

## НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

От редакции

*Уважаемые коллеги! В предыдущих номерах журнала в рубрике «В помощь соискателю» началось обсуждение ряда междисциплинарных проблем, связанных с всесторонним осмыслением особенностей образовательного процесса в ходе подготовки научно-педагогических кадров на разных уровнях высшего образования. Мы приглашаем к дискуссии практиков, теоретиков, методологов, философов науки и образования.*

**А.В. КУПРИЯНОВ, доцент  
НИУ – Высшая школа экономики  
(СПб)**

### **«Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде<sup>1</sup>**

*В статье описывается опыт адаптации курса академического письма на факультете социологии НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Сравнение организации повседневной жизни студентов и преподавателей биолого-почвенного факультета СПбГУ и факультета социологии НИУ ВШЭ (СПб) позволяет более выукло показать, какую роль академическая жизнь играет в становлении исследовательских навыков у студентов.*

*Ключевые слова: формирование навыков исследовательской работы, курс академического письма, научный текст, академическая среда.*

Как биологу в прошлом, историку науки и преподавателю социологического факультета в настоящем, мне несколько проще других поверить в единые принципы «ремесла науки». Как науковед я знаю, что глубинные сходства между научными дисциплинами на уровне общей структуры процесса производства знаний порой гораздо заметнее стороннему наблюдателю, чем поверхностные отличия, фиксируемые в декларативных заявлениях о «предметах» или «методах» различных наук. Поэтому введение в программы самых разных вузов курсов «академического письма», в рамках которых студентам пытаются привить не-

кие общие ремесленные навыки исследовательской работы и презентации результатов исследований, не вызывает у меня протеста. Вместе с тем я уверен, что «научные тексты» возникают как побочный продукт определенного жизненного уклада<sup>2</sup> и курс «академического письма» сам по себе не в состоянии заменить отсутствующую «академическую жизнь».

Сила университетского образования связана с исследовательскими проектами. Образование без исследований может научить только двум вещам: слушать начальника («лекции») и устраивать мозговые штурмы без серьезной предварительной

<sup>1</sup> Предварительный вариант статьи был доложен на семинаре «Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания» (26 апреля 2011 г., ИГИТИ НИУ ВШЭ, Москва). Я благодарен участникам дискуссии и особенно Н.И. Кузнецовой за острые вопросы, а также Д.Р. Валеевой, А.С. Васениной, М.Л. Вильнер, Г.С. Рогояну и Б.Е. Степанову, которые нашли возможным ознакомиться с рукописью и высказать свои замечания.

<sup>2</sup> Здесь я следую представлениям Л. Витгенштейна о языковых играх и формах жизни [1].

подготовки («семинары»). Между тем есть все основания полагать, что человек, имеющий опыт исследовательской работы, более творчески подходит к решению задач, встающих перед ним в профессиональной деятельности, и активнее адаптируется к новым карьерным возможностям.

Нас не должно пугать то, что большинство выпускников не станут научными работниками. Как бы ни формулировалась цель гумбольдтовского университета, быть кузницей кадров для науки не являлось его главной задачей просто потому, что емкость науки как сферы трудоустройства в течение первого столетия функционирования модели была ничтожна и немногочисленные «ученые» терялись в толпах учителей, чиновников, юристов, врачей и пасторов. Речь шла лишь о том, что, кем бы ни работали выпускники университета в будущем, во-первых, им полезно учиться у тех, кто сам двигает науку вперед, а во-вторых, им в любом случае пригодится опыт самостоятельной исследовательской работы. Мне кажется, что такое понимание необходимости интеграции образования и исследований выглядит вполне современно.

Эта статья – попытка поделиться опытом внедрения «академического письма» на факультете социологии НИУ ВШЭ (СПб). Я начну с рассказа о становлении современного формата курса. Он складывался в течение ряда лет методом проб и ошибок и будет меняться в дальнейшем, но некоторые уже имеющиеся наработки могут оказаться интересны многим, и они будут подробно описаны. Затем будут рассмотрены основные не решенные на настоящий момент проблемы организационного и концептуального свойства, связанные с преподаванием курса. Второй раздел будет целиком посвящен сравнительному описанию жизни двух факультетов, на которых мне пришлось учиться и работать: биолого-почвенного факуль-

тета ЛГУ/СПбГУ и факультета социологии НИУ ВШЭ (СПб), что поможет подойти к пониманию важности полноценной академической среды для формирования навыков исследовательской работы.

