

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО



Академическое письмо: новые события, новые перспективы

Обсуждение проблем, связанных с академическим письмом и смежными компетенциями¹, в этом году получило новый импульс. 20 февраля 2013 г. в рамках X конференции «Тенденции развития образования»² состоялся круглый стол «Грамотность решает все? Проблемы подготовки кадров XXI в.». Вопросы, первоначально вынесенные на обсуждение, затрагивали проблемы цифровой грамотности и подготовки учителей, однако тема академического письма и его места в университетском образовании вызвала наибольший интерес и фактически составила ядро дискуссии. Она позволила вести дискуссию в междисциплинарном и метапредметном контексте и рассмотреть проблемы как содержания курсов, так и их комплексного построения в рамках образовательных программ. Важное место в дискуссии занял зарубежный опыт применительно как к собственно академическому письму, так и к университетским программам в целом.

О росте актуальности темы за два года, прошедшие со времени первых круглых столов по академическому письму, свидетельствует состав участников дискуссии. В обсуждении приняли участие представители различных университетов: НИУ ВШЭ – проректор М.М. Юдкевич, руководитель Academic Writing Center Е.В. Бакин, представители филологического факультета Е.Е. Земскова и Е.С. Островская; РАНХиГС – декан философско-социологического факультета П.А. Сафронов и заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин факультета государственного управления Е.В. Миронов; МГУ им. М.В. Ломоносова – профессор филологического факультета Т.Д. Венедиктова; СПбАППО – профессор кафедры управления и экономики образования И.В. Гришина; МИОО – заведующая кафедрой языкознания О.Е. Дроздова; МГПУ – профессор Е.А. Хамраева; МВШСЭН – заведующая межфакультетской кафедрой английского языка

¹ См.: Высшее образование в России. 2011. № 7, 8/9, 10, 12; 2012. № 5, 7; 2013. № 3.

² Подробнее см.: <http://www.msses.ru/science/conferences/trends/>

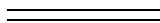
ка И.Б. Короткина. Среди участников были также заведующая аспирантурой Российской государственной библиотеки В.М. Ледовская, профессор Финансового университета при Правительстве РФ А.С. Чикилева, советник проректора НИУ ВШЭ Н.Б. Колядина и представители кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики НИУ ВШЭ А.И. Левинзон и Я.Э. Ахалкина. Очень ценным было присутствие Б.Е. Степанова, одного из инициаторов дискуссии по академическому письму на страницах журнала.

Среди основных выводов, к которым пришли участники круглого стола, можно выделить следующие:

- разработка курсов академического письма должна осуществляться комплексно, в «линейке» других курсов, развивающих навыки академической грамотности (академическое чтение, искусство презентации, культура речи, навыки ведения дискуссии и т.д.);
- эффективность развития умений академического письма во многом зависит от эффективности взаимодействия между лингвистами (специалистами по академическому письму) и представителями других дисциплин, причем не только гуманитарных и социально-экономических (представители которых приняли участие в дискуссии), но и естественно-научных;
- умения академического чтения и письма необходимо развивать на основе как русского, так и английского языков. Особое значение имеет помощь специалистам и преподавателям в публикациях их научных исследований за рубежом, от чего зависит и рейтинг университетов, и имидж российской науки в мире;
- в разработке курсов академического письма и академического чтения следует учитывать богатый опыт зарубежных исследований, методик и учебных программ;
- необходимо наладить взаимодействие между школой и вузом и выработать систему подготовки учащихся, при которой они смогли бы эффективно продолжить обучение в высшей школе.

Судя по значительно возросшему интересу к данной проблеме со стороны как российских преподавателей, так и наших зарубежных коллег, академическое письмо уже в обозримом будущем может занять значимое место в российском университетском образовании в ряду дисциплин, развивающих метапредметные, междисциплинарные и, по сути, международные комплексные компетенции, а наши вузы будут иметь возможность выпускать академически грамотных специалистов, готовых к вызовам информационной экономики и тех глобальных политических и социокультурных изменений, которые происходят в мире. Мы надеемся, что статьи участников круглого стола будут интересны читателю, уже знакомому с предыдущими публикациями этой рубрики. В данном номере представлены три из них.

И.Б. Короткина



Е.В. МИРОНОВ, канд. истор. наук
РАНХиГС при Президенте РФ

Формирование академической грамотности студентов: опыт факультета государственного управления

Рассматривается опыт факультета государственного управления РАНХиГС по созданию системы подготовки, обеспечивающей развитие универсальных интеллектуальных компетенций и академической грамотности студентов управленческих специальностей. Элементами этой системы являются междисциплинарные курсы, такие как «Введение в критическое мышление» и «Great Books», тьюторские занятия и взаимодействие преподавателей различных дисциплин.

Ключевые слова: академическая грамотность, критическое мышление, междисциплинарное взаимодействие

Факультет государственного управления был создан в 2008 г. в Академии народного хозяйства (ныне – Академия народного хозяйства и государственной службы) группой профессиональных гуманитариев, представивших различные междисциплинарные сферы проектной и исследовательской работы (первоначально группа состояла из А.А. Зорина, С.Э. Зуева и В.А. Глазычева). И руководство Академии, и сами основатели изначально рассматривали факультет как будущий *center of excellence*, территорию эксперимента, поиска новых решений и подходов к планированию и реализации образовательных программ. Такое видение целей и задач факультета предопределило логику обсуждения всех аспектов его будущего функционирования – от миссии до деталей учебного плана. Видение будущего факультета базировалось на личном, зачастую уникальном опыте интеллектуальной и практической деятельности основателей. Рефлексия этого опыта и понимание необходимости ответить на явно обозначившийся запрос на подготовку нового типа управленца позволили команде разработчиков сформировать требующийся образ выпускника. Его ключевыми качествами являются способность к самостоятельной постановке исследовательских и

проектных задач, поиску, систематизации и критическому отбору необходимых для этого знаний; умение видеть любую управленческую задачу или проект в широком гуманитарном и социальном контексте (включая исторический опыт решения подобных задач, социокультурные ограничения принятия политических и управленческих решений и т.п.), решать коммуникативные задачи, в том числе в поликультурном пространстве [1].

Очевидно, что речь в данном случае идет не о профессиональных навыках, но о практически универсальных интеллектуальных компетенциях, обеспечивающих выпускнику факультета возможность быстро и эффективно адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда, развивать и применять лидерские качества и брать на себя ответственность за управление изменениями как при решении профессиональных задач, так и при построении собственной жизни.

Конференции и семинары специалистов по высшему и среднему образованию обычно подтверждают единство интуитивного понимания этого специфического типа компетенций и ощущение его приоритетной важности, обусловленной рядом разномасштабных процессов (от глобализации и развития информационных сетей до недо-

статочности ЕГЭ в качестве «входного билета» в вуз). Одновременно становится явной чрезвычайная терминологическая разобщенность в осмыслении и решении теоретических и, возможно в еще большей степени, практических вопросов, связанных с наработкой этих компетенций в ходе обучения. Здесь речь идет об опыте практического воплощения намеченной идеальной конструкции, причем прежде всего – на уровне бакалаврского образования. В этой связи в качестве понятия, интегрирующего довольно разнообразные цели и задачи, стоящие перед коллективом факультета, можно говорить об академической грамотности студентов [2].

