею более тесной интеграции формирования навыков письменной речи с преподаванием всех научных дисциплин.

В том институциональном контексте, в котором разворачивалась наша деятельность, сотрудникам секции английского языка, участвующим в проекте, предстояло сыграть в процессе внедре-

ния WAC роль проводников реформ — это было очевидно с самого начала. Ведь несмотря на поддержку декана и старших сотрудников факультета естественных наук, внедрение WAC в учебные планы в масштабах всего факультета не было предусмотрено. Такое нежелание исследовательского университета затрачивать усилия на осуществление трудоемкой инициативы, ориентированной на учащихся, неудивительно, ведь показателями успеха для него являются научные достижения и публикации, а не эффективность преподавания. Не стали для нас сюрпризом и слабая заинтересованность и отсутствие формального признания проекта со стороны администрации университета. Не было оснований сомневаться, что двухлетний проект не выйдет за пределы отведенного ему времени и не перешагнет за порог факультета естественных наук. Поскольку методика WAC не могла быть включена в преподавание всех дисциплин и в равной степени реализована на всех кафедрах нашего университета, для успешного внедрения проекта мы обратились за поддержкой к отдельным руководителям кафедр и преподавателям.

Такой подход — продвижение инициативы с нижних ступеней иерархической лестницы к верхним — считается нормой или *modus operandi* на ранних этапах внедрения программ WAC в тех случаях, когда навыки письма рассматриваются прежде всего как средство интеллектуального развития и профессиональной подготовки учащихся, и не акцентируется роль программ WAC в институциональном контексте с долгосрочной перспективой их реализации. С. Маклеод и М. Соувен, в частности, утверждают, что до начала 1990-х годов программы WAC преимущественно развивались «снизу вверх», под руководством нескольких увлеченных идей преподавателей, которым приходилось преодолевать определенный скептицизм со стороны администрации. Быстрые темпы роста и развития WAC во многих колледжах и университетах главным образом объясняются «активностью сторонников этой методики среди рядовых преподавателей» [Anson, 2006; Holdstein, 2001; Bellon, 2000; Walvoord, 1996]. Основным преимуществом развития инициативы «снизу вверх» является наличие общей площадки для обсуждения возникающих проблем с участием всех заинтересованных лиц. К тому же, такой тип взаимодействия зачастую способствует концептуализации инновационных и творческих стратегий, направленных на решение возникающих проблем. Он позволяет использовать «локальную базу знаний и локальный опыт <...> чтобы синтезировать и систематизировать полученные знания и распространить их среди большого числа людей» [Panda, 2007. P. 6].

Именно такой стиль поведения мы наблюдали у наиболее заинтересованных во внедрении программы преподавателей кафедры наук о живой природе и кафедры химии. Каждый преподаватель наук о живой природе или химии, заинтересованный

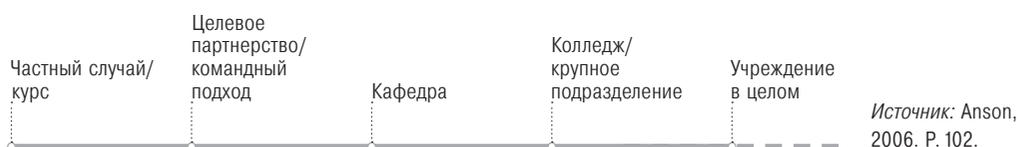
в официальной интеграции стратегий WAC в свой курс обучения, выбирал виды учебных мероприятий, которые, по его мнению, могли наилучшим образом способствовать усвоению материала и развитию навыков использования английского языка у студентов. На выбор стратегии обучения и количество используемых приемов влияли также численность студентов в группе, изучающей курс, уровень сложности материала, цели и задачи курса. Об энтузиазме преподавателей и их заинтересованности в развитии у студентов навыков письменной речи можно было судить по их готовности использовать стратегии, которые требуют значительного времени и усилий, например комментирование черновиков студенческих эссе [McLaren et al., 2011].

Обзор и оценка первой фазы реализации WAC

При оценивании первой фазы реализации программы WAC мы опирались на концепцию непрерывного спектра контекстов деятельности К. Энсона и таксономию программ WAC У. Кондона и К. Ратц. Второй пункт спектра контекстов деятельности К. Энсона — «целевое партнерство / командный подход» (рис. 1) — полностью соответствует этапу реализации программы, которого мы достигли в сотрудничестве с преподавателями естественно-научных дисциплин: это возникновение «первоначального сдержанного сотрудничества» и формирования партнерства, а также возможность появления «формализованных конфигураций таких партнерских отношений».

Именно формализованные конфигурации партнерских отношений стремились сформировать координатор WAC и сотрудники секции английского языка. Для этого систематически проводились семинары и встречи сотрудников секции английского языка и факультета естественных наук, участвующих в реализации стратегий WAC. Координатор давал дополнительные рекомендации по внедрению и оценке стратегий, концептуализировал программу исследований и координировал все виды деятельности, связанные с программой WAC. Оценивая статус нашей программы в системе К. Энсона — относительно конечной точки спектра контекстов деятельности («учреждение»), — мы вынуждены были признать, что, несмотря на все успехи, внедрение программы все еще находится на ранних этапах.