### Поиск формата

Идея курса возникла зимой 2006/2007 гг.<sup>3</sup>, когда стало ясно, что наши студенты сталкиваются со значительными трудностями, как только дело доходит до написания курсовых и дипломных работ. Современный вид он приобрел после двух не вполне удачных сезонов, и есть все основания полагать, что в ближайшие несколько лет формат будет меняться и далее.

С 2007/2008 уч. г. «Академическое письмо» было введено в учебный план как обязательный предмет на первом курсе. Лекции строились отчасти на авторских разработках, отчасти на основе руководства Бута с соавторами [2] и в меньшей степени – У. Эко [3]. Акценты сразу были расставлены таким образом, чтобы подчеркнуть, что написание научного текста – лишь часть исследовательского цикла и что тексты не берутся «из ниоткуда», без предшествующей работы с литературой, сбора эмпирического материала, подготовки черновиков, выписок и т. п. процедур, образующих, как говорят современные науковеды, «сети трансляции знания» [4].

Что касается практической части, то первоначально предполагалось, что студенты не будут писать особых эссе. Все было рассчитано на то, что эссе они будут писать по другим предметам, а на занятиях по академическому письму только работать над форматом и стилем готовых вчерне текстов. Соответственно и содержание эссе должны были оценивать преподаватели, читавшие соответствующий предмет, а форму – автор этих строк.

Однако с практикой с самого начала все

<sup>3</sup> Факультет социологии в Петербургском филиале НИУ ВШЭ был создан в 2004 г. на базе кафедры социологии (основана в 2002 г.), первый выпуск состоялся в 2007 г.

пошло не так, как планировалось. В сентябре, когда занятия уже начались, выяснилось, что при всем обилии письменных форм контроля первокурсники в первом семестре не писали эссе ни по одному из предметов учебной программы. Отступить было некуда, и пришлось импровизировать. У меня уже был опыт чтения курса с небольшими эмпирическими эссе (введение в антропологию на факультете психологии), поэтому я решил, что можно рискнуть и на сей раз. Выбор тем был предоставлен студентам, а за собой я оставил право утверждения тем (или неутверждения – до тех пор, пока они не приобретут разумный вид). За полгода каждый должен был: 1) написать некоторое количество коротких эссе (например, о том, как проходит занятие, или одностраничное нечто на свободную тему), 2) «большое» (на 0,5 а. л.) эссе по выбранной теме, 3) рецензию на «большое» эссе товарища и 4) переработать свое «большое» эссе после этой дружеской рецензии. Несмотря на все предпринятые усилия, результаты были довольно плачевными. Одна из основных проблем состояла в том, что студентам было «не о чем» писать. Мощности студента первого курса как сборщика эмпирического материала или теоретика, рефлексирующего по поводу прочитанной литературы, оказалась поразительно низкой, а способность писать беспредметные тексты в первом семестре еще не сформировалась.

Вторая попытка была предпринята в весеннем семестре 2008/2009 гг. Разочаровавшись в способности одинокого студента к самостоятельной работе, я решил, что надо познакомить слушателей с позитивными примерами научных текстов и попробовать провести анализ их композиции, а также продемонстрировать на примере других текстов характерные ошибки. Так в курсе появился зачаток ридера, состоящего из пары добротных текстов, написанных в

близком мне жанре социальной истории науки, и «плохих» текстов – рукописей статей, отвергнутых в ходе рецензирования (позже оказалось, что можно брать и опубликованные тексты, поскольку они порой позволяют демонстрировать те же, если не худшие, изъяны – достаточно обратиться к отечественным научным журналам). Однако курс, построенный исключительно на чтении и резюмировании статей, а также составлении тематических библиографий, оказался довольно скучным.

Относительно удачное решение было найдено только на третий год. В 2009/2010 и 2010/2011 гг. нам удалось совместить чтение и анализ позитивных и негативных примеров научных текстов с расширенными возможностями по сбору и обработке эмпирического материала при подготовке зачетного эссе по предмету.