Так же как в случае с «обычной» языковой грамотностью, здесь, во-первых, предполагается владение инструментарием и правилами, применимыми в любых ситуациях, где требуется целенаправленное и осмысленное действие (к примеру, есть общие правила, касающиеся грамотного написания текстов по-русски или по-английски), и, во-вторых, умение осознанно менять (а если надо, и нарушать) правила в зависимости от контекста их употребления (пользуясь языковой аналогией, уметь писать и научную статью, и стихотворение).

Мы исходим из того, что «грамматика» интеллектуальной деятельности должна быть эксплицирована и предъявлена студенту. При этом, например, разговор о логических правилах или приемах интерпретации текста, важный сам по себе, выполняет и ценностно более высокую задачу – помочь вчерашнему школьнику осознать наличие специфической сферы интеллектуальной работы как области, внутри которой возможно и необходимо совершенствоваться. На уровне практической реализации это означает введение в учебную программу специальных занятий, посвященных междисциплинарным и метапредметным проблемам познания и деятельности. В частности, на факультете разработа-

ны и реализуются курсы «Введение в критическое мышление» и «Проектные мастерские». Слово «курсы» в данном случае должно быть взято в кавычки, поскольку речь идет о системе тренингов, семинаров, практик и индивидуальной работы, нередко сильно отличающейся от стандартов традиционного академического преподавания.

Последний момент стоит подчеркнуть специально. «Грамотность» – это не столько то, что студент выучивает, и даже не столько то, что он применяет в учебных ситуациях, – это прежде всего состояние, в котором он должен находиться постоянно. Таким образом, не только программа в целом и не только специальный курс, но и каждое отдельное занятие должны стать опытом моделирования подобного состояния. Преподаватели стремятся найти баланс между передачей знаний (задача необходимая и одновременно рискованная в связи с быстрым устареванием даже грамматически базовых знаний) и совместным проживанием поиска и открытия. В определенном смысле такая роль напоминает играющего тренера в командных видах спорта. Для факультета это означает, в первую очередь, ключевую роль открытых вопросов в построении занятий, совместное прочтение не только классических, но и современных текстов, анализ процессов и явлений, далеких от завершенности, доминирование эссе и презентаций в качестве форм текущей и отчетной работы студентов. Мы стремимся, чтобы такой стиль преподавания распространился на все предметы, однако в качестве примера изначального построения курса по этой модели можно назвать «Культуру устной и письменной речи». Фактически он посвящен технологиям интерпретации текстов различного типа (художественных, публицистических, научных) и создания собственных текстов различных жанров. Данный курс ориентирован на русскоязычные тексты, однако аналогичные задачи ставятся и перед курсами иностран-

ных языков. Кроме того, в этом году на факультете впервые проводится эксперимент по внедрению курса академического письма на русском языке по западной модели. Таким образом, курсы, направленные на развитие академического чтения и письма как на русском, так и на иностранном (прежде всего английском) языке взаимодополняют друг друга и позволяют формировать ключевые умения академической грамотности комплексно, «объемно», что вполне соответствует новой международной концепции грамотности [3].

Работа с текстом является ярким примером интеграции русско- и иноязычных предметов, но в целом экспликация зоны академической грамотности может работать только в случае поддержки соответствующих задач на занятиях по традиционным дисциплинам. Это делает взаимодействие внутри команды преподавателей условием эффективности программы. Фактически каждый преподаватель должен видеть программу «насквозь» независимо от того, насколько узкой и специальной задачей он занят на данном семинаре или в данном курсе. В этом смысле работа на факультете идет в трех направлениях.

Во-первых, мы стремимся к тому, чтобы большинство преподавателей не только вели «свои» предметы, соответствующие их научному или практическому *бэкграунду*, но и были задействованы в метапредметных «курсах». Это создает для преподавателей особое кросс-предметное пространство, в котором они могут (и которое провоцирует их) делиться со студентами собственным опытом наработки и применения академической грамотности в разных областях знания и практики. Опыт такого взаимодействия вдохновляет многих преподавателей менять подходы к преподаванию профессиональных предметов. Таким образом, программная интеграция происходит через опыт каждого конкретного преподавателя.

Во-вторых, на факультете введена тью-

торская служба. За тьютором закреплена небольшая (до семи человек) группа студентов, с которыми он работает как с мини-группой, а зачастую и индивидуально. Помимо некоторых организационных и административных обязанностей, тьютор выполняет функцию наставника и даже, пользуясь модным термином, «коуча», помогающего студенту сформировать индивидуальное видение будущего, осознать место образования в этом видении и научиться принимать решения, продвигающие к поставленной цели. Тьютор формирует и поддерживает потребность студента время от времени взглянуть на программу «с высоты птичьего полета», поверх предметных границ, понять, *что* в многообразии получаемых навыков и знаний ценно лично для него. Задачи тьютора, таким образом, выходят за академические рамки. Но осознанию студентом учебного процесса как индивидуально значимого проекта мы уделяем специальное внимание, в частности на курсе «Образовательное ориентирование», заменившем традиционное «Введение в специальность».

В-третьих, подлинная академическая грамотность, как и грамотность в общем смысле слова, невозможна без знакомства с образцами применения соответствующего языка признанными мастерами. С этой целью в программу введен «сквозной» четырехлетний курс *Great Books*, на котором студенты читают классические для современных гуманитарных и социальных наук тексты. Важно, что в отличие от предметных семинаров, где изучаются небольшие по объему произведения (как правило, статьи) или фрагменты работ, обращение к «великим книгам» предполагает обязательное прочтение целого текста. На предметных семинарах богатство смыслов и контекстов вынужденно редуцируется до нескольких тезисов, значимых для обсуждаемой темы. На занятиях же по *Great Books* разговор идет не от отдельной темы, а от текста и призван формировать навы-

ки реконструкции, анализа и критики максимально широкого спектра идей, способов постановки и решения проблем.

Выше описаны лишь первые шаги факультета государственного управления РАНХиГС в направлении создания модели развития академической грамотности студентов. При этом целый ряд вопросов, как, например, оценивание результатов описанных выше курсов, требует дальнейшего изучения и обсуждения.

Литература

1. Факультет государственного управления РАНХиГС при Президенте РФ. URL: <http://fgu.rane.ru/ru/>
2. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 136–142.
3. Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice / Green B., Beavis C. (Eds.). ACER Press, 2012.

Е.С. ОСТРОВСКАЯ, доцент
О.В. ВЫШЕГОРОДЦЕВА, доцент
НИУ Высшая школа экономики

Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке

В статье рассматривается место академического письма на английском языке в системе дисциплин и учебном плане филологического факультета, обсуждаются принципы построения такого курса и возможные пути и проблемы в его реализации. В качестве «кейса» рассматривается курс академического письма на английском языке, читаемый на факультете филологии НИУ ВШЭ.