Рис. 1. Контексты деятельности



Таксономия программ WAC У. Кондона и К. Ратц оказалась гораздо более информативным индикатором стадий развития первой фазы нашего проекта. В ней выделяются этапы развития от начального к сложившемуся, затем к интегрированному и наконец — к кульминационному этапу: проект как источник изменений на институциональном уровне [Condon, Rutz, 2012]. Применительно к каждому этапу характеризуются основные цели проекта, его финансирование, организационная структура, интеграция и индикаторы успеха. По опыту нашего проекта можно утверждать, что эта таксономия является релевантным средством оценки уровней развития программы WAC и предполагаемой дальнейшей траектории проекта.

Характеризуя нашу программу WAC в координатах данной таксономии с точки зрения основных целей, можно утверждать, что мы прошли начальный этап «формулирования цели на основе проблем, требующих решения» и объяснения «разницы между развитием навыков письма и использованием этих навыков для изучения материала» и перешли к этапу сложившейся программы, на котором осуществляется «профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава и распространение методики» и участники программы начинают «побуждать других к достижению целей WAC» [Ibid. P. 362]. Такая оценка подтверждается нашими успехами в определении общей цели и привлечением сторонников WAC из числа преподавателей естественно-научных дисциплин.

Однако в отношении финансирования мы не смогли продвинуться дальше начального уровня. Методика WAC получила признание университетского сообщества в качестве ключевого средства для повышения грамотности, развития мышления и улучшения результатов освоения различных дисциплин, однако сохранились определенные сомнения в отношении администрирования проекта, стабильности результатов и возможностей программы в подготовке учащихся как полноценных участников научных сообществ в разных предметных областях. В результате целенаправленного поиска решений данных проблем многие сторонники концепции предложили пути для устранения препятствий в дальнейшем развитии методики WAC. В частности, парируя сомнения в устойчивости развития программы, Р. Джонс и Й. Компроне заявили, что «постоянные успехи в развитии WAC будут обеспечены только тогда, когда навыки письма и освоение научных дисциплин будут тщательно сбалансированы, формируя учебный и педагогический диалог, основанный на научных исследованиях и подкрепляемый ими» [Jones, Comprone, 1993. P. 61]. Опасения в отношении жизнеспособности проекта обусловлены тем, что центральная администрация университета уклонилась от участия в процессе внедрения WAC, а также отсутствием четко обозначенного лидерства [Ehrfurth, 2009]. У. Кондон и К. Ратц

Таблица 1. Таксономия программ WAC

Характеристики	Тип	1 Начальный этап	2 Этап сложившейся программы
Основные цели		<p>Формулирование цели на основе проблем, требующих решения.</p> <p>Увеличение времени на письменные задания в рамках учебного плана.</p> <p>Обучение навыкам письменной речи как задаче каждого преподавателя.</p> <p>Понимание разницы между развитием навыков письма и использованием этих навыков для изучения материала</p>	<p>Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава и распространение методики.</p> <p>Привлечение других сотрудников к достижению целей WAC.</p> <p>Сущностный подход.</p> <p>Создание надежных и комплексных архивов материалов, принципов, сведений о развитии программы (история)</p>
Финансирование		<p>Главным образом на добровольных началах, иногда за счет перераспределения времени.</p> <p>Зависит от доброй воли покровителей (проректора, декана и т. д.)</p>	<p>Программа имеет собственный бюджет, хотя зачастую финансирование временное.</p> <p>Программа получает самостоятельный статус: обеспечение помещениями, персоналом и разработка программ становятся более гласными и регулируемые</p>
Организация/структура		<p>Модель профессионального развития профессорско-преподавательского состава.</p> <p>Генерация идей одним лидером или небольшой группой единомышленников</p>	<p>Базовая реализация или внедрение на административном уровне.</p> <p>Дифференциация от общего образования или других связанных областей.</p> <p>Использование сотрудниками WAC учитывается при распределении рабочей нагрузки.</p> <p>Группа сторонников программы или заинтересованных лиц занимается ее разработкой.</p> <p>Появляется междисциплинарный стратегический комитет, предпочтительно связанный со структурами управления учреждением</p>
Интеграция		<p>Выход за рамки этапа «внедрения идеи» об обучении навыкам письма.</p> <p>Фокус на методике преподавания академического письма. Просветительская работа: убеждение преподавателей в ценности целей WAC</p>	<p>Успешность формирования навыков письма учитывается при оценке результатов обучения.</p> <p>WAC получает признание как значимый вид деятельности в масштабах учреждения</p>
Индикаторы успеха		<p>Первые успехи полностью зависят от энергии и обаяния лидеров.</p> <p>Вовлечение некоторого числа преподавателей в осуществление программы WAC</p>	<p>Тщательно выстраиваемое поэтапное развитие программы.</p> <p>Привлечение преподавателей в масштабах всего учебного плана.</p> <p>Ключевые участники, основатели, генераторы идей могут передавать компоненты программы или программу в целом для выполнения другим участникам</p>
Исследователи		<p>Барбара Уолворд (ранние работы), Тоби Фулвайлер и Арт Янг, Джеймс Бриттон, Элейн Мэймон, Джей Робинсон</p>	<p>Дэвид Рассел, Сьюзен Х. Маклеод, Джон Бин, Барбара Уолворд и Люсиль Паркинсон Маккарти, Крис М. Энсон, Крис Тэйс и Терри Майерс Заваки</p>

Источник: [Condon, Rutz, 2012. P. 362–363].