Процедура сбора эмпирического материала была придумана специально для этого курса по аналогии с хорошо знакомым мне циклом производства знаний в классической «музейно-полевой» ботанике и зоологии. Ботаники и зоологи, направляясь в экспедиции, собирают материал как для своей работы, так и, по возможности, для друзей и коллег. По возвращении из экспедиций они обмениваются материалами или передают их в общественные коллекции. При том, что индивидуальная мощь каждого сборщика невелика, коллекции Зоологического или Ботанического институтов РАН за свою почти (или более чем) двухвековую историю сумели накопить миллионы единиц хранения, которые теперь доступны для изучения зоологам и ботаникам всего мира. Даже более скромные общественные коллекции, основанные в XX веке, уже могут дать работу множеству исследователей.

Остановимся несколько подробнее на деталях этой процедуры в применении к курсу академического письма<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Аналогичную схему работы уже начали применять преподаватели некоторых других предметов на соцфаке НИУ ВШЭ (СПб), что вселяет надежду на то, что она будет востребована и шире.

Всем студентам дается ряд однотипных заданий: провести наблюдения по определенной схеме, сходить в библиотеку и сделать выписки или собрать и ввести данные в базу. В результате этой «муравьиной» работы из небольших индивидуальных заданий формируются довольно значительные по объему массивы эмпирических данных. Эти массивы далее передаются в распоряжение так называемых аналитических групп. Каждая аналитическая группа состоит из двух-трех, редко – четырех студентов, в задачи которых входит обработка массива эмпирической информации в определенном отношении, подготовка презентации и написание эссе. В распоряжении каждого следующего курса оказываются массивы данных, собранные их предшественниками, но что-то непременно надо добавить «от себя» (во-первых, базы данных должны пополняться, во-вторых, трудно работать с данными, если совершенно не понимаешь, как они были собраны).

Например, студент проводит пять-десять наблюдений за процессом посадки в маршрутное такси, фиксируя при помощи заранее заготовленной схемы порядок, в котором пассажиры занимают места, и пол пассажиров. Затем идет в библиотеку и вводит в базу данных оглавления нескольких номеров определенного журнала и данные об авторах статей. Далее переходит к третьему заданию, четвертому и т. д. По окончании сбора данные передаются их ответственному по той или иной аналитической группе. Объем материала на одного наблюдателя невелик, сбор его не отнимает слишком много времени, а задания разнообразны, но когда такие задания сдают от 50 до 100 студентов, то в распоряжение аналитиков поступают массивы в несколько сот наблюдений, базы в сотни и тысячи записей. Это материал, с которым можно работать.

Такой формат работы с данными повлек за собой ряд сопряженных изменений в организации курса. Пришлось отказаться

от значительной доли самостоятельности в выборе тем эссе и постановке исследовательских вопросов. И то и другое, как понятно, во многом предопределено структурой имеющихся массивов данных. Вместе с тем студенты сами организуются в аналитические группы и выбирают примерные темы из списка.

Опыт двух лет работы по этой схеме позволяет видеть, что наметились позитивные сдвиги. Во-первых, у студентов теперь, по крайней мере, нет проблем с тем, *о чем* писать. Это означает, что с каждым следующим годом можно будет уделять все больше внимания тому, *как*. Во-вторых, такая схема работы не хуже прочих способствует развитию разного рода неспецифических умений и навыков – от работы в группе до анализа данных, от использования офисных и более специальных программ до элементарных методов вариационной статистики. Исполдволь осваивают студенты организованное наблюдение, создание баз данных, закрепляют навыки работы в бумажных и электронных библиотеках. В-третьих, они на конкретном примере довольно рано убеждаются в том, что даже для небольшого исследования требуется весьма значительный объем работы по сбору и анализу данных, который невозможно проделать в последние месяц-два перед защитой.

Требования к эссе и презентациям позволяют контролировать специфические умения и навыки, на освоение которых и направлен этот курс. Эссе оценивается по ряду параметров: структура; обоснованность выводов; наличие риторических «связок», не позволяющих читателю «терять» нить рассуждения; оформление подписей к иллюстрациям и таблицам, списка литературы. В оценке презентаций основное внимание уделяется наглядности визуализации данных, выбору подходящего формата графиков и диаграмм, уместности и содержанию текстовых элементов.