Ключевые слова: академическое письмо, *academic writing*, иностранный язык, английский язык, *ESL (English as a Second Language)*

Появление предмета «академическое письмо» в учебных планах отечественных университетов – примета изменений, которые происходят в российском образовании. И неудивительно, что дискуссия об академическом письме, развернувшаяся на страницах журнала «Высшее образование в России» начиная с 2011 гг., в немалой степени посвящена проблемам и перспективам образования в целом, а не только концепции и тонкостям преподавания конкретного предмета. Academic Writing, или «академическое письмо» на английском языке, вызывает гораздо меньше интереса и споров. Как правило, эта программа вообще не соотносится с концепцией образования, а рассматривается как одна из вспомогательных дисциплин, фигурирующих под общим названием «английский язык» – в представлении преподавателей специальных предметов вещь полезная, но сугубо вспомогательная. Предлагаемая нами стратегия, задуманная и реализуемая на факультете филологии НИУ ВШЭ, предполагает принципиально иную роль данного курса, а во многом, соответственно, и его наполнение: Academic Writing принадлежит к числу дисциплин, составляющих концептуальное ядро учебного плана. Наша статья преследует двойную цель: во-первых, сформулировать концепцию академического письма на английском языке как дисциплины профессионального цикла; во-вторых, поделиться своими практическими соображениями по преподаванию этой дисциплины. Статья написана двумя авторами, что в данном случае означает содержательное и концептуальное, но не формальное единство (раздел «Курс «Академическое письмо (английский язык)/ Academic Writing»» написан О.В. Вышегородцевой, а остальные разделы – Е.С. Островской).

Концепция и содержание курса Academic Writing

Как известно и как видно из самого названия, новой дисциплиной мы обязаны западным коллегам, а названием – привычному для нас калькированию¹. Порочность принципа в стенах той самой университетской и академической науки, которая призвана бороться за более научные подходы к переводу, однако отчасти уравновешивается краткостью названия: при всей его эластичности в нем сохраняются отношения тождества между формой и наполнением.

Что же понимается под академическим письмом на английском языке, или *Academic Writing*? Строго говоря, термин “*Academic Writing*” изначально вообще не терминологичен, а скорее описателен. Как некое общее понятие, он охватывает различные виды письменной деятельности, объединенные тем, что они имеют место в академической, то есть фактически в университетской жизни. Университетские курсы, приобщающие студентов к азам, а потом и тонкостям академического письма, как правило, фигурируют под другими названиями, диапазон которых в британских, канадских и американских университетах довольно широк. Последний зависит, помимо прочего, от этапа обучения, на котором они предлагаются. Впервые студенты сталкиваются с этой дисциплиной на первом курсе, и задача, которая стоит перед преподавателями и студентами, – переориентировать школьные навыки, или, выражаясь современным жаргоном, «компетенции» студентов, связанные с письмом, на университетские. Кроме того, существуют курсы, предназначенные для студентов-иностранцев, в которых представлены эле-

менты собственно языковые, грамматические, на которых обычно не останавливаются подробно, если целевая аудитория состоит из носителей языка.

Совершенно очевидно, что *Academic Writing* выбивается из ряда других университетских дисциплин. Если преподавание большинства дисциплин ставит своей задачей в первую очередь передачу системы знаний, иными словами, оно предметно ориентированно, то академическое письмо нацелено на формирование компетенций, то есть является деятельностно-ориентированным. Заметим также, что и как вид деятельности письмо несамостоятельно и зависимо от чтения. Концептуальное наполнение курса может быть решено двумя способами. Содержание может быть ориентировано либо на конкретную специальность студентов (и тогда академическое письмо попадает в блок специальных дисциплин, и в идеале выстраивается некоторая система координации двух или нескольких дисциплин в рамках такого блока), либо на некое универсальное гуманитарное знание (и тогда выстраивается универсальный курс с некоторым «собственным» содержанием, т.е. чередой образцовых текстов, обсуждение которых становится своего рода *lingua franca* курсов академического письма)².

Academic Writing как дисциплина ESL (*English as a Second Language*), т.е. рассчитанная на студентов-иностранцев, покидая стены англоязычных университетов, еще далее отклоняется от своего прототипа и аналога. Во-первых, собственно языковой компонент этого курса по необходимости значительно усиливается; да и вообще академическое письмо, как правило, бывает непосредственно инкорпорировано в прак-

¹ См. релевантный в контексте данной дискуссии анализ семантики названия как в английском, так и в русском языках в статье И.Б. Короткиной [1, с. 137–138].

² В действительности это могут быть два отдельных курса, предлагаемых студентам на разных этапах: универсальный для студентов первого курса и специализированный для студентов старших курсов. Именно так выглядит система обучения письму в Джорджтаунском университете США (курсы “*Humanities and Writing I*” и “*Humanities and Writing II*” («Гуманитарные науки и письмо I и II»)) [2].

тический курс иностранного языка или так или иначе ассоциировано с ним. Во-вторых, довольно часто прагматические задачи, которые призвана решать эта дисциплина, далеки от приобщения студентов к научному дискурсу и контексту. Действительно, прежде чем иностранные студенты поднимутся до уровня собственно научных жанров (если им вообще когда-либо предстоит это сделать), они, как правило, должны пройти ряд тестовых испытаний, например, сдать экзамены международного образца (FCE, CAE, IELTS, TOEFL и т.д.) с неизменной письменной частью – эссе определенного типа и формата, выполняемым «на скорость», точнее, за определенный временной интервал. Безусловно, хороший универсальный курс академического письма гораздо эффективнее подготовит к сдаче любого экзамена, чем узкоспециальный. Однако обратное неверно: сдача экзамена далеко не всегда означает готовность студента к написанию текстов в академических жанрах.

Ориентация Academic Writing на настоящую академическую деятельность ставит перед преподавателями ряд проблем разного характера. С одной стороны, у студентов возникают трудности в виде низкого уровня общеязыковых компетенций, не располагающего к сколько-нибудь серьезным абстрактным рассуждениям, с другой – обнаруживается отсутствие желания студентов встраиваться в иноязычную и инокультурную научную парадигму, особенно когда выясняется, что она значительно отличается от русской. В последнее время ситуация значительно изменилась. В условиях интеграции России в различные международные образовательные проекты, например в Болонский процесс, программу академической мобильности Erasmus Mundus и др., студенты сталкиваются с необходимостью не только сдавать экзамены международного образца, но и принимать непосредственное участие в образовательном и научном

процессе на иностранном языке. А это предполагает уже совершенно иной подход к предмету. Утрачивая собственно утилитарный компонент, он встраивается в ряд дисциплин, связанных с научной деятельностью. Именно такова концепция преподавания академического письма в филологической программе факультета филологии НИУ ВШЭ.

Академическое письмо в ряду других дисциплин учебного плана

Академическому письму уделяется немало места в учебном плане: три из четырех лет обучения бакалавров включают в себя предмет с таким названием. На первом курсе это академическое письмо на русском языке, на двух последующих – академическое письмо на английском языке (согласно языковой концепции НИУ ВШЭ, английский язык является базовым для всех) и академическое письмо на втором иностранном языке, французском или немецком. Несмотря на общее название, содержание этих курсов изрядно варьируется. Очевидными параметрами этих колебаний являются, во-первых, уровень владения студентами соответствующим языком, а во-вторых, специфика национального языка науки и традиций его преподавания. Неизменным общим знаменателем являются задачи приобщения студента к научному дискурсу и ориентация в рамках этого дискурса на его филологический извод. Если вернуться к описанной нами выше оппозиции «дисциплинарных» и «универсальных» курсов академического письма, то академическое письмо на русском языке гораздо ближе к строго дисциплинарной модели, в то время как академическое письмо на иностранных языках неизбежно ориентировано на совмещение универсального и дисциплинарного подходов.