3 Интегрированная программа	4 Программа — источник изменений на институциональном уровне
Интеграция в более крупные программы: институциональная оценка, аккредитация, система подотчетности	WAC направляет институциональные изменения
<p>Бюджет увеличивается для обеспечения более стабильного выполнения программы.</p> <p>Назначается хотя бы небольшое постоянное финансирование WAC.</p> <p>Финансирование дает возможность расширить участие в программе преподавателей и учащихся, а также ее связь с другими инициативами</p>	Достаточное и постоянное финансирование на институциональном уровне для обеспечения четко определенных и фиксированных функций и персонала
<p>Сложившаяся структура программы, наличие руководителя и надежной поддержки.</p> <p>Руководящий/стратегический комитет программы занимает четко определенную позицию в структуре управления факультетом/университетом.</p> <p>На отдельных факультетах появляются собственные программы WAC</p>	<p>Возникает институциональная структура программы, соответствующая видам деятельности.</p> <p>Программа может существовать независимо от покровителей (проректора или декана и т. д.)</p>
<p>Способность объединять усилия с другими инициативами и сохранять идентичность и миссию программы.</p> <p>Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава становится частью более масштабного контекста.</p> <p>Высшая администрация признает валидность оценочных процедур, применяемых в программе WAC, обращается за советом к консультантам по WAC</p>	<p>Объединение с другими учебными инициативами способствует продвижению WAC.</p> <p>В программу вовлекается более широкий круг участников, она получает широкое признание.</p> <p>Учреждение формирует новые инициативы на основе имеющейся эффективной модели обучения академическому письму.</p> <p>Спектр деятельности расширяется, включая различные инициативы и совместные проекты в рамках кампуса для объединения усилий по обеспечению качества обучения</p>
<p>Обучение письму распространяется на весь учебный план.</p> <p>Внедряется тщательно продуманный процесс оценивания навыков письма, основанный на нескольких критериях и стимулирующий к дальнейшему развитию навыков.</p> <p>Администрация и сотрудники расценивают программу WAC как необходимый элемент процесса обучения, как предмет гордости для учебного заведения</p>	<p>Полное теоретическое обоснование программы.</p> <p>Формирование собственной методики преподавания.</p> <p>WAC становится визитной карточкой учреждения</p>
Чарльз Бейзерман, Дэвид Рассел, Сьюзен Х. Маклеод и др., Кэтрин Блейк Янси и Брайан Уот, Барбара Уолворд и др.	

заявили, что для обеспечения жизнеспособности программ WAC требуются «комплексные партнерские взаимоотношения между преподавателями, администраторами, центрами развития навыков письменной речи, организаторами программ профессионального развития профессорско-преподавательского состава — с тем чтобы возникла инфраструктура, которая может надежно поддерживать общеобразовательную подготовку или семинары первого года обучения» [Condon, Rutz, 2012. P. 358–359].

Эти рекомендации, безусловно, полезны для программ WAC/CAC на ранних этапах развития, однако еще большую ценность представляют конкретные аналитические схемы для оценки программ WAC, такие как системы, предложенные К. Энсоном, а также У. Кондоном и К. Ратц. Обе они определяют в качестве конечной цели внедрения WAC реализацию программы на институциональном уровне. Такие системы помогают специалистам, практикующим WAC, и администраторам ответить на самые важные вопросы: на каком этапе находится внедрение WAC и какие действия необходимо предпринять, чтобы достичь поставленных целей? У. Кондон и К. Ратц, обосновывая значимость своей таксономии, утверждают, что она «обеспечивает сравнительный контекст для оценки программы; фактически она представляет собой классификацию для оценки» [Ibid. P. 379].

Другими словами, прежде чем начать поиск способов устойчивого комплексного внедрения программы WAC, стоит сформировать реалистичный взгляд на фактический статус конкретного проекта WAC по отношению к конечной цели — полноценной реализации программы на институциональном уровне — и тем самым разработать маршрут своего движения. Об эффективности такой подготовки мы судим на основании опыта развития и поддержания стабильности программ WAC/CAC в нашем университете. Этот процесс носил в основном «волонтерский» характер, при этом управлению и администрированию программы уделялось мало времени, да и то только при наличии «доброй воли» организаторов инициативы. В нашем случае эти обязанности легли на плечи руководителя нашей кафедры.

В области «организации/структуры» WAC мы также не преуспели в переходе от начального этапа («генерация идей одним лидером или группой единомышленников») к этапу сложившейся программы («базовая реализация или внедрение на административном уровне»/«дифференциация от общего образования или других связанных областей»/«использование сотрудниками методов WAC учитывается при распределении рабочих нагрузок» и т. д.).

Категория «индикаторы успеха» не только помогла нам понять, на каком этапе развития программы мы находимся, но и расширила наше представление о том, что еще нужно сделать и насколько близко мы к подошли к обозначенной цели. Очевидно,

что мы остановились на начальном этапе, добившись «первых успехов» и заинтересовав «ряд преподавателей в методике WAC». Чтобы перейти на этап сложившейся программы, необходимо привлечь больше сторонников, а на интегрированном этапе обучение навыкам письма должно быть распространено на весь учебный план. На итоговом институциональном этапе WAC становится «визитной карточкой учреждения».