После некоторых колебаний в отноше-

нии структуры предпочтение было отдано жесткому формату эмпирической статьи: введение → материалы и методы → результаты → обсуждение → выводы. Отдельно оценивается следование этой структуре по форме и по сути. Важно, чтобы студенты не только научились вставлять в текст «правильные» заголовки, но и содержательно не смешивали между собой функционально различные части статьи, например, «материалы и методы» с «результатами» или «результаты» с «обсуждением». Особое внимание обращается на соответствие между вопросами, поставленными во введении, и выводами как краткими ответами на них, а также на то, чтобы в выводах не содержалось ничего, что не было бы подробно изложено в результатах или затронуто в обсуждении.

Значительное количество относительно независимых параметров оценки дает в результате приближенное к нормальному распределению суммарных оценок за эссе, что также достаточно удобно.

Наконец, хотелось бы остановиться на ряде проблем – как чисто организационных, так и концептуальных, связанных с преподаванием академического письма конкретно в нашем вузе. Хорошо понимаю, что публикация этого текста сама по себе не позволит их решить, но важно их хотя бы обозначить.

Одна из наиболее острых – недостаточная плотность обратной связи между преподавателем и студентами. Как и многие предметы в филиале, академическое письмо ведет один-единственный преподаватель. Это приводит к тому, что численное отношение преподавателей к студентам из

года в год складывается для столь практического курса далеко не лучшим образом. Даже в хорошие годы группа не была меньше 20–25 человек. В 2009/2010 уч. г. число студентов на курсе достигло 45, в 2010/2011 – 96. Судя по сообщениям коллег, это разительно отличается от ситуации в других вузах, где группы академического письма размером более 10–12 человек уже рассматриваются как довольно большие и трудные для работы. Здесь могли бы помочь учебные ассистенты, рекрутируемые из студентов старших курсов, которым можно было бы поручить комментирование домашних заданий по определенной схеме<sup>5</sup>. Такая форма работы, поддерживаемая специальной программой внутренних грантов, уже внедрена в НИУ ВШЭ (Москва), однако руководство филиалов, несмотря на постоянные запросы со стороны преподавателей, не проявляет должной заинтересованности в распространении этого опыта.

Помимо чисто организационных, имеются и проблемы концептуального свойства. Например, учебные программы по другим предметам явно недонасыщены современной литературой. Студенты читают довольно много социологической и антропологической классики, что, при всей важности знакомства с классическими текстами в оригинале, исподволь задает неверные образцы для подражания. Студенты ориентированы не на «спокойные» эмпирические статьи, а на гениальные кунштюки. Однако мы не можем ставить себе задачу производить по полусотне и более Клиффордов Гирцев, Гарольдов Гарфинкелей или Пьеров Бурдые ежегодно. Такие рабо-

<sup>5</sup> Регулярные письменные комментарии к домашним заданиям оказывают значимое влияние на усвоение материала. Исследование, проведенное в 2010/2011 г. на материале читаемого нашей кафедрой курса библиографии, показало, что средняя оценка за итоговую контрольную была на два балла (по десятибалльной шкале) выше в тех группах, где преподаватель еженедельно высылал каждому студенту краткий письменный комментарий по домашнему заданию, против тех групп, где он ограничивался устным анализом характерных ошибок на занятии (отличия статистически достоверны для 1% уровня значимости). Вместе с тем подобное комментирование – это огромный не учитываемый в преподавательской нагрузке объем работы.

ты, как, скажем, «Deep play», «Studies in ethnomethodology» или «Peculiar history of Scientific Reason» не поддаются тиражированию, в отличие от более приземленных исследований вроде работы Рау и Дюрран [5], которую мы разбираем на семинарах как один из позитивных примеров научного текста.

Немалые трудности создают и квазиметодологические предрассудки, где-то усваиваемые и регулярно воспроизводимые студентами. Из наиболее характерных – бессмысленная софистика в различении предмета и объекта исследований, не имеющая под собой никаких оснований, кроме скверного знания древних языков<sup>6</sup> или неразличение эксплораторных и конфирматорных процедур исследования, приводящее к тому, что студенты пытаются любой ценой, хотя бы и *post factum*, придумать некоторые «проверяемые гипотезы», которые в работах разведывательного характера при таком подходе нередко перестают отличаться от результатов исследования<sup>7</sup>.