В рамках программы бакалавриата предполагается преемственность последовательно выстроенных курсов, а внутри каждого года обучения дисциплина встраива-

ется в блок дисциплин, объединяющий «содержательные» и «языковые» дисциплины. На первом году обучения – это «Правила чтения русской литературы девятнадцатого века», «Правила чтения русской литературы двадцатого века» и «Теория литературы». На втором и третьем году обучения – это «Ключевые тексты англоязычных литератур / французской / немецкой литературы» и собственно «Английский / французский / немецкий язык».

Методология и образовательные технологии

Место «академического письма» в программе бакалавриата вполне адекватно изменениям в структуре учебного времени, которые происходят при переходе с системы специалитета на бакалавриат, – изменениям в соотношении аудиторных и внеаудиторных часов нагрузки в пользу последних. Основная работа на этом курсе осуществляется не на занятии, а вне его. Происходит это, во-первых, потому, что чистое время, затрачиваемое на написание соответствующих работ, неизбежно превосходит отводимые на них аудиторные часы, а во-вторых, потому, что итоговая цель курса – обретение студентами индивидуального стиля мышления и научного почерка – предполагает обособленность от остальных. Надо сказать, что в концепции советского образования эти навыки должны были отрабатываться в процессе индивидуального общения с научным руководителем в рамках спецсеминара, рассчитанного на несколько человек, а не в рамках общего курса. Новая система образования принципиально отходит от малых групп; например, в ВШЭ вместо спецсеминаров вводятся НИСы (научно-исследовательские семинары) с минимальным, а не максимальным ограничением числа участников в 15 человек. Хорошо ли вводить конвейерные технологии вместо тонкой индивидуальной отладки? Если формулировать вопрос именно таким образом, то

очевидно, что нет. Однако курсы академического письма, позволяющие актуализировать значение навыка как такового и необходимость затрачивать усилия именно на него, вряд ли стоит считать неудачей новой системы.

Все это обуславливает важную особенность такого курса – его трудоемкость как для студента, так и для преподавателя, что выводит на первый план вопросы технологии. Одним из основных принципов методики, который в значительной степени определяет и задействование средств технической поддержки курса, является организация сотрудничества студентов с преподавателем и между собой. Если значительная часть процесса обучения вынесена за пределы аудитории, то важно уделить особое внимание его структурированию – как самостоятельному структурированию процесса студентами, так и совместной работе всех участников занятий над текстом. На практике это выглядит как обсуждение работы с преподавателем на разных этапах ее написания, а также взаимное рецензирование и редактирование текстов студентами, или peer review, что, разумеется, не исключает преподавательской проверки.

Таким образом, явно необходима технологическая платформа для обеспечения взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем. Отчасти это связано с тем, что даже при наличии идеальных учебников и учебных материалов курс всегда подстраивается под конкретную аудиторию, а это означает постоянное обновление материалов. В какой-то мере это обусловлено тем, что при большом количестве внеаудиторной работы и при разнообразии задач, стоящих перед студентами и преподавателем, необходимо поле для взаимодействия студентов с преподавателем и между собой во внеаудиторное время – поле, выходящее за пределы возможностей обычной доски, – smart board.

Курс «Академическое письмо (английский язык) / Academic Writing»

Курс «Академическое письмо (английский язык)»³ изначально задумывался как дисциплинарно-специализированный, то есть ставящий своей задачей ознакомление студентов с формами и конвенциями создания в первую очередь *филологических* текстов на английском языке с дальнейшей перспективой участия в международной научной жизни.

Учитывая принципиальное отличие задач курса академического письма от задач курсов специальных дисциплин, о чем речь уже шла выше, мы с коллегами пытались выстроить логику нашего курса таким образом, чтобы частично скоординировать учебные программы двух дисциплин: «Академическое письмо (английский язык)» и «Ключевые тексты англоязычных литератур». Курс «Ключевые тексты» должен был обеспечить необходимую филологическую «материю» формальному и содержательно зависимому курсу академического письма, а также придать «объемность» образовательному процессу, давая студентам возможность понять, из каких содержательных единиц оно состоит, как оно «сделано» и, самое важное, как оно «делается».

Приведем пример. Преподаватели «Ключевых текстов», разбирая сонеты Шекспира, задали студентам читать довольно сложные статьи-комментарии одного из ведущих американских литературоведов Хелен Вендлер [3]. При том, что курс преподавался на русском языке, студенты читали первичные и вторичные источники на языке оригинала. На занятиях по академическому письму мы взяли те же самые статьи Х. Вендлер для рецензирования и аннотирования с одновременной отработкой приемов активного, критического чте-

ния. В то время как преподаватели «Ключевых текстов» на семинарских обсуждениях делали акцент на содержательной и жанровой стороне комментариев Вендлер, на аудиторных занятиях по академическому письму мы сосредоточились на когнитивно-операциональных, методологических и стилистических характеристиках комментариев. Такое «распределение обязанностей» позволило нам придать изучению текстов Вендлер глубину и многомерность. За счет того, что материал заданий в рамках двух курсов совпадал, одновременно была изящно решена задача экономии учебной нагрузки студентов, что весьма актуально в условиях чрезвычайной насыщенности учебной программы факультета филологии.

Говоря об организации учебного процесса в рамках курса, мы вынуждены признать, что планируя курс, мы недооценили тот факт, что практический, «ремесленный» характер этой дисциплины требует не только соответствующего технического обеспечения, но и ревизии аудиторно-центрированной концепции преподавания применительно к данному курсу. Употребляя эпитет «ремесленный», мы хотим подчеркнуть, что те навыки работы с текстами, которые мы формируем и оттачиваем на занятиях по академическому письму, составляют неотъемлемую часть ремесла ученого, будь то историк, биолог или физик. Несомненно, курс академического письма как таковой не является лабораторией исследовательского *процесса*. Но для того чтобы выйти из лаборатории не с пустыми руками, а с такими *результатами*, которые будут восприняты научным сообществом, исследователь должен уметь корректно и точно *формулировать* задачи и результаты исследования. А это предполагает не

³ Курс был прочитан бакалаврам-филологам второго года обучения на факультете филологии НИУ-ВШЭ в 2012–2013 уч. году в рамках новаторской программы факультета. В качестве базовых были использованы следующие пособия: Rosen L. *Academic Writer's Handbook* (3rd Edition); Hacker D. *The Bedford Handbook* (7th Edition); Barnet S., Cain W.E., Burto W. *Literature for Composition: Essay, Stories, Poems, and Plays* (9th Edition).

только создание проблемных текстов в релевантном научном жанре, но и вычитывание, редактирование, грамотное оформление текстов. Научение этому требует постоянной практики, непрерывной тренировки, обеспечить которую в рамках аудиторных часов курса не представляется возможным. Иными словами, освоение курса академического письма не просто предусматривает, а настоятельно требует интенсивной самостоятельной работы, то есть обучение главным образом происходит вне аудитории. При этом формат самостоятельной работы в рамках курса академического письма принципиально отличается от самостоятельных заданий, выполняемых студентами по другим дисциплинам и предоставляемых уже в готовом виде к определенному сроку. Самостоятельная работа по академическому письму предполагает непрерывную обратную связь, постоянное взаимодействие студента с преподавателем и постоянную правку, переработку, совершенствование собственных текстов с учетом сделанных преподавателем замечаний. Это многоступенчатый процесс оттачивания и отработки навыков, кропотливая работа над ошибками.