Переходя на вторую фазу внедрения WAC, мы уже вполне отдавали себе отчет, на какой стадии развития мы находимся, и питали обоснованные надежды на то, что нам удастся продвинуться на пути к институционализации программы. Основной целью этой фазы являлась разработка и внедрение на факультете фундаментальных и прикладных наук программы Communication across the Curriculum (CAC), которая могла бы помочь студентам сделать следующий шаг в развитии от «общих навыков письма или первых попыток написания научных работ к усвоению практических навыков мышления и коммуникации, необходимых профессионалам в своей области» [Bransford, Brown, Cocking, 2001. P. 36]. Программа CAC на этом этапе включала четыре учебных курса на кафедре наук о жизни и кафедре химии, сотрудники которых приняли участие в первой фазе внедрения WAC: два курса 2-го уровня (2-й год обучения) и два курса 3-го уровня (3-й год обучения).

На каждом уровне один учебный курс был предназначен для интенсивного развития навыков письменной речи, а второй — для интенсивного развития навыков устной речи. Для большинства студентов эти курсы были обязательными. На конец 3-годичного периода внедрения программы было запланировано постепенное распространение этой модели на кафедре физики и кафедре математики и информатики. Мы надеялись, что этот этап откроет путь к внедрению модели в рамках всего учебного заведения.

Однако несмотря на успешное внедрение модулей развития письменной и устной речи в курсы по химии и наукам о жизни, декан факультета естественных наук не обеспечил необходимые дополнительные ресурсы, а также не сделал эти модули обязательными в рамках других курсов, преподаваемых сотрудниками факультета естественных наук. Наши возможности оказались ограничены, поскольку у нас не было ни ресурсов, ни полномочий для расширения охвата студентов курсами CAC.

Таким образом, проделав определенный путь и внедрив дополнительную инициативу CAC, мы не продвинулись существенно к институционализации WAC. По большей части оценочных критериев мы остались на начальном этапе развития программы, хотя в рамках концепции К. Энсона мы прошли небольшой отрезок пути к цели — институционализации: наша деятельность

Внедрение WAC, фаза 2. Движение вперед или полная остановка?

сосредоточилась на этапе «кафедра» (следующем после пункта «целевое партнерство/командный подход»), где «каждая кафедра или программа несет ответственность за определение необходимого объема и типов письменных заданий, а также за определение места этих видов деятельности в изучении профильных дисциплин» [Anson, 2006. P. 103]. Одним из явных преимуществ данного этапа для нас стала «восприимчивость программы к местным потребностям и контекстам, помогающая преподавателям формировать собственные предпочтения и требования».

У преподавателей химии и наук о жизни, получивших полезный опыт в рамках инициативы SAC, сформировался определенный уровень автономии и внутренней мотивации в работе, и у них не было сомнений в наличии «взаимосвязи между успехами студентов и их педагогическими усилиями» [Ibid.]. Для дальнейшего преподавания курсов письменной и устной речи и проведения консультаций на эти кафедры был приглашен на неполную ставку консультант из секции английского языка. Кроме того, были предприняты некоторые усилия по интеграции оценки навыков письменной и устной речи в общую процедуру оценки соответствующих курсов.

Движение вперед?

Целью всех специалистов, практикующих методику WAC, является устойчивое развитие программы WAC. Поддержка на институциональном уровне — важное условие такого развития. Именно поэтому аналитические системы, предложенные К. Энсоном, а также У. Кондоном и К. Ратц, определяют в качестве конечной цели внедрения программы WAC ее реализацию на институциональном уровне.

Объективно оценив нашу программу WAC/SAC с помощью этих аналитических систем, мы вынуждены признать, что находимся не только на значительном расстоянии от конечной цели, но и в состоянии застоя, т. е. «состоянии равновесия или *бездействия* (курсив автора), вызванном противостоянием равных сил»⁴. Мы не смогли продвинуться дальше начального этапа внедрения инициативы WAC в нашем университете.

Р. Джексон и Д. Мортон на конференции WAC в 2006 г., характеризуя застой в продвижении программы, использовали выражения «кризис среднего возраста», «воодушевление», «поддержание в движении», «сохранение жизнеспособности» и «потребность в настройке». Чтобы преодолеть застой, нужны, по их мнению, «индивидуальные усилия, разработка экстренных стратегий, обсуждение средств обеспечения мультимодальности с помощью технологий или <...> постмодернистского под-

⁴ <http://dictionary.reference.com/browse/stasis>

хода, объединяющего принципы конструктивизма, совместной работы, формирования единого мнения, децентрализации и множественности» [Jackson, Morton, 2007. P. 48]. М. Холл Келлс с соавторами утверждает, что для достижения успеха развитие программ WAC должно быть органичным (основанным в рамках сообществ), системным (охватывающим все подразделения учреждения) и устойчивым (гибким и адаптивным) [Hall Kells et al., 2006]. Та же идея присутствует в более ранних работах [Miraglia, McLeod, 1997]: для обеспечения успешности программ WAC недостаточно движения только «сверху вниз» или «снизу вверх», оптимальным и эффективным решением является комбинирование направлений распространения. У. Кондон и К. Ратц также утверждают, что для достижения эффективности программ WAC требуются комплексные партнерские отношения между преподавателями, администраторами, центрами развития навыков письменной речи и организаторами программ по профессиональному развитию профессорско-преподавательского состава [Condon, Rutz, 2012]. Р. Джексон и Д. Мортон один из уроков, извлеченных из опыта преодоления застоя, формулируют так: «Необходимо было централизовать и децентрализовать усилия, использовать движение как „сверху вниз“, так и „снизу вверх“» [Jackson, Morton, 2007. P. 54].