Если решение организационных проблем – вопрос времени, то проблемы, обозначенные здесь как концептуальные, не могут быть сняты без более согласованного подхода к формированию образовательной программы в целом.

### Две [академические] культуры

Помимо уже перечисленных частных проблем налицо, на мой взгляд, глубокое несоответствие между укладом жизни на соцфаке и задачами, оптимистично поставленными перед курсом «академического

письма». Рассмотрению этого несоответствия и будет посвящен настоящий раздел. Я начну с описания академической жизни<sup>8</sup> студентов совсем другого факультета и другого вуза, чтобы затем перейти к ситуации на соцфаке НИУ ВШЭ (СПб).

В конце 1980-х, когда я учился на биофаке Ленинградского университета, никому в голову не могло прийти вводить предметы, подобные «академическому письму». Обучение технологии исследования, формирование представлений о композиции научной статьи и монографии, выработка стиля – все это происходило в индивидуальном порядке в ходе работы над «курсовыми» и «дипломами». Мы были лишены возможности заучивать простые правила (вроде того, что основные исследовательские вопросы и выводы работы должны соотноситься друг с другом как вопрос и краткий ответ), но это окупалось тем, что исподволь осваивались какие-то более сложные и трудно эксплицируемые навыки. Трудно сказать, что играло большую роль: комментарии научного руководителя, заставлявшего переписывать текст снова и снова? Ориентация на прочитанные статьи по специальности как на образцы для подражания?<sup>9</sup> Давление *peers* – студентов твоего и старших курсов? Так или иначе, курсовые и дипломные работы в итоге получались неплохо. Многие студенты могли рассчитывать на то, что после весьма незначительной доработки результаты их дипломного проекта могли быть опубликованы, а у некоторых на момент защиты уже имелись или намечались публикации.

Центральное место исследовательской

<sup>6</sup> Objectum – это и есть предмет. Чтобы избавиться от этой бесплодной словесной эквилибристики, я обычно советую студентам подумать о том, какую социологическую проблему и на каком материале они пытаются рассмотреть.

<sup>7</sup> В основе этого, скорее всего, лежат превратно понятые и механически приложенные идеи К. Поппера и формализации математической статистики, однако я воздержусь здесь от детального анализа.

<sup>8</sup> Я намеренно редуцирую здесь сложную жизнь студента до ее чисто академических аспектов, к которым она, разумеется, не сводится.

<sup>9</sup> В этом месте трудно не вспомнить про парадигмы-как-образцы в понимании Т. Куна.

работы в академической жизни студентов биофака хорошо «читалось» в организации повседневности. Учились мы тогда пять лет. На первом курсе программа для всех студентов-биологов была общей, на втором начиналась постепенная специализация: более-менее четко обособлялись «классики» (ботаники и зоологи), генетики и физиологи, а к третьему все расходилось по кафедрам, после чего львиную долю учебного времени «съедали» кафедральные спецкурсы и работа над курсовыми и дипломными. Обычно уже на третьем курсе (а порой и раньше) каждый студент имел свое рабочее место на кафедре (стол, тумбочку, несколько книжных полок) или в лаборатории (включая и расположенные в Ленинграде институты АН СССР), на котором он нередко и проводил свободное от занятий время (включая и то время, когда прогуливал занятия, например, по «Основам советского государства и права» или по какому-нибудь нелюбимому биологическому предмету), порой засиживаясь допоздна. Кафедральные спецкурсы обычно читались тут же: достаточно было переставить стул от своего рабочего места у стола, стоящего у стены, за центральный «общий» стол или перейти в соседнюю комнату.

Студент-биолог 1980-х в академическом плане жил своей исследовательской работой, воспринимая предметы, изучавшиеся в университете, через призму своих исследовательских интересов и предполагаемой дальнейшей карьеры. В отсутствие возможности реального выбора (в те годы все предметы были обязательными) студенты голосовали «ногами», прогуливая или, напротив, регулярно посещая лекции, а также временем и характером усилий, вложенных в самостоятельное изучение той или иной дисциплины.