Эта особенность курса академического письма требует виртуальной платформы – *мастерской*, на базе которой могла бы эффективно осуществляться коммуникация «преподаватель – студент» и «студент – студент». Мы вынуждены признать, что система LMS⁴, использованная нами в качестве такой виртуальной среды (при том,

что она неплохо работает в качестве электронного учебника и депо студенческих проектов), не решает главной задачи – обеспечения дистанционного взаимодействия и кооперации участников проекта. На наш взгляд, было бы плодотворным организовать виртуальную среду курса именно как *интерактивную мастерскую*, где каждый студент работает за своим *письменным столом (станком)* над общим заданием, а преподаватель «подходит» к работающим с замечаниями. Наравне с преподавателем, в роли «мастера» иногда выступают студенты. При этом абсолютно необходимыми форматами коммуникации в такой виртуальной среде являются *форум*, в рамках которого ведется коллективное обсуждение проектов, и *блог*, т.е. тот формат, который может обеспечить континуальность опыта повседневного письма студентов и радикально отличного опыта академического письма⁵.

Как уже говорилось, предельной задачей курса «Академическое письмо (английский язык)» было не просто ознакомление студентов с жанрами научного письма в области филологии, но самостоятельное создание студентами ряда текстов⁶, приблизительно соответствующих требованиям и конвенциям англоязычного научного дискурса. Однако эта задача оказалась недостаточно реалистичной и была существенно скорректирована в процессе преподавания курса.

Первым и главным препятствием к осуществлению амбициозной задачи научить

⁴ LMS (Learning Management System) – информационная образовательная среда. В данном случае имеется в виду конкретная платформа, используемая в НИУ ВШЭ, аналог Moodle, которую активно задействуют другие российские университеты, и Blackboard, популярной в США.

⁵ См. обзор дискуссии, развернувшейся среди университетских преподавателей английского и литературы вокруг альтернативы «курсовая работа – блог», в выпуске “Education Life” газеты *The New York Times* [4].

Профессор Дюкского университета (Duke University) Кэти Дэвидсон (Cathy Davidson) предлагает убедительные аргументы в пользу эффективности блогов в преподавании академического письма [5].

⁶ В список обязательных проектов входили: реферат (summary), аннотация (abstract and annotation), explication (of a literary text), эссе (argumentative essay), peer review.

студентов-второкурсников писать филологические тексты на английском языке стал уровень владения языком, вернее *письменным* английским языком, наших студентов. При том что уровень большинства студентов можно определить как Upper-Intermediate, не градуируя отдельные компетенции, оказалось, что компетенция письма на английском языке сформирована хуже, чем устная речь и аудирование. Говоря о недостаточной сформированности письменной речи по сравнению с разговорной, мы имеем в виду не столько грамматические ошибки, сколько серьезные стилистические погрешности, низкую степень связности текстов, производимых студентами, и обилие в текстах лексических и синтаксических калек.

То, что студенты пишут не слишком связные и малосодержательные тексты, может быть объяснено как общемировыми процессами трансформации культуры письма в целом, так и переориентацией отечественного преподавания английского языка на коммуникативный подход, не предполагающий развития письменной речи и отвергающий традиционный грамматико-центрированный подход к преподаванию языка. Так или иначе, невозможно работать с «высокими материями» конструирования филологических текстов на английском языке в условиях, когда студенты не знают «низкой прозы»: не могут построить ясное и синтаксически прозрачное предложение на английском языке, осуществить плавный логический переход от одного предложения к другому и от одного абзаца к другому. Сама идея абзацев как логических «кирпичиков» текста оказалась новой для студентов, которые, по их словам, никогда не задумывались над тем, что абзац есть развитие некоторой ключевой мысли, выраженной в главном предложении (topic sentence).

Описанная ситуация заставила нас задаться вопросом о возможности и необходимости преподавания академического письма на английском языке в вузе не в стандартной парадигме подготовки к международным экзаменам, прекрасно разработанной американскими и британскими методистами и присутствующей в том или ином виде в вузовских курсах английского языка, а в качестве строго дисциплинарно-ориентированного курса.

В качестве одного из условий возможности его построения мы рассматриваем *пропедевтический курс письма* на английском языке, в рамках которого ставились бы задачи повышения стилистической грамотности, избавления от калькирования русских лексических и синтаксических конструкций, обучения работе с синонимами и логическому построению абзацев. Его задача – научить студентов выражать мысли на самые разнообразные темы и сюжеты (чем проще тема, тем лучше) на хорошем *английском языке*.

Другой «поддерживающий» курс, без которого, по всей видимости, не сможет состояться не только преподавание курса академического письма на английском и на русском языках, но и вообще никакое производство текстов (научных, публицистических, научно-популярных и проч.) в рамках университетской программы, – это *курс логики и аргументации*. К такому выводу нас привели размышления над длившейся в течение двух месяцев работой над эссе⁷, результаты которой нельзя назвать успешными. К началу работы наши студенты имели за плечами три модуля академического письма на русском языке и опыт написания курсовых проектов на первом курсе. И тем не менее они продемонстрировали неумение различать *тему эссе*, его *название* и главный *тезис*. Кроме того, огромные сложности вызвало задание сформулировать

⁷ Студенты писали эссе по роману Д. Дэфо «Робинзон Крузо», который они одновременно изучали на «Ключевых текстах англоязычных литератур».

самостоятельно тезис (claim), доказательству которого будет посвящено эссе. Однако самой сложной задачей стал для студентов развернутый план эссе (outline) и последующее логическое построение аргументации на его основе.

Жанр эссе – обязательная составляющая не только курсов “Academic Writing for ESL Students”, но и университетских курсов “Academic Writing” в англоязычном мире. При этом эссе в общем виде понимается как рассуждение в том или ином формате (аргументация, описание, изложение противоположных точек зрения на предмет и т.д.). Одной из задач написания такого типа работ является отработка приемов аргументирования в пользу занимаемой автором позиции. В русскоязычной научной традиции жанр эссе понимается совершенно иначе, более специфично, и не всегда включается в список обязательных к освоению жанров в курсе академического письма на русском языке. Выходит, что мы, не вводя в учебную программу курс, посвященный основам логики и аргументации, или элементы такого курса, под каким бы названием он ни шел, предполагаем, что студенты где-то и когда-то уже овладели навыками аргументации и готовы приступить к освоению предметно-специфицированных жанров. Но, как известно, курс логики не является обязательным ни в школах, ни в университетах. В результате мы пытаемся обучить тонкостям письменного филологического дискурса людей, которые не владеют азами логики.