Отсюда становится очевидным основное ограничение наших усилий по внедрению WAC: недостаток полноценной и устойчивой поддержки на институциональном уровне («сверху вниз»). Неучастие центральных административных органов в процессе внедрения (отсутствие финансирования и утвержденного пересмотра учебных планов для поддержки инициатив WAC), несомненно, замедлило прогресс WAC. Этот недостаток политической воли выдает отсутствие стремления к непрерывному повышению эффективности преподавания на институциональном уровне [Kuh, 1993].

Следовательно, приоритетной задачей является определение не цели нашего движения, а способов ее достижения. Нужно быть очень отважным и безрассудным сторонником новой методики, чтобы двигаться дальше, встречая на пути множество препятствий, кажущихся непреодолимыми: администрацию, которая твердит о важности коммуникативных навыков, но не способна предпринять необходимые действия для формирования у студентов соответствующих компетенций; безразличных преподавателей, которые не стремятся участвовать в развитии коммуникативных навыков у студентов; разногласия между сотрудниками образовательного учреждения, вызванные дефицитом ресурсов, необходимых для преподавания английского языка.

Тем не менее мы даже не рассматриваем вариант возвращения к состоянию, в котором университет находился до появления инициативы WAC. При весьма скромных достижениях мы

и наши сторонники уже оценили преимущества внедрения WAC. Мы продолжаем развивать текущие инициативы и постоянно ищем в «зазорах и разломах» [Jackson, Morton, 2007. P. 48] новые возможности для расширения охвата студентов программой WAC в нашем университете. Мы ищем гранты на оплату труда консультантов, которые продолжают преподавание модулей письменной и устной речи в рамках отдельных естественно-научных курсов. Нам удалось заручиться поддержкой нового декана факультета естественных наук, и он согласился выделить ставку для одного аспиранта, который будет преподавать эти модули в рамках курсов факультета естественных наук, а затем в рамках всего кампуса. Мы участвуем в «совместной работе, формировании единого мнения» [Ibid.], запустив общеуниверситетскую кампанию по пропаганде внедрения модулей преподавания коммуникативных навыков в учебный план естественно-научных дисциплин. Она привлекла внимание университетской общественности, и мы надеемся, что эта заинтересованность в дальнейшем приведет к полноценной поддержке на институциональном уровне.

Наш собственный опыт, как и опыт других специалистов в других контекстах, свидетельствует о том, что на ход внедрения WAC оказывает существенное влияние социально-культурный и институциональный контекст этой деятельности. Тем не менее общим для всех случаев продвижения программ WAC остается стремление предоставить студентам возможность полностью раскрыть свой потенциал, создавая для них интерактивную среду, ориентированную на нужды учащихся и обеспечивающую эффективность обучения. И в самых разных странах и контекстах именно WAC является идеальным инструментом для достижения этой цели.

Литература

1. Anson C. (2006) Writing in Cross-curricular Programs: Determining the Locus of Activity // *Assessing Writing*. Vol. 11. No 2. P. 100–112.
2. Bangert-Drowns H.R., Wilkinson B. (2004) The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis // *Review of Educational Research*. Vol. 74. No 1. P. 29–58.
3. Bean J. (2001) *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Bellon J. (2000) A Research Based Justification for Debate across the Curriculum // *Argument and Advocacy*. Vol. 36. No 3. P. 161–175.
5. Beaufort A. (2007) *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Utah: Utah State University.
6. Bocolo P., Mason L. (2001) Writing to Learn, Writing to Transfer // P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (eds) *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. P. 83–104.
7. Bransford J., Brown A., Cocking R. (2001) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.

8. Byrne S. (2007) Literacy: Why the Writing is on the Wall. <http://www.independent.ie/other/literacy-why-the-writing-is-on-the-wall-686534.html>
9. Caribbean Examinations Council (2007) Report on Candidates' Work in the Caribbean Secondary Education Certificate Examination May/June 2007. St. Michael, Barbados. <http://www.cxc.org/SiteAssets/Jan%202007%20CSEC%20Biology.pdf>
10. Cervetti G. N., Pearson P. D., Barber J., Hiebert E. H., Bravo M. A. (2007) Integrating Literacy and Science: The Research We Need // M. Pressley, A. K. Billman, K. H. Perry, K. E. Refitt, J. M. Reynolds (eds) *Shaping Literacy Achievement: Research We Have, Research We Need*. New York: Guilford. P. 157–174.
11. Condon W., Rutz C. (2012) A Taxonomy of Writing across the Curriculum Programs: Evolving to Serve Broader Agendas // *College Composition and Communication*. Vol. 64. No 2. P. 357–382.
12. Craig D. (1976) Bidialectical Education: Creole and Standard in the West Indies // *International Journal of the Sociology of Language*. No 8. P. 93–134.
13. Craig D. (1994) The University in its Sociolinguistic Context. The Proceedings of the Fifteenth Congress of the Universities of the Commonwealth. London: Association of Commonwealth Universities. P. 127–132.
14. DeDominicis B. E., Santa T. (2002) WAC in Bulgaria: Benefits and Challenges // *Language and Learning across the Disciplines*. Vol. 5. No 3. P. 81–97.
15. Ehrfurth C. (2009) Learning Inextricably Linked to Writing // *Minnesota English Journal*. Vol. 45. No 1. P. 145–154.
16. Ellis V., LeCourt D. (2002) Literacy in Context: A Transatlantic Conversation about the Future of WAC in England // *Language and Learning across the Disciplines*. Vol. 5. No 3. P. 28–60.
17. Ellis R. (2004) University Student Approaches to Learning Science through Writing // *International Journal of Science Education*. Vol. 26. No 5. P. 1835–1853.
18. Emig J. (1977) Writing as a Mode of Learning // *College Composition and Communication*. Vol. 28. No 2. P. 122–128.
19. Feldman S., Anderson V., Mangurian L. (2001) Teaching Effective Science Writing: Refining Students' Writing Skills within the Towson Transition Course // *Journal of College Science Teaching*. Vol. 30. No 7. P. 440–449.
20. Ganobcsik-Williams L. (2006) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Model*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
21. Halliday M. A. K., Martin J. R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
22. Hall Kells M. et al. (2006, April) Writing across Communities: A Cultural Ecology of Language, Learning, and Literacy. Paper presented at Conference of College Composition and Communication (April 2006, Chicago, IL).
23. Hand B., Prain V., Yore L. (2001) Sequential Writing Tasks Influence on Science Learning // P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (eds) *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. P. 37–56.
24. Holdstein D. H. (2001) Writing across the Curriculum and the Paradoxes of Institutional Initiatives // *Pedagogy*. Vol. 1. No 1. P. 37–51.
25. Jackson R., Morton D. (2007) Becoming Landscape Architects: A Post-modern Approach to WAC Sustainability // *WAC Journal*. Vol. 18. No 9. P. 43–58.
26. Jerde L., Taper M. L. (2004) Preparing Undergraduates for Professional Writing: Evidence Supporting the Benefits of Scientific Writing within the Biology Curriculum // *Journal of College Science Teaching*. Vol. 33. No 7. P. 34–37.