Преподаватели университета, при всех своих трудностях и возможных недостатках, без натяжки могли рассматриваться студентами как позитивные ролевые модели. Почти все они активно публиковались,

иногда – в иностранных журналах. Сносное знание письменного английского, немецкого или французского, позволявшее писать статьи на специальные темы, не было редкостью. При больших номинальных нагрузках значительная часть аудиторных часов падала на практикумы или длившиеся неделями летние практики, что оставляло достаточно времени для научной работы. Да и работать было где. У каждого из преподавателей был свой «угол», в котором стояли стол, а то и два, несколько шкафов с книгами и рабочими материалами (а в «лабораторных» науках – рабочее место в лаборатории). Любая из кафедр биофака занимала (и до сих пор занимает) площади, сравнимые с иным факультетом гуманитарной направленности. На этих кафедрах студенты и преподаватели сидели бок о бок, занимаясь наукой. Каждый день, проходя на кафедру, я видел в соседней комнате от одного до трех преподавателей, сидевших за микроскопами, делавших зарисовки или микрофотографии, печатавших что-то на машинке (компьютеры в те годы еще были большой редкостью), а за соседним столом – своего старшего товарища, студента ровно за тем же занятием. За общим чаем разговоры тоже были преимущественно «научными» – от споров по теоретическим вопросам до рассказов об экспедициях или о только что полученных результатах. Не заниматься наукой при всем этом было как-то неудобно, хотя мой научный руководитель, работавший в Зоологическом институте АН СССР, за спиной не стоял.

Несмотря на то, что за прошедшие двадцать лет (помимо глобальных политических и экономических перемен в окружающем университет мире) на биофаке радикально реформировали учебный процесс, что несколько подорвало былую кафедральную замкнутость и сместило соотношение между обучением и исследованиями в сторону обучения, организация рабочих мест, кафедральный быт и отношение студентов к работе изменились мало.

Совсем иначе выглядит повседневность соцфака НИУ ВШЭ (СПб). С тех пор как курс академического письма впервые появился в расписании, жизнь на факультете изменилась, и, как мне кажется, во многом в лучшую сторону. Ниже я попробую описать обстановку на факультете на момент введения курса. Несмотря на то, что все повествование ведется в прошедшем времени, почти все в нем, за исключением специально оговоренных ниже деталей, актуально и поныне.

Студенты бакалавриата не ведали нормальных курсовых работ, по меньшей мере, до третьего (предпоследнего) курса. Номинально они появлялись уже на втором, но до 2007/2008 уч. г. за курсовую второго курса засчитывалось эссе по «количественным методам». На факультете не было ни одного исследовательского подразделения. Преподаватели были «придавлены» аудиторной нагрузкой. Публикационная активность была довольно низкой. В основном публикациями могли похвастаться те, кто работал во ВШЭ на часть ставки или перешел на полную ставку лишь недавно. С выходом на полную нагрузку рядовой преподаватель «умолкал». Ни студенты, ни преподаватели не имели рабочих мест на факультете. Обычное рабочее место сотрудника, от преподавателя до доцента, – ящик письменного стола с бумажкой, на которой написана фамилия (иные не имели и того). Кафедра, на которой работали до полутора десятков человек, могла занимать одну-две комнаты (номинально – кабинет заведующего) общей площадью 20–30 кв. метров. Строго говоря, постоянные рабочие

места со столом и компьютером имелись только у «инженеров» (читай: секретарей) кафедр и работников деканата.

За последние четыре года на факультете было создано три исследовательских подразделения<sup>10</sup>, институционализировались исследовательские курсовые, работа над которыми начинается со второго курса. Несмотря на это, уклад академической жизни все еще далек от того, какого можно было бы ожидать от *исследовательского* университета. В отличие от биофака СПбГУ, где преподаватели и студенты живут на кафедрах, временами отвлекаясь на занятия, на соцфаке НИУ ВШЭ (СПб) преподаватели и студенты временами забегают на факультет, чтобы эти занятия отбыть и скорее удалиться прочь. Научная работа пока так и не стала стержнем академической жизни для большинства студентов, и курсовые, как и бакалаврские проекты, по-прежнему мыслятся как нечто осуществимое за месяц-другой предзащитной штурмовщины. Студенты, «приписанные» к лабораториям, пока в меньшинстве, да и возможности наличных исследовательских подразделений по «трудоустройству» как студентов, так и преподавателей (справедливости ради следует отметить, что счастливицы, работающие в лабораториях, порой могут похвастаться полноценными рабочими местами) довольно ограничены.