Другой насущной потребностью является выстраивание единой концепции преподавания академического письма в разных языковых и культурных традициях и выработка совместной стратегии действий преподавателями курсов академического письма на четырех языках (русском, английском, французском, немецком). Преподавая курс академического письма на английском вслед за курсом академического письма на русском, мы столкнулись с со-

противлением со стороны студентов тем нормам цитирования или построения аргументации, которые приняты в англоязычном академическом дискурсе. Объясняется такая реакция тем, что формы легитимации научного дискурса в разных традициях не являются самоочевидными и требуют подробного обсуждения. В результате студенты цеплялись за хорошо усвоенные ими нормы русского научного дискурса, пытаясь их применить при написании текстов на английском языке. Возможно, требуется некий вводный курс (1–2 занятия), посвященный истории становления и культурному многообразию научных дискурсов.

Хотелось бы сказать несколько слов и о положительных итогах преподавания курса. Для нас стало настоящим открытием, насколько успешно студенты справились с рецензированием эссе своих однокурсников (peer review). По нашему замыслу, в финальном эссе студенты должны были показать, чему они научились в рамках курса. При этом одним из строгих условий было оформление работы в соответствии с требованиями MLA (Modern Language Association). В ходе курса нам стоило огромных усилий добиться от студентов следования канону MLA в оформлении работ. В итоге эта формальная составляющая проекта была выполнена относительно успешно. Самой слабой стороной работ было как раз содержание, логика построения и аргументация. В той или иной степени большинству студентов удалось отредактировать и вычитать окончательные варианты эссе, при том что на протяжении всего курса они сдавали невычитанные работы с огромным количеством опечаток и элементарных грамматических ошибок.

Проект “Peer review” состоял из двух частей. Студенты должны были прочитать текст чужой работы и прокомментировать ее сильные и слабые стороны в том же самом файле. Второй частью была готовая

форма с рядом параметров, которые студенты должны были оценить по качественной либо количественной шкале. Удивительно, но в рецензиях студенты проявили исключительную внимательность к погрешностям в логике построения рецензируемых работ и содержательным несоответствиям. Даже те из них, кто написал довольно слабые эссе, выступили с серией дельных и глубоких замечаний, касающихся содержания рецензируемых работ. Практически все студенты проделали кропотливую работу по вычитыванию, исправлению и комментированию не только грамматических, но и стилистических ошибок в рецензируемых эссе. В результате настоящей итоговой работой стало не эссе, а как раз рецензия на эссе однокурсников. Положительный опыт работы студентов в формате peer review свидетельствует в пользу необходимости введения такой формы работы на самых ранних этапах курса. Это позволит вывести рабочую коммуникацию во круг письменных проектов из узкой рамки «студент – преподаватель» и одновременно разгрузит преподавателя, который, вместо вычитывания грамматических ошибок, сможет сосредоточиться на содержательных комментариях.

Предварительные выводы

В рамках данной статьи мы попытались совместить концептуальные соображения о месте Academic Writing в филологической программе для бакалавров с практическими соображениями по реализации подобного курса. Совершенно очевидно, что для того чтобы курс академического письма на английском языке был успешным, необходима серьезная предварительная гуманитарная подготовка студентов в области русской и английской словесности, логики, риторики и знакомство с азами научной деятельности. Если вынести за скобки вытекающие из этого требования, предъявляемые к школьному образованию, в контексте университета это предполагает, как

указывал в рамках нашей дискуссии Б.Е. Степанов, определенный уровень научной коммуникации и рефлексии о науке [6, с. 123].

В этом смысле важно помещение академического письма на английском языке в принципиально иной контекст: оно должно рассматриваться не как еще одна языковая дисциплина, но как курс профессионального цикла. Вероятно, следует пересмотреть и какие-то подходы к письму в рамках общих курсов английского языка (General English). Как правило, там существует молчаливая конвенция между преподавателями и студентами: «важно сказать хоть что-то – и грамотным языком». Содержанию и логике эссе часто отводится самое скромное место, а основной акцент делается на привычные обеим сторонам собственно языковые аспекты.

Дисциплинарная или универсалистская ориентация курса, как нам представляется, зависит от ряда факторов: наличия предварительной «универсальной» подготовки у аудитории, года обучения, на котором читается предмет, и др. Наш выбор в пользу дисциплинарности был мотивирован, с одной стороны, необходимостью продемонстрировать различие научного и более широкого академического дискурса, на который ориентируются «универсальные» курсы, построенные на материале художественной литературы, а с другой – более высоким уровнем требований, предъявляемых к языковой подготовке студентов-филологов. Практика показала, что реальный уровень студентов не всегда соответствует этим требованиям.

И наконец, пожалуй, самое важное. Курс Academic Writing можно считать состоявшимся, если участники воспринимают его как творческую лабораторию, которая позволяет им порождать и открывать новые смыслы. Он предполагает определенный дух коллегиальности и причастности к общему делу, который, возможно, и есть высший смысл педагогики.

Литература

1. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013, №3. С. 136–142.
2. Сайт английского отделения Джорджтаунского университета (Georgetown University). URL: <http://english.georgetown.edu/programs/wprogram/humwrite/>
3. *Vendler H.* The Art of Shakespeare's Sonnets. The Belknap Press of Harvard University Press, 1997.
4. *Richitel M.* Blogs vs Term Papers // The New York Times. 2012. January 20. URL: http://www.nytimes.com/2012/01/22/education/edlife/muscling-in-on-the-term-paper-tradition.html?pagewanted=all&_r=0
5. *Davidson C.* Should we really ABOLISH the term paper? // HASTAC: Humanities, Arts, Science, and Technology Advanced Collaboratory. URL: <http://hastac.org/blogs/cathy-davidson/2012/01/21/should-we-really-abolish-term-paper-response-ny-times>
6. *Степанов Б.Е.* Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 123–127.

П.А. САФРОНОВ, канд. филос. наук
РАНХиГС при Президенте РФ

**Прощальный взгляд
на академическое письмо:
научно-образовательное
сообщество,
перформативность
и материальная среда¹**

Опираясь на свой административный опыт в качестве декана факультета, автор рассматривает преимущества и недостатки учебных курсов по академическому письму в российских вузах. Далее он переходит к анализу происходящего в настоящее время принципиального сдвига в понимании научной деятельности. Вовлекая перформативные компоненты исследования, этот сдвиг подрывает роль письма как центрального элемента научной практики. Ведущее место в исследованиях и преподавании занимают теперь проектная работа и проектирование.

Ключевые слова: *рефлексивность, текст, перформативность, материальная среда, проектирование*

В настоящем тексте я хотел бы, во-первых, сжато представить точку зрения администратора учебного процесса на преподавание курса академического письма в российской высшей школе на программах бакалавриата, во-вторых, сформулировать некоторые аргументы против заметной в отечественном контексте постановки вопроса об академическом письме в связи с грамотностью и, в-третьих, представить свои соображения о благоприятной для

творческого самовыражения организации научно-образовательного процесса и препятствиях к этому в российских вузах.

Академическое письмо едва ли принадлежит к числу занятий, которые можно полноценно освоить за выделенные учебным планом аудиторные часы, даже если такой предмет стоит в расписании. Писать по расписанию, конечно, можно, но едва ли такая практика вызовет у студентов что-либо, кроме стойкого чувства отвращения.

¹ Работа выполнена при поддержке НИР РАНХиГС № 125 «Современные теоретико-методологические основания исследования сообществ: развитие коммунитарной исследовательской программы».