27. Jones R., Comprone J. (1993) Where Do We Go Next in Writing across the Curriculum? // *College Composition and Communication*. Vol. 44. No 1. P. 59–68.
28. Kelly G. J. Chen C. (1991) The Sound of Music: Constructing Science as Sociocultural Practices through Oral and Written Discourse // *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 36. No 8. P. 883–915.
29. Keys C., Hand B., Prain V., Collins S. (1999) Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science // *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 36. No 10. P. 1065–1084.
30. Kuh G. D. (1993) Ethos: Its Influence on Student Learning // *Liberal Education*. Vol. 79. No 4. P. 22–31.
31. Lerner N. (2007) Laboratory Lessons for Writing and Science // *Written Communication*. Vol. 24. No 3. P. 191–222.
32. Lillis T., Turner J. (2001) Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns // *Teaching in Higher Education*. Vol. 6. No 1. P. 57–68.
33. McLaren I., Dyche C., Brooks A. A., Devonish H. (2011) Survival or Natural Death? Issues Related to the Sustainability of Writing across the Curriculum Programmes // *Journal of Academic Writing*. Vol. 1. No 1. P. 254–266.
34. McLaren I., Dyche C., Altidor-Brooks A., Taylor R., Devonish H. (2009) Reversing Power Relations and Curricular Reform: English Language Education in the Academy // *The UWI Quality Education Forum*. No 15. P. 61–80.
35. McLeod S.H. (2002) WAC in International Contexts: An Introduction // *Language and Learning Across the Disciplines*. Vol. 5. No 3. P. 4–9.
36. McLeod S.H. (1989) Writing across the Curriculum: The Second Stage and Beyond // *College Composition and Communication*. Vol. 40. No 3. P. 337–343.
37. McLeod S.H., Miraglia E. (2001) Writing across the Curriculum in a Time of Change // S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss (eds) *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-across-the-Curriculum Programs*. Urbana, IL: NCTE. P. 1–27.
38. McLeod S., Soven M. (eds) (2000) *Writing across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf
39. Miraglia E., McLeod S. (1997) Whither WAC? Interpreting the Stories/Histories of Enduring WAC Programs // *WAC Journal*. Vol. 20. No 3. P. 46–65.
40. Moore R. (1993) Does Writing about Science Improve Learning about Science? // *Journal of College Science Teaching*. Vol. 22. No 2. P. 212–217.
41. Moore R. (1994) Writing to Learn Biology // *Journal of College Science Teaching*. Vol. 23. No 2. P. 292–293.
42. Mullin J., Schorn S. (2007) Enlivening WAC Programs Old and New // *WAC Journal*. Vol. 18. September. P. 5–13.
43. Panda B. (2007) Top Down or Bottom Up? A Study of Grassroots NGOs' Approach // *Journal of Health Management*. Vol. 9. No 2. P. 257–273.
44. Pratt M. L. (2011) Arts of the Contact Zone https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/pratt_arts_of_the_contact_zone.pdf
45. Reiss D., Selfe D., Young A. (eds) (1998) *Electronic Communication across the Curriculum*. Urbana, IL: NCTE.
46. Robertson I. (2004) Assessing the Quality of Undergraduate Education Students' Writing about Learning and Teaching Science // *International Journal of Science Education*. Vol. 26. No 9. P. 1131–1149.
47. Russell D. (1991) *Writing in the Academic Disciplines, 1870–1990: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.