Сравнение биофака СПбГУ с соцфаком НИУ ВШЭ (СПб) поневоле подталкивает к выводу о том, что петербургский филиал ВШЭ пока что может считаться *исследовательским* университетом только номинально<sup>11</sup>. По сути, навыки исследователь-

<sup>10</sup> Лаборатория социологии образования и науки (основана в 2007 г.), центр молодежных исследований (2009) и лаборатория сравнительных социальных исследований, основанная на средства одного из мегагрантов МОН (2010). Создание лабораторий пока не привело к существенному росту публикационной активности, однако есть основания полагать, что ситуация изменится в будущем.

<sup>11</sup> Мне могут возразить, что сравнивать биолого-почвенный факультет ЛГУ/СПбГУ с факультетом социологии НИУ ВШЭ (СПб) не вполне корректно, поскольку они отличаются по слишком многим параметрам, в том числе по тем, которые не были упомянуты. Тем не менее мне представляется, что описанные различия в формах академической жизни невозможно списать на разницу между «биологией» и «социологией».



ской работы с огромным трудом пытаются привить тем, для кого эта самая исследовательская работа остается чем-то второ- или третьестепенным, однако студентов трудно в этом винить. Как вырабатывать у них навыки написания статей там, где статей почти не пишут? Как требовать, чтобы они занимались исследованиями среди преподавателей, которые если и исследуют что-то, то предпочитают делать это в других местах (дома, в библиотеках, в более подходящих для этого окрестных вузах или исследовательских центрах, в заграничных поездках), но никак не в самом *исследовательском* университете?

Одинокий курс академического письма сам по себе не заменит отсутствующую академическую среду, хотя, глядя на его функции с некоторым историческим оптимизмом, можно надеяться, что он вносит сильный вклад в превращение номинально исследовательского университета в реально исследовательский. Большие надежды возлагаются на научно-практические семинары, которые вводятся в бакалавриате с 2011/2012 уч. года. Предполагается, что эти семинары, предназначенные для регулярных встреч студентов разных курсов,

работающих у одного научного руководителя, разовьются в нечто вроде «мини-лабораторий» и станут основой полноценной академической жизни факультета.

#### Литература

1. *Витгенштейн А.* Философские работы. Ч. 1 / Пер. с нем. Сост., вступ. ст. и коммент. Козловой М.С. М.: Гнозис, 1994. ххi, 520 с.
2. *Бут У. К., Колумб Г. Дж., Уильямс Дж. М.* Исследование: шестнадцать уроков для начинающих авторов / Пер. с англ. А. Станиславского. М.: Флинта, 2004. 360 с.; *Booth W. C., Colomb G. G., Williams J. M.* The craft of research. 2<sup>nd</sup> Edn. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 336 p. (Chicago guides to writing, editing, and publishing).
3. *Эко У.* Как написать дипломную работу: Гуманитарные науки: Учебно-методическое пособие / Пер. с ит. Е. Костюкович. М.: Университет, 2001. 238 с.
4. *Latour B.* Science in action: How to follow scientists and engineers through society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. 274 p.
5. *Rau W., Durand A.* The academic ethic and college grades: Does hard work help students to “make the grade”? // *Sociology of Education*. 2000. Vol. 73, No. 1. Pp. 19–38.

#### *KOUPRIANOV A.* ACADEMIC WRITING AND ACADEMIC FORM OF LIFE: TRYING TO ADAPT THE COURSE OF ACADEMIC WRITING IN AN UNFRIENDLY INSTITUTIONAL MILIEU

The paper presents an account of the four-year experience of the academic writing course introduction in the St. Petersburg campus of the National Research University — Higher School of Economics. The comparison of the everyday routines of the students of the department of biology of the St. Petersburg University with those of the department of sociology of the Higher School of Economics highlights the role the academic milieu plays in the development of basic research skills in students.