Соответственно, на часах, отведенных академическому письму, нужно не только и не столько писать, сколько формировать у студентов определенное отношение к тому, чем они занимаются, и объяснять, почему им вообще нужно много писать. Академическое письмо как предмет предназначено для стимулирования навыков рефлексии о своей профессиональной деятельности. Понятно, что в этом качестве предмет не может быть успешен, если остальные предметы не стимулируют рефлексию, держатся традиционной лекционно-семинарской системы и в значительной степени по-прежнему полагаются на устные формы обучения и отчетности.

Следовательно, просто вставить в учебное расписание курс академического письма – бессмысленное и бесполезное решение. Академическое письмо как предмет должно быть дополнено другими предметами, содействующими развитию компетенций студентов в сфере рефлексии. На философско-социологическом факультете РАНХиГС эта задача решается путем выделения в учебном плане для первого курса бакалавриата блока рефлексивных дисциплин, состоящего, помимо академического письма, из логики, теории и практики аргументации, а также теории коммуникаций. Все перечисленные дисциплины построены на внеаудиторной работе студентов с текстами и её последующей коллективной оценке на занятии. Результаты этой работы уже сейчас, когда с момента создания философско-социологического факультета прошло меньше двух лет, можно оценить по текстам, которые публикуют студенты нашего второго курса [1].

Названные предметы учебного расписания нашего факультета в совокупности утверждают в сознании студентов необходимость рефлексии как способа учреждения сообщества коллег. Это означает, что с первого дня обучения на факультете студенты воспринимаются как равные, а написание текстов оценивается как способ рас-

крытия их профессиональных качеств точно в той же мере, что и их преподавателей. Находясь в академическом сообществе, нельзя не писать научные тексты. Занимаясь написанием текстов, нужно стремиться к тому, чтобы каждый следующий текст был лучше (точнее, логичнее), чем предыдущий. Если же вы рассчитываете на признание коллег по научному цеху, практиковать академическое письмо приходится в течение всей жизни.

До сих пор, рассуждая с позиции администратора отдельного факультета, я не подвергал сомнению характер сверхзадачи высшего образования – получить после окончания учебного курса компетентных в определенной сфере науки исследователей. Говоря точнее, мое изложение неявно предполагало, что именно такое понимание смысла высшего образования способно обеспечить достаточную легитимацию курсам академического письма. Однако именно такое понимание целей высшего образования в настоящее время кажется все более и более проблематичным. В ситуации, когда высшее образование становится не просто массовым, а всеобщим [2], рассчитывать на то, что выпускники высшей школы готовятся в основном для продолжения академической карьеры, наивно.

Соответственно, наличие в учебном расписании курса по академическому письму в этих условиях становится уже показателем осознанного или бессознательного разрыва с господствующими в высшем образовании тенденциями. Такой разрыв может быть осознанным только в том случае, если практике написания более или менее обширных текстов в течение всего срока обучения придается центральное значение во всем образовательном процессе. Выстраивание текстоцентричной модели образования будет успешным, лишь когда, во-первых, специфика изучаемых дисциплин требует постоянного обращения к большим массивам литературы, во-вторых, количество набранных студентов позволяет пре-

подавателю уделять внимание тексту каждого и, в-третьих, есть возможность формировать бюджет подразделения без исключительной зависимости от поступлений, связанных с платой за обучение.

Итак, в настоящий момент академическое письмо как отдельный предмет может преподаваться для студентов социально-гуманитарных специальностей на небольших по размеру факультетах, имеющих диверсифицированное финансирование. Разумеется, эти условия являются необходимыми, но не достаточными для успеха. Важны квалификация преподавателя, организация методической работы, энтузиазм студентов и многое другое. Тем не менее без выполнения трех перечисленных выше условий преподавание академического письма становится всего лишь декоративным элементом учебного плана, не имеющим реальной полезности для студентов и маскирующим растерянность как администрации, так и преподавателей в отношении перспектив развития отдельных учебных программ, подразделений и образовательных учреждений в целом.

Внедрение курсов академического письма для менеджеров, инженеров или микробиологов я считаю абсолютно нерациональной тратой сил и средств. Избежать этой ошибки на уровне управления высшим образованием довольно легко: следует избегать смешения проблематики письма (в том числе «академического») с гораздо более широкой проблематикой грамотности (*literacy*). Вопреки пока широко распространенному мнению о связи грамотности с навыками владения тем или иным естественным языком я убежден в том, что грамотность в значительно большей мере связана со специфическими компетенциями в сфере искусственных языков. Наиболее радикальную версию данной позиции отстаивают сторонники развития так называемой «программерской» грамотности (*programming literacy*), подразумевающей всеобщее обучение навыкам

составления компьютерных программ и кодов [3; 4].

Подход, связывающий грамотность исключительно с программированием, подвергается серьезной критике, в том числе со стороны тех, кто ему симпатизирует [5]. Оппоненты указывают на необходимость большей открытости специалистов в сфере компьютерных технологий в отношении разъяснения повседневной применимости навыков программирования. Очевидно, что усиление значения навыков программирования для последующей карьеры может потенциально содействовать возникновению новых форм дискриминации в обществе. Прямое отождествление грамотности с навыками программирования представляется непродуманным. Радикализм сторонников повсеместного внедрения той или иной формы компьютерной грамотности отражает, однако, глубокие изменения в статусе образованного человека и в понимании образованности как таковой.

Грамотность более не связана приоритетным образом с порождением словесных текстов (письменных и устных), их восприятием, трансляцией и критикой. Соответственно, образованный человек более не обязан обладать определенным набором знаний в области культурного канона, сформированного из определенного списка текстов, а университет более не является местом, где такой канон преподается [6]. Исчезновение канона проблематизирует практику академического письма, оперирующую различием нормы и отклонения, правильного и неправильного, сложившегося в процессе исторического развития науки. Знание истории, включая начитанность и владение набором «общих мест» конкретной дисциплины, оказывается исключено из эффективной коммуникации.

Если прежде состоятельность общения определялась возможностью опереться на базовые элементы культурного фона, то теперь гораздо важнее непосредственность реакции, способность мгновенно учитывать

изменяющиеся параметры среды. Коммуникация сегодня принципиально избегает риторики, то есть не оставляет места для развернутой речи – устной или письменной. Место речи занимает реплика, короткий комментарий, выражение одобрения или неодобрения. Строгость рациональных конструкций в коммуникации уступает место пластичности аффективных реакций, составляющих пространство предъявления различий [7]. Все это требует освоения нового репертуара техник самовыражения, не вытесняющего старый репертуар (вместе с академическим письмом) окончательно, но очень существенно изменяющего характер языковых компетенций.

Основное изменение можно сформулировать так: *происходит переход от информативности к перформативности высказывания*. Смысл исследования, представлению которого в текстах обучало традиционное академическое письмо, соединяет признаки науки и искусства. Говоря точнее, обозначается тенденция к формированию в процессе обучения совокупности техник, различным образом обеспечивающих возможности исследовательского самовыражения интересным для других способом. Именно техникам самовыражения в широком смысле этого слова и должна обучать современная высшая школа. Как точно выразить себя в запросе, адресованном поисковой системе, жесте, видео – вот примеры формулирования новых образовательных задач. Образованность более не соотносится с различием теоретических и практических умений. Стремительно устаревают и государственные программы развития грамотности для средней школы, продолжающие связывать её только с письмом и чтением книг, как бы эти программы ни претендовали на «инновационность» [8].