48. Ryden K. C. (1993) *Mapping the Invisible Landscape: Folklore, Writing and the Sense of Place*. Iowa City: University of Iowa.
49. Steglich C. S. (2000) A Writing Assignment that Changes Attitudes in Biology Classes // *American Biologist*. Vol. 60. No 2. P. 98–101.
50. Stockdell-Giesler D. (2007) *Voice and Identity: Putting First-Year Writing in its Place*. Paper Presented at Fifty-Eighth Annual Convention. Paper presented at the Conference on College Composition and Communication (New York, March 2007).
51. Thaiss C., Porter T. (2010) The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U. S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project // *College Composition and Communication*. Vol. 6. No 3. P. 524–570.
52. Townsend M. (2008) WAC Program Vulnerability and What to Do about It: An Update and Brief Bibliographic Essay // *WAC Journal*. Vol. 19. No 8. P. 45–61.
53. Turiman P., Jizah O., Mohd Daud A., Kamisah O. (2012) Fostering the 21st Century Skills through Scientific Literacy and Science Process Skills // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 59. No 10. P. 110–116.
54. Walvoord B. (1996) The Future of WAC // *College English*. Vol. 58. No 1. P. 58–79.
55. Young A. (1999) *Teaching Writing across the Curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.

Laying the Foundation, Targeting the Institutional: The Trajectory of a WAC Program in the Sciences at a Jamaican University

Author **Ingrid McLaren**

PhD, coordinator on Language Linguistics and Philosophy Department,, University of the West Indies, Mona, Jamaica. Address: The University of the West Indies, Regional Headquarters, Kingston 7, Jamaica, W. I. E-mail: ingrimclaren@gmail.com

Abstract This paper outlines the contextual implications and experiences of a team of practitioners attempting to establish a Writing Across the Curriculum (WAC)/Communication Across the Curriculum (CAC) Program in the Sciences. Largely reflective in nature, it seeks to contextualize the progress and outcomes of this initiative by employing the Anson (2006) and Condon and Rutz (2012) framework for evaluating the positioning of WAC in relation to administration, staff, and students. This framework also helped identify the required steps for the full integration of WAC within the institution. The use of the aforementioned analytical tools revealed an appreciable gap between the current status of WAC/CAC at our institution and full institutional endorsement. A discussion of current initiatives being taken to move the program further ahead is undertaken. It is anticipated that the issues highlighted in this paper will serve to inform similar initiatives, while communicating the potential of WAC/CAC programmes to enable students to develop to their full potential via a student-centred, interactive environment that promotes effective teaching and exchange of ideas.

Keywords Writing across the Curriculum, sciences, programme evaluation, institutional context, taxonomy.

- References**
- Anson C. (2006) Writing in Cross-curricular Programs: Determining the Locus of Activity. *Assessing Writing*, vol. 11, no 2, pp. 100–112.
- Bangert-Drowns H.R., Wilkinson B. (2004) The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 74, no 1, pp. 29–58.
- Bean J. (2001) *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bellon J. (2000) A Research Based Justification for Debate across the Curriculum. *Argument and Advocacy*, vol. 36, no 3, pp. 161–175.
- Beaufort A. (2007) *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Utah: Utah State University.
- Bocolo P., Mason L. (2001) Writing to Learn, Writing to Transfer. *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (eds P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka), The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 83–104.
- Bransford J., Brown A., Cocking R. (2001) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Byrne S. (2007) *Literacy: Why the Writing is on the Wall*. Available at: <http://www.independent.ie/other/literacy-why-the-writing-is-on-the-wall-686534.html> (accessed 10 October 2015).
- Caribbean Examinations Council (2007) *Report on Candidates' Work in the Caribbean Secondary Education Certificate Examination May/June 2007*. St. Michael, Barbados. Available at: <http://www.cxc.org/SiteAssets/Jan%202007%20CSEC%20Biology.pdf> (accessed 10 October 2015).

- Cervetti G. N., Pearson P. D., Barber J., Hiebert E. H., Bravo M. A. (2007) Integrating Literacy and Science: The Research We Need. *Shaping Literacy Achievement: Research We Have, Research We Need* (eds M. Pressley, A. K. Billman, K. H. Perry, K. E. Refitt, J. M. Reynolds), New York: Guilford, pp. 157–174.
- Condon W., Rutz C. (2012) A Taxonomy of Writing across the Curriculum Programs: Evolving to Serve Broader Agendas. *College Composition and Communication*, vol. 64, no 2, pp. 357–382.
- Craig D. (1976) Bidialectical Education: Creole and Standard in the West Indies. *International Journal of the Sociology of Language*, no 8, pp. 93–134.
- Craig D. (1994) The University in its Sociolinguistic Context. Proceedings of the Fifteenth Congress of the Universities of the Commonwealth. London: Association of Commonwealth Universities, pp. 127–132.
- DeDominicis B.E., Santa T. (2002) WAC in Bulgaria: Benefits and Challenges. *Language and Learning across the Disciplines*, vol. 5, no 3, pp. 81–97.
- Ehrfurth C. (2009) Learning Inextricably Linked to Writing. *Minnesota English Journal*, vol. 45, no 1, pp. 145–154.
- Ellis V., LeCourt D. (2002) Literacy in Context: A Transatlantic Conversation about the Future of WAC in England. *Language and Learning across the Disciplines*, vol. 5, no 3, pp. 28–60.
- Ellis R. (2004) University Student Approaches to Learning Science through Writing. *International Journal of Science Education*, vol. 26, no 5, pp. 1835–1853.
- Emig J. (1977) Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, vol. 28, no 2, pp. 122–128.
- Feldman S., Anderson V., Mangurian L. (2001) Teaching Effective Science Writing: Refining Students' Writing Skills within the Towson Transition Course. *Journal of College Science Teaching*, vol. 30, no 7, pp. 440–449.
- Ganobcsik-Williams L. (2006) Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Model. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Halliday M. A.K., Martin J. R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hall Kells M. et al. (2006) *Writing across Communities: A Cultural Ecology of Language, Learning, and Literacy*. Paper presented at Conference of College Composition and Communication, April 2006, Chicago, IL.
- Hand B., Prain V., Yore L. (2001) Sequential Writing Tasks Influence on Science Learning. *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (eds P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka), The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 37–56.
- Holdstein D. H. (2001) Writing across the Curriculum and the Paradoxes of Institutional Initiatives. *Pedagogy*, vol. 1, no 1, pp. 37–51.
- Jackson R., Morton D. (2007) Becoming Landscape Architects: A Postmodern Approach to WAC Sustainability. *WAC Journal*, vol. 18, no 9, pp. 43–58.
- Jerde L., Taper M. L. (2004) Preparing Undergraduates for Professional Writing: Evidence Supporting the Benefits of Scientific Writing within the Biology Curriculum. *Journal of College Science Teaching*, vol. 33, no 7, pp. 34–37.
- Jones R., Comprone J. (1993) Where Do We Go Next in Writing across the Curriculum? *College Composition and Communication*, vol. 44, no 1, pp. 59–68.
- Kelly G. J. Chen C. (1991) The Sound of Music: Constructing Science as Sociocultural Practices through Oral and Written Discourse. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 36, no 8, pp. 883–915.
- Keys C., Hand B., Prain V., Collins S. (1999) Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 36, no 10, pp. 1065–1084.

- Kuh G. D. (1993) Ethos: Its Influence on Student Learning. *Liberal Education*, vol. 79, no 4, pp. 22–31.
- Lerner N. (2007) Laboratory Lessons for Writing and Science. *Written Communication*, vol. 24, no 3, pp. 191–222.
- Lillis T., Turner J. (2001) Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, no 1, pp. 57–68.
- McLaren I., Dyche C., Brooks A. A., Devonish H. (2011) Survival or Natural Death? Issues Related to the Sustainability of Writing across the Curriculum Programmes. *Journal of Academic Writing*, vol. 1, no 1, pp. 254–266.
- McLaren I., Dyche C., Altidor-Brooks A., Taylor R., Devonish H. (2009) Reversing Power Relations and Curricular Reform: English Language Education in the Academy. *The Quality Education Forum*, no 15, pp. 61–80.
- McLeod S.H. (2002) WAC in International Contexts: An Introduction. *Language and Learning Across the Disciplines*, vol. 5, no 3, pp. 4–9.
- McLeod S.H. (1989) Writing across the Curriculum: The Second Stage and Beyond. *College Composition and Communication*, vol. 40, no 3, pp. 337–343.
- McLeod S.H., Miraglia E. (2001) Writing across the Curriculum in a Time of Change. *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-across-the-Curriculum Programs* (eds S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss), Urbana, IL: NCTE, pp. 1–27.
- McLeod S., Soven M. (eds) (2000) *Writing across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Available at: http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf (accessed 10 October 2015).
- Miraglia E., McLeod S. (1997) Whither WAC? Interpreting the Stories/Histories of Enduring WAC Programs. *WAC Journal*, vol. 20, no 3, pp. 46–65.
- Moore R. (1993) Does Writing about Science Improve Learning about Science? *Journal of College Science Teaching*, vol. 22, no 2, pp. 212–217.
- Moore R. (1994) Writing to Learn Biology. *Journal of College Science Teaching*, vol. 23, no 2, pp. 292–293.
- Mullin J., Schorn S. (2007) Enlivening WAC Programs Old and New. *WAC Journal*, vol. 18, no 9, pp. 5–13.
- Panda B. (2007) Top Down or Bottom Up? A Study of Grassroots NGOs' Approach. *Journal of Health Management*, vol. 9, no 2, pp. 257–273.
- Pratt M. L. (2011) *Arts of the Contact Zone*. Available at: https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/pratt_arts_of_the_contact_zone.pdf (accessed 10 October 2015).
- Reiss D., Selfe D., Young A. (eds) (1998) *Electronic Communication across the Curriculum*. Urbana, IL: NCTE.
- Robertson I. (2004) Assessing the Quality of Undergraduate Education Students' Writing about Learning and Teaching Science. *International Journal of Science Education*, vol. 26, no 9, pp. 1131–1149.
- Russell D. (1991) *Writing in the Academic Disciplines, 1870–1990: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Ryden K. C. (1993) *Mapping the Invisible Landscape: Folklore, Writing and the Sense of Place*. Iowa City: University of Iowa.
- Steglich C. S. (2000) A Writing Assignment that Changes Attitudes in Biology Classes. *American Biologist*, vol. 60, no 2, pp. 98–101.
- Stockdell-Giesler D. (2007) *Voice and Identity: Putting First-Year Writing in its Place*. Paper Presented at Fifty-Eighth Annual Convention. Paper presented at Conference on College Composition and Communication, New York, March 2007.

- Thaiss C., Porter T. (2010) The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U. S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, vol. 6, no 3, pp. 524–570.
- Townsend M. (2008) WAC Program Vulnerability and What to Do about It: An Update and Brief Bibliographic Essay. *WAC Journal*, vol. 19, no 8, pp. 45–61.
- Turiman P., Jizah O., Mohd Daud A., Kamisah O. (2012) Fostering the 21st Century Skills through Scientific Literacy and Science Process Skills. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 59, no 10, pp. 110–116.
- Walvoord B. (1996) The Future of WAC. *College English*, vol. 58, no 1, pp. 58–79.
- Young A. (1999) *Teaching Writing across the Curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.