Исследовательская позиция сегодня требует от каждого, кто решается её занять, неукоснительного стремления постоянно сопрягать понятие, слово, действие, образ, компьютерный код как части еди-

ной реальности. Быть исследователем – значит быть реалистом в том смысле, что исследователь здесь и теперь формируется в своем текущем *опыте* включения в сеть отношений разнородных действующих лиц, заявляющих о праве на существование. Образование требует *признания* в двойном смысле: утверждения реальности исследуемого и раскрытия собственных мотивов к исследованию.

Вопрос о том, *что* исследуется, таким образом, неотделим от вопроса о том, *кто* исследует. Несовершенство и неуверенность, нередко преследующие человеческое познание, зачастую исключаются из представления «окончательных» результатов в виде текстов. Однако именно настоятельная потребность добавить к этим результатам что-то ещё делает исследователя исследователем, одновременно вовлекая в процесс познания его субъективность. Субъективный опыт переплавляется в теорию как её источник, резервуар и горизонт. Теория, в свою очередь, повергается субъективным опытом как своим воплощением и развитием, не отделяясь от него жесткой границей. *Параэмпирическое* и *паратеоретическое* пронизывают процесс познания, показываются в нем и обогащают его.

Научно-образовательное сообщество теперь уже не отделено непреодолимой стеной от широкой аудитории. Более того, само научное сообщество начинает организовываться по принципам, напоминающим, скажем, поведение публики в театре: ожидание появления актеров-звезд на сцене, мимолетные взгляды на соседей по залу, перемещения по разным этажам здания в антракте. В этом контексте практики научной работы, в том числе и практики письма, проявляют свою зависимость не только от полученных результатов, но и от качества той среды, в которой работают ученые: удобства отдельных помещений, разумного сочетания административных офисов и публичных пространств в учебных зданиях [9].

В этом отношении среда российских

высших учебных заведений устроена крайне недружественно [10]. Во многих российских вузах фактически отсутствуют функциональные зоны, предназначенные для неформальной совместной работы преподавателя и студента. Они могут встретиться либо в жестко регламентированном пространстве учебной аудитории, либо в столовой, либо «на лавочке» возле учебного здания. Устройство архитектурной среды таково, что оно само по себе почти не предусматривает места для живого повседневного обмена идеями. С повсеместным уничтожением курилок эта проблема еще больше усугубляется. Доминирует тенденция на рассечение академического опыта на отдельные элементы-зоны: административные, учебные, жилые, спортивные. Трудно удержаться от предположения, что перечисленные недостатки архитектурно-проектировочных решений напрямую влияют на закрепление присущей российскому академическому сообществу раздробленности. У студентов возникает ложное представление о научной жизни как уединенном, отшельническом занятии.

Идея состоит не в том, чтобы обсуждать наилучший способ введения академического письма в негодных для этого условиях, а в том, чтобы преобразовать качество материальной среды, в которой осуществляется научно-образовательный процесс. Основная задача российского академического сообщества должна заключаться в содействии таким преобразованиям. Что конкретно можно предпринять сейчас? На мой взгляд, необходимо уничтожить отдельные «приемные» и «кабинеты» для вузовской администрации. Деятельность организационных подразделений должна быть в буквальном смысле видимой для студентов и преподавателей. В распорядении кафедр и факультетов должны находиться отдельные комнаты, освобожденные от проведения занятий и предназначенные для проведения индивидуальных консультаций. Имеющиеся учебные

аудитории нужно максимально разнообразить, в том числе за счет различной расстановки мебели, избегая школьной рассадки студентов по рядам.

Приведу пример. Помещение библиотеки Московской высшей школы социальных и экономических наук вызывает одобрительные отзывы многих посетителей. Почему? Потому что организация пространства библиотеки позволяет осуществлять его одновременное использование для различных целей, не нарушая при этом органичного единства научно-образовательной жизни. Желающие могут работать на отдельных рабочих местах, оснащенных компьютерами. В той же части библиотеки есть и несколько рабочих отсеков без компьютерного оборудования, предназначенных для спокойного чтения литературы, которую каждый может самостоятельно взять с полка. В противоположной части помещения расположены круглые столы, предназначенные для коллективных обсуждений. Почувствовав усталость, можно подняться по лестнице на второй этаж помещения и, прогуливаясь по навесной галерее вдоль книжных полок, осмотреть все помещение в целом. Примечательно, что многие студенты предпочитают писать собственные тексты именно в помещении библиотеки, а не дома. Продуктивность письма здесь становится одним из эффектов разумно устроенного окружения, гармонично соединяющего разные виды активности.

Какие выводы можно сделать из приведенного примера? Материальная среда образовательного процесса должна на *перформативном* уровне демонстрировать важность постоянного обмена опытом как основы всей учебной и научной деятельности. Утонченность понятий, красота слога, обширная эмпирическая база – все это бесполезно, если тексты не связаны с текстурой публичной жизни науки и образования. Замкнутые, недружественные пространства формируют ограничен-

ность во взглядах, линейные стратегии критики, отсутствие панорамного взгляда на изучаемые проблемы. Научно-образовательное сообщество должно отнестись к проблематике академического письма (как и академического чтения, речи, презентации) через призму четко выраженного запроса на *проектирование* – организационное, архитектурное, методологическое, ландшафтное.

Соответственно, деятельность самого научно-образовательного сообщества в качестве основной своей единицы должна иметь *проект*, а не статью, отдельный эксперимент или отчет об испытаниях. Собственно процесс «письма» является в рамках проекта лишь одной из промежуточных фаз, лежащих между формулированием идеи и публичным представлением результатов. Навыки академического письма должны занять свое место в общей академической культуре исследователя – культуре, ориентированной на проектность и проективность, неформальный обмен идеями, перформативность.

Литература

1. *Лебедева Н.* Терапия публичного человека: от Аренда к Сеннету // Гефтер.ру. URL: <http://gefter.ru/archive/7157>
2. *Trow M.* Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies // Forest J.J.F., Altbach P.G. (Eds.) International Handbook of Higher Education. Dordrecht: Springer, 2006. PP. 243–280.
3. *Prensky M.* Programming Is the New Literacy // Edutopia. org. URL: <http://www.edutopia.org/programming-the-new-literacy>
4. *Amant R. St.* Computing for Ordinary Mortals. Oxford: Oxford University Press, 2012. 256 p.
5. *Wiggins A.* Programming Literacy Done Right: It's About the Tools // Xconomy.com. URL: <http://www.xconomy.com/san-francisco/2013/01/08/programming-literacy-done-right-its-about-the-tools/>
6. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010. 304 с.
7. *Young I. M.* Difference as a Resource for Democratic Communication // Bohman J., Rehg W. (Eds). Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1997. PP. 383–407.
8. Innovative Approaches to Literacy Program. US Department of Education. URL: <http://www2.ed.gov/programs/innovapproaches-literacy/index.html>
9. *Kuntz A.M., Petrovic J.E., Ginnocchio L.* A Changing Sense of Place: A Case Study of Academic Culture and Built Environment // Higher Education Policy. Vol. 25. № 4. December 2012. PP.433–452.
10. *Куприянов А.В.* «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 30–38.

